

UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación



TESIS DOCTORAL

IDENTIDAD Y CICLOS DE DESARROLLO PROFESIONAL
DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS DE EDUCACIÓN MUSICAL

Almudena Ocaña Fernández
Granada, Octubre de 2006



UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y
DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL
IDENTIDAD Y CICLOS DE DESARROLLO PROFESIONAL
DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS
DE EDUCACIÓN MUSICAL

Presentada por:

Almudena Ocaña Fernández

Dirigida por:

Dra. M^a Teresa Pozo Llorente

Dra. M^a Angustias Ortiz Molina

Granada, Octubre de 2006

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Almudena Ocaña Fernández
D.L.: Gr. 2442 - 2006
ISBN: 84-338-4174-2

A mis padres

AGRADECIMIENTOS

A lo largo de este camino muchos han sido los que de una manera u otra han hecho más fácil el superar los obstáculos y las innumerables incertidumbres que han ido surgiendo a cada paso.

A mis directoras de tesis quisiera agradecerles el esfuerzo y el tiempo que me han dedicado y el haber estado ahí siempre que he tenido una duda o un tropiezo. A M^a Angustias Ortiz por ayudarme a conocer y comprender una parte de la historia educativa desconocida para mí y a Tere Pozo por haberme abierto las puertas de la investigación biográfico-narrativa.

A mis compañeros de Departamento que siempre han tenido una palabra de ánimo y han sabido comprender las circunstancias que rodean la finalización de una tesis doctoral descargándome de otras tareas. Además, a los que fueron mis profesores en mi época de estudiante les quiero agradecer el haberme brindado la oportunidad de conocer otra perspectiva de la Educación Musical.

A mis padres, por ser un apoyo fundamental en mi vida, sin ellos, posiblemente este camino hubiera sido mucho más difícil y a mi hermana, que además de animarme día a día me ha echado un cable importante con las transcripciones de las entrevistas.

A David, por estar a mi lado en todo momento y ayudarme a ver las cosas de otro color.

A mis abuelos, Trini, Manuel, José y en especial a mi abuela Flores que ya no está con nosotros, y que aunque nunca han tenido muy claro en qué consiste esto de una tesis doctoral siempre han sabido darme ánimos para que llegara al final del camino.

A mis amigos y amigas que con su apoyo y ayuda han hecho un poco más fácil la realización de este trabajo.

A mis alumnos que me han permitido crecer profesionalmente y compartir las vivencias del proceso de tesis, estando siempre atentos al momento en el que este trabajo vería la luz.

Muy especialmente quiero agradecer la participación de los maestros y maestras que tan desinteresadamente me han prestado sus vidas y a los que les debo no sólo la posibilidad de haber realizado esta investigación sino también, y lo más importante, el haber madurado a través de sus propias experiencias.

En definitiva, quiero agradecer a todas y cada una de las personas que han estado a mi lado durante este proceso de aprendizaje y que siempre han aportado desde el punto de vista académico y/o personal su experiencia, su saber y su ayuda.

ÍNDICE



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	17
---------------------	-----------

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL ESTUDIO

CAPÍTULO I	
IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE	33

I.1. Identidad profesional: un concepto con una doble perspectiva	35
---	----

I.2. El proceso de construcción de la identidad docente	38
---	----

<i>I.2.1. Socialización en la carrera docente</i>	43
---	----

<i>I.2.2. Conocimiento docente: génesis y evolución</i>	46
---	----

I.3. La profesión docente: conceptos y perspectivas	53
---	----

<i>I.3.1. ¿Qué entendemos por profesión docente?</i>	54
--	----

<i>I.3.2. Aproximación al perfil del docente</i>	60
--	----

<i>I.3.3. La cultura docente</i>	69
----------------------------------	----

CAPÍTULO II	
DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE	77

II.1. Un concepto alternativo de profesionalización y carrera docente	79
---	----

II.2. El desarrollo profesional docente, un constructo en continua evolución	83
--	----

<i>II.2.1. Definición del concepto</i>	83
--	----

<i>II.2.2. Dimensiones que determinan el desarrollo profesional docente</i>	86
---	----

<i>II.2.3. El desarrollo profesional docente, ¿una cuestión de género?</i>	90
--	----

II.3. Ciclos de desarrollo profesional	92
--	----

CAPÍTULO III	
INCLUSIÓN DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL: SU EVOLUCIÓN DESDE COMIENZOS DEL SIGLO XX HASTA NUESTROS DÍAS	107

III.1. Ley de Instrucción Pública de 9 de Septiembre de 1857 o Ley Moyano (1900-1970)	109
---	-----

III.2. Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 4 de Agosto de 1970 o Ley Villar (1970-1990)	119
--	-----

III.3. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 3 de Octubre de 1990 (LOGSE) (1990-2002)	132
---	-----

III.4. Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 23 de Diciembre de 2002 (LOCE) (2002-2004)	145
--	-----

III.5. Transición hasta la aprobación de la Ley Orgánica de Educación, de 3 de Mayo de 2006 (LOE) (2004-2006)	154
---	-----

CAPÍTULO IV

LA EDUCACIÓN MUSICAL Y LA FORMACIÓN DE MAESTROS: LA FIGURA DEL MAESTRO ESPECIALISTA	157
--	------------

IV.1. La formación de maestros en los diferentes planes de estudios de magisterio antes de la creación de la figura del maestro especialista en Educación Musical	159
---	-----

IV.2. Itinerarios de acceso a la especialización musical para los maestros y maestras de Educación Primaria a partir de la implantación de la LOGSE	172
---	-----

<i>IV.2.1. Cursos de Especialización Didáctica organizados por la Administración Educativa en cooperación con las universidades</i>	173
---	-----

<i>IV.2.2. Habilitación directa para los maestros con unos conocimientos musicales determinados</i>	178
---	-----

<i>IV.2.3. Pruebas selectivas para el ingreso en el Cuerpo de Maestros</i>	180
--	-----

IV.3. Formación inicial del docente especialista en Educación Musical: El título de Maestro, Especialidad de Educación Musical en la Universidad de Granada	182
---	-----

IV.4. Formación permanente del especialista de Educación Musical	188
--	-----

IV.5. La formación del maestro especialista en el proceso de Convergencia Europea: un futuro incierto	191
---	-----

IV. 6. El maestro de Educación Musical en la sociedad actual	196
--	-----

<i>IV.6.1. El perfil del maestro especialista de Educación Musical</i>	199
--	-----

<i>IV.6.2. La realidad en el aula, un desafío diario</i>	208
--	-----

SEGUNDA PARTE: PROCESO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	217
--	------------

V.1. Problema objeto de estudio	219
---------------------------------	-----

V.2. Cuestiones a resolver en la investigación	224
--	-----

V.3. Objetivos de la investigación	227
------------------------------------	-----

CAPÍTULO VI

ENFOQUE METODOLÓGICO DEL ESTUDIO	229
---	------------

VI.1. La investigación biográfico-narrativa y su uso en la investigación Educativa	231
--	-----

VI.2. Las historias de vida en el estudio de la identidad y el desarrollo profesional de los maestros y maestras de Educación Musical	235
VI.3. Fases en la reconstrucción de las historias de vida de los maestros y maestras de Educación Musical	241
VI.4. Modelos y dimensiones a tener en cuenta en el estudio de la identidad y desarrollo profesional de los maestros y maestras de Educación Musical desde una perspectiva biográfico-narrativa	247
<i>VI.4.1. Modelos para una aproximación biográfica al desarrollo profesional docente</i>	247
<i>VI.4.2. Modelos y dimensiones de análisis para una aproximación biográfica al proceso de configuración de la identidad docente</i>	254
<i>VI.4.3. Dimensiones de análisis para el estudio de la identidad y desarrollo profesional de los maestros y maestras de Educación Musical: propuesta de un modelo</i>	259
CAPÍTULO VII	
ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	261
VII.1. Protocolo de la entrevista biográfica para la elaboración de las historias de vida	263
VII.2. Instrumentos complementarios para la recogida de información	267
CAPÍTULO VIII	
CRITERIOS DE SELECCIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LOS INFORMANTES	269
CAPÍTULO IX	
CRITERIOS DE CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN	277
IX.1. Aproximación teórica a los criterios de calidad en investigación cualitativa	279
IX.2. Criterios de calidad de la investigación: estrategias utilizadas	281
CAPÍTULO X	
PROCEDIMIENTO PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	287
X.1. Etapas en el proceso de análisis de la información y reconstrucción de historias de vida de los maestros y maestras de Educación Musical	289
X.2. Proceso de elaboración del sistema de categorías	293
X.3. Utilización del programa informático <i>Nudist Vivo</i> en el análisis de la información	302

TERCERA PARTE: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

CAPÍTULO XI

HISTORIAS DE VIDA DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS DE EDUCACIÓN MUSICAL: ESTUDIOS DE CASO 311

Introducción 313

XI.1. Historia de vida de Antonia 317

XI.1.1. Relato de vida (resumen biográfico y síntesis de la trayectoria profesional) 317

XI.1.2. Ficha de identificación personal, currículum académico-formativo y currículum profesional 319

XI.1.3. Reconstrucción de la historia de vida 322

XI.1.4. Cuadro-síntesis de la trayectoria formativa y profesional 343

XI.1.5. Biograma 345

XI.1.6. Resumen de la trayectoria profesional 346

XI.2. Historia de vida de Mercedes 347

XI.2.1. Relato de vida (resumen biográfico y síntesis de la trayectoria profesional) 347

XI.2.2. Ficha de identificación personal, currículum académico-formativo y currículum profesional 349

XI.2.3. Reconstrucción de la historia de vida 351

XI.2.4. Cuadro-síntesis de la trayectoria formativa y profesional 381

XI.2.5. Biograma 383

XI.2.6. Resumen de la trayectoria profesional 884

XI.3. Historia de vida de Carmen 385

XI.3.1. Relato de vida (resumen biográfico y síntesis de la trayectoria profesional) 385

XI.3.2. Ficha de identificación personal, currículum académico-formativo y currículum profesional 387

XI.3.3. Reconstrucción de la historia de vida 390

XI.3.4. Cuadro-síntesis de la trayectoria formativa y profesional 417

XI.3.5. Biograma 419

XI.3.6. Resumen de la trayectoria profesional 420

XI.4. Historia de vida de Juan 421

XI.4.1. Relato de vida (resumen biográfico y síntesis de la trayectoria profesional) 421

XI.4.2. Ficha de identificación personal, currículum académico-formativo y currículum profesional 423

XI.4.3. Reconstrucción de la historia de vida 426

XI.4.4. Cuadro-síntesis de la trayectoria formativa y profesional 451

XI.4.5. Biograma 453

XI.4.6. Resumen de la trayectoria profesional 454

XI.5. Historia de vida de Carlos	455
<i>XI.5.1. Relato de vida (resumen biográfico y síntesis de la trayectoria profesional)</i>	455
<i>XI.5.2. Ficha de identificación personal, currículum académico-formativo y currículum profesional</i>	457
<i>XI.5.3. Reconstrucción de la historia de vida</i>	459
<i>XI.5.4. Cuadro-síntesis de la trayectoria formativa y profesional</i>	493
<i>XI.5.5. Biograma</i>	495
<i>XI.5.6. Resumen de la trayectoria profesional</i>	496
XI.6. Historia de vida de Gerardo	497
<i>XI.6.1. Relato de vida (resumen biográfico y síntesis de la trayectoria profesional)</i>	497
<i>XI.6.2. Ficha de identificación personal, currículum académico-formativo y currículum profesional</i>	498
<i>XI.6.3. Reconstrucción de la historia de vida</i>	500
<i>XI.6.4. Cuadro-síntesis de la trayectoria formativa y profesional</i>	521
<i>XI.6.5. Biograma</i>	523
<i>XI.6.6. Resumen de la trayectoria profesional</i>	524
XI.7. Historia de vida de Pilar	525
<i>XI.7.1. Relato de vida (resumen biográfico y síntesis de la trayectoria profesional)</i>	525
<i>XI.7.2. Ficha de identificación personal, currículum académico-formativo y currículum profesional</i>	527
<i>XI.7.3. Reconstrucción de la historia de vida</i>	529
<i>XI.7.4. Cuadro-síntesis de la trayectoria formativa y profesional</i>	551
<i>XI.7.5. Biograma</i>	553
<i>XI.7.6. Resumen de la trayectoria profesional</i>	554
XI.8. Historia de vida de Marta	555
<i>XI.8.1. Relato de vida (resumen biográfico y síntesis de la trayectoria profesional)</i>	555
<i>XI.8.2. Ficha de identificación personal, currículum académico-formativo y currículum profesional</i>	557
<i>XI.8.3. Reconstrucción de la historia de vida</i>	559
<i>XI.8.4. Cuadro-síntesis de la trayectoria formativa y profesional</i>	583
<i>XI.8.5. Biograma</i>	585
<i>XI.8.6. Resumen de la trayectoria profesional</i>	586
XI.9. Historia de vida de Sonia	587
<i>XI.9.1. Relato de vida (resumen biográfico y síntesis de la trayectoria profesional)</i>	587
<i>XI.9.2. Ficha de identificación personal, currículum académico-formativo y currículum profesional</i>	588
<i>XI.9.3. Reconstrucción de la historia de vida</i>	590

<i>XI.9.4. Cuadro-síntesis de la trayectoria formativa y profesional</i>	613
<i>XI.9.5. Biograma</i>	615
<i>XI.9.6. Resumen de la trayectoria profesional</i>	616
XI.10. Historia de vida de Roberto	617
<i>XI.10.1. Relato de vida (resumen biográfico y síntesis de la trayectoria profesional)</i>	617
<i>XI.10.2. Ficha de identificación personal, currículum académico-formativo y currículum profesional</i>	619
<i>XI.10.3. Reconstrucción de la historia de vida</i>	621
<i>XI.10.4. Cuadro-síntesis de la trayectoria formativa y profesional</i>	651
<i>XI.10.5. Biograma</i>	653
<i>XI.10.6. Resumen de la trayectoria profesional</i>	654
XI.11. Historia de vida de Alfonso	655
<i>XI.11.1. Relato de vida (resumen biográfico y síntesis de la trayectoria profesional)</i>	655
<i>XI.11.2. Ficha de identificación personal, currículum académico-formativo y currículum profesional</i>	656
<i>XI.11.3. Reconstrucción de la historia de vida</i>	658
<i>XI.11.4. Cuadro-síntesis de la trayectoria formativa y profesional</i>	679
<i>XI.11.5. Biograma</i>	681
<i>XI.11.6. Resumen de la trayectoria profesional</i>	682
XI.12. Historia de vida de Miguel	683
<i>XI.12.1. Relato de vida (resumen biográfico y síntesis de la trayectoria profesional)</i>	683
<i>XI.12.2. Ficha de identificación personal, currículum académico-formativo y currículum profesional</i>	685
<i>XI.12.3. Reconstrucción de la historia de vida</i>	687
<i>XI.12.4. Cuadro-síntesis de la trayectoria formativa y profesional</i>	713
<i>XI.12.5. Biograma</i>	715
<i>XI.12.6. Resumen de la trayectoria profesional</i>	716
CAPÍTULO XII	
HISTORIAS DE VIDA CRUZADAS: ESTUDIO TRANSVERSAL DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS DE EDUCACIÓN MUSICAL VETERANOS Y NOVELES	717
Introducción	719
XII.1. Identidad profesional y trayectoria vital de los maestros y maestras de Educación Musical veteranos	720
<i>XII.1.1. Experiencias de vida personal y profesional significativas de los maestros y maestras de Educación Musical veteranos</i>	720
XII.1.1.a. Condicionantes del contexto histórico, sociopolítico y educativo	720
XII.1.1.b. Condicionantes familiares y personales	725

XII.1.1.c. Experiencias significativas procedentes de los contextos formativos	729
XII.1.1.d. Experiencias significativas procedentes del entorno laboral	735
<i>XII.1.2. Trayectorias profesionales de los maestros y maestras de Educación Musical veteranos</i>	737
<i>XII.1.3. Elementos de la identidad profesional de los maestros y maestras de Educación Musical veteranos</i>	738
XII.1.3.a. Relaciones con el entorno laboral	738
XII.1.3.b. Práctica profesional	742
XII.1.3.c. Elementos personales que configuran la identidad profesional	745
XII.2. Identidad profesional y trayectoria vital de los maestros y maestras de Educación Musical noveles	751
<i>XII.2.1. Experiencias de vida personal y profesional significativas de los maestros y maestras de Educación Musical noveles</i>	751
XII.2.1.a. Condicionantes del contexto histórico, sociopolítico y educativo	751
XII.2.1.b. Condicionantes familiares y personales	753
XII.2.1.c. Experiencias significativas procedentes de los contextos formativos	756
XII.2.1.d. Experiencias significativas procedentes del entorno laboral	760
<i>XII.2.2. Trayectorias profesionales de los maestros y maestras de Educación Musical noveles</i>	762
<i>XII.2.3. Elementos de la identidad profesional de los maestros y maestras de Educación Musical noveles</i>	763
XII.2.3.a. Relaciones con el entorno laboral	763
XII.2.3.b. Práctica profesional	766
XII.2.3.c. Elementos personales que configuran la identidad profesional	768
CAPÍTULO XIII	
INFORME FINAL: IDENTIDAD Y CICLOS DE DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS DE EDUCACIÓN MUSICAL	
	775
Introducción	777
XIII.1. Experiencias e influencias significativas en la configuración de la identidad profesional	778
<i>XIII.1.1. Influencias del contexto político, socioeconómico y educativo determinantes en la trayectoria biográfica de los maestros y maestras de Educación Musical</i>	778
<i>XIII.1.2. La vida personal y su influencia en la trayectoria biográfica</i>	779

<i>XIII.1.3. Experiencias significativas procedentes de los contextos formativos</i>	783
XIII.1.3.a. La experiencia como alumnos, germen de la identidad profesional	783
XIII.1.3.b. La formación profesional inicial en el proceso de construcción de la identidad profesional	786
XIII.1.3.c. Influencia de los procesos formativos en la trayectoria profesional	789
<i>XIII.1.4. Experiencias significativas procedentes del entorno laboral</i>	792
XIII.2. Génesis y evolución del conocimiento docente de los maestros y maestras de Educación Musical	795
XIII.3. Ciclos de desarrollo profesional de los maestros y maestras de Educación Musical	798
XIII.4. Identidad profesional de los maestros y maestras de Educación Musical	803
<i>XIII.4.1. Elementos personales que configuran la identidad profesional de este grupo de docentes de Educación Musical</i>	803
<i>XIII.4.2. La práctica en el aula, reflejo de la identidad profesional</i>	808
<i>XIII.4.3. La cultura docente en el contexto de trabajo de los especialistas de Educación Musical</i>	816
XIII.5. Dificultades, necesidades, demandas y expectativas de futuro de los maestros y maestras de Educación Musical	819
CAPÍTULO XIV	
EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN: MOMENTOS, APRENDIZAJES Y PROSPECTIVAS	825
XIV.1. El proceso de investigación y sus aprendizajes	827
XIV.2. La visión de los participantes: la narrativa como proceso formativo	834
XIV.3. Prospectivas de investigación	837
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	839
ANEXOS	873
Anexo I: Protocolo de la entrevista biográfica	875
Anexo II: Instrumentos complementarios para la recogida de la información	880
Anexo III: Protocolo de la entrevista semiestructurada a una profesional experimentada en la formación de maestros de Educación Musical	881

INTRODUCCIÓN



INTRODUCCIÓN

Sería extraño que en una investigación con un planteamiento eminentemente cualitativo, en la que se utiliza como estrategia metodológica la reconstrucción de historias de vida, no iniciáramos esta presentación con nuestra propia biografía. Si tenemos en cuenta, tal y como apuntan Rodríguez Gómez, Gil y García (1996) que la información no existe con independencia del sujeto que la recoge pues dicho proceso está guiado por los posicionamientos del investigador ante el problema de estudio, parece imprescindible comenzar el presente trabajo de tesis doctoral acercándonos a las creencias y las motivaciones de la propia investigadora, para trabajar en un estudio que pretende describir y comprender desde una aproximación biográfico-narrativa los elementos más significativos de la historia personal y profesional de un grupo de maestros y maestras de Educación Musical que han influido en la configuración de su identidad docente. Así, en la historia de vida que presentamos a continuación nos centramos en aquellos aspectos que, a lo largo del proceso de socialización docente, han sido determinantes a la hora de configurar mis creencias y actitudes hacia la Educación Musical y que, sin duda, han condicionado la elección del problema de investigación de este trabajo.

Nunca imaginé cuando comencé mis estudios musicales en una academia privada a la edad de nueve años que dedicaría mi vida profesional a formar a maestros de Educación Musical. Debo reconocer que mi iniciación en el mundo de la música no vino determinada por una motivación especial, ni siquiera por un empeño de mis padres, sino que más bien fue una forma de ocupar mi tiempo libre. Podían haber sido clases de inglés, de deporte, de ballet, pero gracias a que una compañera de clase comenzó a estudiar música decidí probar suerte y ver si aquello me gustaba. La tradición musical en mi familia se limitaba a la buena voz de mi madre y a la formación autodidacta de mi tío que sabía tocar la guitarra y el órgano eléctrico, pero nadie hasta ese momento había pisado un Conservatorio.

Recordando aquéllos primeros días en la academia donde comencé a preparar la prueba de acceso al Conservatorio (en aquel momento se hacía lo que se llamaba “preparatorio” para poder hacer un examen y acceder a los estudios reglados) ahora soy consciente de que me acerqué al hecho musical a través de una definición que nunca olvidaré, *el pentagrama es un conjunto de cinco líneas paralelas y equidistantes*. A partir de ese momento comencé a aprender a dibujar la clave de sol y colocar puntos negros sobre aquel conjunto de líneas que llenaba la pizarra y que eran lo único que distinguía la clase de la academia del aula del colegio. No obstante, creo que aquel juego de buscar el nombre de las notas, aprender quebrados y equivalencias con los compases o leer ritmos me pareció divertido y decidí quedarme.

Todo cambió el día que entré por primera vez en el Conservatorio. En la academia nos habían estado preparando para un examen en un lugar que sí que era diferente al colegio. Techos altísimos, clases enormes, pasillos interminables o, por lo menos, en aquel momento a mí me lo parecieron. La verdad, la sensación que tuve aquel día en el que por primera vez pisé aquel

edificio no fue muy agradable, tenía mucho miedo. Sorprendentemente no recuerdo cómo fue el examen, cómo lo hice, ese momento se ha borrado de mi mente pero todo debió salir bien porque obtuve plaza y al año siguiente comencé mis estudios en primero de Solfeo.

Sin duda, este fue el comienzo de una carrera llena de altibajos y en la que puedo destacar los sentimientos contradictorios hacia la música y hacia el piano, instrumento que elegí estudiar. En este camino los profesores que pasaron por mi vida fueron determinantes. Las dificultades manifiestas en relación a la educación auditiva comenzaron a ser un obstáculo que tuve que ir salvando al margen del Conservatorio, con un trabajo personal duro y costoso para mis padres. Quizás este es uno de mis mayores reproches hacia los profesores que en aquel momento dieron por supuesto que yo tenía un oído absoluto y tenía que saber cuándo sonaba un mi, un sol o un si bemol casi por arte de magia, o por lo menos a mí así me lo parecía. Las cosas cambiaban cuando de repente un año tenías como profesor a alguien que entendía que todos los niños y niñas no tenían por qué venir con los conocimientos musicales puestos de serie y que lo único que debían hacer era sacarlos a la luz. Estos profesores, que debo reconocer fueron pocos, me ayudaron a sobrevivir y no tirar la toalla llegando a finalizar así el grado medio de piano, no sin pocos esfuerzos.

Quizás a este hecho también contribuyó el que a nivel académico en el ámbito escolar yo era una alumna brillante y la sensación de no poder llegar a ese nivel en el Conservatorio me hacía pasar muchos malos ratos y no pocas lloreras. Pero como siempre en mi vida ahí estaban mis padres, para hacerme verlo todo de otro color distinto al gris con el que percibía el Conservatorio. Sin duda ellos han sido una pieza importante para que finalmente pudiera conseguir mi título y no abandonara la carrera a medio camino.

Superado el mal trago de la selectividad se me planteó la difícil opción de la elección profesional. Recuerdo que en mi infancia me gustaba jugar a ser maestra, tenía una pizarra y unas muñecas que eran alumnas, yo misma hacía los deberes mal para después corregírselos e incluso realizaba tutorías con los padres por teléfono. Pero, de alguna manera el hecho de tener unas buenas calificaciones y haber realizado un Bachiller de Ciencias Exactas hacía que irremediamente me dedicara a una carrera de las que mi entorno consideraba “importantes”, así que me planteé la posibilidad de cursar la licenciatura de Ingeniería Química. Aunque esta opción rondaba mi cabeza no estaba segura y de nuevo fueron mis padres los que me aconsejaron. En aquel entonces yo todavía no había acabado los estudios en el Conservatorio y ellos me hicieron caer en la cuenta de que sería muy difícil conjugar dos carreras tan diferentes. Así que me animaron a que escogiera otra titulación que tuviera mayor relación con la música para poder compaginar ambos estudios y así finalizar la carrera de piano, pues parecía un sinsentido abandonar en aquel momento después de todo el esfuerzo realizado.

En el catálogo de titulaciones de la Universidad de Granada aparecía una especialidad de magisterio, la de Maestro en Educación Musical y con el convencimiento de que aquello sería una especie de sucursal del

Conservatorio y que podría incluso convalidar asignaturas me matriculé. La verdad, debo reconocer que no estaba demasiado ilusionada con la decisión, pero ahora que lo veo con la perspectiva del tiempo me doy cuenta que en esta desmotivación influyó más la cara que ponía la gente cuando les decía que iba a estudiar magisterio y la expresión *en eso vas a desperdiciar tu nota de selectividad*, que mis propias motivaciones, que ocultas permanecían en mi subconsciente desde la infancia.

Pero realmente la opinión de mi entorno comenzó a importarme poco, sobretodo cuando después de un mes de clase descubrí, gracias a los estudios de magisterio y a los profesores que tuve en esos primeros días otra forma de entender la Educación Musical. Para mi sorpresa en las clases de música se cantaba, se tocaba, incluso hasta se bailaba. Atrás quedaban las lecciones de ritmo sin sentido, las entonaciones imposibles de cantar y los dictados sin ningún objetivo. Ahora comenzaba a encontrarle sentido a muchas teorías que había aprendido en el Conservatorio, pero para mi sorpresa lo hacía desde la práctica. La verdad, aquello fue todo un descubrimiento.

A partir de ese momento, mi posicionamiento ante mi formación profesional cambio, ya sí estaba segura de mi elección, sin duda quería dedicarme a enseñar música de esa manera, para intentar que otros niños conocieran la música tal y como la había conocido con dieciocho años y no como lo hice cuando era pequeña.

El día a día en la facultad, los compañeros, los profesores, las vivencias con el coro, todo aquello hizo que mi concepción de la música y concretamente de la Educación Musical cambiara radicalmente. Pero el hecho que sin duda, reforzó mi opción por la docencia fue la estancia en diferentes centros educativos a lo largo de esta formación. En mi plan de estudios las prácticas se distribuían durante los tres años que duraba la carrera y eso me permitió ir conociendo el entorno escolar y realizar pequeñas intervenciones en los dos primeros años, para ya en el último curso “hacer de maestra”. Desde aquí agradezco a las dos tutoras de prácticas con las que tuve la suerte de compartir su tiempo y trabajo las vivencias que me permitieron experimentar dentro del aula.

Así, que no me lo pensé, cuando terminé la carrera lo más importante para mí era comenzar a trabajar por lo que no dudé en reservar plaza en unas de las academias de preparación de oposiciones más prestigiosas de la ciudad. En el próximo curso había una convocatoria que se suponía masiva así que no podía perder aquella oportunidad. No obstante, siguiendo el ejemplo de uno de mis compañeros que se dedicó a enviar su currículum a todos los colegios del país hice lo mismo pero limitándome a la provincia. Pero esto no fue todo, gracias al aviso de una compañera que actualmente trabaja en la Universidad de Jaén y a la que de alguna manera le debo el hecho de dedicarme a la formación de maestros, envié mi currículum vitae también a la Universidad de Almería, pues se habían ofertado varias plazas en el Área de Didáctica de la Expresión Musical. Aquella posibilidad me parecía totalmente imposible pero animada por esta compañera y sabiendo que no tenía nada que perder (y

mucho que ganar) envié el currículum y un proyecto que realicé como mejor supe en aquel momento.

Casi a finales del verano recibí la llamada de la directora de uno de los colegios a los que había enviado mi currículum. Aquello me cogió por sorpresa porque yo ya estaba pendiente del comienzo de mis clases en la academia, preparaba la prueba de acceso a los estudios de segundo ciclo de Historia y Ciencias de la Música e intentaba exprimir los últimos días del verano. Tras una entrevista y varias pruebas psicotécnicas me ofrecieron el trabajo que no dudé en aceptar. En ese momento mis planes cambiaron radicalmente, tuve que abandonar la academia porque el trabajo en el colegio me absorbía por completo, además tenía que trabajar las materias de Historia y Ciencias de la Música sin poder asistir a clase y estudiar piano, pues era mi último año para finalizar el grado medio, en fin, todo una odisea.

La labor en el colegio me sirvió para poner muchas cosas en su sitio. Me ocupaba de una tutoría de segundo curso y además de las clases de música desde tercero a sexto de Primaria. En primer lugar me di cuenta de que la preparación en relación a las materias instrumentales que había recibido en la facultad no era suficiente. De hecho, recuerdo no haber utilizado nada de lo aprendido, o por lo menos no de forma consciente. Eché mano de lo que había tenido la oportunidad de observar en las prácticas y por supuesto de las estrategias que mis maestros utilizaban cuando yo estudiaba en el colegio. Sin embargo, a la hora de impartir las clases de música todo era distinto. Me sentía preparada, trabajaba sin libro de texto y yo misma hice mi propia programación. Como es natural cometía errores, había actividades que funcionaban más que otras, pero mi formación me permitía ir superando esos obstáculos sin problema. A la hora de relacionarme con los alumnos utilizaba mi intuición, los consejos de mis compañeras y los mensajes que los propios niños me enviaban, aunque fuera de forma implícita a través de sus respuestas y comportamientos. Sin duda, la ilusión y el cariño que puse en mi trabajo fueron determinantes para ir superando el día a día con aquel grupo de niños inolvidables.

Pero cuando casi no había tenido tiempo de adaptarme al centro recibí una llamada de la Universidad de Almería. Aquello yo lo había olvidado por completo y al principio no sabía muy bien de lo que me hablaba la jefa de personal de la Universidad. Me ofrecía una sustitución de seis meses, pues se había producido una baja por embarazo. Claro, yo estaba entre la espada y la pared, aquel trabajo me parecía muy interesante pero no podía abandonar un contrato de un año con posibilidad de renovación por algo que era temporal y además en otra ciudad. Rechacé la oferta y proseguí con mi vida normal pero no por mucho tiempo, a los pocos días de nuevo, otra llamada y en este caso ofreciéndome una plaza para todo el año y prorrogable, pero a tiempo parcial. Aquella opción apareció ante mí como una oportunidad de tener una experiencia que posiblemente sería algo pasajero pero que se planteaba como algo muy apetecible, pues suponía todo un reto trabajar en la Universidad. Así que después de hablarlo con mi familia decidí que siempre tendría tiempo de volver a la escuela y que aquella oportunidad, aunque a algunos, sobretodo a

la directora del centro donde trabajaba, le pareciera descabellada, no podía dejarla pasar.

Y me fui a Almería, recién acabada la carrera y sin haber salido nunca de mi casa, comencé mi trayectoria en la Universidad. Al igual que me sucedió cuando entré por primera vez en el Conservatorio el aula en la que di mi primera clase me parecía enorme y creo incluso que los ochenta alumnos que podía haber en aquel momento a mi me parecieron por lo menos ochocientos. Pero tras conseguir romper el nudo que tenía en la garganta y vencer una timidez que siempre me acompaña me presenté e inicié la clase cantando una canción africana de bienvenida. Supongo que a mis alumnos, muchos de ellos eran mayores que yo, les costaría comprender que sería su profesora pero tras vencer las desconfianzas iniciales todo fue sobre ruedas, para mi sorpresa.

Después de un año y medio en aquella universidad, de integrarme en aquel contexto, cuando ya todo el mundo me reconocía como profesora y no me confundía con una alumna, un nuevo cambio. Se presenta la posibilidad de cambiar de universidad, una sustitución no se sabía por cuánto tiempo en la Universidad de Granada y decido dar el salto. Un nuevo reto, lo más difícil para mí era saber que los que habían sido mis profesores hacía escasamente un par de años se convertían en mis compañeros, no podía defraudarlos. Así, que con muchas horas de estudio y esfuerzo y no sin menos miedos que en otras ocasiones comienzo mi andadura profesional en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de esta universidad.

A lo largo de estos años de docencia universitaria y gracias a la heterogeneidad del alumnado con el que he trabajado he podido comprender la importancia que tienen las vivencias anteriores a la formación profesional inicial en la configuración de la identidad de estos futuros docentes. Aquellos que tienen una formación de Conservatorio muchas veces no entienden que para aprender una escala o un ritmo se utilice un juego, una canción o una danza. Los que no tienen un referente musical anterior a la carrera aceptan todo de buen grado pero sin saber muchas veces realmente con qué objetivo. Para ellos se trata de recetas que van anotando en un cuaderno para cuando tengan que “cocinar” en el aula. Si alguno de ellos ha tenido la suerte de haber recibido clases de Educación Musical en el colegio, muchas veces su experiencia se limita a la entonación de alguna canción o la interpretación de partituras con la flauta dulce, por lo que tampoco esta formación les es de gran ayuda.

Pero realmente no he sido consciente de esta formación, que permanece oculta, pero que genera ciertas actitudes y creencias en nuestros alumnos hasta que no inicié mis estudios de doctorado y tuve la oportunidad de acercarme a las historias de vida y a la investigación biográfico-narrativa que constituyen el eje metodológico de la presente investigación. Gracias a los conocimientos y reflexiones que desarrollamos a lo largo de las diferentes sesiones de trabajo con M^a Teresa Pozo Llorente, profesora responsable del curso que versaba sobre esta temática, comencé a comprender la posibilidad de trabajar de una forma sistemática en la búsqueda de las influencias y condicionantes que determinaban las creencias sobre la educación que guían

la práctica en el aula de los docentes, y concretamente, de los maestros y maestras de Educación Musical.

Así que decidí enfocar el trabajo de investigación tutelada que debía realizar en el segundo año de los estudios de tercer ciclo en este sentido. Titulé dicho trabajo *Desarrollo profesional de las maestras de Educación Musical desde una perspectiva biográfico-narrativa* y gracias a él me adentré en el estudio de las trayectorias vitales y profesionales de tres maestras de música para conocer de primera mano la realidad que vivían día a día en la escuelas y cómo sus experiencias personales y laborales había condicionado la forma de actuar en el aula y de entender la Educación Musical.

Gracias a aquel trabajo comencé a reflexionar sobre cómo había evolucionado mi propia concepción sobre la Educación Musical. Había pasado de creer que la única forma de enseñar música era la utilizada en el Conservatorio a conocer otra perspectiva de la enseñanza musical. Había pasado de un modelo academicista y totalmente profesionalizador donde el objetivo último era aprender a solfear o tocar un instrumento, a un modelo activo y práctico, donde la música se utilizaba no sólo como un fin en sí misma sino como una herramienta para educar. Fui consciente en aquel momento que esos cambios no habían sido fruto de la casualidad sino que mis creencias sobre la Educación Musical en el aula de Primaria eran el resultado de un largo proceso que había comenzado en mi infancia y que se había prolongado durante toda mi trayectoria formativa y profesional.

Fui consciente de cómo la forma de pensar sobre mí misma como docente, las características de mi práctica profesional, la manera de relacionarme con mis alumnos, en definitiva, mi identidad profesional, no era algo estático, que había permanecido inamovible a lo largo del tiempo, sino que todas y cada una de las experiencias vividas a lo largo de mi trayectoria biográfica habían sido importantes. Máxime si tenemos en cuenta que, nosotros, los docentes, no nos iniciamos en el conocimiento de la profesión en la formación especializada sino mucho antes, ya que la incursión en el contexto de trabajo se produce gracias a las numerosas horas de clase vividas durante nuestra infancia y adolescencia.

Además, en el momento que comenzaba a pensar sobre cuál podría ser el objeto de estudio de mi tesis doctoral ya nos encontrábamos inmersos en dos procesos de reforma en el contexto educativo español, uno referido al ámbito de la Educación Obligatoria y otro a la Educación Superior. De nuevo, y como era de esperar, la figura del maestro especialista en Educación Musical se volvía a poner en entredicho, lo que hacía tambalear la figura de este profesional que con tanto esfuerzo se había conseguido introducir en el ámbito escolar a partir de la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

De nuevo desde “arriba” se volvía a caer en un error ya viejo conocido por los docentes, la formulación de reformas sin tener en cuenta la visión de los que después deben ponerlas en práctica. Así, que en un intento de dar voz a estos docentes y conocer cuál es la realidad que viven en el aula día a día,

cómo es su práctica profesional y en qué medida se puede mejorar esa situación identificando cuáles son sus necesidades y demandas, se hacía necesario resituar la figura del docente otorgándole mayor protagonismo y concediéndole un nuevo rol, el de un profesional reflexivo y crítico que es capaz de utilizar el análisis de su propia trayectoria, como fuente no sólo de experiencia sino también para generar conocimiento y saber pedagógico.

Así que tras comprender las numerosas posibilidades que nos ofrecía el enfoque biográfico-narrativo en este sentido y después de haber hecho una aproximación al campo de estudio con un grupo de tres maestras de Educación Musical el siguiente paso era ir un poco más lejos. Nos interesaba trabajar con un grupo de docentes más numeroso en el que hubiera tanto maestros como maestras de música, que hubieran accedido a la especialización a través de diversos itinerarios y que trabajaran en contextos diversos lo que nos proporcionaría un abanico de perspectivas amplio y nos ayudaría a conocer el pasado, presente y futuro de estos maestros y maestras que, sin duda, podría constituir una información relevante a tener en cuenta a la hora de idear reformas y programas formativos pertinentes.

Así que de la mano de M^a Teresa Pozo Llorente, que ya había trabajado en otros ámbitos profesionales con historias de vida y de M^a Angustias Ortiz Molina, que contaba con una dilatada experiencia en el ámbito de la Didáctica de la Expresión Musical y la formación de maestros inicié el presente trabajo que se articula en torno a tres grandes apartados: **fundamentación teórica del estudio; proceso metodológico de la investigación y análisis e interpretación de la información.**

En los capítulos que constituyen la **fundamentación teórica** de la presente investigación hemos articulado dos bloques bien diferenciados. Por una parte, encontramos los capítulos en los que se hace referencia a todos y cada uno de los constructos teóricos que se abordan a lo largo del estudio y por otra, toda la información pertinente y referente a la figura del maestro de Educación Musical.

Así, dedicaremos los dos primeros capítulos de esta tesis doctoral a los dos conceptos fundamentales que se abordan en la misma, la identidad profesional por un lado y por otro, el desarrollo profesional y la organización del mismo en ciclos o etapas. Dentro de cada uno de esos grandes capítulos encontramos diferentes epígrafes en los que se abordan aquéllas temáticas que nos ayudan a comprender más y mejor estos términos y cómo han sido asumidos a lo largo de la investigación.

Así, en el **capítulo I** titulado **Identidad profesional docente** abordamos este concepto desde una perspectiva tanto estática como dinámica para posteriormente centrarnos en el proceso de configuración de la identidad profesional a través del estudio de la socialización en la carrera docente y la construcción del conocimiento del profesor. A continuación y con el propósito de acercarnos a la visión que la sociedad tiene de la profesión docente analizamos el perfil de este profesional de forma individual y también dentro de

su contexto de trabajo al hacer referencia a las diferentes culturas docentes dentro de la institución escolar.

En el **capítulo II** dedicado al **Desarrollo profesional docente** abordamos un concepto alternativo de profesionalización y carrera docente que nos lleva a definir el desarrollo profesional como un constructo en continua evolución y las dimensiones que determinan dicho desarrollo. Finalmente, abordamos diferentes teorías sobre los ciclos de desarrollo profesional que nos proporcionan una información general sobre cómo evoluciona la carrera docente en función de diversas circunstancias y condicionantes.

En el segundo bloque temático del marco teórico hemos recogido cuestiones directamente relacionadas con la figura del maestro especialista en Educación Musical. Atendiendo al carácter biográfico de la investigación hemos abordado en el **capítulo III** titulado **Inclusión de la Educación Musical en el sistema educativo español: su evolución desde comienzos del siglo XX hasta nuestros días** el contexto educativo en el que transcurren las vidas de los maestros y maestras entrevistados, ya que resulta de una influencia determinante en la trayectoria biográfica de estos docentes. El objetivo de este capítulo es recoger la información que acerca de este contexto nos ofrece la literatura científica con el fin de contrastar la información aportada por los participantes en el estudio.

Tras esta revisión de la educación primaria y secundaria centramos nuestra atención en la formación de maestros a lo largo del siglo XX hasta la actualidad, haciendo especial hincapié en los aspectos relacionados con la Educación Musical. Así trabajamos tanto la formación anterior a la aparición de la titulación del maestro especialista en Educación Musical como los itinerarios de acceso a la especialización creados a principios de los años 90 con la aparición de la figura de este profesional en la LOGSE y las características de los procesos de formación permanente que llevan a cabo. Intentando aportar una visión de futuro hacemos referencia a cómo se integra la formación de estos profesionales en el Espacio Europeo de Educación Superior cuya reforma se está llevando a cabo actualmente. Para finalizar este **capítulo IV** titulado **La Educación Musical y la formación de maestros: la figura del maestro especialista** focalizamos nuestro interés en la situación que actualmente vive el maestro de música y en cuáles son las exigencias formativas que establece la literatura científica al definir el perfil de dicho profesional. De alguna manera, a través de esta revisión teórica pretendemos mostrar cuál es la identidad profesional que se atribuye a este colectivo desde fuera, a través de la mirada de la sociedad, para después, a lo largo del estudio dar voz a doce de estos docentes y conocer así la percepción que tienen sobre ellos mismos, sobre su profesión, en definitiva, conocer su identidad profesional.

En un segundo apartado abordamos el **proceso metodológico de la investigación**. En primer lugar, en el **capítulo V**, describimos minuciosamente el **Planteamiento de la investigación** poniendo sobre la mesa el problema/objeto de estudio, las cuestiones que suscita dicho problema y los objetivos en lo que se concretan esas cuestiones o interrogantes.

En el **capítulo VI: Enfoque metodológico del estudio** justificamos la utilización de la investigación biográfico-narrativa y abordamos los aspectos más relevantes tenidos en cuenta a la hora de investigar utilizando como estrategia metodológica las historias de vida. En este capítulo también incluimos diversas investigaciones y modelos que determinan las dimensiones a tener en cuenta en el estudio de la identidad y desarrollo profesional para finalmente aportar el modelo que hemos construido para nuestra investigación.

En el **capítulo VII** titulado **Estrategias de recogida de información** aparece de forma detallada la descripción del principal instrumento utilizado en la investigación, la entrevista biográfica y de los instrumentos complementarios (ficha de identificación personal, currículum académico-formativo y currículum profesional). A continuación nos ocupamos de la descripción de los criterios de selección de los informantes, del proceso de localización de los mismos y de las características del grupo que finalmente ha participado en el estudio en el **capítulo VIII: Criterios de selección y características de los informantes**.

Las cuestiones referidas a las estrategias utilizadas para conferir calidad a este trabajo son descritas en el **capítulo IX** titulado **Criterios de calidad de la investigación** y en ella se detallan los procesos de triangulación que nos han ayudado a dar credibilidad a la información recogida a lo largo de la investigación.

Finalmente, se hace referencia a los diferentes procesos llevados a cabo a la hora de analizar la información recogida a lo largo del estudio en el **capítulo X, Procedimiento para el análisis de la información**. Aquí se han descrito minuciosamente todas y cada unas de las etapas del proceso de análisis de la información contenida en las diferentes entrevistas biográficas y cómo hemos llevado a cabo la reconstrucción de las historias de vida de los maestros y maestras de Educación Musical. En segundo lugar hacemos referencia de forma exhaustiva al sistema de categorías que ha guiado nuestro análisis y que ha sido elaborado a través de un proceso mixto, deductivo-inductivo. Por último, describimos en qué medida hemos hecho uso de las posibilidades que nos ofrece el programa de análisis de datos cualitativos *Nudist Vivo* que ha sido utilizado como herramienta para organizar la información y trabajar con ella de forma sistemática.

En el tercer apartado dedicado al **análisis e interpretación de la información** se diferencian tres grandes bloques que se corresponden con el proceso seguido a lo largo de la investigación y que nos han permitido dar respuesta a las preguntas planteadas al principio de la misma. En primer lugar aparecen los informes individuales de todos y cada uno de los doce maestros y maestras de Educación Musical que han participado en el estudio en el **capítulo XI** que hemos titulado **Historias de vida de los maestros y maestras de Educación Musical: estudios de caso**. Acompañando a la reconstrucción de la historia de vida de cada informante aparecen otros documentos que pasamos a describir a continuación. En primer lugar recogemos la ficha de identificación personal, currículum académico-formativo y currículum profesional que nos han ayudado a corroborar la información

contenida en las entrevistas biográficas. A continuación aparece el relato de vida o resumen biográfico que nos ha permitido situar los momentos más significativos a lo largo de la trayectoria vital de los informantes. En un cuadro-resumen aparecen de forma sintetizada cada una de las etapas en el proceso de socialización docente y las influencias y condicionantes procedentes de diferentes contextos (político, socioeconómico y educativo; personal; formativo y laboral) que han sido significativos para cada uno de los docentes entrevistados. Para finalizar aportamos un resumen de la trayectoria profesional diferenciando distintas etapas o ciclos y un biograma donde se señalan las influencias y condicionantes que han determinado la configuración de la identidad profesional y en qué medida lo han hecho.

A continuación, en el **capítulo XII, Historias de vida cruzadas: estudio transversal de la identidad profesional de los maestros veteranos y noveles**, aparecen dos informes independientes, el primero es el resultado de cruzar la información de las diferentes historias de vida de los maestros y maestras con más años de experiencia docente y el segundo, el de el cruce de la información aportada por los maestros y maestras noveles. Estos informes están organizados en función de las dimensiones que se recogen en el modelo propuesto para la aproximación biográfico-narrativa al proceso de construcción de la identidad docente de los maestros y maestras de Educación Musical y que ha sido el germen del sistema de categorías de análisis.

A modo de conclusión, se recoge un informe final en el **capítulo XIII**, que lleva por título **Identidad y ciclos de desarrollo profesional de los maestros y maestras de Educación Musical**, en el que se ha comparado la información aportada por el grupo de especialistas veteranos y el grupo de especialistas noveles, estableciendo convergencias y divergencias en sus trayectorias vitales y profesionales. Dicho informe se organiza en función de los objetivos de la investigación a los que se da respuesta en cada uno de los epígrafes que aparecen en él.

Para finalizar este trabajo de investigación y con el propósito de ofrecer una descripción de todos y cada uno de los pasos seguidos, los obstáculos encontrados y las estrategias utilizadas para salvar cada una de las dificultades que han surgido en el camino hemos incluido un último **capítulo**, el **XIV**, titulado **El proceso de la investigación: momentos, aprendizajes y prospectivas**. Aquí además de resaltar los aprendizajes que ha supuesto para la investigadora la realización de este estudio se hace referencia a las aportaciones, desde un punto de vista formativo, que dicho trabajo ha ofrecido a los participantes en el estudio, pues la narrativa supone un escenario muy propicio para la reflexión sobre la propia práctica, que sin duda, ha sido enriquecedor para los maestros y maestras de Educación Musical que han colaborado con nosotros y gracias a los cuales esta tesis doctoral ve ahora la luz. Sin duda, esperamos que este trabajo no sea el primero ni el último en esta línea, ni en torno a la figura del maestro especialista por lo que a modo de cierre proponemos posibles líneas de investigación futuras.

Para finalizar quisiéramos hacer referencia a algunas cuestiones de estilo utilizadas en la redacción de este trabajo. Con el objetivo de hacer más

fluida la lectura del presente informe de investigación hemos utilizado el género masculino y femenino indistintamente para evitar una discriminación negativa hacia uno u otro género. Además, a lo largo del discurso se aprecia la utilización del plural mayestático de forma intermitente ya que en algunas ocasiones, al hablar de aspectos que hemos considerado muy personales, hemos creído conveniente utilizar la primera persona del singular.

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL ESTUDIO

CAPÍTULO I

IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE

I.1. Identidad profesional: un concepto con una doble perspectiva

I.2. El proceso de construcción de la identidad docente

I.2.1. Socialización en la carrera docente

I.2.2. Conocimiento docente: génesis y evolución

I.3. La profesión docente: conceptos y perspectivas

I.3.1. ¿Qué entendemos por profesión docente?

I.3.2. Aproximación al perfil del docente

I.3.3. La cultura docente

CAPÍTULO I

IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE

I.1. Identidad profesional: un concepto con una doble perspectiva

A la hora de abordar el significado del término *identidad profesional* hemos encontrado una gran variedad de interpretaciones, algo que ya advertían Devís y Sparkes (2004:87), al considerarlo como uno de los *conceptos más abstractos y escurridizos empleados por las diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales*. En este sentido apuntan cómo el término se utiliza en contextos muy diversos y asociado a expresiones como “identidad cultural”, “lingüística”, “nacional”, “social”, “personal”, “crisis de identidad”, etc. Por esta razón, en este capítulo nuestra intención es acotar qué entendemos nosotros por identidad profesional docente, cómo es su proceso de construcción y qué elementos intervienen en el mismo, para sentar las bases que guiarán nuestro estudio en torno a la identidad profesional del maestro de Educación Musical.

En una primera aproximación al concepto de identidad y en un intento de abordar su definición de una forma sencilla que poco a poco iremos concretando, recogemos la idea de Gewerc (2001:33), que afirma que *la identidad hace alusión a un sujeto y a su definición como tal, es decir, responde a la pregunta ¿quién soy?.* Podemos decir, por tanto, que la identidad docente es *la forma en que los individuos piensan en sí mismos como profesores, la imagen que tienen de sí mismos como docentes* (Knowles, 2004:149).

Hasta aquí el concepto de identidad estaría relacionado con una visión cerrada del propio sujeto considerado como algo privado, independiente, consistente, duradero y unitario, con un conjunto claro de características que construyen a la persona y no se alteran en el tiempo.

Pero esta postura la consideramos reduccionista ya que deja fuera de juego aspectos esenciales en la construcción de la propia identidad, como son la relación de ésta con el tiempo y el contexto. Teniendo en cuenta estos elementos, Devís y Sparkes (2004), señalan que la identidad dependerá *del momento de la vida en que nos encontremos, la posición personal, social y moral que mantengamos en ese momento y a quién se dirija dicha respuesta* (p. 87). En este sentido compartimos la idea de Giddens (1995:72) que señala que *la identidad del yo no es un rango distintivo, ni siquiera una colección de rasgos poseídos por el individuo. Es el yo entendido reflexivamente por la persona en función de su biografía.*

En esta línea Montero (1999:141), recoge que *la identidad profesional de los profesores consistiría en el conjunto de formas de ser y actuar configuradas durante su vida profesional.* Por lo tanto, podemos afirmar que la identidad constituye una construcción subjetiva dentro de un contexto social e institucional, es decir, es construida por cada sujeto en interacción con los demás a lo largo del tiempo en cada contexto. Admitimos, por tanto, la definición del concepto desde un enfoque socio-antropológico, considerando que la identidad deriva de un proceso de socialización,

definiéndose éste como el conjunto de relaciones que el individuo mantiene con los demás objetos sociales (personas, grupos, instituciones, etc.) (Abad, 1993).

Por tanto, en nuestra investigación partimos de los planteamientos de Hirsch (1993:67), que en su estudio sobre la identidad profesional del profesorado, admite que dicha identidad está unida a su experiencia y, por lo tanto, se encuentra influenciada por los cambios en su trayectoria biográfica. Desde esta perspectiva podemos definir *la identidad profesional como un proceso de selección, organización y evaluación de las experiencias sociales* según la importancia que suponen para el sujeto en cuestión; proceso, que tal y como apuntan Beijgaard, Meijer y Verloop (2004:107) *se desarrolla durante toda la vida*.

Este carácter dinámico del concepto responde a una visión sociológica de la identidad que se inició con los padres del interaccionismo simbólico a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, quiénes consideraban que la identidad se forma en interacción con otras personas que le resultan significativas y actúan como mediadoras entre el sujeto y la cultura.

Gracias a este concepto estamos asistiendo a una recuperación del individuo aparentemente negada, según Gewerc (2001), en otros momentos de la historia y que ha permitido, tal y como apunta Nias (1996:305), que *el trabajo de la enseñanza se esté desprofesionalizando precisamente porque - de modo paralelo - se está despersonalizando*.

Esta recuperación del sujeto, se ha convertido en un cambio de perspectiva, mientras antes eran las estructuras sociales o institucionales las protagonistas de estos cambios y su análisis permitía comprender la realidad, ahora es el sujeto el motor de éstos y en ellos están integradas esas mismas estructuras. *Se parte de la convicción de que sin la comprensión de ese sujeto, de cómo se han encarnado las estructuras sociales en él, es decir, qué frutos han dado los procesos de socialización y cómo lleva adelante las estructuras sociales, no es posible comprender el mundo en que vivimos* (Gewerc, 2001:33). La presencia de lo social que defiende la autora, toma como base a Levi Strauss (1981) y Habermas (1987), que propugnan la importancia de las relaciones sociales en la configuración de la identidad.

La asunción de este concepto de identidad supone recuperar el sujeto profesor, no desde la identidad pedagógica (Bernstein, 1998) establecida por el discurso oficial (libros de texto legitimados, leyes, decretos, etc.), sino a través de su propia narración, de lo que él dice que es, a partir de su propia voz tal y como lo hacemos en el presente estudio.

La identidad ya no es un lugar adscrito a un orden establecido, es más bien un proyecto a realizar, un proyecto narrativo por hacer. La narración supone un medio para dar sentido a las nuevas condiciones de trabajo y ser (Bolívar, 1993). Por lo tanto, para este estudio, queda suficientemente justificado el hecho de aproximarnos al conocimiento de la identidad docente utilizando una perspectiva biográfico-narrativa que permita promover el que los individuos exploren los significados profundos presentes en su historia de vida.

A modo de síntesis recogemos la definición de Dubar (2000:109), que integra los aspectos enunciados hasta el momento en un intento de definir el concepto de identidad profesional. Para este autor la identidad es *el resultado a la vez estable y provisorio, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de diversos procesos de socialización que conjuntamente construyen los individuos y definen las instituciones.*

Esta definición implica una doble dimensión del concepto, por un lado la identidad que construye el propio individuo y por otra, la construida por las propias estructuras sociales que engendran “tipos” de identidades reconocibles en casos individuales.

Gohier, Anadón, Bouchar, Charbonneau y Chevrier (2001:28), precisan que *la identidad profesional del profesorado consiste en la representación que elabora de sí mismo en cuanto enseñante y que se sitúa en el punto de intersección engendrado por la dinámica interaccional entre las representaciones que tiene de sí mismo como persona y las que tiene de los profesores y de la profesión docente.*

Así, la identidad profesional se configura como el espacio común compartido entre el individuo, su entorno profesional y social y la institución donde trabaja, situándose entre la identidad “social” y “personal”, siendo esa primera identidad un modo de definición social del individuo, que le permite situarse en el sistema y ser identificado por otros. Se trata de un modo de definirse y ser definido por la posesión de determinadas características, en parte idénticas a otras y en parte diferentes a otros miembros del grupo ocupacional (Cattonar, 2001).

Por lo tanto, no sólo se tiene en cuenta la perspectiva personal, sino también la consideración del efecto del contexto de trabajo que está inserto en un espacio social en el que se desarrollan unas relaciones específicas. Así, y tal y como afirman Bolívar, Fernández Cruz y Molina (2004: párrafo 13), *la identidad profesional docente se presenta, pues, como una parte común a todos los docentes, y una parte específica, en parte individual ligada a los contextos diferenciales de trabajo.*

Por esta razón nos parece importante señalar en este punto el hecho de que el profesorado no tiene una identidad única aunque dentro de un mismo colectivo es posible que se compartan elementos comunes. Montero (1999), apunta que esta identidad se encuentra dividida por el nivel o etapa, la disciplina o área que enseñan o el departamento o seminario al que pertenecen, la situación profesional – funcionario, interino, en prácticas- los años de servicio, la edad, los centros de trabajo, las culturas profesionales, el género (desde posiciones feministas la identidad de género sobredetermina, privilegia un factor sobre otros). Debido a este hecho la autora señala que *no debiera hablarse de identidad profesional en general sino de “identidades profesionales”* (p.141).

Así, en nuestro estudio vamos a indagar cuáles son las características de la identidad o identidades del maestro de Educación Musical en función de

su propia identidad “personal” a partir de las narrativas de un grupo de docentes de música en Educación Primaria. En una aproximación a la identidad “social” conoceremos cuál ha sido la identidad atribuida a este profesional a partir del estudio de la legislación educativa y de los documentos escritos en relación a la figura del maestro especialista.

Teniendo en cuenta la doble perspectiva, estática y dinámica, del concepto abordaremos no sólo los componentes que definen actualmente la identidad del grupo de maestros y maestras participantes en el estudio sino también el proceso de construcción de la misma a lo largo del tiempo, haciendo referencia a las experiencias e influencias que han sido determinantes en dicho proceso.

El interés por abordar el estudio de la identidad profesional viene determinado por la necesidad de comprender la realidad educativa que vive este colectivo después de casi dos décadas de la creación de la figura del maestro especialista y ante las reformas inminentes que se avecinan tanto en la Educación Obligatoria como en la Educación Superior.

En esta línea, desde este estudio nos interesa comprender cómo los maestros de música viven esta nueva realidad profesional y cuál o cuáles son sus identidades profesionales, entendidas según Bolívar, Fernández Cruz y Molina (2004, párrafo 4), como *espacios de identificación, su percepción del oficio y del estatus (el lugar de los docentes en la sociedad y el reconocimiento social), la relación temporal (trayectoria profesional, proyección en el futuro como promoción o declive) y con el sistema extraprofesional (relación vida privada-vida profesional) y –en fin- su relación con el sistema social*. Si tal y como apunta Nias (1989a:155), *la identidad es un elemento crucial en el modo cómo los propios profesores construyen la naturaleza de su trabajo*, cuanto más conozcamos sobre la identidad profesional de este colectivo mejor conoceremos su situación, vivencias, necesidades, de manera que podamos señalar propuestas de mejora para el futuro.

I.2. El proceso de construcción de la identidad docente

Al considerar la identidad profesional como un concepto dinámico estamos admitiendo un proceso de construcción a lo largo del tiempo e influenciado por el contexto social e institucional en el que el docente desarrolla su trayectoria profesional. En las líneas que siguen a continuación, abordaremos este proceso y los elementos principales que intervienen en él de forma determinante, haciendo especial hincapié en el proceso de socialización del profesorado y la génesis y construcción del conocimiento docente en dicho proceso, ya que éstos son elementos que van a determinar de manera importante la construcción de la identidad profesional.

Tal y como apuntábamos en el epígrafe anterior, el ser humano adquiere su identidad como ubicación en el mundo, de su relación con él y de la propia reflexión sobre sí mismo. En este sentido Gewerc (2001:34), señala que *apropiarse subjetivamente del mundo social y de la propia identidad son*

aspectos diferentes de un mismo proceso en que el sujeto incorpora simultáneamente el subuniverso de significados de que es portadora la colectividad y la reflexión sobre sí mismo, la autocomprensión, que implica observación, categorización, juicio, etc. Por lo tanto, y según Dubar (2000), en este proceso de construcción la identidad va a entrar en contacto con elementos de la propia historia personal y social, así como de las instituciones, de modo que ésta será construida y reconstruida cada día en el interior del proceso de socialización. En este proceso de construcción de la identidad no sólo los individuos influyen y determinan el marco en el que son socializados, sino que también se ven influidos por ese mismo contexto de socialización (Zichner y Gore, 1990).

Por tanto, el proceso de socialización, va a ser el espacio de interacción donde el docente irá construyendo su identidad siempre bajo el reconocimiento de los demás, ya que según Bolívar, Fernández Cruz y Molina (2004), nadie puede construir su identidad al margen de las identificaciones que los demás formulan sobre él:

La identidad para sí, como proceso biográfico, reclama complementarse, como proceso social y relacional, con la confirmación por los otros de la significación que el actor otorga a su identidad. La identidad personal se configura, como una transacción recíproca (objetiva y subjetiva), entre la identidad atribuida por otros y la identidad asumida. (párrafo 6).

Así, en este proceso de construcción de la identidad, no sólo se tendrá en cuenta la concepción del propio sujeto y la interpretación de su trayectoria vital y profesional sino también de la consideración de los demás. En este sentido recogemos las palabras de Dubar (2000), que apunta que la concepción del profesorado y sus modos de identificación son algo variable en el curso de la historia colectiva y de la vida personal, tanto de las identificaciones que formulan los otros (“identidad por otro”), como de las que asume el propio sujeto (“identidad para sí”); así el juego entre estas dos atribuciones configura la “forma identitaria” que adquiere un grupo profesional.

Teniendo en cuenta esta dualidad de identificaciones, Gewerc (2001), establece dos procesos heterogéneos en la construcción de la identidad:

- El proceso de atribución de la identidad por las instituciones y los agentes directamente en interacción con el individuo, lo que se ha dado en llamar “identidades sociales virtuales”.
- El proceso de incorporación de la identidad por los individuos analizado a través de las trayectorias sociales en que estos individuos han construido sus identidades sociales, llamadas también “identidades sociales reales”.

Estos dos procesos no tienen que coincidir necesariamente, pudiendo producirse un desacuerdo entre la identidad virtual y la real. En este caso las estrategias utilizadas para reducir este desequilibrio, según Gewerc (2001), son:

- Transacciones externas u objetivas entre el individuo y los otros significados atribuidos externamente, con la intención de acomodar la identidad propia a la atribuida por los otros.
- Transacciones internas o subjetivas que consisten en lucha entre la aceptación de la identidad atribuida y el deseo de construir nuevas identidades.

Según Dubar (1992), la llave de los procesos de construcción de identidades sociales están en la articulación de estas dos transacciones (subjetiva y objetiva). Las relaciones entre las identidades heredadas, aceptadas o rechazadas, y la identidad vivida, en continuidad y ruptura con los precedentes, dependen de los modos de reconocimiento y la legitimación de las instituciones y sus agentes.

Vemos, por tanto, cómo otro elemento que influye en la construcción de la identidad son aquellos aspectos de ésta que se transmiten de generación en generación, construyéndose sobre la base de posiciones heredadas, pero sobre todo en función del campo de trabajo, el empleo y la formación, ya que actúan como *fuentes de reconocimiento de la identidad social y de la atribución de estatus social* (Gewerc, 2001:37).

De esta manera, las identidades sociales y profesionales típicas no son ni expresiones psicológicas de personalidades individuales ni el producto de estructuras externas, *éstas son las construcciones sociales implicadas en la interacción entre las trayectorias individuales y los sistemas de empleo, de trabajo y de formación. Producto de procesos de socialización, las identidades constituyen formas sociales de construcción individuales de cada generación, dentro de cada sociedad* (Dubar, 2000:262).

En el caso del maestro especialista de Educación Musical vamos a observar cómo la identidad heredada es prácticamente nula pues procede de otros ámbitos de enseñanza, como conservatorios o escuelas de música por lo que la aparición de esta nueva figura profesional coincide con el comienzo de la construcción de la identidad profesional tanto objetiva como subjetiva. Sin embargo, sí que son heredadas las características que definen la identidad objetiva del maestro tutor o generalista.

Como apuntaban Zichner y Gore (1990) y Dubar (2000), la configuración de la identidad está inserta en el proceso de socialización del docente, pero no debemos olvidar que dicho proceso está a su vez dentro de un contexto histórico determinado. En este sentido tendremos que tener en cuenta los procesos históricos y condiciones institucionales en las que se construye la identidad profesional. Esta puntualización de Gewerc (2001), despierta nuestra atención sobre otro de los elementos importantes a tener en cuenta en nuestro estudio, el contexto histórico, educativo e institucional en el que se encuentran inmersos los maestros de Educación Musical. Convertirse en maestro de música, es decir, asumir una profesión como propia, aprender las reglas básicas de pertenencia a ese grupo, el saber y el saber hacer incorporados

como hábitos y la construcción de la identidad que esto implica, no se produce de golpe, requiere un proceso que algunos autores han llamado socialización en las instituciones. Esta socialización responde a los requisitos que, según Gewerc (2001), se necesitan para funcionar “adecuadamente” en un determinado lugar social, desde nuestro punto de vista, las competencias profesionales que debe reunir un docente, lo que se ha dado en llamar perfil profesional. En este sentido a lo largo de este capítulo dedicaremos especial atención al proceso de socialización y la definición de la profesión docente y del perfil profesional del maestro.

Apoyando esta tesis, Gonçalves (1996) afirma que el modo en que un docente se transforma en profesor es el resultado de un proceso de desarrollo personal y profesional que, teniendo como base sus características personales se realiza a través de transiciones de vida en el cuadro de un conjunto de factores de naturaleza socio-profesional, que comprenden el ambiente de trabajo en la institución y las características específicas de la profesión docente históricamente constituida.

Por su parte, Labaree (citado en Pérez Gómez, 1993), considera que existen dos elementos claves que configuran la identidad profesional de una actividad o quehacer práctico: un determinado *cuerpo de conocimientos formales* y una reconocida *autonomía en el trabajo*. Ambos aspectos, imprescindibles en la identidad y práctica profesional, se encuentran estrechamente relacionados y mutuamente exigidos. El profesional reclama autonomía para el desarrollo de su actividad, porque se considera depositario de un conocimiento especializado y experto que legitima la racionalidad de sus diagnósticos y sus prácticas. Por otra parte, la contrapartida de la responsabilidad en exclusiva que asume ante la sociedad por la calidad de su trabajo con el grupo de estudiantes a él encomendados, no puede ser otra que el ejercicio autónomo de su práctica.

Así que otro de los aspectos que deberemos considerar en el estudio de la identidad profesional es la relacionada con el conocimiento del docente con el propósito de comprender mejor su naturaleza y génesis.

Siguiendo con los elementos que intervienen en la construcción de la identidad docente y con el objetivo de sistematizar lo expuesto hasta ahora recogemos las palabras de Dubar (2000, 2002), que señala la necesidad de articular los dos aspectos de los procesos identitarios:

- a) La trayectoria “subjetiva”, expresada en relatos biográficos diversos, que nos reenvía a los mundos sociales vividos por los sujetos.
- b) La trayectoria “objetiva” entendida como un conjunto de posiciones sociales ocupadas en la vida, articulando lo biográfico y singular en un marco estructural más amplio.

Relacionado con lo anterior, Dubar (2000:11) señala dos ejes de identificación, en función de los modos en que los sujetos se autodefinen y

viven subjetivamente las situaciones, ya que éstos deben ser la base del análisis de la identidad.

- a) Eje diacrónico, ligado a la trayectoria subjetiva y a una vivencia de la historia personal, que se expresa en la “trayectoria vivida” o modos en que los individuos reconstruyen subjetivamente los acontecimientos y los juzgan como significativos en su biografía social.
- b) Eje sincrónico, que está ligado al contexto de acción y a la definición, en un espacio dado y culturalmente marcado. Estos espacios serían los siguientes:
 - Espacio de la formación profesional asociado a la construcción, todavía incierta, de la identidad.
 - Espacio del oficio, del desempeño de la tarea, asociado con la consolidación de la identidad o con el bloqueo de una identidad especializada.
 - Espacio organizacional, donde los diferentes miembros de una institución confirman la identidad profesional de otro al producirse el pleno reconocimiento de sus funciones y tareas como homólogas a las de ellos (valoración acordada por pares).
 - Espacio fuera del trabajo, donde se (des)estructura una identidad de exclusión o se confirma un retiro sin conflicto, propio del tiempo insumido por una larga trayectoria profesional.

Podemos ver en estos espacios, diferentes momentos en la construcción de la identidad profesional que se podrían relacionar con los ciclos de desarrollo profesional de los que nos ocuparemos más adelante. Formación, consolidación, reconocimiento institucional y retiro, son esos momentos claves y cualquier alteración en los mismos puede generar la ruptura total o parcial de una trayectoria profesional que, en caso de exclusión extrema, buscará otro espacio para construir una nueva identidad.

La conjunción de la trayectoria biográfica (historia de su formación) y la interacción social (estructura de su acción) es lo que Dubar (2000), ha llamado “formas identitarias”. El individuo, tal y como señalan Bolívar, Fernández Cruz y Molina (2004: párrafo 33), *reconoce su identidad en términos socialmente definidos, siendo la identidad a la vez una experiencia personal y la percepción de un rol en una sociedad dada*. Se hace necesario articular lo biográfico y singular dentro de un marco contextual más general, es preciso inscribir las vidas longitudinales de los docentes y sus itinerarios individuales en un marco estructural común, que incremente su inteligibilidad. Por esta razón abordaremos el marco estructural establecido por el contexto social y educativo general para después dar relevancia a los itinerarios individuales de cada uno de estos docentes.

1.2.1. Socialización en la carrera docente

Si atendemos a la definición genérica del término socialización, comprenderemos cómo su significado se puede extrapolar al ámbito de la enseñanza, ya que se trata de un proceso de aprendizaje de los roles, habilidades y destrezas básicas, valores y creencias que hacen posible la interacción social que se produce en el seno de la cultura del grupo (Abad, 1993).

Cuando nos referimos a la socialización en una institución o en un grupo profesional, estamos aproximándonos al proceso a través del cual los nuevos miembros de una organización aprenden las funciones y responsabilidades, comportamientos, valores, conocimientos, destrezas, procesos, prácticas y estructuras de la misma.

A continuación analizaremos cómo se produce este proceso de socialización en el ámbito docente, proceso de formación que se extiende durante toda la vida y que incluye rupturas y discontinuidades. A lo largo de este proceso de aprendizaje en el que según Bolívar (1999), los individuos llegan a ser miembros de la profesión docente y van alcanzando progresivamente roles más maduros, se irá produciendo la configuración progresiva de la identidad profesional.

En este proceso de aprendizaje se conjugarán varios niveles según los momentos biográficos. Tendremos que tener en cuenta la biografía personal previa referida a la familia y el período escolar, así como las influencias recibidas durante los primeros años de ejercicio docente, que suponen un momento muy importante en el proceso de socialización y la situación o contexto laboral actual. Así, tal y como recoge López-Barajas (1996:21), *la educación y socialización humanas se realizan sucesivamente en los ámbitos que han sido llamados primario, secundario y terciario*. Así, en este estudio hablaremos de la familia y la escuela como el nivel primario de socialización, la formación profesional inicial como el segundo y el nivel terciario lo constituirá el contexto laboral.

Sin duda, y tal como desarrollaremos en profundidad en el siguiente epígrafe, el conocimiento docente se irá construyendo a lo largo de este proceso y en los contextos mencionados anteriormente, ya que admitimos que no sólo las acciones formativas van a generar dicho conocimiento sino que las propias experiencias generarán un corpus de saberes prácticos que serán de vital importancia en el desarrollo profesional.

Dentro de este proceso de socialización el papel de la familia y la escuela son decisivos, pues son contextos que influyen decisivamente en los dinamismos vitales y psicológicos, constituyendo acciones complementarias con los procesos de socialización en el trabajo. Así, en la familia es donde se aprenderán los valores, comportamientos, etc., en definitiva, este contexto proporcionará al individuo una educación desde una perspectiva general y que abarcará todos los ámbitos de la persona. Por otra parte, la escuela además de desarrollar su función educativa, constituirá la primera incursión en el contexto

laboral para los futuros docentes. Al contrario de lo que ocurre con los futuros médicos o ingenieros, que inician su formación profesional con un relativo desconocimiento de lo que serán sus obligaciones profesionales y su puesto de trabajo, los futuros docentes inician la carrera de magisterio habiendo tenido una incursión en el contexto de trabajo, ya que ellos ya conocen bien el aula gracias a las numerosas horas de clases vividas durante su infancia y adolescencia.

Así pues, en la construcción del conocimiento del docente y la configuración de su identidad profesional, la trayectoria preprofesional aparece como un elemento angular (Tardif, 2004). Podemos afirmar, de acuerdo con una abundante bibliografía (Carter y Doyle, 1996; Bullough, 1997; Wideen, Mayer-Smith y Moon, 1998), que gran parte de lo que saben los docentes sobre la enseñanza, sobre sus funciones y sobre cómo enseñar proviene de su propia historia vital, principalmente de su socialización como alumnos. Por lo tanto, podemos decir que una parte importante de la competencia profesional de los profesores tiene raíces en su historia vital, pues, en cada docente, la competencia se confunde, en ocasiones, con las creencias, las representaciones, los hábitos prácticos y las rutinas de acción que han ido asimilando a lo largo de esta etapa preprofesional.

Según Giddens (1995) la construcción de la identidad comienza a definirse en el transcurso de formación inicial, en la construcción de un cuerpo de saberes y saber-hacer y de la interiorización de esos saberes en “saber ser”, que identifican al profesor como persona construida por una multiplicidad de experiencias de vida.

A lo largo de su historia personal y escolar, se supone que el futuro docente interioriza cierto número de conocimientos, competencias, creencias, etc., que estructuran su personalidad y sus relaciones con los demás (especialmente con los niños) y que se reactualizan y reutilizan, de manera no reflexiva aunque con gran convicción, en la práctica de su oficio (Tardif, 2004:54).

A esta socialización preprofesional debemos unir la realizada a lo largo del desarrollo de la profesión, que en conexión con la historia vital revela el carácter subjetivo, experiencia e idiosincrasia del saber del profesor.

Así vemos, cómo también la trayectoria profesional aparece como otro de los aspectos decisivos en la construcción de los saberes del docente ya que, según Tardif (2004:53), *los saberes de los futuros profesores son temporales, pues se utilizan y desarrollan en el ámbito de una carrera, es decir, a lo largo de un periodo de vida profesional de larga duración, en el que están presentes dimensiones de identidad y dimensiones de profesionalidad, además de fases y cambios.*

Huberman (1989:445), hace referencia a un modelo de cambio que afecta al desarrollo profesional del docente propuesto por Guskey (1986). Según este modelo, en el desarrollo profesional del docente encontramos cambios en las prácticas de los profesores en la clase que originan cambios en

la forma en la que aprenden los alumnos y que, a su vez, generan cambios en las actitudes y percepciones de los docentes.

Así, tal y como señala Fraile (1995:47), *los factores que nos inducen a seleccionar un contenido, una estrategia de aprendizaje, un criterio de valoración, ... pueden ser internos: considerando que nuestra conducta está dirigida por pensamientos, creencias, juicios,...observando cómo esos factores influyen en su actividad docente, determinando el qué, cómo y cuánto se enseña; mientras que los factores externos que nos ayudan a tomar decisiones al planificar son: los alumnos (intereses, necesidades, experiencias, características, actitudes, conocimientos); limitaciones administrativas (disponibilidad de recursos, tiempo,...); influencias personales (otros profesores, padres, director, inspector,...) y otras influencias (críticas potenciales, gestión de clase, etc...).*

No debemos, por tanto, perder de vista que el docente va configurándose en torno a un lugar, un tiempo, unas circunstancias, etc., es decir, a través de una cadena de sucesos vitales, desde su formación previa hasta el momento de acceder a la práctica docente, momento en el que su desarrollo se produce según Carrera (1992:370), *a través de las prácticas profesionales, el tipo de cultura del centro educativo, su forma de participar en experiencias de formación y proyectos de innovación con otros profesionales, etc., que junto con su personalidad van a configurar sus actitudes y desarrollo como persona y como constructor de un conocimiento profesional.* Pero no debemos perder de vista cómo este proceso no va a convertirse en un fenómeno de aculturación, sino que se producirá un proceso dialéctico entre los elementos identitarios y culturales (Escudero, 1993).

A lo largo de este proceso, son muchos los aspectos que se van configurando tal y como aparecen recogidos por Fernández Cruz (1994a), cuando realiza una revisión de los diferentes estudios que han abordado la socialización docente. Así, aparecen estudios sobre cómo el proceso de socialización influye en el desarrollo del conocimiento profesional (Grossman y Richert, 1988; De Vicente, 1991; Austin, Brocato y Lafleur, 1994); las creencias sobre la enseñanza (Ball, 1988; Remillard, 1993), la autopercepción o el sí mismo del profesor principiante (Griffin, 1989); la adquisición de estereotipos - como el género - durante el periodo de formación inicial (Britzman, 1986; Baxter Magolda, 1992); el impacto del proceso de socialización en la reflexividad exhibida durante la carrera (Kilgore, Ross y Zbikowsky, 1990; Zeichner, 1993); el efecto de la formación inicial en el comportamiento profesional posterior (Avalos, 1991); las imágenes de la enseñanza de los profesores principiantes (Calderhead y Robson, 1991); o la posibilidad de alcanzar una auténtica maestría en la fase de formación previa al inicio del ejercicio de la profesión (Oppewal, 1991). Por otro lado, la narración de relatos de la experiencia previa ha sido empleada por Knowles (1990), para analizar el conocimiento sobre la enseñanza que los profesores principiantes aportan durante su período de formación.

En este estudio centraremos nuestro interés en cómo a lo largo del proceso de socialización docente se van configurando las creencias, actitudes, estrategias, etc., en definitiva, la identidad profesional docente.

1.2.2. Conocimiento docente: génesis y evolución

Tal y como apuntábamos anteriormente uno de los aspectos más importantes en el proceso de configuración de la identidad profesional que se produce durante las diferentes etapas de socialización será la construcción del conocimiento docente. En este sentido compartimos la idea de Tardif (2004:61), de que *los saberes docentes conllevan una fuerte dimensión temporal*. Por lo tanto, a la hora de abordar el conocimiento de la profesión docente debemos comprender no sólo la naturaleza de este conocimiento tal y como existe actualmente en los profesores, sino que es necesario saber cómo evoluciona, se desarrolla y reconvierte. Así, tal y como apuntan Domingo y Bolívar (1998:515), *este conocimiento de cómo los profesores aprenden a enseñar y la naturaleza de los contextos, condiciones, interacciones y relaciones que ayudan a cambiar a los profesores, debe proporcionar claves comprensivas significativas y pertinentes en cuanto a cómo el desarrollo profesional y la implementación del currículum pueden reconceptualizarse y reconstruirse para facilitar la mejora de la escuela* (p. 515). Por esta razón nos parece interesante hacer referencia en nuestro estudio al proceso de construcción del conocimiento en el maestro de Educación Musical.

Partimos, por tanto, de la idea de Butt y Raymond (1989), para los que la concepción del conocimiento del profesor implica conocer cómo un adulto aprende a través de las interacciones con una serie de contextos, preocupaciones, construcciones y que, a través de la experiencia, genera un campo de conocimiento personal sobre la enseñanza que guía la acción en contextos ulteriores. Así que podemos establecer una relación indisoluble entre el proceso de socialización docente y la construcción del conocimiento, proceso al que indiscutiblemente irá ligada la propia biografía.

La importancia atribuida a la experiencia en la construcción del conocimiento práctico del docente es admitida también por Mingorance y Estebaranz (1992), ya que en muchas ocasiones el docente tiene que enfrentarse a problemas prácticos relativos a “qué hacer”, problemas inciertos y cambiantes a los que muchas veces no se les pueden aplicar los supuestos de las teorías aprendidas, sino que requieren acercamientos personales contextualizados, en medios inciertos y dinámicos. Este tipo de conocimiento reúne las siguientes características:

- Es un conocimiento experiencial, es decir, el profesor se encuentra con los problemas cotidianos del aula y día a día va perfilando las estrategias necesarias para su solución, lo que le permite descubrir su propia concepción de la enseñanza.
- Es un conocimiento personal. No hay dos individuos que vivan de la misma manera la experiencia, porque el bagaje de creencias, valores y

actitudes y sentimientos, le permite tener una visión muy concreta de su propia profesión.

- Es un conocimiento grupal, en la medida en que la permanencia con un grupo de compañeros, que viven y participan de una tarea común, les sirve para contrastar las propias ideas. Por ello, al acercarse a este tema es necesario disponer de una variable profesional que suponga la permanencia del profesor en el mismo centro, sobre todo en sus primeros años de iniciación profesional, para que el docente pueda asentar sus ideas y creencias, de lo contrario sólo le quedan conceptos aislados y sin estructurar.
- Es un conocimiento contextual. La experiencia se realiza en un mundo social, determinado no sólo por el grupo de profesores sino también porque influye la sociedad en la que se inscribe, que le permite vivir su profesión de una forma ideosincrática; en él los niños aparecen como informantes culturales que van indicando al profesor lo que se espera de él en este ambiente determinado.

Estas características del conocimiento también fueron identificadas por Elbaz (1983), que lo dividía en: conocimiento situacional, conocimiento personal, conocimiento social, conocimiento experiencial y conocimiento teórico.

Compartimos, por tanto, la idea de Butt, Townsend y Raymond (1992), que afirman que existe un vínculo inextricable entre el conocimiento personal y el conocimiento profesional, ya que los docentes actúan a la luz de sus interpretaciones del significado de lo que les rodea. *Esto implica que el conocimiento de los profesores no es fijo o una entidad inamovible; más bien está formado por historias personales y profesionales y por las circunstancias ecológicas de la acción en la que los profesores se encuentran a sí mismos* (p. 208). Según estos autores, el conocimiento del profesor en particular, y su desarrollo profesional en general, están influenciados y caracterizados por tres principales categorías de experiencias:

- **Historia de la vida privada del profesor:** dentro de ésta destacan: la vida privada del profesor, las experiencias personales tempranas que parecen ser de primera importancia. Ello, no sólo influye en la forma en que un profesor empieza a enseñar, sino también en cómo actúa la base personal en torno a la cual se valora la actividad profesional, innovaciones estimulantes y experiencias de enseñanza asesoradas. La fuente potencial de influencias (tanto imágenes positivas como negativas) en la vida privada que los profesores traen a su enseñanza, incluye relaciones personales con padres, parientes, cónyuge, amigos, mentores y otras relaciones significativas. Factores de fondo tales como la naturaleza de la familia, la casa, la raza, la religión y la situación, son tan importantes como examinar las influencias de las crisis de vida, sucesos significativos, éxitos, errores, discontinuidades y otros cambios en la vida.

- **Las experiencias en la enseñanza**, vividas a lo largo del tiempo en contextos particulares, en diferentes escuelas, con distintos compañeros, asignaturas, etc. Todo ofrece fuentes potenciales e influencias para el conocimiento y desarrollo del profesor. Un curso particularmente notable o difícil, enseñar la asignatura, la materia favorita o menos favorita puede tener influencia significativa, así como los éxitos y fracasos profesionales pueden ser significativos. Una importante fuente de influencia durante la carrera del profesor son las relaciones no sólo con los estudiantes, sino también más significativamente con los colegas, tanto superiores como compañeros. Las relaciones entre colegas, tanto positivas como negativas, es uno de los más importantes temas que señalan los diferentes autores.
- **Las experiencias propias del profesor como aprendiz en la escuela:** en el periodo de escolarización destacan, de forma eminente, los profesores y asignaturas que tuvieron. Los profesores que tuvieron anteriormente evocan tres temas particulares, dos positivos y uno negativo: de humanidad y calor, enseñanza rigurosa y altas expectativas y humillación. Estos temas influyen significativamente en la forma en que los profesores piensan y actúan con sus propios alumnos.

En esta línea es destacable el reciente trabajo de Tardif (2004:45), que justifica el estudio de las relaciones tiempo, trabajo y aprendizaje para comprender mejor la naturaleza de los saberes profesionales de los profesores *y cómo el desarrollo del saber profesional está asociado con sus fuentes y lugares de adquisición, con sus momentos y fases de construcción.*

A continuación, presentamos un cuadro, en el que Tardif (2004) propone un modelo tipológico para identificar y clasificar los saberes del profesorado y que nos puede ayudar a sintetizar lo expuesto hasta ahora. En esta clasificación el autor tiene en cuenta el pluralismo del saber profesional, relacionándolo con los lugares en los que actúan los propios docentes, con las organizaciones que los forman o en las que trabajan, con sus instrumentos de trabajo y con su experiencia laboral. Además, tiene en cuenta las fuentes de adquisición de ese saber y sus modos de integración en la enseñanza.

Saberes de los docentes	Fuentes sociales de adquisición	Modos de integración en el trabajo docente
Saberes personales de los docentes.	La familia, el ambiente de vida, la educación en sentido lato, etc.	Por la historia de vida y por la socialización primaria.
Saberes procedentes de la formación escolar anterior.	La escuela primaria y secundaria, los estudios postsecundarios no especializados, etc.	Por la formación y por la socialización preprofesional.
Saberes procedentes de la formación profesional para la docencia.	Los establecimientos de formación del profesorado, las prácticas, los cursos de reciclaje, etc.	Por la formación y por la socialización profesionales en las instituciones de formación del profesorado.

Saberes de los docentes	Fuentes sociales de adquisición	Modos de integración en el trabajo docente
Saberes procedentes de los programas y libros didácticos utilizados en el trabajo	La utilización de las “herramientas” de los docentes: programas, libros didácticos, cuadernos de ejercicios, fichas, etc.	Por la utilización de las “herramientas” de trabajo y su adaptación a las tareas.
Saberes procedentes de su propia experiencia en la profesión, en el aula y en la escuela.	La práctica del oficio en la escuela y en el aula, la experiencia de los compañeros, etc.	Por la práctica del trabajo y por la socialización profesional.

Fuente: Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, p. 48.

A través de esta clasificación se pone de manifiesto, según Tardif (2004:48), *que los docentes utilizan constantemente sus propios conocimientos y su saber hacer personalizado, trabajan con los programas y libros didácticos, se basan en saberes escolares relativos a las materias enseñadas, se fían de su experiencia y retienen ciertos elementos de su formación profesional*. Además, hace referencia a la naturaleza social del saber profesional ya que *los diversos saberes de los docentes están lejos de ser producidos directamente por ellos, ya que en cierto modo son exteriores al oficio de enseñar, pues provienen de lugares sociales anteriores a la carrera propiamente dicha o situados fuera del trabajo cotidiano*.

Unos provienen de la familia, de la escuela en la que se formó el docente y/o de su cultura personal; otros proceden de su formación universitaria y, otros, tienen su origen en el centro de trabajo (programas, reglas, principios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); por último, encontramos aquéllos que provienen de los compañeros, de los cursos de reciclaje, etc.

Por lo tanto, podemos afirmar que el saber profesional está, en cierto modo, en la confluencia entre varias fuentes de saberes provenientes de la historia de vida individual, de la sociedad, de la institución escolar, de los agentes educativos, de los lugares de formación, etc., está relacionado con el proceso de socialización docente.

Una vez que se ha producido la inducción al mundo laboral se pueden detectar varias etapas en la configuración del conocimiento docente, etapas que nos ayudarán también a definir los ciclos de desarrollo profesional en los maestros y maestras de Educación Musical. Una primera, al inicio de la carrera, entre los tres y cinco primeros años de trabajo, ligado a lo que se ha venido a denominar “choque cultural”, ideas que remiten a la confrontación inicial con la dura y compleja realidad del ejercicio de la profesión, la desilusión y el desencanto inicial.

Esta primera fase está acompañada también por una fase crítica en la que a partir de las certezas y los condicionantes de la experiencia práctica, los

profesores juzgan su formación universitaria anterior. Según Tardif (2004:64) *muchos de ellos recuerdan que, al estrenarse en su profesión, estaban mal preparados, sobre todo para afrontar unas condiciones laborales difíciles, en especial en lo que se refiere a elementos como el interés por las funciones, el grupo de alumnos, la carga de trabajo, etc.*

Una segunda etapa corresponde a la iniciación en el sistema normativo informal y en la jerarquía de las posiciones ocupadas en la escuela, y la tercera fase está relacionada con el descubrimiento de los alumnos “reales” por los profesores, ya que la realidad no corresponde con la imagen esperada o deseada de alumnos estudiosos, dependientes, sensibles a las recompensas y castigos, deseosos de aprender.

Relacionados con la concepción de la construcción del conocimiento docente de diferentes autores (Elbaz, 1983; Mingorance y Estebaranz, 1992; Butt, Townsend y Raymond, 1992; González Soto, 1994; Tardif, 2004) y con las diferentes fases de socialización docente, Dubar (2000) establece una clasificación de estos saberes en relación al proceso de configuración de la identidad profesional que recogemos a continuación:

- Los saberes prácticos son el resultado directo de la experiencia de trabajo. No sólo están ligados a saberes generales, sino que son estructurantes de la identidad, recordando que la misma está asociada a la lógica instrumental de un trabajo remunerado.
- El saber profesional, articula el saber práctico y el saber técnico, es el centro de la identidad estructurada por el oficio o tarea, asociada a la lógica de la cualificación laboral (hacer). Esta identidad está llamada a reconvertirse o a estructurarse en función de nuevas formas de desempeño e instrumentación técnica, como sucede con la mayoría de los puestos de trabajo, cuestión que no solamente afecta a la profesión docente.
- El saber de la organización articula otros saberes prácticos y teóricos estructurando la identidad institucional, implica movilidad y reconocimiento a la lógica de la responsabilidad, que es dependiente de las estrategias organizacionales específicas.

Por lo tanto, el aprendizaje de cómo los profesores aprenden a enseñar, y la naturaleza, condiciones, contextos, interacciones y relaciones que ayudan a cambiar a los profesores deben proporcionar claves importantes en cuanto a cómo el desarrollo profesional y la implementación del currículum pueden reconceptualizarse y reconstruirse para facilitar la mejora de la escuela.

Según Carrera (2000), lo más importante para el docente novel es “aprender el oficio”, los secretos de su arte y su técnica, a través de un proceso de ajuste donde su interés es reproducir estrategias y “aprender haciendo” en el contexto de su aula, al desarrollar los contenidos de la enseñanza y con las habilidades y estrategias previamente aprendidas. Por lo tanto, será a través de la práctica y de la propia experiencia, como poco a poco los docentes

tomarán conciencia de los diferentes elementos que fundamentan su profesión dando lugar a una construcción gradual de su propia identidad profesional.

Se atribuye, por tanto, un papel decisivo a la experiencia ya que, tal y como apuntan Butt, Townsend y Raymond (1992:209), *el conocimiento personal privado de origen biográfico que un profesor trae al acto público de la enseñanza se ve significativamente influenciado y configurado por el contexto y situación y por la forma que ésta tiene de desenvolverse en él.*

No debemos olvidar que una fase crítica y de distanciamiento de los conocimientos académicos provoca también un reajuste de las expectativas y las percepciones anteriores. Emerge pues, según Carrera (2000), la capacidad reflexiva del docente. Éste realiza una reflexión sobre su práctica, sobre su forma de ser profesor, reflexiona sobre y en su acción. Junto a este interés por indagar, principalmente sobre la planificación y desarrollo de su tarea, se fomenta su capacidad investigadora.

Con el tiempo, los profesores aprenden a conocer y aceptar sus propios límites, lo que los hace más flexibles distanciándose más de los programas, de las directrices y de las rutinas. El dominio progresivo del trabajo, según Tardif (2004:66), *provoca una apertura en relación con la construcción de sus propios aprendizajes y de sus propias experiencias; genera una flexibilidad ligada a una mayor seguridad y al sentimiento de estar dominando bien sus funciones. Este dominio está relacionado, en principio, con la materia enseñada, con la didáctica o con la preparación de la clase, pero, sobre todo, son las competencias ligadas a la misma acción pedagógica las que tienen mayor importancia para los profesores, tales como las competencias de liderazgo, de dirección o de motivación.*

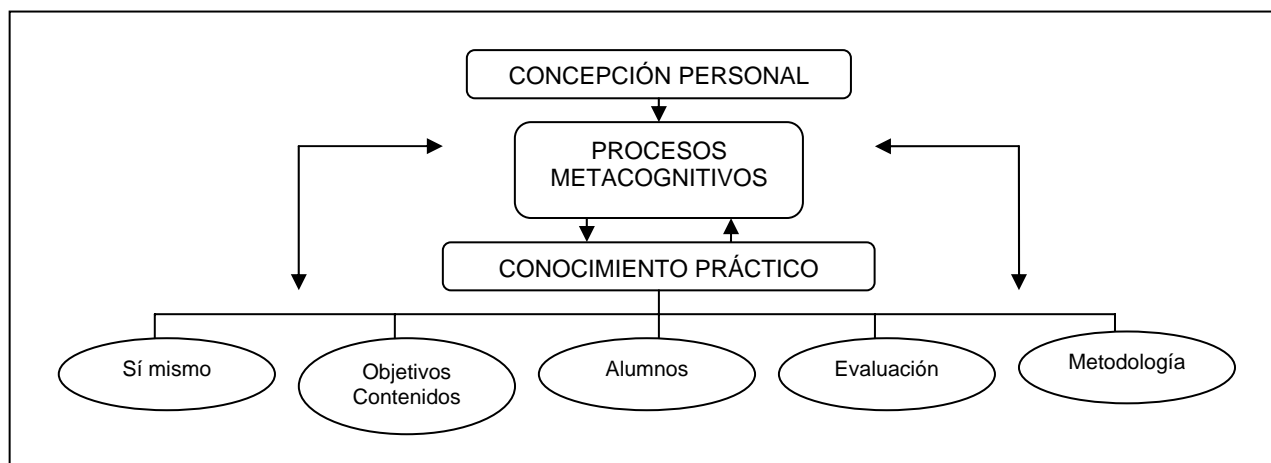
La relación entre los saberes profesionales de los docentes, el tiempo y el aprendizaje del trabajo es un hecho, como ha quedado reflejado anteriormente, y esta relación lleva a Tardif (2004), a reconocer que los fundamentos de la enseñanza son tres:

- a) **Existenciales:** Un maestro no piensa sólo con la cabeza, sino con la vida. Piensa a partir de su historia vital, no sólo intelectual, en el sentido riguroso del término, sino también emocional, afectiva, personal e interpersonal. Es una persona comprometida con y por su propia historia – personal, familiar, escolar, social – que le proporciona un bagaje de certezas a partir de las cuales comprende e interpreta las nuevas situaciones que afectan y construyen, por medio de sus propias acciones, la continuación de su historia.
- b) **Sociales:** Debido a que los saberes profesionales son plurales, provienen de fuentes sociales diversas y se adquieren en tiempos sociales diferentes.
- c) **Pragmáticos:** Los saberes que sirven de base a la enseñanza están íntimamente ligados tanto al trabajo como a la persona del trabajador. Se trata de saberes ligados al propio cometido, de saberes sobre el trabajo, ligados a las funciones de los docentes.

Por lo tanto, la consideración del profesor como una persona y de la enseñanza como una actividad personal, en la que cada profesor se comporta de manera única, en la toma de decisiones, en sus juicios reflexivos, conductas personales, etc., está mediatizado por la percepción de sí mismo. Así, los acontecimientos y vivencias a lo largo de su trayectoria formativa y profesional generan en el docente cambios en su identidad personal y profesional (Nias, 1989a; Fernández Cruz, 1994a; Bolívar, 1999; Carrera, 2000; Tardif, 2004).

Así, Schön (citado en González Sanmamed, 1992), propone una nueva visión de la enseñanza que enfatiza la racionalidad práctica: la práctica se convierte en el punto de partida y no en el campo de aplicación de la teoría. La epistemología de la práctica se basa en la consideración del pensamiento práctico del profesor que se genera a través de tres procesos: conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

Por su parte, González Soto (1994) defiende la integración de procesos de conocimiento vital o personal con los de actuación didáctico-profesional. Según el autor la configuración del conocimiento práctico del docente se nutre de los elementos que aparecen recogidos en el siguiente esquema, por lo que en nuestro estudio haremos referencia a cómo desarrollan su práctica en el aula estos docentes.



Fuente: González Soto, A. (1994). La evaluación y el desarrollo profesional del docente. *Universitas Tarraconenses. Revista de Ciènces de l' Educació*, 2, p. 51.

Otro grupo de investigadores han dirigido su interés por la práctica desde otra óptica, indagando la naturaleza del conocimiento práctico. Estos trabajos se sitúan en una línea teórica desde la que se concibe al profesor como un sujeto autónomo, activo y constructor de su conocimiento a través de la experiencia que adquiere durante la práctica. Así, mientras Elbaz (1983), nos habla del contenido, la orientación y la estructura del conocimiento, Connelly y Clandinin (1987) desarrollan una nueva perspectiva del conocimiento que ellos denominan conocimiento práctico personal y que viene a ser un cuerpo de convicciones y significados, conscientes o inconscientes, que surgen a partir de la experiencia, íntima, social, y se expresa en acciones personales.

En esta línea, Butt, Townsend y Raymond (1992), señalan que aunque hay cosas comunes entre los profesores, el conocimiento de cada profesor es único en substancia y estructura. *Algunos profesores pueden caracterizar su enseñanza con imágenes personales, tales como familia, casa, hogar...., otros no pueden. Otros elementos caracterizadores que pueden ser incluidos son las metáforas, los símbolos, temas principales o creencias, prácticas particulares, disposiciones para actuar, temas o modelos caracterizados por una frase o palabra* (p. 212). Así, estos autores evidencian que la forma preferida de enseñanza del profesor (conocimiento mantenido) puede influirse, dirigirse y cambiarse por el contexto de la clase (conocimiento expresado). En función de la calidad de esta interacción los autores diferencian tres tipos de relación entre el conocimiento mantenido y el conocimiento expresado:

- a) Relación sinérgica: Existe una buena unión entre la imagen de enseñanza del profesor y las disposiciones y necesidades de los niños.
- b) Relación dialéctica: Cuando hay algunas diferencias entre la imagen de enseñanza del profesor y las contingencias del contexto.
- c) Relación problemática: En el caso de que las disposiciones del profesor y las características contextuales sean escasamente congruentes.

Por lo tanto, para acceder al conocimiento del profesor hay que buscar los constructos histórico-interpretativos, biográficos y experimentales de la práctica escolar e indagar en la experiencia personal de los practicantes y en la historia de su conocimiento personal. Basándose en esta premisa se han generado un conjunto de investigaciones que estudian la naturaleza y la formación del conocimiento de los profesores a través del análisis de su biografía. Señalan que para conocer cómo una persona piensa, actúa, siente y entiende y cómo conoce lo que conoce, es necesario comprender las relaciones y tensiones entre el contexto y la vida individual, no sólo en el presente sino también en el pasado. Defienden que el profesor posee un conocimiento construido a través de la experiencia de interacción personal en situaciones reales de naturaleza personal, práctica y profesional. Este conocimiento no es ni puramente teórico ni puramente práctico, sino que las relaciones teoría-práctica son horizontales, dialécticas e interactivas (Butt, Raymond y Yamagishi, 1988). Así pues, en nuestro estudio tomaremos como referencia esta perspectiva que tiene en cuenta el carácter biográfico del proceso de construcción del conocimiento docente.

I.3. La profesión docente : conceptos y perspectivas

Tras abordar el concepto de identidad profesional hemos podido corroborar la doble dimensión de este concepto, la identidad atribuida por el propio sujeto y la atribuida por la sociedad. Teniendo en cuenta que nuestro estudio irá encaminado a comprender la identidad profesional desde el punto de vista personal de un grupo de maestros y maestras de Educación Musical, es obligado aproximarnos a la percepción que tiene la sociedad de la figura del docente a partir de una revisión de la literatura científica. En este caso nos

aproximaremos al concepto de profesión docente en general para más adelante, abordar la figura del profesional de Educación Musical en Educación Primaria de forma particular.

Según Fernández Pérez (1992), a la hora de hablar de la identidad profesional y del desarrollo profesional docente debemos abordar diferentes temáticas entre las que destaca la definición de lo que es un docente profesionalizado, es decir, definir las características que nos permitan diferenciar a los enseñantes profesionalizados de los desprofesionalizados. Así, en un primer momento nos aproximaremos al concepto de profesión y las características que definen a una ocupación como tal, para después abordar las características principales de la profesión docente. A continuación haremos referencia a los aspectos fundamentales en relación al perfil docente y su desarrollo en el contexto laboral a través de la aproximación a las diferentes culturas docentes.

1.3.1. ¿Qué entendemos por profesión docente?

Desde una perspectiva sociológica diversos autores (Elliot, 1975; Martín y De Miguel, 1982; Ternoth, 1988; Hoyle, 1995; Guerrero, 1993; Pacheco, 1997 y Shulman, 1998) abordan el estudio de las profesiones con la finalidad de establecer los indicadores que se consideran imprescindibles para que el oficio u ocupación de un colectivo pueda denominarse profesión. Trazaremos a continuación una síntesis de los aspectos comunes que destacan estos autores.

Desde un punto de vista sociológico se llaman profesiones aquellas ocupaciones que reúnen las siguientes características:

- Desarrollan una actividad orientada a prestar servicios a la sociedad, cubriendo necesidades que se consideren básicas, cumplen, tal y como señala Hoyle (1995), un función social claramente definida.
- La elección y desempeño de la labor profesional responden a una motivación altruista, existiendo una clara vocación de quienes la practican (Ternoth, 1988).
- La actividad debe ser la principal ocupación de la persona, que realiza su labor profesional a tiempo completo, según recoge Guerrero (1993).
- Shulman (1998) recuerda que la persona que ejerza la profesión debe dominar un cuerpo de teorías y conocimientos establecidos a modo de conocimiento base, formalmente construidos y académicamente organizados que respalden las modalidades de intervención y legitimen las prácticas profesionales.
- Importancia de la experiencia (Hoyle, 1995) y del dominio de multitud de actuaciones prácticas en forma de habilidades y estrategias para garantizar el ejercicio práctico de la profesión y que permitan una actuación técnicamente cualificada.

- La formalización de una estructura organizativa específica para su desarrollo (Terno, 1988) a nivel económico, fiscal, político y ético elaborada por los propios interesados.
- Martín y De Miguel (1982) señalan como imprescindible el principio de autonomía en la práctica profesional individual y del colectivo. Guerrero (1993), entiende que el atributo esencial de una profesión es el control de la determinación de lo que es su propio trabajo. La autonomía técnica constituye el núcleo de lo exclusivo de una profesión, es la prueba de su estatus profesional. La prueba de la autonomía, a su vez, es la autorregulación profesional. Así pues, sólo son profesiones aquellas ocupaciones que pueden determinar en qué consiste su propio trabajo, y eso se ve comprobando si tiene capacidad para autorregularse.
- La formación de un colectivo o asociación profesional para el establecimiento de modelos y normas dentro de la ocupación y de los respectivos sistemas de relaciones con otros grupos profesionales (Pacheco, 1997).
- El colectivo posee una subcultura profesional, integrada por una ideología, una terminología y una práctica comunes. Entre otros fines, la ideología profesional sirve de mecanismo de defensa y justificación de los intereses del grupo (Guerrero, 1993).
- Inmersión de la profesión mediante procesos de socialización basados en la adquisición de valores profesionales propios de su grupo corporativo (Hoyle, 1995).
- El logro del reconocimiento público de la profesión, así como el mecanismo legal que regule el acceso a ella y las formas de ejercerla (Pacheco, 1997).

De acuerdo con estos rasgos, aquellas ocupaciones que cumplen satisfactoriamente cada una de las características son llamadas profesiones y gozan del reconocimiento y la valoración social consiguiente. Por el contrario, aquellas que no las cumplen son llamadas paraprofesiones, cuasiprofesiones o semiprofesiones, por requerir una formación más corta, tener un cuerpo de conocimientos menos especializado y gozar de menor prestigio en la sociedad.

Además, al igual que existe un proceso de profesionalización se puede dar en algunos casos el proceso inverso. Tal y como afirma Hoyle (1995) existen una serie de factores que pueden impedir, a ciertas profesiones, alcanzar el estatus de "profesiones superiores". Tales factores podrían ser los siguientes:

- En muchas ocupaciones concretas el corpus científico es insuficiente e insignificante.
- Una gran parte de los conocimientos aprendidos en las instituciones que imparten el conocimiento, no son después utilizados.

- Esos mismos conocimientos o parecidos los pueden tener personas que no ejercen la profesión.
- Un exceso de mística en torno a la complejidad técnica del trabajo profesional.
- El abandono de la profesión por parte de sus agentes, en cuanto se encuentra una oportunidad mejor remunerada.

No debemos olvidar, tal y como apunta Pacheco (1997), que toda profesión, como unidad estructural de la actual sociedad moderna, condensa procesos y elementos de la realidad social, política e ideológica en la que se circunscribe por lo que a la hora de abordar el estudio de las mismas tendremos que tener en cuenta no sólo las características particulares que determinan su aparición, sino también los condicionantes culturales, políticos, históricos, ideológicos, etc. De hecho la figura del maestro especialista en Educación Musical surge a partir de un cambio en la legislación educativa, pues será con la promulgación de la Ley Orgánica de *Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* cuando se instaure esta figura profesional en el mercado de trabajo.

Además tendremos que tener en cuenta, tal y como recoge Pozo Llorente (2001), que el desarrollo y evolución de las profesiones en el contexto de las sociedades modernas se caracteriza por la peculiar forma de instauración y formalización de las capacidades formativas en la dinámica de los sistemas universitarios y en sus correspondientes estructuras académicas. De esta forma, las profesiones liberales (grupo corporativo cualificado y especializado que ejerce una actividad particular de forma monopolizada) consolidan su presencia dentro del funcionamiento de las estructuras universitarias en forma de “carreras”, garantizando así el cumplimiento del papel de servicio a la sociedad para el que fueron institucionalizadas, de ahí que actualmente podamos definir la “profesión” como el conjunto de conocimientos teórico-prácticos que ostenta un colectivo de personas especializadas, capaces de aplicar un cierto carácter científico-corporativista a la solución de problemas que le demanda la sociedad (Pacheco, 1997).

Tras hacer una revisión de diferentes definiciones de profesión, Villar (1990), establece como idea matriz en todas ellas, el hecho de que todas las profesiones contienen alguna competencia específica o especial que implica una educación formal compleja. De ahí que, tal y como señala Pozo Llorente (2001), toda intervención laboral esté vinculada a una serie de presupuestos y consideraciones acerca del “perfil profesional” y el cuadro de competencias corporativas que la sociedad le exige que explicita, defina y redefina a lo largo del tiempo.

Centrando nuestra atención en la profesión docente y teniendo en cuenta los planteamientos de Ghilardi (1993), podemos señalar como factores más significativos de esta ocupación profesional los siguientes:

- Organización celular de la escuela que obliga al docente a afrontar “privadamente” los problemas y las angustias vinculados con la propia

actividad. El docente emplea gran parte del tiempo en su práctica profesional pero estando alejado de sus colegas.

- Carencia de momentos de reflexión individual o colectiva sobre el trabajo docente. Quizás debido a esta separación o a los modelos de organización no se desarrolla una cultura colaborativa. Esta situación genera una gran ambigüedad, caracterizándose la docencia por la ausencia de modelos concretos para emular, por líneas de influencia poco claras, por una pluralidad, con frecuencia contradictoria, de criterios de valoración, por la ambigüedad en la valoración de los tiempos y por la inestabilidad del resultado.
- El tipo de gratificación que se menciona como más frecuente es intrínseca al propio trabajo, cuando un grupo de alumnos o un estudiante ha aprendido. Vale la pena destacar que en este estudio la segunda respuesta más frecuente estaba relacionada con obtener el respeto de los demás.
- Otra de las principales sensaciones que caracterizan la dimensión psicológica del docente y de la enseñanza es la incertidumbre respecto a la validez del propio trabajo. La relativa intangibilidad, la complejidad, la distancia de los resultados del aprendizaje, sumadas a otras fuentes de influencia sobre los estudiantes (la familia, el grupo de compañeros, el contexto social), hacen que el juicio del docente acerca de la influencia de su propio trabajo en el estudiante sea incierto.

Para este autor, los criterios que debe reunir la práctica docente para constituirse en profesión deberían ser los siguientes:

- Poseer unos conocimientos específicos ya que la clara identificación de un caudal cognoscitivo permite establecer si la ocupación examinada puede considerarse o no una profesión. A los docentes se les pide o bien que posean un determinado conjunto de conocimientos para transmitir a los alumnos, o bien la modalidad de funcionamiento del proceso de transmisión. El hecho de que se le niegue una connotación profesional a la actividad docente se ha basado tradicionalmente en una doble argumentación:
 - a) Los conocimientos propios de la profesión docente pueden no ser muy diferentes – particularmente en los países más desarrollados – de los que poseen otros sectores de la población adulta con instrucción superior.
 - b) La capacidad para transmitir contenidos a veces es muy difícil de identificar y de evaluar. En los últimos años la adopción de medidas de perfeccionamiento de los docentes que están en servicio, centradas en la adquisición de cualidades profesionales específicas lo que ciertamente ha debilitado el impacto de tales argumentos.
- Control de ingreso en la profesión: Para que este control sea eficaz es necesario que queden claramente especificados el caudal de conocimientos

profesionales necesarios como el tipo de formación que debe recibir el aspirante, algo que en nuestro sistema está claramente determinado.

- Códigos de conducta profesional: Aunque el hecho de tener una codificación de reglas y normas de conductas estándar no ha sido una prioridad en el ámbito de la enseñanza, podemos hacer referencia a algunas normas en torno a la práctica didáctica, la asistencia educativa, la gestión de la escuela y la conducta docente.
- Libertad de ejercicio de la profesión: Si bien existe lo que llamamos libertad de cátedra, no es menos cierta la existencia de un progresivo aumento del control del trabajo docente, ya sea a un nivel central o local.
- Organización profesional: Las organizaciones profesionales en el ámbito docente son principalmente de tipo sindicalista y su preocupación principal son las condiciones de trabajo y el salario.
- Condiciones de trabajo: No tienen un poder adquisitivo creciente, ni hay demasiadas posibilidades de promoción interna ascendente.
- Reconocimiento social: Para que una profesión sea considerada como tal, es indispensable que haya coherencia con la percepción social que se tiene de ella. Es decir, no basta con que el enseñante se considere un profesional si la comunidad no legitima tal connotación. Una de las razones que se oponen a que se fortalezca la percepción de la profesión docente desde el punto de vista social, es sin duda, el escaso control que puede ejercer el docente sobre su propia actividad, en virtud de los rígidos procedimientos del funcionamiento del sistema formativo impuestos por el Estado.

A éstas Marcelo (1994), añade las siguientes razones para una posible desprofesionalización de la docencia entre las que destaca las tendencias hacia el individualismo y asilamiento, la inexistencia de incentivos para la promoción, la rutina y la desmotivación y la predisposición a correr determinados riesgos, especialmente los de orden psicológico.

No obstante, no debemos olvidar que en los últimos años se ha ido produciendo una evolución hacia una dimensión de pleno profesionalismo en la actividad docente, al prolongarse los tiempos de formación inicial y a la necesidad de poseer unos conocimientos teóricos más profundos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje tal y como recoge Ghilardi (1993).

En este sentido, y en la búsqueda de una creciente profesionalización de la docencia Boix e Imbernón (1992:306), señalan como necesarias la consideración de las dimensiones que siguen a continuación:

- La competencia y eficacia en la actividad docente, la formación continua a lo largo de la vida profesional y un saber práctico, sistemático y global.
- La autonomía de decisiones se destaca como elemento importante la estabilidad en la tarea profesional y el ejercicio de la autocrítica. Se da

mucha importancia a la estabilidad laboral y poco al asociacionismo profesional y a la afiliación sindical.

- El profesorado se siente responsable de su tarea profesional dentro de un entorno cerrado (aula, centro) y da poca valoración a tener un espacio laboral y social propio.
- Baja representatividad del prestigio social como definidor de la profesionalidad docente.

En la búsqueda de una respuesta acerca del mayor o menor grado de la profesionalización de la actividad docente, encontramos un estudio de Darling-Hammond, Wise y Pease (citado en Ghilardi, 1993), que nos propone cuatro perspectivas:

- **La enseñanza como trabajo:** En este caso el docente sería un trabajador que desarrolla su labor bajo la base de instrucciones precisas, es decir, son unos supervisores externos los que se encargan de planificar la acción docente y de evaluarla.
- **La enseñanza como oficio:** Según este enfoque la enseñanza requiere un conjunto de técnicas especializadas y no sólo el conocimiento del conjunto de reglas necesarias como en el caso anterior.
- **La enseñanza como profesión:** En este caso no sólo se le pide al docente que posea el conjunto de técnicas que mencionábamos anteriormente sino que tenga la capacidad de expresar una valoración autónoma y responsable. Para esto el docente debe poseer además un conjunto de conocimientos teóricos que le permitan orientarse con seguridad en la multiplicidad de situaciones que pueden presentársele en el curso de su actividad.
- **La enseñanza como arte:** Esta concepción no define únicamente una capacidad profesional compuesta por técnica, procedimientos y conocimiento teóricos, sino que comprende también un conjunto de características personales que capacitan al enseñante para orientar el proceso de enseñanza según hipótesis e itinerarios de trabajo completamente originales.

En nuestro estudio a la hora de abordar la profesionalización del docente de Educación Musical, tendremos en cuenta las cuestiones que señala Guerrero (1993) como relevantes en este sentido. Así, nos fijaremos en la posición social del profesorado, el estatus de este colectivo; en el proceso de socialización profesional, el modo de acceso a la profesión, la esencia de su propio trabajo y el grado de autonomía del mismo; las razones para la elección de la profesión serán también determinantes así como las recompensas y procesos de promoción profesional. Sin duda, el estudio de estas dimensiones nos permitirá conocer la opinión de estos maestros acerca de si la actividad docente es un trabajo, oficio, profesión o arte y aproximarnos al tipo de perfil docente con el que se identifican.

1.3.2. Aproximación al perfil del docente

Recordamos aquí cómo al abordar la cuestión de la identidad profesional diferentes autores (Dubar, 2000; Cattonar, 2001), hacían referencia a la doble dimensión de este concepto, una doble dimensión articulada entre lo social y lo personal. Atenderemos en este punto a las características que permiten a la sociedad definir la profesión docente aproximándonos al concepto de perfil profesional. Más adelante, centraremos nuestra atención en las competencias que debe reunir el maestro de Música definidas por la literatura especializada.

Tal y como señala Pozo Llorente (2001), el desarrollo y evolución de las profesiones en el contexto de las sociedades modernas, ha generado la formalización de una serie de capacidades a desarrollar en el ámbito universitario para la posterior práctica profesional. En este sentido apunta la definición de profesión de Villar (1990), que establece que todas las profesiones contienen alguna competencia específica o especial que implica una educación formal compleja. De ahí, que Pozo Llorente (2001) afirme que toda intervención laboral debe estar vinculada a una serie de presupuestos y consideraciones acerca del “perfil profesional” y el cuadro de competencias corporativas que la sociedad le exige que explicita, define y redefine a lo largo del tiempo. Ortega (1990), reivindica la necesidad, en defensa de un fortalecimiento de la profesionalización de la carrera docente, de analizar los elementos más característicos del perfil actual de la profesión. Para ello, el autor, propone tres procesos: la definición (teórica e ideológica) de la acción de enseñar, la estructura de la profesión, y las expectativas y valoraciones sociales sobre las funciones que compete desempeñar al profesor. Así, Hernández, Martínez, Da Fonseca y Rubio (2005:54) afirman que los perfiles profesionales quedaría definidos como el conjunto de conocimientos, competencias y funciones que se desarrollan al final de un proceso formativo.

De esta propuesta de Ortega (1990), recogemos una síntesis del *denso y compacto cuadro de funciones* que se exigen al docente:

- a) Proporcionar una educación de base capaz de homogeneizar culturalmente la sociedad.
- b) Convertir a los ciudadanos en sujetos económicamente productivos.
- c) Entrenar a los escolares en las prácticas y valores democráticos.
- d) Lograr la adaptación de los sujetos a los rápidos e incesantes cambios sociales.
- e) Proporcionar no un código ideológico cerrado, sino un esquema cultural flexible y fácilmente sustituible conforme lo exijan nuevas circunstancias.
- f) Favorecer la capacidad de elección en un mundo caracterizado por la gran variedad de productos (de toda índole) a disposición de los ciudadanos.

Estas funciones se pueden resumir en tres aspectos recogidos por Ghilardi (1993) que, tal y como señala el autor, no siempre son compatibles:

- a) Papel de instructor, relativo a la transmisión de conocimientos y destrezas.

- b) Papel socializante, relativo a la transmisión de normas y valores.
- c) Papel evaluador, relativo a la valoración de los alumnos.

Pero no sólo se tendrán en cuenta las funciones del docente a la hora de definir el perfil profesional sino que, tal y como apunta Fullan (1990), la trayectoria profesional y formativa del profesorado serán también determinantes para establecer diferentes perfiles profesionales. Teniendo en cuenta esta doble trayectoria y sin perder de vista la formación permanente este autor establece cuatro perfiles:

- Profesor Técnico, preocupado por el dominio de destrezas técnicas que incrementan su destreza.
- Profesor Reflexivo, promueve la práctica reflexiva y ésta le ayuda a realzar la claridad y el significado de lo que hace y por qué lo hace.
- Profesor Indagador, fomenta la investigación y exploración de sus acciones.
- Profesor colaborativo, se compromete con el grupo, intercambia, delibera, crea un clima favorecedor del desarrollo profesional, y esta colaboración faculta a cada uno para dar y recibir ideas y apoyo.

En esta línea Carrera (2000), considera que es usual relacionar la manera de entender lo que el profesor es, en función de cómo desarrolla el currículum desde su adscripción, consciente o no de la misma, a un modelo de objetivos, a un modelo de currículum y de su modelo de enseñanza; el profesor puede considerarse como un técnico eficaz, como un profesor indagador y reflexivo o como un profesor transformador social.

La reflexión implica la inmersión consciente del profesor en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. La reflexión, supone un análisis y una propuesta totalizadora, que orienta la acción. Según Fraile (1995:48), *la reflexión sobre la acción es un componente esencial de la formación del profesional, en el que intervienen los esquemas de pensamiento, las teorías implícitas, creencias y formas de representar la realidad que utiliza el profesional en el aula; ya que cuando la práctica se hace rutinaria, y el conocimiento en la acción se hace tácito, inconsciente y mecánico, el profesor tiende a reproducir su forma de actuar.*

Además, este autor afirma que el desarrollo profesional de los profesores debe ir unido a su capacidad para investigar sobre la actividad docente. *Investigar no sólo exige atender a los problemas técnico-educativos, sino actuar sobre la política educativa del centro, procurando obtener un mejor conocimiento de la realidad social, relacionando los problemas docentes y el contexto* (Fraile: 1995: 45).

La consideración del profesor como técnico, como un cumplidor de las reglas, responde según Smyth (1998), a la llamada racionalidad técnica, no

garantizando la adquisición de habilidades y destrezas concretas, pues la tarea del profesor no puede *reducirse a términos operacionales o al margen del conocimiento, preocupaciones e intereses del grupo y del centro*. Dentro de esta orientación, el desarrollo del profesor se pretende conseguir a través del dominio de competencias, a partir de criterios previos establecidos por expertos que diagnostiquen los problemas y proporcionen soluciones en forma de conocimiento e información.

Si tomamos como punto de partida la imagen del profesor como artista o artesano debemos tener en cuenta, según Smyth (1998), que lo importante en la enseñanza es lo que se aprende tácitamente a través de la experiencia práctica, siguiendo la dirección de los docentes expertos. Para este enfoque, el desarrollo profesional supone según Smyth (1998):

- a) Afinar el tono de las formas de conocer y conocimiento, que están profundamente entroncadas en un conjunto de normas ampliamente compartidas, valores, y creencias sobre la enseñanza acumulada.
- b) El desarrollo del profesor novel, inicialmente es de inducción y aculturización con la oportunidad de ver el trabajo de profesores más expertos.
- c) El aprendizaje con los profesores más maduros está en las formas de aprender y la mentorización sobre la enseñanza en su contexto.
- d) Fuerte tendencia al aislamiento.
- e) El desarrollo del profesor está en promover las relaciones para que los profesores se sientan cómodos compartiendo conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje con colegas.

El docente que atiende al perfil del profesor como intelectual se interroga continuamente sobre aspectos relacionados con el conocimiento escolar, con los contenidos, transmisión de conocimiento, valores culturales, etc. Este perfil implica según Smyth (1998):

- a) Desafiar los hábitos convencionales, valores y creencias y producir formas ingeniosas de conocimiento que conecten con vivencias, experiencias y aspiraciones de los estudiantes.
- b) Confrontar las categorías sobre cómo enseñar y aprender creando nuevas estructuras y procesos a través de relaciones sociales de intercambio entre profesores, estudiantes y padres.
- c) Focalizar la intelectualización y teorización sobre el desarrollo en las aulas y las influencias de las estructuras sociales y políticas más amplias. Así, esta orientación del docente como intelectual se caracteriza, según Smyth (1998), *por la integración, diversidad, incertidumbre, ambigüedad y confusión*.

Relacionando el perfil profesional con la naturaleza y génesis del conocimiento profesional, Pérez Gómez (1993), habla de tres enfoques diferenciados que nos pueden ayudar a aglutinar las propuestas anteriores:

- Enfoque práctico-artesanal:

Dentro de este enfoque se concibe la enseñanza como una actividad artesanal. El conocimiento acerca de la misma se ha ido acumulando lentamente a lo largo del tiempo por un proceso de ensayo y error, dando lugar a una sabiduría profesional que se transmite de generación en generación, mediante un contacto directo y prolongado con la práctica experta del maestro experimentado, y se aprende en un largo proceso de inducción y socialización del aprendizaje. Según Fullan y Hargreaves (1992), el aprendizaje del conocimiento profesional supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela, mediante el cual el futuro docente se socializa dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes. Teniendo en cuenta el carácter inevitablemente ideológico, ético y político de toda intervención educativa, es necesario destacar la orientación conservadora implícita en dicho enfoque, por cuanto supone la reproducción de hábitos, ideas, valores y comportamientos personales y sociales consolidados y legitimados por la forma peculiar de la estructura social y la configuración ideológica y cultural dominante. En la práctica profesional queda aquí poco espacio para la innovación y el cambio, perdiendo así el conocimiento su valor de búsqueda, creación y contraste crítico.

- Enfoque técnico-academicista:

En este caso el conocimiento experto se desarrolla como derivación más o menos directa del conocimiento científico, es decir, el conocimiento experto no surge de la práctica docente sino que se deriva desde fuera y se aplica a la intervención técnica. Al igual que sucedía en el enfoque anterior la autonomía profesional es prácticamente nula, pues el cuerpo de conocimientos se considera también como una mera transmisión de la cultura pública, considerándose la práctica como actividad aplicada, cuya excelencia reside en su fidelidad a las prescripciones científicas y teóricas externas.

- Enfoque hermenéutico-reflexivo:

Este enfoque parte del supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares y que está claramente determinada por el contexto. Por ello, el docente debe concebirse como un artista, clínico e intelectual que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula. Por lo tanto, el conocimiento experto sobre situaciones en parte siempre singulares y dependientes del contexto concreto espacial, temporal y psicosocial donde se desarrollan, debe ser un conocimiento en parte

también siempre emergente, elaborado en el propio escenario, incorporando los factores comunes y específicos que constituyen la situación fluida y cambiante de la práctica. Este conocimiento emergente es el resultado de la investigación fluida y cotidiana sobre las peculiaridades singulares de la situación concreta, utilizando como instrumentos y herramientas conceptuales, siempre provisionales, todo el bagaje intelectual que la experiencia propia y ajena, el saber público de la ciencia, la cultura y las artes, ponen a disposición de la comunidad en cada época histórica. Por lo tanto, la reflexión cobra aquí un papel fundamental incorporando el conocimiento público y las experiencias y construcciones previas individuales o colectivas para la comprensión situacional (Elliot, 1993).

A la clasificación de los modelos de profesor realizada por Fullan (1990), Pérez Gómez (1993) y Smyth (1998), añadimos el perfil del profesor creativo al que hacen referencia Menchén (1998) y Carrera (2000). Para Menchén (1998), el perfil del profesor creativo consiste en educar en la libertad y para la libertad, fomentar la autodisciplina, trabajar todos los canales de comunicación, estimular el interés por descubrir e investigar, estar en continua renovación, cuidar las capacidades del niño, emplear la heteroevaluación, humorizar las relaciones y trabajar en equipo.

Establecer un perfil del profesor creativo es una tarea compleja, pero en un intento de aproximación destacaremos algunos de los rasgos característicos que establece Carrera (2000), readaptando la propuesta que hace Díaz Carrera¹, sobre un líder del futuro creativo, que podría ser aplicable al docente:

- Apertura, a nuevos avances, con un interés que le caracteriza por su capacidad rápida de aprendizaje.
- Visión, la amplitud de miras le confiere una visión global, multicultural y prospectiva o anticipativa del futuro.
- Creativo e innovador, capaz de crear materiales y formas nuevas a través de un enfoque dialógico consigo mismo y con los colegas.
- Asume riesgos, reduciendo la incertidumbre, teniendo y dando confianza en la aceptación de proyectos innovadores aunque comporten riesgos por el propio cambio.
- Aprendiz/maestro, crea nuevas ideas metodológicas y motiva a un aprendizaje por descubrimiento en su aula, no dando soluciones acabadas sino haciéndoles pensar y actuar más.
- Identidad/Integridad, en su toma de decisiones.

¹ *Director General del Centro de Investigación y Formación Europea, y Presidente del Instituto para el Desarrollo de la Creatividad.*

- Arquitecto social, por su visión más allá de los modelos oficiales impuestos, se compromete con procesos de diseño y manejo del cambio para la construcción personal y social.
- Compromiso ético, por saber armonizar intereses y valores personales, corporativos y sociales, actuando moralmente.

En un intento de definir los perfiles profesionales, a lo largo de los últimos años y a través de la evolución del término cualificación utilizado en la década de los sesenta se ha llegado al concepto de competencia (Punk, 1994).

Según Colardyn (1996:9), [...] en estos últimos años hemos podido asistir a un desplazamiento progresivo de la noción de cualificación a las nociones de saber y de saber hacer para desembocar recientemente en la noción de competencia. [...] El desplazamiento de la cualificación a las competencias se afirma como una sustitución de aproximación, participando de una tendencia más general de privilegiar las representaciones locales de los actores más que el análisis de estructuras.

La utilización de este término en el ámbito docente es ya un hecho ya que desde hace unos años se viene definiendo el perfil de este profesional a través de diferentes competencias genéricas, transversales, etc. Con el propósito de conocer mejor el significado de este concepto, las diferentes tipologías de competencias y los distintos enfoques metodológicos que se han utilizado a la hora de definir las realizamos una breve aproximación a la bibliografía especializada sobre el tema. A la hora de realizar el diagnóstico y caracterización de las competencias profesionales del docente en general y en particular del maestro de Educación Musical, es necesario tener en cuenta cuáles han sido y cuáles son los contenidos, exigencias y condiciones en las que trabaja este colectivo. Así, que en primer lugar presentamos un cuadro donde se recogen diferentes enfoques metodológicos a la hora de definir situaciones profesionales que nos ayudarán a comprender los aspectos que debemos considerar a la hora de determinar las competencias de un grupo profesional.

Autor	Enfoque metodológico
Le Boterf (1991)	Desde una perspectiva de ingeniería de la formación propone un enfoque que permite describir situaciones profesionales a través de la identificación de: a) La misión (responsabilidades en el puesto); b) Actividades, tareas asignadas y desarrolladas; c) Contenidos del puesto de trabajo (dominios específicos, relación con los demás, riesgos y dificultades, condiciones de acceso, etc.); d) Puesto de trabajo tipo o real (definido como el trabajo tal como se ejerce realmente); e) Puesto de trabajo objetivo (la previsión de un puesto de trabajo tal como se debería ejercer en un tiempo previsible).
López-Feal (1998)	Propone un enfoque para la caracterización de un puesto de trabajo, la identificación de competencias basado en tres facetas: <ul style="list-style-type: none"> - Contenidos actuales y previsibles (se refiere al qué, al cómo y al para qué de lo que se hace y se hará en el futuro). - Exigencias actuales y previsibles de tipo formativo, humanas y específicas del puesto de trabajo. - Condiciones de trabajo actuales y previsibles en relación al ambiente de trabajo, tipo de relaciones, etc.

Autor	Enfoque metodológico
Mertens (1998)	Establece tres enfoques diferentes para el análisis de competencias, a saber: <ul style="list-style-type: none">- Enfoque conductista en el que se parte de las personas que hacen bien su trabajo de acuerdo con los resultados esperados y define el puesto en base a las características de dichas personas.- Enfoque constructivista: Construye la competencia no sólo a partir de la función que nace del mercado, sino que concede igual importancia a la persona, a sus objetivos y a sus posibilidades.- Enfoque funcional: En esta perspectiva los objetivos y funciones de la organización donde se desarrolla el trabajo, se deben formular teniendo en cuenta la relación con el entorno.
Navío (2001)	Según el autor, a la hora de diagnosticar las competencias profesionales debemos tener en cuenta: <ul style="list-style-type: none">- Capacidades: cognitivas, conativas y afectivas.- Conocimientos, procedimientos, actitudes y valores.- Valoración de la experiencia, ya que la competencia es dinámica porque puede adquirirse a lo largo de toda la vida.- Intereses y necesidades de los profesionales.- Contextos en el que se desarrolla el trabajo.

Fuente: Cuadro de elaboración propia

El concepto de competencia ha ido evolucionando de tal manera que, según recoge Aneas (2003), las primeras definiciones de competencias aludían a la capacidad de la persona para el desempeño de las actividades o funciones de su puesto de trabajo, lo que dio lugar al enfoque de competencias centrado en la tarea. Posteriormente, se pasó a un enfoque centrado en el perfil para, finalmente, conceptualizar un enfoque de competencias de naturaleza holística y compleja, cuyas diversas conceptualizaciones intentan recoger y abordar tanto los elementos de tarea, de excelencia profesional como de desarrollo y adaptación al entorno complejo y global en que se desarrolla la actividad profesional.

Presentamos cuatro de los modelos más significativos que a nuestro juicio se han desarrollado bajo este enfoque en el que se realizan diferentes clasificaciones de las competencias de acción profesional.

Autores	Modelo de competencias
Le Boterf (1991)	Competencia técnica: Los saberes (“SABER”) como conjunto de conocimientos generales o especializados tanto teóricos como científicos o técnicos. Las técnicas (“SABER – HACER”) como dominio de métodos y técnicas en los contenidos específicos. Competencia social: Incluye las motivaciones, los valores, la capacidad de relación en un contexto social y organizativo.

Autores	Modelo de competencias
Bunk (1994)	<p>La Competencia técnica implica el dominio como experto de las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo. Así como los conocimientos y destrezas necesarios para su desempeño.</p> <p>La Competencia metodológica implica la capacidad de reacción al aplicar el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten. Quien encuentra de forma independiente vías de solución y que transfiere adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo, posee este tipo de competencia.</p> <p>La Competencia social implica saber colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, y muestra un comportamiento orientado al grupo, así como un entendimiento interpersonal.</p> <p>La Competencia participativa implica saber participar en la organización de su puesto de trabajo y también en su entorno de trabajo. Se es capaz de decidir y de asumir responsabilidades.</p>
Echeverría (2002)	<p>Técnico [Saber]: Poseer conocimientos especializados y relacionados con determinado ámbito profesional, que permiten dominar como experto los contenidos y tareas acordes a su actividad laboral.</p> <p>Metodológico [Saber hacer]: Saber aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas, utilizar procedimientos adecuados a las tareas pertinentes, solucionar problemas de forma autónoma y transferir con ingenio las experiencias adquiridas a situaciones novedosas.</p> <p>Participativo [Saber estar]: Estar atento a la evolución del mercado laboral, predisuesto al entendimiento interpersonal, dispuesto a la comunicación y cooperación con los demás y demostrar un comportamiento orientado hacia el grupo.</p> <p>Personal [Saber ser]: Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones.</p>
Proyecto Tuning. González Ferreras y Wagenaar (2003)	<p>Competencias generales</p> <p>Competencias instrumentales: competencias que tienen una función instrumental entre las que destacan habilidades cognitivas, capacidades metodológicas, destrezas tecnológicas y lingüísticas.</p> <p>Competencias interpersonales: capacidades <i>individuales</i> relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica. Destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético. Estas competencias tienden a facilitar los procesos de interacción social y cooperación.</p> <p>Competencias sistémicas: son las destrezas y habilidades que conciernen a los <i>sistemas como totalidad</i>. Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Estas capacidades incluyen la habilidad de planificar los cambios de manera que puedan hacerse mejoras en los sistemas como un todo y diseñar nuevos sistemas. Las competencias sistémicas o integradoras requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales.</p> <p>Competencias específicas: Este tipo de competencias están relacionadas con el saber, saber estar, saber hacer y saber ser específico de cada área de conocimiento a las que hagan referencia.</p>

Autores	Modelo de competencias
ANECA (2004)	<p>Competencias generales:</p> <p>Competencias individuales: Hacen referencia a las competencias de tipo sistémico a las que hace referencia el proyecto Tuning.</p> <p>Competencias sociales: Están relacionadas con la capacidad de interacción social, se relacionan con las interpersonales que definimos anteriormente.</p> <p>Competencias Instrumentales: Relacionadas con capacidades cognitivas, del saber hacer, utilización de la tecnología, etc.</p> <p>Competencias docentes específicas según el perfil profesional: Hacen referencia a las competencias propias de cada perfil profesional que las diferencian del resto.</p>

Fuente: Cuadro de elaboración propia

Así que a la hora de determinar las diferentes competencias que exponen los autores anteriormente citados y ante los nuevos retos educativos del siglo XXI debemos reflexionar sobre la calidad profesional de los docentes, lo que implica según Carrera (2000), reconceptualizar términos y situaciones de la profesión docente, considerando que la calidad de la enseñanza ha de estar íntimamente unida al desarrollo profesional (Glatthorn y Fox, 1996), debiendo ir los saberes y competencias del docente más allá de su formación y de su función como agente de cambio para lo que hay que concebir un aprendizaje permanente del docente que implica según Torres (1999):

- Reconocer la centralidad del aprendizaje docente.
- Partir de la biografía de cada docente y asumir la reforma del sistema escolar como parte de la estrategia de formación del profesor.
- Asumir las múltiples identidades de los docentes.

Es necesario, por tanto, propiciar un modelo holístico de formación del profesorado que permita al docente desarrollar habilidades cognitivas y afectivas, y colaborar en su propio crecimiento como en el de su grupo social, dentro y fuera del centro educativo. De esta manera podrá actuar, según Carrera (2000), a través de un modelo de desarrollo humanista, de colaboración, deliberación y transformación social.

Desde nuestro estudio realizamos una aproximación a las competencias que, desde la percepción de los maestros y maestras de Educación Musical, debe reunir un especialista de música. También se recogen, en el capítulo IV, las exigencias formativas, personales, técnicas, etc., que los expertos establecen como imprescindibles para que este profesional pueda desarrollar una Educación Musical de calidad. Gracias a estos dos posicionamientos podemos conocer el perfil docente que se establece desde la literatura científica, y que constituye la identidad profesional ideal establecida por la sociedad y el que reconoce el propio docente, que estará en estrecha relación con su propia identidad.

1.3.3. La cultura docente

Para concluir hacemos referencia al contexto institucional en el que el docente desarrolla su labor profesional pues, como hemos señalado anteriormente a lo largo del presente capítulo, influye de manera determinante en su personalidad, en la configuración de sus actitudes hacia la enseñanza, en el proceso de construcción de su conocimiento profesional, en definitiva en su identidad profesional. El centro educativo supone un contexto de vital importancia en el proceso de socialización profesional, lo que justifica que en este epígrafe hagamos referencia a los elementos que integran y definen la cultura escolar.

La cultura escolar es entendida por Rossman, Corbett y Firestone (citados en Bolívar, 1993), como el conjunto de expectativas compartidas sobre lo que es y debe ser la acción diaria en el centro. Recogiendo esta definición, Bolívar (1993) señala, que existe un conjunto de normas, creencias y valores, que constituyen el marco interpretativo de referencia e identidad (símbolos y significados) del centro; siendo aprendido a través de la socialización o enculturación de profesores principiantes y alumnos y/o compartido por el grupo. La cultura escolar provee así a sus miembros de un marco referencial para interpretar los eventos y conductas, y para actuar de modo apropiado y aceptable a la situación.

Compartimos la teoría de Pérez Gómez (1998), que considera la escuela como un cruce de culturas entre las que destaca la cultura docente entendida como *el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que dicho grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí.*

Partiendo de esta definición y según Hargreaves (1994), podemos distinguir dos dimensiones fundamentales a la hora de definir la cultura docente: el contenido y la forma.

Entendemos por contenido las creencias, valores, hábitos y modos de hacer, asumidos por los equipos de profesores que pueden dar lugar a fuertes lazos de integración y consenso (por ejemplo, en determinados centros religiosos y/o privados), o por el contrario a la subdivisión en dos o más grupos. De este modo, los valores y creencias compartidas pueden representar una forma de la cultura de los profesores, pero de hecho hay otras formas.

La forma de la cultura docente está configurada por las pautas/modelos de relación y asociación entre los miembros de una cultura; en nuestro caso las relaciones de trabajo que los profesores tienen con sus colegas dentro y fuera de la escuela. Esta forma de la cultura organizativa de los profesores puede ser más importante que el propio contenido. Según Bolívar (1993), una descripción monocromática de dos tipos opuestos de cultura de los profesores en los centros escolares se ha hecho familiar en los últimos años: una cultura predominante en la enseñanza de aislamiento, individualismo y vida privada, etc., frente a la imagen emergente de una cultura común de la colaboración,

caracterizada por normas de colegialidad, donde los profesores se ayudan y apoyan unos a otros de modo habitual, comparten fines y objetivos, etc.

Los cambios en contenidos, actitudes y creencias de los profesores pueden dar lugar a cambios en la forma de la cultura de los profesores y en las relaciones de trabajo con sus colegas; y es en las formas de la cultura docente como se reproducen, reconocen y redefinen los contenidos de esa cultura. Por su parte, la forma de la cultura escolar de los profesores puede tener significativas implicaciones para el cambio educativo, en la medida en que puede frustrar o hacer que se lleven con éxito unos compromisos compartidos. Hargreaves (1991) ha identificado, según los patrones de interrelación entre los docentes, al menos cuatro tipos de cultura profesional: individualismo, balcanización, cultura de colaboración y colegialidad restringida o colaboración impuesta.

Tipos de cultura profesional en la enseñanza				
	Cultura del individualismo	Cultura balcanizada	Colegialidad artificial	Cultura de colaboración
Relaciones	Vida privada, aislamiento físico y psicológico. Interacciones fragmentadas, esporádicas y superficiales.	Baja permeabilidad: centro dividido en subgrupos con pocos elementos en común. El aprendizaje profesional ocurre en estos subgrupos.	Relaciones comunes por procedimientos burocráticos, como gestión regulada de forma administrativa. Impuestas externamente.	Sentido de comunidad: apoyo y relación mutua, autorrevisión, aprendizaje profesional compartido. Relaciones construidas internamente.
Formas de trabajo	Responsabilidad individual por aula/grupo. Trabajo privado en las aulas. Pocos espacios o tiempos en común.	Los grupos permanecen relativamente estables. Cada grupo tiene su modo de trabajar y entender la enseñanza de la materia.	Reuniones formales como recurso instrumental para ciertas metas prefijadas, en tiempos y espacios determinados.	Enseñanza como tarea colectiva: colaboración espontánea y participación voluntaria. Los tiempos y espacios de trabajo conjunto no están prefijados.
Identificación personal	Preocupación centrada en el aula y cumplir la responsabilidad asignada. Falta de apoyo interpersonal. Soledad profesional.	Identificación por el subgrupo a que pertenecen, con modos propios de pensar y enseñar. Subcultura de la materia/área.	El trabajo conjunto es artificial/forzado. Predominan en la práctica los modos de hacer individuales.	Visión compartida del centro como conjunto (valores, procesos y metas), interdependencia y coordinación, como formas asumidas personal y colectivamente.
Condiciones organizativas	Distribución funcional y jerárquica de tareas. Organización por aulas y espacios celulares y por compartimentos. Funcionarios.	Organización escolar por materias, niveles, áreas y departamentos. La estructura disciplinar condiciona la organización escolar.	Programación por equipos conjuntos de currícula diseñados externamente. Imposición por directivos de reuniones forzadas.	Creación de estructuras y contextos (tiempo, tareas y recursos) que promuevan el trabajo conjunto. El centro como unidad y agente de cambio.

Fuente: Bolívar, A. (1993). *Culturas profesionales en la enseñanza. Cuadernos de pedagogía*, 219, p. 70.

La cultura del ejercicio de la profesión docente ha sido caracterizada, desde los primeros análisis sociológicos, de individualista y privada, (*cultura del individualismo*), donde hay zonas *acotadas* para cada ámbito de decisión con pocas posibilidades de compartir recursos e ideas, de observación mutua y de intercambiar experiencias sobre la práctica docente. La propia socialización profesional suele enseñar que no se deben comentar los problemas internos del aula con los colegas y, sería muestra de incompetencia solicitar ayuda o consejos de ellos. La cultura del individualismo - es cierto - impide el desarrollo profesional, al limitar el compartir experiencias y conocimientos; pero no hay que confundirla (Hargreaves, 1993) con tener autonomía profesional o individualidad. La individualidad suele ser un requisito necesario - en determinados momentos - para el trabajo docente, y no se opone a una colaboración y trabajo conjunto. Hargreaves distingue entre un individualismo forzado u obligado por la estructura organizativa y burocrática (condicionamientos estructurales o ecológicos del trabajo escolar), un individualismo *estratégico*, como forma adoptada por los profesores para hacer frente a los problemas diarios (por ejemplo, necesidad de concentrarse para preparar una tarea ante la escasez de tiempo), y un individualismo *elegido* por el propio profesor, como opción personal, en función de la forma de entender el trabajo de la enseñanza.

En la *forma balcanizada de cultura* de los profesores, más frecuente en los centros de Secundaria (por su propia estructura organizativa departamental, especialización y socialización de su profesorado), el trabajo tiene lugar en pequeños grupos aislados, muchas veces enfrentados entre sí, no como colegas en un trabajo con visión de conjunto, con consecuencias negativas para el aprendizaje de los alumnos y de los propios profesores. No obstante, a veces, es una forma de fomentar una identidad profesional propia y un conocimiento base y artesanal específico de la enseñanza de una materia. En su forma típica o ideal, las culturas balcanizadas en la enseñanza suelen presentar una baja permeabilidad, una permanencia de esta situación de subgrupos aislados, un carácter de identificación personal, y las divisiones suelen expresar un carácter político (diferencias de poder e intereses entre unos grupos y otros).

La *colegialidad artificial*, ficticia o impuesta administrativamente, por su parte, como ha descrito Hargreaves, supone en la práctica un funcionamiento individualista, pero - por presión administrativa externa - se fuerza a trabajar en equipos con reuniones conjuntas; en muchos casos como recurso instrumental para adaptar determinadas innovaciones o estrategias prefijadas desde fuera. Puede ser un sustituto técnico que imposibilite llegar a una cultura de colaboración, al ignorar la cultura real (la que se vive cotidianamente) de la enseñanza. No basta tener reuniones conjuntas y esporádicas, para gestionar y resolver asuntos burocráticos (por ejemplo, para hacer las programaciones o proyectos curriculares); una cultura de colaboración implica que estas relaciones afecten al contenido mismo de lo que se trabaja y al grado en que los miembros se sienten implicados en el proceso.

En este sentido, y recogiendo la importancia que tiene el desarrollo de una cultura colaborativa en el centro educativo, Bolívar (1993), propone las siguientes soluciones para lograr este tipo de cultura:

- Resquebrajar los muros del individualismo y potenciar la cooperación, trabajo conjunto e interdependencia entre los profesores se consideran avenidas más prometedoras para el desarrollo profesional y la reconstrucción organizativa de los centros escolares, generando una nueva cultura profesional.
- Reivindicar la autonomía de los equipos de profesores en la toma de decisiones puede posibilitar un compromiso e implicación en las metas de la organización, y ser una plataforma o puente para conseguir un desarrollo organizativo y profesional.
- El compromiso organizativo de un centro comienza cuando sus miembros se sienten involucrados de forma personal y colectiva por mejorar la institución, aceptan consensuadamente unos fines y metas de la organización, y gozan - como condición estructural - de una estabilidad en el centro. Este compromiso colaborativo debe ser el resultado de un largo proceso en que el conjunto de sus miembros se van implicando en dinámicas de trabajo que capacitan al centro para autorrenovarse, y, cuando - por suerte - logran institucionalizarse, llegan a formar parte de la cultura organizativa del centro.

Volviendo a Pérez Gómez (1998) e intentando identificar los rasgos principales que podrían caracterizar la cultura docente actual, conectando con la clasificación anterior propuesta por Hargreaves (1991, 1993, 1996), recogemos las cuatro características relevantes que definen la actual forma de la cultura docente:

a) Asilamiento del docente y autonomía profesional.

Según Pérez Gómez (1998), existen tres tipos de aislamiento: a) psicológico provocado por la inseguridad personal o el miedo a la crítica; b) ecológico, determinado por las características físicas y administrativas del trabajo, con la separación radical en aulas y la fragmentación disciplinar del currículo; c) adaptativo, como estrategia personal para encontrar activamente el propio espacio de intervención y preservarlo de influencias negativas del contexto.

Este aislamiento supone una de las características más extendidas y negativas de la cultura escolar y supone un espacio propicio para el pragmatismo, la pasividad, la reproducción conservadora y la aceptación de la cultura social dominante.

Pero no debemos confundir aislamiento con autonomías profesionales, ya que ésta se hace necesaria en la búsqueda de su identidad singular. Se hace necesario el respeto a las diferencias y la diversidad en las concepciones teóricas y en las prácticas profesionales. Pero tal y como señala Pérez Gómez

(1998:168), para la consecución de este propósito tan importante es la reflexión individual como la comunicación y contraste con los compañeros para *elaborar y desarrollar un proyecto común lo suficientemente flexible y convergente como para acoger la diversidad creativa y la búsqueda compartida*.

b) Colegiabilidad burocrática y cultura de colaboración.

En este punto debemos distinguir entre la colegiabilidad burocrática y la cultura de la colaboración que atienden a los dos tipos de culturas identificadas respectivamente por Hargreaves (1991), como colegialidad artificial y cultura de colaboración.

En la primera, la colaboración docente no surge ni se desarrolla de forma espontánea desde la iniciativa de los propios docentes, sino que es una imposición administrativa, por lo tanto es obligatoria y viene habitualmente acompañada de un plan de acción en el que existe poco espacio de libertad a la creatividad de los docentes.

En cambio, la colaboración espontánea supone una cultura bien diferente que afecta tanto a los modos de entender la escuela y los procesos de enseñanza aprendizaje como a los roles docentes y a los procedimientos de interacción entre profesores, con los estudiantes y con la comunidad. Según Pérez Gómez (1998:172), *la cultura de la colaboración, aunque condicionada evidentemente por las restricciones administrativas y por la propia historia escolar así como por las tradiciones de la cultura docente, surge y se desarrolla como un propósito decidido de la propia comunidad escolar, convencida de que las necesidades, intereses, complejidades y propósito de la tarea educativa requieren la cooperación desde la independencia*.

c) Saturación de tareas y responsabilidad profesional.

La necesidad de responder a los cambios y demandas de la sociedad actual ha generado cambios en la estructura y funcionamiento de la escuela y por ende en los docentes. Así, se han generado transformaciones radicales en relación al contenido laboral del docente *desde la clásica definición del mismo como transmisión dentro del aula, control disciplinar y evaluación objetiva, a la compleja definición actual como diseñador, planificador, facilitador, evaluador, comunicador, líder pedagógico, tutor de futuros docentes e incluso competidor en el mercado de la oferta escolar* (Pérez Gómez, 1998:174). Estos cambios provocan en el docente sensaciones de agobio por la intensificación de sus tareas profesionales, una reconstrucción de su rol profesional, además de un incremento de las exigencias exteriores. Según Hargreaves (1994), en esta intensificación de tareas destaca la carencia de tiempo y de tranquilidad para concentrarse en la atención a los alumnos, la imposibilidad de desarrollar de forma sosegada las cualidades personales y profesionales del docente, el aburrimiento, la percepción de lagunas en la formación, etc.

La solución a este proceso está, quizás, en la consideración de que esta responsabilidad no reside en el docente como sujeto individual sino que es competencia de todo un colectivo que requiere un tiempo de reflexión y de

adaptación. Así, *la concepción de la función docente como una tarea de grupo puede ser la mejor respuesta ante la intensificación y el estrés* (Pérez Gómez, 1998: 176).

d) Ansiedad profesional y carácter flexible y creativo de la función docente.

La escuela actual influenciada por el ritmo vertiginoso de la sociedad actual se preocupa excesivamente por la obtención de resultados a corto plazo, atendiendo a la jerga propia del mundo de la economía, podríamos decir que, se preocupa por la rentabilidad, por la obtención de beneficios. Esto está generando en el docente un alto grado de ansiedad e insatisfacción profesional que conduce tal y como señalan Fullan y Hargreaves (1992) al conservadurismo.

Ante este hecho se demanda la consideración de la práctica docente como un proceso permanente de aprendizaje, experimentación, comunicación y reflexión compartida no sólo para poder afrontar con menor incertidumbre la época que nos ha tocado vivir sino también para *facilitar la elaboración de proyectos e iniciativas que provoquen la satisfacción de estudiantes y docentes al gozar de la aventura del conocimiento, al disfrutar de la belleza de la cultura y al comprobar las posibilidades de autodesarrollo creador* (Pérez Gómez, 1998:179).

Además, desde el punto de vista de la institución escolar y de la dirección de la misma, el apoyo de los directivos es un factor importante en el desarrollo de la profesión tal y como recoge Fullan (1990), siempre y cuando esté entendido no como dirección y control técnico, sino inserto en una dinámica de colaboración con los profesores para ayudarles a descubrir y potenciar sus posibilidades. El director debe construir con el resto del equipo de profesores el modelo de escuela que intentan conseguir, debe llevar a cabo una gestión instructiva y promover un clima de aprendizaje positivo, con acciones colaborativas para motivar, implicar, coordinar iniciativas en equipo y crear así, un clima de desarrollo positivo. La influencia del director o equipo directivo es tal que, según Huberman (1990), puede llevar al docente a desarrollar una carrera armoniosa o desencantada.

Por tanto, tenemos que tener en cuenta, no sólo la relación entre vida personal y profesional, sino también atenderemos al contexto de trabajo en el que se desarrolla el docente ya que, como apuntan diversos autores (Oja, 1993; Hargreaves, 1995 y Bolívar, 1999), el contexto organizativo en el que se desarrolla el docente afecta a su desarrollo profesional, inhibiendo o favoreciendo dicho desarrollo en función de sus características.

Parece necesario dar un sentido de unidad al desarrollo del profesor que como persona forma parte del desarrollo institucional en un contexto concreto de enseñanza. En esta línea hay que, según Carrera (2000:56), *revalorizar al profesor como persona, con su dimensión humanista, con su autoestima personal y académica, al profesor que aprende y enseña, con una actitud de autonomía no impuesta, sino de capacitación para procesos de cambio y*

transformación, con apoyo de asesores o líderes instruccionales para ayudarles en la comprensión de su tarea, lograr una escuela o centro educativo desarrollado mediante una cultura colaborativa que potencia el cambio y hace una escuela evaluativa, una escuela que aprende y una escuela que se renueva. Además, la institucionalización de ese cambio planificado y sistemático ha de crear el compromiso de sus miembros, para progresivamente ir a una acción crítica y colaborativa que genere la transformación de una práctica emancipadora personal y social. Esta integración supone, por tanto, pasar de un desarrollo competitivo a un desarrollo colaborativo.

Así, en nuestro estudio, a través de la reconstrucción de las historias de vida de los doce maestros y maestras de Educación Musical que participan en la investigación, conocemos cuáles son las relaciones que se establecen en sus contextos de trabajo, qué condicionantes las determinan y en qué modo influyen en su identidad profesional.

CAPÍTULO II DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

II.1. Un concepto alternativo de profesionalización y carrera docente

II.2. El desarrollo profesional docente, un constructo en continua evolución

II.2.1. Definición del concepto

II.2.2. Dimensiones que determinan el desarrollo profesional docente

II.2.3. El desarrollo profesional docente, ¿una cuestión de género?

II.3. Ciclos de desarrollo profesional

CAPÍTULO II DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

II.1. Un concepto alternativo de profesionalización y carrera docente

Antes de centrarnos en el estudio del desarrollo profesional docente hemos creído conveniente aproximarnos a otros conceptos relacionados con el mismo y que nos permitirán entender mejor la definición de desarrollo profesional que asumimos en esta investigación. Estos conceptos son el de profesionalización y el de carrera docente entendidos como dos constructos relacionados con el proceso de socialización y construcción de la identidad profesional.

El concepto de profesionalización es abordado por Imbernón (1999) desde dos perspectivas diferentes. Tras un estudio pormenorizado de la literatura, este autor señala la existencia de un enfoque tradicional, fundamentado en la perspectiva positivista de pensamiento nacida en el siglo XIX y *basado en la adquisición de las disciplinas básicas de la profesión y en la búsqueda de sus rasgos comunes, que desarrolla un concepto estanco de profesión según el cual los conocimientos que el profesional ha de saber permanecen inmutables a lo largo del tiempo y son monopolio de estos profesionales* (p.16). Esta concepción supone admitir una jerarquía en los niveles de conocimiento a adquirir, diferentes estatus académicos y sociales, y la admisión de la separación entre teoría y práctica.

Por otro lado, la concepción o enfoque alternativo supone un proceso más dinámico, más sensible y flexible a los cambios de la situación laboral y social. Un concepto, donde *las características y el ejercicio profesional no son monolíticos sino que se puede generar un conocimiento especializado mediante el ejercicio de la práctica profesional* (Imbernón, 1999:16). En esta línea se encuentra el concepto de profesionalización de Wollmer y Mills (1996), definido como un proceso evolutivo y en continuo desarrollo que permite el acceso a un campo ocupacional y la adquisición de un nivel de cualificación profesional que capacita para el desempeño de un puesto de trabajo.

Por tanto, parece necesario seguir las orientaciones de Novoa (1999), que recomienda construir un saber pedagógico que no sea puramente instrumental sino que tenga en cuenta el componente personal de cada docente. Desde esta perspectiva el proceso de profesionalización debe partir de las *etapas de maduración del individuo o de sus características vocacionales* tal y como señala López-Feal (1998: 150-151).

Igualmente, para Villar (1990:213), la profesionalización debe ser entendida *como la mejora de la práctica desde la perspectiva del profesor que reflexiona, adopta decisiones y elabora sus teorías personales sobre la enseñanza*. Según Carrera (2000:12), este hecho supone *un compromiso prioritario con la transformación de los modelos tradicionales de formación, basado en la coherencia entre la forma de cómo los educadores aprenden y cómo se les pide que enseñen*. Podemos afirmar por tanto, que el concepto de profesionalización afecta a la formación inicial y permanente del profesorado.

No podemos partir de un concepto de profesionalización estanco ya que tal y como apunta Fraile (1995), los profesores durante su actividad docente valoran situaciones, procesan información, toman decisiones, observan los efectos sobre el alumnado, generan y consideran alternativas en la elaboración de propuestas, etc.; lo que nos lleva a afirmar que la enseñanza supone una actividad cognitiva que requiere un extraordinario nivel de competencias para tomar decisiones en ambientes dinámicos y completos.

Concluyendo, podemos entender el concepto de profesionalización como *un proceso de socialización profesional constante, tanto en la preparación inicial para una ocupación definida, como en un proceso continuo de búsqueda y perfeccionamiento personal y laboral en el que intervienen varios elementos comunes de la ocupación laboral y que se vincula a una determinada práctica profesional* (Imbernón, 1999:14).

En este sentido deberíamos hablar de diversos estadios de profesionalización, desde los inicios de la formación inicial hasta los diferentes procesos que se suceden a lo largo de la vida profesional. Incluso, en la carrera docente vamos más allá, ya que la primera incursión que realiza el futuro docente en su contexto profesional se produce mucho antes de la formación inicial ya que las numerosas horas que ha pasado en el aula como alumno suponen una fuente de conocimientos importante. Vemos pues, cómo profesionalización y desarrollo profesional están íntimamente relacionados ya que, según Imbernón (1999:14), *unimos la profesionalización con los procesos de desarrollo profesional a lo largo de la vida laboral*.

Al igual que apuntábamos anteriormente dos enfoques o perspectivas en torno al concepto de profesionalización, también encontramos dos visiones del concepto de carrera. En este caso haremos referencia a una perspectiva objetiva y otra subjetiva, siendo ambas totalmente complementarias y necesarias para un adecuado desarrollo profesional.

Estaremos, por tanto ante, un concepto dual que podemos abordar desde una *perspectiva objetiva* en la que definimos carrera como *la sucesión cronológica de los diferentes destinos y tareas desempeñadas en los que se ve involucrado el docente a lo largo de los años dedicados a la enseñanza* (Kelchtermans, 1993:447). Por su parte, Samper, Sanuy y Biscarri (1995:113) la definen como *la reconstrucción de las diferentes escuelas, cargos docentes o paradocentes desempeñados, la cronología de tales sucesivos desempeños, el tipo de centro escolar y la situación administrativa del docente en cuestión*.

Si atendemos a una *perspectiva subjetiva*, estaremos refiriéndonos a las vivencias individuales, al modo cómo la persona cuenta su desarrollo acerca de sus experiencias laborales y cómo reconstruye su pasado y su futuro en orden a la situación presente (Fournier, 1997). Nos encontramos, por tanto, ante una *perspectiva cambiante en que la persona ve su vida como un todo e interpreta el significado de atributos, acciones y cosas que le han sucedido*, ya que la carrera no es solamente una sucesión de eventos cronológicos (Kelchtermans y Vandenberghe, 1994:47).

Esta dualidad define la carrera como un mecanismo de cambio individual, ya que los distintos roles por los que pasa un docente a lo largo de su vida profesional van a ir modificando su propia identidad, considerados no en su dimensión objetiva sino subjetiva (Fournier, 1997). Según Nias (1989b), la persona y su identidad son un elemento crucial en el modo en que los profesores construyen la naturaleza de su trabajo. Otros autores como Goodson (1996) refuerzan la tesis anterior al señalar que las experiencias vividas, tanto personales como docentes, constituyen parte de lo que los profesores son y condicionan su práctica docente y, por tanto, el contexto en el que viven supone un marco de referencia muy importante.

La carrera se convierte en un medio de socialización, ya que da lugar a la unión entre las estructuras individuales y sociales, siendo un vehículo mediante el que los individuos interiorizan las normas, expectativas, valores y motivos del contexto en el que desarrollan su labor docente. La carrera se configura, por tanto, como un *vehículo mediante el que los individuos conjuntan lo individual y lo social-institucional, y uno de los mecanismos claves de socialización en las instituciones* (Bolívar, 1999:79).

A la hora de abordar la trayectoria profesional del docente en general, y en nuestro caso, del Maestro Especialista en Educación Musical uniremos estas dos dimensiones de la carrera profesional, ya que según Bolívar (1999:81) unir carrera y desarrollo profesional significa *no desligar los ámbitos profesionales y los no profesionales de la vida personal del profesor/a*. Esto implica articular los procesos formativos y todos aquellos que vayan destinados a la mejora de la calidad docente desde el punto de vista del que se forma, insertos en su trayectoria personal y profesional.

Como ya se apuntaba a la hora de caracterizar la profesión docente en un sentido objetivo, la movilidad vertical dentro de ésta es muy difícil, por no decir inexistente, tal y como recogen Samper, Sanuy y Biscarri (1995) en su investigación acerca de la movilidad vertical en la carrera de maestros y maestras de Primaria. Esta falta de movilidad o promoción constituye uno de los aspectos más negativamente valorados de la carrera docente. Si tenemos que hablar de movilidad dentro de esta profesión tendremos que hacerlo desde un punto de vista horizontal, ya que no permite grandes oportunidades de promoción más allá de la consecución de sexenios con el paso de los años y el cambio de centro en función de los intereses del docente por proximidad a la familia, a núcleos urbanos, etc. En este sentido objetivo, la carrera docente parece no favorecer la motivación del profesorado que, en algunos casos, se ve abocado a caer en la rutina.

La carrera del profesional docente se caracteriza por su escasa movilidad. Su trabajo se desenvuelve durante años en el mismo espacio, haciendo las mismas cosas, sometido a un calendario con una cadencia que recuerda a la del labrador [...]. Y todo ello sin ningún control objetivo, sin otra apreciación externa sobre la calidad profesional que la fama o la etiqueta que se transmite de una a otra generación de alumnos, y que clasifica a los profesores sin ningún criterio objetivo y homogéneo de referencia. El mismo estatus, idéntica retribución, con independencia de la dedicación y sabiduría de cada cual. Ciertamente estas condiciones no

tienen equivalencia con ninguna otra actividad en la sociedad actual. El dinamismo, la fluidez de las situaciones profesionales, las oportunidades, y los riesgos, son avatares desconocidos en nuestra profesión. Así, mantener el estímulo, no caer en la rutina, cultivarse cultural y profesionalmente, resultan tareas imprescindibles, pero quedan, desgraciadamente, bajo la discrecionalidad de cada cual (OCDE, citado en Segovia, 1997:167).

Para contrarrestar esta falta de motivación aparecen lo que Nias (1989b), denomina *carreras docentes paralelas*, es decir, trabajos que realizará el docente en su tiempo libre en los que encontrará su propia autoestima y realización personal.

Volviendo al sentido subjetivo del término carrera, Bolívar (1999) entiende ésta como un proceso gradual y discontinuo, jalonado por diversos hechos o sucesos que dan lugar a cambios de orientación en la vida, a los que se pueden llamar incidentes críticos, por haber pivotado sobre ellos otras decisiones o direcciones relevantes:

En la trayectoria de vida, habitualmente, se suelen destacar determinados acontecimientos (traslado de centro, sucesos familiares o experiencias individuales), que han producido un corte o trauma en la carrera o socialización profesional, y por ello, han contribuido a cambiar su trayectoria de vida o identidad profesional. Aparte de servir para delimitar fases críticas, explican los cambios operados tanto a nivel de acción profesional, carrera profesional formal, como la propia teoría didáctica y educativa mantenida en cada momento (p. 83).

Según Fernández Cruz (1994b), los cambios que suceden al profesor en el recorrido de su carrera profesional cristalizan, de algún modo, en su forma de integrar y comprender y, por tanto, de dirigir su acción profesional. Estos cambios no son ajenos a los acontecimientos que le suceden en su vida privada, ni a la propia evolución de la institución donde el docente trabaja, ni, por supuesto, a los eventos relacionados con el desarrollo diario de su profesión, con la práctica de la enseñanza, con la acumulación de experiencia docente, y con todos los procesos formativos en que se ve implicado.

Por lo tanto, si queremos entender las trayectorias profesionales desde la perspectiva de los docentes no podremos limitarnos a un concepto de profesionalización estático ni a un concepto de carrera en sentido objetivo y estructurado, sino que tendremos que mirar esas trayectorias desde una perspectiva dinámica en continuo cambio en la que se conjugan los aspectos sociales, personales y profesionales.

II.2. El desarrollo profesional docente, un constructo en continua evolución

II.2.1. Definición del concepto

En una primera aproximación a la definición de desarrollo profesional no podemos evitar relacionar este concepto con otros términos sinónimos de la palabra desarrollo como progreso, perfeccionamiento, mejora, avance, proceso, etc., y que, indudablemente, han aparecido en la bibliografía especializada consultada, de la que a continuación realizamos una síntesis con el objetivo de concretar el concepto de desarrollo profesional al que hacemos referencia en nuestro estudio.

Burden (1990) al abordar la definición de desarrollo profesional reivindica la idea de cambio y desarrollo personal que conlleva el término. Se trata, por tanto, de un proceso de desarrollo que implica cambio en:

- a) Destrezas profesionales, conocimientos y comportamientos en la enseñanza, metodología, técnicas de control de la disciplina, currículum, planificación, reglas y procedimientos y relaciones sociales.
- b) Actitudes, creencias, expectativas y preocupaciones por la materia, actitudes hacia los demás, imágenes de la enseñanza, madurez profesional, compromiso en la enseñanza, satisfacción y preocupaciones profesionales.
- c) Acontecimientos profesionales, cambios de destino, rupturas, mayores compromisos e implicación en programas de desarrollo.

Vemos cómo a partir de esta definición se nos abre un campo de acción bastante amplio ya que plantea cambios no sólo en el terreno profesional, sino también en el personal e incluso en el social e institucional. A partir de esta primera aproximación vamos a ir profundizando en el tema haciendo referencia a las definiciones dadas por otros autores, que sin duda, nos ayudarán a clarificar este término.

Para Kelchtermans (1993:447) *el desarrollo profesional de los docentes se entiende como un proceso de aprendizaje a través de las experiencias vividas a lo largo de su carrera, culminando en un marco de interpretación personal que abarca dos ámbitos principalmente: la concepción acerca de ellos mismos como profesores y las creencias en torno a la docencia como una actividad profesional*. Se refuerza aquí la idea de una relación indisoluble entre lo profesional y lo personal que ayuda a interpretar y reinterpretar los acontecimientos que se suceden a lo largo de la vida profesional.

En este sentido apunta la definición de Bolívar (1999) para los que además, este proceso implica mejora en las capacidades profesionales y personales de los profesores. Para estos autores el desarrollo profesional constituye [...] *el conjunto de actividades, procesos o medidas dirigidas a mejorar las capacidades profesionales y personales de los profesores y profesoras, de modo que puedan dar lugar a una renovación de los centros escolares, al tiempo que incrementar los niveles de satisfacción e identidad*

profesional del profesorado. [...] El desarrollo profesional va unido [...] al desarrollo personal, y éste es indisociable de la trayectoria biográfica de vida. Por eso, tiene que [...] ligar los ámbitos profesionales y los no profesionales de la vida y trabajo del profesor, lo público y lo privado (p. 90).

Por tanto, no debemos olvidar que este proceso se da de forma continuada en el tiempo y no se puede entender como un conjunto de actividades aisladas tal y como señala Gallego (1999:15), para el que el desarrollo profesional aparece íntimamente relacionado con el *conjunto de acciones, actividades y procesos formativos en que los profesionales se implican a lo largo de su desempeño profesional para mejorar su preparación y poder mantener su empleabilidad*. Así, este concepto tiene connotaciones de evolución y continuidad y constituye una opción hacia la mejora y la calidad educativa que debe impregnar toda la actividad profesional tal y como apunta De Miguel (1996), quien considera el desarrollo profesional como un proceso de formación continua que se prolonga a lo largo de toda la vida laboral y que se fundamenta en todo el conjunto de cambios y mejoras de las destrezas y conductas del docente, en las formas de pensar, valorar y actuar sobre el cambio profesional.

Profundizando en esta definición en la que la mejora de la práctica constituye una dimensión muy importante y siendo uno de sus objetivos el mantenimiento de la empleabilidad, podemos hacer referencia a las razones que pueden llevar a los docentes a implicarse en este proceso de desarrollo profesional. De Miguel (1996) apunta que pueden identificarse a la hora de caracterizar el desarrollo profesional dos posiciones extremas: una centrada exclusivamente en la promoción hacia puestos de mayor consideración, con un mayor estatus social, mejor remunerado y orientados por un tipo de motivación de orden más extrínseco; y otra más orientada hacia procesos de perfección y cualificación progresiva en el puesto de trabajo, guiada desde una motivación más intrínseca donde lo que caracteriza a un profesional es la adquisición y aplicación de un conocimiento específico y, por tanto, un compromiso permanente en su actuación. Cuando no se dan estos compromisos se cae en situaciones de desprofesionalización y desmotivación en el puesto de trabajo.

Las distintas perspectivas del propio desarrollo van a generar procesos diferentes tal y como señala Medina Rivilla (1996:120) quien considera el itinerario y desarrollo profesional como *el proceso seguido por cada docente para ir alcanzando las mayores cotas de comprensión de su práctica, de afianzamiento de su concepción teórica sobre la enseñanza y de adquisición de un estilo de actuación creadora en las aulas. [...] Los modelos de itinerario son tan diferentes como los estilos de enseñanza y los problemas de formación que desean abordar los participantes*.

Teniendo en cuenta que el desarrollo profesional también es considerado como un proceso de formación permanente para el perfeccionamiento del profesorado, no debemos olvidar, recogiendo el hecho que plantea Medina Rivilla (1996), que deben ser los docentes los que decidan cuáles son los problemas de formación que desean abordar. Por lo tanto, este proceso formativo debe ir más allá de una intervención externa al profesor,

debe referirse a los cambios propuestos y dirigidos desde el propio docente, destinados a reforzar su autonomía profesional (De Vicente, 1992).

Por último, no podemos olvidar que el contexto donde se desarrolla el docente va a ser determinante en su acción profesional, y así nos lo recuerdan Butt, Townsend y Raymond (1992) que destacan que no sólo los aspectos personales son de vital importancia en el estudio del desarrollo profesional del docente sino que también dicho desarrollo *está vinculado estrechamente al contexto político, social y económico de la enseñanza* (p. 206). Así, Gallego (1999), recoge que el proceso de desarrollo profesional no debe tener en cuenta sólo la preparación personal para cumplir los roles profesionales específicos, sino que también pasa por conseguir las condiciones externas al docente que hagan posible un trabajo satisfactorio para la persona.

En este sentido apunta la definición de Mingorance y Estebaranz (1992:319), para los que el desarrollo profesional es *un proceso continuo para el cambio y la mejora dentro de una institución educativa concreta para lograr una mejora en el aprendizaje de los alumnos y la innovación de la escuela*. Con este proceso se intenta la mejora de la práctica profesional a través de las actividades tanto grupales como individuales que desarrolle el profesor a lo largo de la construcción de su conocimiento y como consecuencia de la acción. Pero no debemos olvidar que el profesor trabaja en un contexto determinado y su práctica profesional no es algo aislado sino que se inscribe en un contexto institucional, por ello, la mejora profesional nos lleva a la mejora institucional, en la práctica y desde la práctica de su propio quehacer educativo contextualizado. Teniendo en cuenta esta doble perspectiva institucional e individual se hacen necesarios dos factores para llevar a cabo el desarrollo profesional:

- El conocimiento, tanto desde la teoría como desde la práctica. Los procesos cognitivos que se generan y estructuran en el pensamiento profesional son complejos, se encuentran encajados unos en otros; son esquemas de conocimiento prototípicos que se adquieren a través de las experiencias personales y grupales en las situaciones concretas que guían los procesos de comprensión.
- La colaboración como clima institucional de apoyo mutuo en la tarea común del centro. La clave característica para el desarrollo profesional e institucional es la colaboración que permite el entendimiento y el consenso mutuo, la toma de decisiones democráticas y la acción común.

Podemos observar, por tanto, cómo el concepto de desarrollo profesional no sólo implica cambio personal en el tiempo, sino que tal y como recoge Fernández Cruz (1994a), supone un reajuste de las prácticas profesionales para adaptarse a los cambios personales (Villar, 1990), avance profesional en la carrera (Olroyd y Hall, 1991), un enfoque evolutivo de la formación del profesorado (Marcelo, 1994), una simultaneidad en los procesos de desarrollo profesional organizativo y curricular o la generación de nuevas culturas profesionales (Martínez Sánchez, 1993; Imbernón, 1994), a las que hemos hecho referencia en el capítulo anterior. Advertimos cómo esta

concepción del desarrollo profesional supone una aproximación global, contextual, narrativa, etc. lo que nos aconseja trabajar desde un enfoque biográfico-narrativo.

II.2.2. Dimensiones que determinan el desarrollo profesional docente

Una vez definido el concepto de desarrollo profesional docente como un proceso dinámico y continuado a lo largo de toda la trayectoria profesional en el que se pretende una mejora en la práctica docente y en el que interaccionan elementos personales, profesionales y sociales, nos disponemos a recoger diferentes estudios sobre el desarrollo profesional que nos ayuden a determinar las dimensiones de estudio a tener en cuenta en nuestra investigación.

Tal y como apuntan Kelchtermans (1993) y Fernández Cruz (1998) la aproximación al desarrollo profesional docente ha sido caracterizada por estudios precedentes como *dinámica* (ya que se trata de un estado nunca acabado, en continua construcción); *narrativa* (que nos permita la comprensión de dicha evolución a través de la propia interpretación del profesor); *contextual* (pues es necesario conocer las relaciones que el docente ha establecido a lo largo de su proceso de socialización profesional).

En definitiva, y tal y como apunta Fernández Cruz (1998) se trata de una *perspectiva integral, en la que confluyen en un todo global e inseparable los aspectos de evolución personal en todos los órdenes (desarrollo de la personalidad, vida afectiva-familiar y vida socioprofesional)*. Así, en su estudio sobre el desarrollo profesional de las maestras de Educación Infantil, Fernández Cruz (1994a), realiza una síntesis de todos los aspectos relevantes para la investigación del desarrollo del profesor, encuadrándolos en cuatro ámbitos que afectan a la evolución profesional del docente y que son reconocidos por la mayoría de los autores:

- **Acontecimientos de la vida privada** que hayan influido en la trayectoria de la carrera: origen familiar relacionado con la enseñanza, historia escolar, personas con influencia, incorporación al mundo adulto, matrimonio, nacimiento de hijos, rupturas y discontinuidades, desarrollo de proyectos paralelos a la enseñanza, otros eventos críticos.
- **Acontecimientos de la vida profesional del profesor**: opción por la docencia, formación inicial, prácticas de enseñanza, socialización profesional, destinos provisionales, sustituciones, interinidades, destinos definitivos, cargos directivos desempeñados, puestos de promoción ocupados, destinos fuera del centro, discontinuidades importantes en el desarrollo de la carrera, actividades de perfeccionamiento realizadas, destino actual.
- **Desarrollo de la propia institución escolar**, acontecimientos de la vida del centro que han orientado la vida profesional de los docentes: proyectos realizados, innovaciones desarrolladas, conflictos organizativos, líderes que han marcado la vida del centro.

- **Contexto socio-cultural**, acontecimientos macrosociales a tener en cuenta en la reconstrucción de la trayectoria profesional de los docentes: cambios de régimen político, reformas escolares nacionales, conflictos profesionales a nivel nacional, decisiones político-administrativas que afectan al colectivo profesional.

En esta misma línea apuntan los trabajos de Raymond, Butt y Townsend (1992) y Fullan y Hargreaves (1997), que entienden el desarrollo profesional en un sentido amplio, según el cual debemos considerar a los profesores – conjuntamente - como personas y profesionales, viéndose influidos por las condiciones internas y externas del centro educativo. Concretamente en el trabajo que presentan Butt, Townsend y Raymond (1992), la construcción de la autobiografía personal y profesional se lleva a cabo a través de cuatro fases:

- Descripción del contexto de su realidad actual de trabajo.
- Descripción de su pedagogía actual y de su currículum en uso.
- Descripción de sus reflexiones sobre su vida personal y profesional basada en la medida en que ellos puedan relatar una comprensión de sus pensamientos y acciones profesionales presentes.
- Proyecto de sus preferencias profesionales futuras.

Siguiendo con esta visión integral González Soto (1994:48), apunta que *hablar de acción y desarrollo profesional de los docentes es hablar de enseñanza, centros y de currículum*. Y es que la intervención educativa de los docentes se establece en un contexto de acción (centro), se genera en un espacio de intervención (currículum) y se concreta en unas tareas (enseñanza). Según González Soto (1994:49), el término desarrollo profesional se caracteriza por:

- Su carácter específico, es decir, implicación en la práctica docente.
- Su carácter dinámico, evolutivo y constante.
- Romper el doble discurso que se establece entre formación inicial y permanente.
- Su carácter contextual.
- Su implicación en lo personal.
- Su carácter integrado de prácticas personales, curriculares, de acción didáctica, etc.
- Romper la dicotomía teoría-práctica con un carácter integrador también.

Por su parte Carrera (2000:48), propone abordar el desarrollo profesional como un todo integrador, integrando en el contexto institucional *el desarrollo personal, el profesional y el colaborativo* a través de actividades de diálogo profesional, desarrollo del currículum, asesoramiento entre compañeros e investigación-acción.

Salvando las distancias y sin perder de vista que el estudio de Fernández Pérez (1992) hace referencia a las motivaciones para la implicación en un proceso de desarrollo profesional del docente universitario, podemos asumir como relevantes para nuestro estudio las siguientes variables

contextuales relacionadas con el desarrollo profesional que enuncia el autor, entre las que destacamos:

- *Dimensión sociodinámica*, que alude a las relaciones humanas entre individuos y grupos dentro de los diferentes subsistemas del ámbito de trabajo.
- *Dimensión metodológica*, denominada también técnico-práctica, que hace referencia a los métodos didácticos concretos que se emplean en la intervención docente.
- *Dimensión temática*, que hace referencia a las diferentes problemáticas que surgen en la práctica docente y para las que se demandan mejoras.

Para Leithwood (1990), existen tres ámbitos de estudio en el desarrollo profesional docente que se deben tener en cuenta y que, por consiguiente, marcan diferentes líneas de investigación:

- *Desarrollo psicológico* relacionado con su yo, con su moral e ideas, que evolucionan desde una mayor dependencia hasta una etapa de autonomía e integración personal.
- *Desarrollo de pericia o competencia profesional* que incluye destrezas, experiencia instruccional, crecimiento profesional con otros colegas, participación en decisiones educacionales a todos los niveles, etc.
- *Desarrollo de ciclos de vida profesional*: el inicio de la carrera, estabilización, desarrollo de compromisos madurados, nuevos cambios y preocupaciones, llegada a la meta profesional y preparación para enfocar su retiro.

Como hemos podido comprobar son variados y diversos los aspectos a tener en cuenta en la evolución del docente que han sido analizados por los investigadores para conocer su impacto en el desarrollo del profesional. Desde los sentimientos hacia la enseñanza que albergan durante su período de formación, sentimientos de los profesores durante su formación inicial acerca de sí mismos y de sus experiencias al estudiar la enseñanza, hasta la influencia que en su carrera han marcado los eventos sucedidos en su vida privada (Pajak y Blase, 1989), pasando por el efecto que circunstancias personales como el género (Casey, 1990, 2004) tienen en el desarrollo de la carrera.

Observamos además tras abordar los aspectos que son determinantes en el desarrollo profesional docente cómo el maestro no nace, sino que se hace. Es decir, su carrera como profesional de la enseñanza se va configurando a través de una cadena de sucesos vitales, desde su formación previa hasta el acceso a la docencia pasando por su formación universitaria y sus prácticas de enseñanza. Debemos tener en cuenta el tipo de cultura de su centro educativo, su forma de participar en experiencias de formación permanente y proyectos de innovación con otros profesionales, sin olvidar, que

la personalidad del docente va a configurar sus actitudes y desarrollo como persona y como constructor de su conocimiento profesional.

A modo de síntesis recogemos los factores que según Fernández Cruz (1994a), Fullan y Hargreaves (1997), Bolívar (1999), Carrera (2000) y Tardif (2004), son determinantes en la trayectoria formativa y desarrollo profesional del docente:

- La época en la que los docentes crecieron, su contexto familiar y escolar.
- Los valores y creencias educativas dominantes en la época en la que realizaron su formación inicial y la inducción a la profesión.
- La etapa de la vida y de la carrera profesional en la que se encuentran los docentes y el efecto que produce en la confianza en su propio ejercicio docente, en su sentido de la realidad y en sus actitudes ante el cambio.
- La vinculación de la enseñanza y el trabajo con estilos de vida e intereses diferentes en función del género.

La incidencia que estos factores tienen en el desarrollo de la propia autonomía como docente, en la naturaleza de su participación en la vida social de su centro y en la construcción del conocimiento de su profesión nos obliga a tener muy presente esta perspectiva evolutiva y abordar investigaciones sobre las características de los docentes en distintos momentos de su carrera. Tal y como señala Burden (1990), con este tipo de estudios se realiza una aportación muy importante a la formación del profesorado ya que:

- Proporcionan una orientación para diagnosticar necesidades, elaborar materiales formativos y seleccionar objetivos de desarrollo del profesor que permitan enfocar a corto y a largo plazo el crecimiento personal.
- Ayudan a comprender las necesidades y habilidades de los profesores en diferentes momentos de su carrera.
- Permiten la planificación de intervenciones que favorezcan el desarrollo de los docentes.

Tras admitir que el impacto de la propia vida personal sobre el desarrollo profesional es un hecho tal y como apuntan diversos autores (Pajak y Blase, 1989; Butt, Townsend y Raymond, 1992; Kelchtermans, 1993; Kelchtermans y Vandenberg, 1994; Domingo y Bolívar, 1998) se hace necesario abordar en el estudio del desarrollo profesional docente los acontecimientos de la vida profesional y personal del docente, así como los acontecimientos del centro y los acontecimientos macrosociales que influyen en el mismo.

Según Butt, Townsend y Raymond (1992), para el desarrollo óptimo el profesor necesita conocerse o conocer profundamente su estilo personal y

profesional; ser capaz de reconocer y elegir un contexto que tenga congruencia significativa para su imagen de la enseñanza; ser capaz de asumir o generar el cambio y adaptar elementos de su propia enseñanza y de su contexto para lograr una mayor congruencia entre la interacción y la acción del docente y el alumnado.

Así, un estudio de hechos puntuales de formación sin conexión directa con el desarrollo profesional del docente, relacionado con su trayectoria profesional y personal, genera una información vacía de contenido. Por esta razón, en nuestra investigación, hemos abogado por un enfoque biográfico-narrativo, para a través de la reconstrucción de las historias de vida tener un conocimiento íntegro de ese desarrollo profesional de los maestros y maestras de Educación Musical, a través del cual se ha ido configurando su identidad profesional y el conocimiento de su profesión. Gracias a la revisión bibliográfica realizada y la elaboración del presente marco conceptual hemos podido ir determinando y justificando las diferentes dimensiones de análisis utilizadas en nuestro estudio.

II.2.3. El desarrollo profesional docente, ¿una cuestión de género?

A continuación hacemos referencia a aspectos relacionados concretamente con el desarrollo profesional de las mujeres que se dedican a la enseñanza, ya que son diversos los estudios (Nias, 1989b; Huberman, 1990; Acker, 1992; Casey, 1992; Fernández Cruz 1994a; Delamont y Coffey, 1997; Spencer, 1997; Bolívar, 1999; Suárez, 2004) que hacen una mención especial a la trayectoria profesional de las mujeres, percibida cualitativamente como diferente a la de los hombres.

Según Delmont y Coffey (1997:211), *existe una división de tareas en la profesión docente*, ya que el mayor porcentaje de docentes que trabajan en niveles inferiores de la enseñanza son mujeres, ocupando además, las asignaturas y ámbitos escolares que tradicionalmente se han considerado como femeninos. Nos referimos a la dedicación mayoritaria por parte de las mujeres dedicadas a esta profesión a la enseñanza en Educación Infantil y en los primeros ciclos de Educación Primaria donde imparten clase principalmente de materias humanísticas más que científicas. Spencer (1997) recoge un estudio en el que aparece el porcentaje de mujeres que se dedica a la enseñanza en los distintos niveles de Educación Obligatoria en diferentes países, entre los que se encuentra España. Según este estudio, el 73.1 % de las mujeres se dedica a la enseñanza en Educación Primaria, el 48.2 % en Educación Secundaria Obligatoria y el 50.9 % en Bachillerato.

La identificación de aquellos aspectos que aún perteneciendo a la esfera de la vida privada de la mujer está afectando su condición de docente, no pueden obviarse en un análisis evolutivo. Por su relevancia, la maternidad, que coincide con los primeros años de desarrollo profesional, se ha de señalar como una ruptura con la profesión, que aún siendo temporal, provoca una reconsideración de la carrera. Sikes (1985) señala, además, cómo el retraso del primer hijo, si la mujer tiene alrededor de treinta años, puede desencadenar

una auténtica crisis que se vive con más o menos fuerza, y que afecta a todas sus facetas personales, incluida la laboral.

Parece existir según Fernández Cruz (1994b:275) *una relación muy fuerte entre las funciones personales socialmente ligadas a una edad concreta y la temporalización de los eventos de vida en el desarrollo adulto*. Si el levantar una familia es un evento lo suficientemente importante en todos los profesores como para que afecte al desarrollo profesional durante una época de la vida, en el caso de la mujer, la atención a los hijos pequeños se convierte en muchas ocasiones en incompatible con las necesidades de dedicación de tiempo que se le exige en su profesión. Se ha constatado cómo gran parte de las preocupaciones de las profesoras están enfocadas a la cantidad de tiempo que les absorbe la enseñanza y que difícilmente pueden o quieren sacar del dedicado a las responsabilidades del hogar. También se ha comprobado cómo algunas profesoras han optado por reducir drásticamente su dedicación a la enseñanza, dejándola en sólo algunas horas a la semana, y cómo en general, la imposibilidad de una dedicación mayor, en bastantes ocasiones, se convierte en la causa esgrimida para no implicarse de una manera más decidida en los procesos de mejora instructiva, de desarrollo organizativo, o en las actividades de formación permanente a las que son convocadas.

Un estudio de Acker (1992) en dos escuelas de Educación Primaria en Inglaterra, pone de manifiesto que las mujeres que se dedican a la enseñanza tienen triple turno de trabajo (*triple-shift of work*) que consiste en la enseñanza, las labores domésticas y el cuidado de los hijos. En algunos casos se menciona un cuádruple turno de trabajo (*quadruple-shift work*), ya que algunas de las maestras entrevistadas mencionan, además de los tres trabajos anteriores, los cursos realizados en la universidad a los que asisten por la noche.

Todo lo señalado anteriormente ocasiona un índice mayor de rupturas y discontinuidades en las carreras docentes de las mujeres que en las de los hombres. Sin embargo, parece ser que el índice de satisfacción en el ejercicio de la docencia es más alto en mujeres que en hombres. Tal y como señalan Floden y Huberman (1989), los niveles de frustración de los hombres son mayores que los de las mujeres porque ellos concentran todas sus energías y su autoestima en el trabajo del colegio mientras que las mujeres equilibran sus compromisos en la escuela con los de el hogar, lo que hace que no concentren todos sus esfuerzos en un sólo aspecto de su vida. Esto les lleva a afirmar a Floden y Huberman (1989:463) que los niveles de satisfacción más altos se encuentran entre aquellos que no tienen todas sus responsabilidades en el colegio, quienes reservan importantes sumas de tiempo y energía para actividades realizadas fuera del propio trabajo. Para estos autores las razones para esta satisfacción son variadas y van desde el contacto con los alumnos, la influencia de éstos en el desarrollo, el placer de ver el conocimiento de uno conectado con situaciones reales. Otros señalan la seguridad del trabajo, las vacaciones o la posibilidad de combinar las responsabilidades de la familia con las del trabajo.

Aún así, se hace necesario señalar, que históricamente ser maestra o profesora es una de las profesiones que mejor han permitido mantener las responsabilidades familiares, y que además, durante mucho tiempo, esto se ha esgrimido (Casey, 2004) para explicar el alto índice de mujeres que se dedican a la docencia.

II.3. Ciclos de desarrollo profesional

Para finalizar este capítulo y partiendo de la concepción de la carrera profesional como un proceso gradual y continuo, jalonado por diversos hechos o sucesos que dan lugar a cambios de orientación en la vida, y en la forma de integrar, comprender y dirigir la acción profesional del docente tal y como apuntábamos anteriormente, nos adentramos en el estudio de las fases o ciclos por los que transcurren dichas carreras.

Tal y como plantea Fernández Cruz (1998:52), admitir el trabajo de los ciclos de vida o desarrollo profesional nos obliga a tener una visión evolutiva de la función docente. *Esto es, admitir que a lo largo de su carrera, y como parte normal de su vida ocupacional, se producen cambios significativos en el conocimiento y el comportamiento profesional del docente. Estos cambios son fruto de la interacción de factores fisiológicos, psicológicos, afectivos y sociales provocados por la acumulación de experiencia docente y el transcurrir del tiempo.*

Esta aproximación, que es a la vez individual y colectiva, nos puede proporcionar una comprensión amplia del desarrollo profesional y personal del profesorado. Algunas de las cuestiones de interés que, para la mejora escolar, tiene esta perspectiva son recogidas por Huberman (1990:141), a través de los siguientes interrogantes:

- ¿Hay unas fases o estadios en la enseñanza? ¿Acaso un gran número de enseñantes pasa por las mismas etapas, las mismas crisis, acontecimientos independientemente de la generación a la que pertenecen o hay unas trayectorias diferentes según el momento histórico de la carrera?
- ¿Cómo perciben los docentes los diferentes momentos de su carrera? ¿Se es consciente de haber cambiado las maneras de motivar, las relaciones con los alumnos, la organización de la clase, las prioridades, el dominio de la disciplina enseñada? ¿Se ve uno a sí mismo como más o menos competente con los años? Si es así, ¿qué dominios de competencias pedagógicas están en juego?
- ¿Se está más o menos satisfecho de su carrera en unos momentos precisos de la vida profesional? ¿Qué es lo que constituye, en definitiva, los mejores años de la enseñanza? ¿Hay, como se suele afirmar, unos momentos de saturación, de crisis, de desgaste, que sufre una población importante? Si es así, ¿qué es lo que los provoca? ¿Cómo hacerles frente?

- ¿Qué es lo que distingue, a lo largo de la carrera, a los enseñantes que terminan en la amargura de aquellos que acaban en la serenidad? ¿A partir de qué momento pueden discernir, o incluso, predecir, este desenlace de su carrera? ¿Acaba el enseñante, como la sociología institucional insinúa, por parecerse cada vez más a la institución en la que trabaja? ¿Se hace más prudente, más conservador, más fatalista?

A la hora de realizar una aproximación biográfica al desarrollo profesional de los docentes, nos encontramos con tres dimensiones de estudio, la individual, la colectiva y la universal-generacional.

Aunque en ciertos aspectos de su desarrollo profesional cada profesor es único y sólo podemos comprenderlo desde su propia trayectoria biográfica individual no debemos olvidar que cada profesor presenta aspectos de su desarrollo comunes dentro de un grupo particular de profesores con quienes comparte una misma historia institucional en un centro educativo. Pero además no podemos obviar que cada profesor presenta aspectos generales en su desarrollo que comparte con los compañeros de su misma generación, de su mismo ciclo de vida. Así, tal y como recoge Fernández Cruz (1998), en una aproximación biográfica al desarrollo profesional debemos admitir tres supuestos básicos:

- Es necesario admitir una dimensión individual del desarrollo profesional que permita pensar que ningún profesor es semejante a otros profesores.
- Existe, igualmente, una dimensión colectiva del desarrollo profesional que provoca que cada profesor sea semejante a algunos otros profesores con los que comparte experiencias comunes.
- Por último, podemos identificar también una dimensión universal-generacional del desarrollo que nos lleve a pensar que cada profesor guarda semejanzas con todos los profesores de la misma generación.

Según este autor, *se trata de tres dimensiones que se pueden comprender a partir de la trayectoria individual o historia de vida personal, la historia de vida del centro y el análisis cruzado de las historias de vida de profesores que están en el mismo ciclo de vida* (Fernández Cruz, 1998:53).

En este sentido, aparecen diversas perspectivas o escuelas de pensamiento e investigación que estudian las vidas profesionales o carreras de los profesores. Según Bolívar (1999), destacan dos grandes líneas de conocimiento de las que nos hemos hecho eco en nuestra investigación:

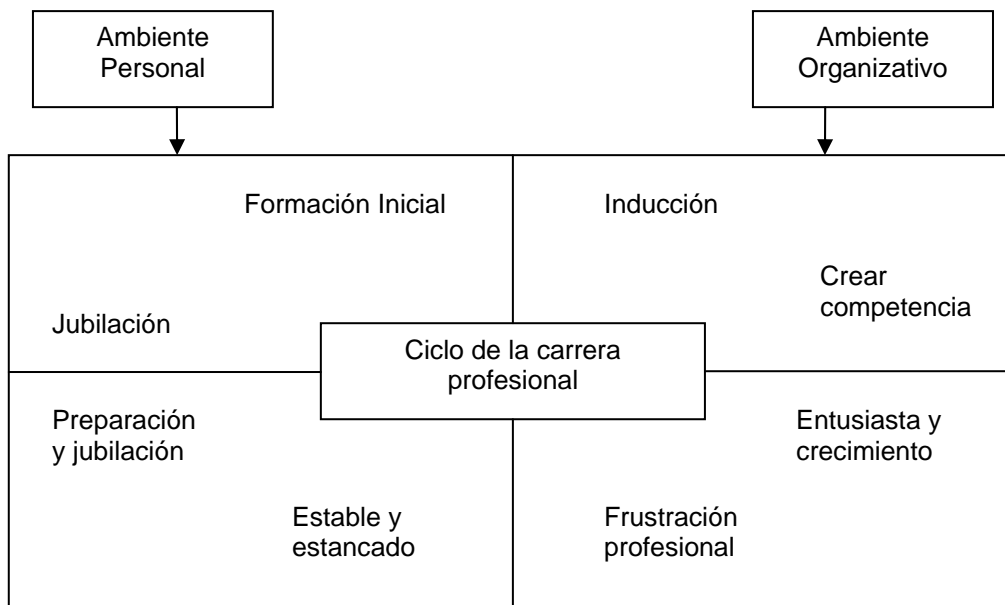
- **Relatos narrativos de la vida profesional:** El curso y ciclo de vida aparece mediante una descripción de secuencias de eventos en tiempos y lugares, donde los relatos biográfico-narrativos son los medios privilegiados de conocimiento. La carrera aparece en narrativas autobiográficas de la enseñanza, biografías profesionales e historias de

vida compuestas por el investigador con la colaboración de los profesores. La primera con un carácter más narrativo, la segunda no renuncia a hacer interpretaciones.

- Búsqueda de pautas comunes en las carreras profesionales. De acuerdo con los modos habituales establecidos de investigación se analizan, no casos individuales, sino grupos de profesores que permitan establecer secuencias comunes.

Según Carrera (1992), en un primer momento la principal preocupación del docente es “aprender el oficio”, los secretos de su arte y su técnica, a través de un proceso de ajuste donde su interés es reproducir estrategias y “aprender haciendo” en el contexto de su aula, al desarrollar los contenidos de enseñanza y con las habilidades y estrategias previamente aprendidas. Es la típica fase de competencia técnica. Después, emerge la capacidad reflexiva, esta reflexión sobre su práctica se va introduciendo en su forma de ser profesor, y pensar sobre y en su acción, y junto con su interés por indagar, principalmente, sobre la planificación y desarrollo de su tarea, fomenta su capacidad investigadora. En otro momento, siente la necesidad de ampliar y cotejar su conocimiento con otros profesores, de experimentar en grupo y así mejorar críticamente sus prácticas.

Las estrategias que el profesor utiliza en su proceso de desarrollo, según Lacey (citado en Tickle, 1989), pasan progresivamente por las fases de sumisión estratégica, ajuste internalizado y redefinición estratégica. Éstas constituyen lo que el autor denominó “modelo de estrategia social”, con cambios significativos en su pensamiento y desarrollo como profesor. Villar (1990) recoge el “modelo de crecimiento y desarrollo profesional” de Fessler que presentamos a continuación, compuesto por los ciclos de su carrera profesional, su contexto personal y su contexto organizativo.



Fuente: Villar, L. M. (1990). *El profesor como profesional: Formación y Desarrollo Profesional*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, p. 92.

Las distintas fases o niveles de desarrollo del profesor nunca son lineales sino que forman una amplia espiral, y cada cambio que va experimentando reduce su incertidumbre profesional y afianza su autoestima personal. Además, como señala Tickle (1989), el potencial para cambiar no es sólo desde su perspectiva personal sobre la enseñanza y el currículum, sino también desde la de sus colegas profesionales. Y su interés por el cambio se basa no ya sólo en su competencia práctica sino en la teoría sobre la que van ampliando su juicio profesional. Este desarrollo se irá proyectando de forma global en los distintos ámbitos de su persona y del centro educativo.

El ciclo vital, se define como la interacción dinámica entre la maduración fisiológica personal con la experiencia práctica y la influencia social ejercida por las instituciones en las que se formó y el contexto en el que ejerce su carrera profesional (Huberman, 1990; Samper, 1992; Badillo, 1998). Un mismo acontecimiento no se vive de igual forma en un momento evolutivo que en otro, cada estadio no significa más que una predisposición interior a integrar los acontecimientos de forma significativa (Fernández Cruz, 1995a, 1995b). Desde que un maestro de música accede a su primer empleo hasta que consigue consolidar su puesto de trabajo y reafirmar su identidad profesional ocurren cambios importantes que afectan a su comportamiento, a su manera de ver los problemas que se le presentan y a sus formas de intervenir en los diferentes ámbitos de actuación.

Tal y como recoge Carrera (1992), en su estudio sobre los “ciclos de vida profesionales”, Huberman (1990), establece cinco etapas que tienen cierta similitud con los ciclos descritos por Leithwood (1990), señalando ambos intereses, comportamientos, sentimientos, armonía o desencanto en este recorrido, etc. Por estas razones, la comprensión de su biografía y, en consecuencia, de cada etapa de “su realidad” personal y profesional es ineludible, si queremos comprender la trayectoria y desarrollo profesional de los docentes de Educación Musical.

Para Pozo Llorente (2001), toda la base de este conjunto de cambios y transformaciones es abordada desde los diferentes campos de conocimiento; según se ponga el énfasis en los factores fisiológicos, psicológicos o sociales se generan modelos diferentes acerca de cada uno de los estadios del desarrollo profesional. Podemos distinguir dos tipos de modelos: aquellos que se centran en un aspecto parcial del desarrollo (en lo biológico, en la personalidad, en lo social, en lo cognitivo, en lo afectivo, en lo moral, en lo profesional) y aquéllos más integradores que aúnan las interacciones entre los aspectos anteriores. Entre los modelos más relevantes que han sido ampliamente utilizados en los estudios de formación del profesorado y que pueden servir de referencia a esta investigación podemos destacar el de Sikes, Measor y Woods (1985), Huberman (1990), y en el contexto español y en relación al estudio del colectivo de maestras de Educación Infantil, Fernández Cruz (1994a).

Sikes, Measor y Woods (1985), estudian la vida profesional de veinte docentes de Educación Secundaria a partir de las teorías de la socialización profesional y del desarrollo adulto de Levinson, teniendo en cuenta cómo los

individuos se van adaptando a las diferentes situaciones, cómo van ejerciendo sus funciones y las percepciones que tienen de sus carreras docentes. De esta manera y a través de un estudio en profundidad, encuentran un conjunto de patrones comunes en cada edad, identificando cinco estadios correspondientes a cada período de edad. Tal y como recogen Bolívar (1999:64), *les importa establecer una interrelación entre las etapas y crisis del período adulto, la identidad personal y el desarrollo profesional*. Sikes, Measor y Woods (1985), proponen el siguiente ciclo de vida de los profesores:

- a) Entrada en la profesión (21-28 años): Se caracteriza, además del sentimiento de ingreso en el mundo adulto, por la búsqueda de una identidad profesional. Para muchos es un período de prueba en que deciden el grado de compromiso con la carrera docente. En este momento obtienen el estatus de adulto por la adquisición de un puesto laboral remunerado. También en este período predomina la incertidumbre acerca de su futuro profesional, unido a las presiones de cómo moverse en el mundo de la enseñanza y gestionar los problemas del aula.
- b) Transición/crisis de los treinta (28-33 años): Se caracteriza por haber hecho un compromiso inicial con la enseñanza, junto a otros colegas que ejercen con desgana la profesión. Es también el momento en que se cuestiona cuál es la identidad profesional (un profesor de una materia específica o un educador). Una preocupación de esta fase es consolidar la adquisición de unas habilidades básicas en la enseñanza para responder mejor a las demandas y necesidades de los alumnos. Otra inquietud se centra en la propia identidad profesional en relación con los colegas del centro.
- c) Estabilización y compromiso (30-40 años): Es un período en el que se produce cierta estabilidad, donde se establecen más firmemente los patrones de la carrera, junto a las obligaciones familiares. Se trata del momento en el que la autoconfianza alcanza su punto más alto. Los profesores se sienten más seguros y comienzan a tomar decisiones propias acerca del futuro de su carrera. Así, están en condiciones de adquirir un mayor compromiso con el centro, por ejemplo asumiendo cargos directivos e invertir energía en la mejora del centro educativo. En el caso de las mujeres, la cuestión es compatibilizar ambas funciones (docente y madre/esposa).
- d) Crisis en la mitad de la carrera (40-55 años): En esta etapa se manifiesta si el docente ha logrado estabilizar su carrera, familia e identidad iniciada entre los 35 y 40 años. En este momento comienzan a juzgar críticamente cuál ha sido el progreso en su carrera, en relación con las expectativas iniciales que tenía. En ocasiones se produce una crisis que proviene del autocuestionamiento de lo que se ha hecho y el replanteamiento del propio futuro.
- e) Recapitulación o estadio final (Más de 50 años): Es un período en el que los docentes se sienten más libres de expresar lo que sienten y su

entusiasmo y energía se muestran declinantes. Algunos docentes viven este período como una búsqueda de sentido a su vida profesional, a menudo derivado del posible éxito que han tenido con los alumnos. Otros, sin embargo, han dejado de sentirse satisfechos con el trabajo, esperando la jubilación.

En su estudio Sikes, Measor y Woods (1985), destacan las variaciones que aparecen en relación al género. Mientras los hombres tienen aspiraciones académicas más altas en su carrera, no sucede lo mismo en las mujeres. Igualmente, ya desde la entrada en la profesión, los hombres aspiran a ascender en la carrera y responsabilidades directivas. Las mujeres tienden a equilibrar su carrera docente con sus responsabilidades familiares, y no siempre subordinar lo segundo a lo primero. En este estudio se muestra que una de las fuentes de insatisfacción es la falta de una estructura formal de la carrera que posibilite una promoción dentro de la docencia.

El modelo de fases en la carrera profesional que propone Huberman (1990) está centrado, fundamentalmente, en los años de experiencia docente, más que en la edad biológica. Su modelo, según recoge Bolívar (1999), manteniendo un orden general de las fases, admite una gran diversidad en cuanto a su aparición, duración y modalidades. Además, tiene en cuenta las variables históricas, institucionales y psicológicas que configuran una cierta *generación* histórica. En una primera aproximación al modelo que Huberman (1990), obtiene a partir del estudio realizado con 160 profesores y profesoras de Secundaria suizos, con una experiencia docente entre 5 y 39 años, se pueden distinguir tres grandes fases:

- a) Fase de inicio o entrada en la enseñanza que puede ser más o menos difícil, donde se exploran las características de la nueva profesión, se experimentan roles nuevos y se hacen elecciones provisionales.
- b) Fase de estabilización o puesta en cuestión. En esta segunda fase suele haber un especial interés sobre algunos aspectos de la enseñanza que van a generar satisfacción en el trabajo.
- c) Fase de resolución. Esta última etapa puede ser negativa e ir acompañada de un cierto desencanto por la profesión o, por lo contrario, ser positiva. Además, en esta etapa se pueden dar procesos de conservadurismo o de renovación.

Pasamos a realizar ahora, una descripción más detallada del modelo de Huberman (1990), en el que las tres primeras fases parecen ser comunes a la mayoría de los docentes y las cuatro restantes son menos uniformes entre ellos, presentando mayores variaciones.

1. Fase de Exploración o de Inicio/entrada en la carrera (0-3 años): Esta fase corresponde a los tres primeros años de enseñanza, una vez que se ha hecho la elección de la profesión. Huberman la llama de Exploración porque, según recoge Bolívar (1999), en este período el docente comienza

a moverse en un nuevo marco social y laboral por descubrir y explorar. Entre las características más destacadas encontramos:

1.a. Necesidad de sobrevivir en el nuevo medio. Aparece una necesidad de resolver una serie de dificultades y dilemas entre los que destacamos el sentido de eficacia, las discrepancias entre lo que se pretende o los ideales y lo que se puede hacer o la realidad, la gestión de la disciplina y el tiempo en clase, etc.

1.b. Entusiasmo ante el descubrimiento. Aparejada a la necesidad de salir adelante encontramos una sensación de orgullo de tener una clase que depende de uno mismo y poder dar el propio programa; de entusiasmo producida por el descubrimiento de los alumnos y la integración en un colectivo profesional constituido.

2. Fase de Estabilización (4-6 años). Esta fase está marcada por dos aspectos fundamentales que aportan una vivencia positiva de la profesión:

2.a. Consolidación de un repertorio pedagógico: La preocupación por la supervivencia en el nuevo medio va desapareciendo y en su lugar aparece una mayor seguridad en el trabajo y en la identidad profesional. Comienza a tener un modo propio de realizar las diferentes tareas que le demanda la enseñanza, lo que le hace vivir su profesión con cierta comodidad y tranquilidad. En esta fase trata de mejorar sus modos de enseñar y adquirir una cierta maestría en la enseñanza que le permita tener seguridad en su trabajo que se va perfilando en un estilo personal como docente. Comienza, tal y como recoge Bolívar (1999), a autoperibirse como un igual dentro del colectivo de docentes.

2.b. Adquisición de una mayor autonomía profesional que le permite sentirse independiente en el trabajo, ser capaz de tomar sus propias decisiones, comportarse de un modo más natural, seguro y espontáneo y enfrentarse de un modo más cómodo al ejercicio de su profesión.

3. Fase de Experimentación/Diversificación (A partir de los 7 años de experiencia docente). Una vez que los docentes han alcanzado su fase de estabilización, las trayectorias individuales difieren en su curso posterior produciéndose una diversificación de las mismas. Así, podemos encontrar un cierto **activismo e innovación** en el desarrollo profesional. Para algunos docentes, este estadio significa un mantenimiento en la profesión, tanto la preservación del estatus profesional adquirido como su competencia con una sucesiva puesta al día, que le posibilite conservar el entusiasmo en la profesión. Para combatir la apatía que puede provocar esta nueva etapa adquieren un compromiso total con el trabajo. Unos lo hacen desde el punto de vista de la enseñanza propiamente dicha llevando a cabo una búsqueda constante en relación a materiales curriculares, formas de evaluación, metodología, etc; y para otros, más sensibles a los límites institucionales, buscan una salida a la carrera profesional en las responsabilidades institucionales de cargos directivos o de coordinación. Esta elección puede ser una alternativa a la rutina de la clase o como una forma de promoción,

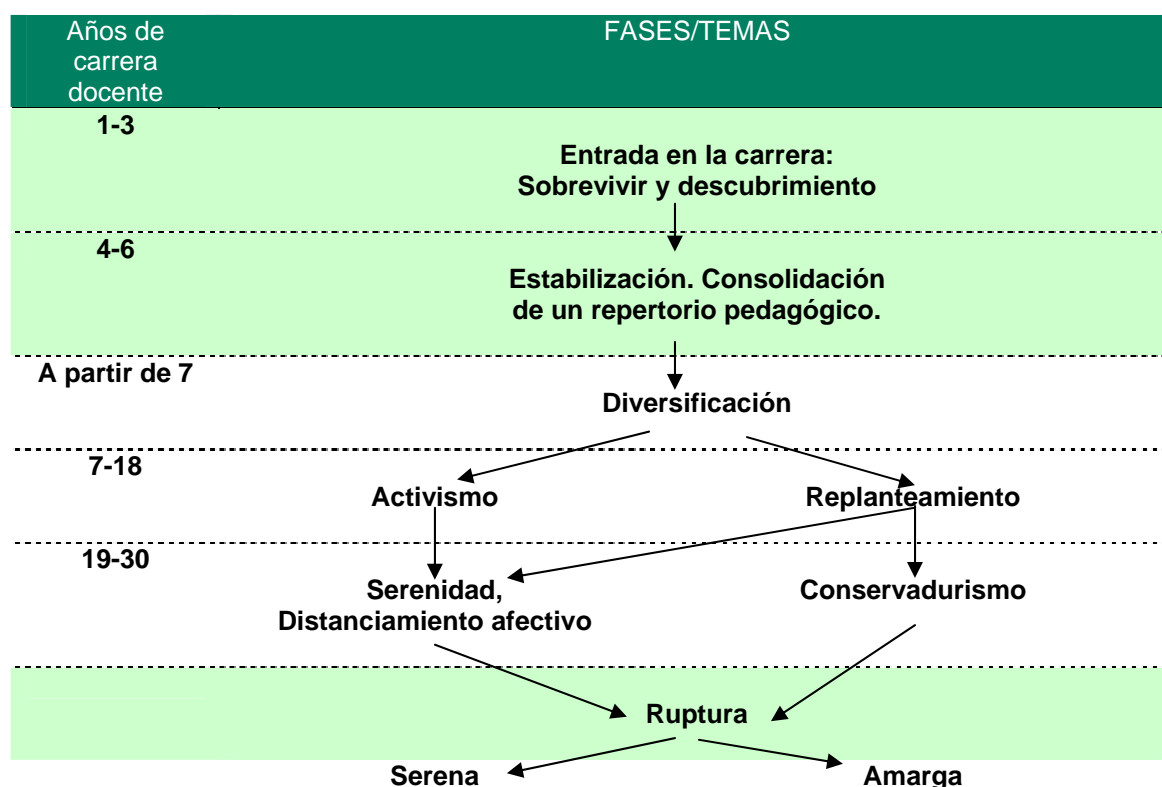
que en la mayoría de los casos afecta más a los hombres que a las mujeres.

- 4. Fase de Replanteamiento (7-18 años).** La ubicación de esta etapa es algo complicado ya que puede darse directamente desde el período de estabilización o después de haber pasado por un período de innovación y activismo. Para algunos, la monotonía de la vida diaria en clase, induce a un cuestionamiento de la profesión. Para otros, que han pasado por el activismo, la crisis proviene de una desilusión provocada por el fracaso de determinadas reformas, innovaciones o tareas en las que habían puesto gran ilusión. De cualquier manera esta fase parece corresponder con los 15-25 años de experiencia y los 35-45 años de edad y los síntomas pueden ir desde un ligero sentimiento de rutina a una crisis existencial de autocuestionamiento, que viene a replantear la continuidad en la carrera. No todos los docentes pasan por esta fase, pero en cualquier caso parece que afecta más a los hombres que a las mujeres. También, en cuanto al momento, en las mujeres parece presentarse más tardíamente o con una duración más breve, no vinculado directamente al tedio en el trabajo sino también a otras circunstancias familiares o sociales. Los docentes llegan a un momento de la vida en que la rutina del trabajo diario sin grandes implicaciones ni expectativas en la profesión, es expresión de que uno se va haciendo viejo en el oficio. Tal y como recoge Bolívar (1999), *hacer un cierto balance del sentido de la vida y del trabajo puede generar ansiedad, estrés, o, sencillamente, sentirse “quemado”; o por el contrario, satisfecho de que el esfuerzo ha valido la pena. En último extremo, son circunstancias sociales, de política educativa, y, especialmente, las condiciones de trabajo y ambiente de centro, las que van a incrementar o disminuir la monotonía del trabajo, induciendo o no dicho cuestionamiento (p. 60).*
- 5. Fase de Serenidad y Distancia Afectiva (19-30 años).** En este período, que suele coincidir con los 44-55 años de edad, los docentes se suelen sentir con menos energía para implicarse en proyectos, se hacen más reflexivos, aparecen como más distendidos, menos preocupados con los problemas de su clase/grupo, con una distancia afectiva mayor con los alumnos, distancia que crean los propios alumnos por la propia diferencia de edad e incomprensión mutua. Con un grado mayor o menor de desencanto existe una tendencia a centrarse como mucho en cambios cualitativos en el aula, lejos de problemas y compromisos institucionales. Es posible llegar a este estado por varias vías, pero la más común es a partir del cuestionamiento e incertidumbre, aunque también se puede pasar desde el activismo.
- 6. Fase de Conservadurismo y Queja (19-30 años).** Podríamos situar esta fase entre los 50-60 años de edad. Ante las nuevas generaciones de alumnos cada vez menos disciplinados y motivados, los nuevos docentes jóvenes que llegan al centro, las medidas de política educativa, el profesorado adopta una posición algo escéptica volviéndose reaccionarios antes los cambios que se proponen. Es la fase conservadora de quejas continuas y rabetas. A este estado se puede llegar por una continuación del período de replanteamiento, por una vivencia escéptica de los cambios

intentados, o sencillamente porque la edad le otorga al docente una mayor prudencia. Según afirma Bolívar (1999), la relación entre la edad y esta etapa de conservadurismo, salvo excepciones, parece constatada por la investigación y la experiencia. *La tendencia a la rigidez y el dogmatismo, la resistencia a las innovaciones, nostalgia al pasado, se incrementa – en efecto – con la edad. Según se resuelva puede vivirse como una “ruptura del compromiso” o de serenidad* (p. 61).

- 7. Fase de la Expansión: Contracción y Descompromiso (31-40 años).**
Entre los 30 y 40 años de experiencia docente comienza un período caracterizado por una progresiva desimplicación en el trabajo, ya sea por limitaciones personales o por preocupaciones de orden extraprofesional. El docente empieza a preocuparse más por él mismo y menos por los compromisos profesionales. Realiza más actividades fuera del propio trabajo, siendo más reflexivo y selectivo con los aspectos referidos a su profesión. Además, la edad comienza a constituir una limitación general.

FASES DE LA CARRERA DOCENTE SEGÚN HUBERMAN



Fuente: Huberman, M. (1998). Trabajando con narrativas biográficas. En H. McEwan y K. Egan (Comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (p. 216). Buenos Aires: Amorrortu.

Se establece, por tanto, una trayectoria común de los docentes hasta la fase de estabilización. A partir de este punto aparecen diversas posibilidades, que determinarán que la fase final se viva como serena o amarga. En el primer

caso, el docente pasaría del período de estabilización al de activismo tras el que llegaría a una fase de serenidad y distanciamiento afectivo que desembocaría en la ruptura, que Huberman (1990) ha llamado, *serena*. La segunda opción pasa del período de estabilización al de replanteamiento, y de ahí, al conservadurismo desembocando, en este caso, en una ruptura *amarga*.

A partir del seguimiento de las diferentes trayectorias, Huberman (1990) reagrupa a los docentes en cuatro tipos, a saber:

- Carrera armoniosa: Principios fáciles, estabilización, profundización y diversificación y/o responsabilización.
- Armonía adquirida: Principios difíciles, resolución, estabilización, profundización y diversificación.
- Replanteamiento: Principios fáciles, estabilización, replanteamiento ante el sentimiento de rutina o de hastío y/o ante tramos más difíciles.
- Carrera difícil: Principios difíciles, resolución parcial, estabilización, replanteamiento.

Huberman (1990), afirma que unos buenos comienzos, unidos a una eficacia y dominio pedagógico en la tarea docente, parecen anticipar un desenlace o última fase satisfactoria; mientras que una etapa primera frustrante, seguida de un serio replanteamiento o desilusión, anticipa un cierto desencanto. Parece ser por tanto, que un serio cuestionamiento a mitad de la carrera que no conduzca al docente a la etapa de serenidad y distanciamiento afectivo que aporte un empuje para seguir medianamente ilusionado con la profesión, conducirá a un progresivo desencanto, desgaste y una ruptura *amarga* de la profesión.

El modelo de **fases en el desarrollo profesional** que presenta Fernández Cruz (1994a), resulta de contrastar las coincidencias que aparecieron en los biogramas del grupo de maestras de Educación Infantil de la enseñanza pública que participaron en su estudio. Este autor parte del supuesto de que la suma de las historias individuales de los profesores, pueden mostrar tendencias generales-generacionales que inspiren un itinerario evolutivo común en el ciclo de vida profesional. Esta teoría acentúa el valor de la edad y el tiempo transcurrido como índice capaz de señalar los cambios importantes en la carrera; pero debemos considerar, según Fernández Cruz (1998:55), *cada ciclo vital como un estadio en el que interaccionan la maduración fisiológica personal, la experiencia acumulada por la práctica de la enseñanza y la influencia social del centro educativo en el que se ejerce la docencia*. Dicho modelo se estructura en diferentes fases que pasamos a describir a continuación:

- a) **Ingreso en el mundo adulto (hasta los 28 años):** Las tareas esenciales que marcan el desarrollo profesional durante este ciclo vital se agrupan en cuatro fases consecutivas:

- Orientación: Es la fase durante la cual las profesoras han tomado la decisión de dedicarse a la enseñanza.
- Formación: Hace referencia a la formación inicial universitaria recibida por las maestras que supone la transición entre rol de alumna y rol de maestra. Según Fernández Cruz (1998:55), *se produce el paso hacia una primera forma de identidad profesional más centrada en aspectos externos y de autoimagen que en preocupaciones claras sobre la enseñanza.*
- Inducción: En esta etapa se hace referencia al modo de acceso a la profesión y supone un momento de socialización muy importante ya que se van interiorizando las diferentes culturas profesionales con las que las maestras entran en contacto.
- Vagabundeo: Se trata del período en el que las maestras ocupan múltiples destinos a partir del momento en el que acceden a la función pública. *Se trata de un período de regulación de la propia tarea docente que transcurre desde la situación de exploración y preocupación por la propia supervivencia ante los alumnos y los compañeros, hasta la consolidación de un repertorio pedagógico hacia el segundo o tercer año de docencia* (Fernández Cruz, 1998:56).

b) Transición de los <<treinta>> (28 - 33 años): La tarea fundamental en este período es la de la especialización.

- Especialización: Esta etapa en el estudio de Fernández Cruz (1994a), hace referencia al momento en el que las maestras deciden dedicarse a la Educación Infantil y especializarse en dicha etapa. Esta nueva orientación a la carrera abre una nueva etapa de preocupaciones en la enseñanza, necesidades formativas o nueva socialización en la cultura profesional.

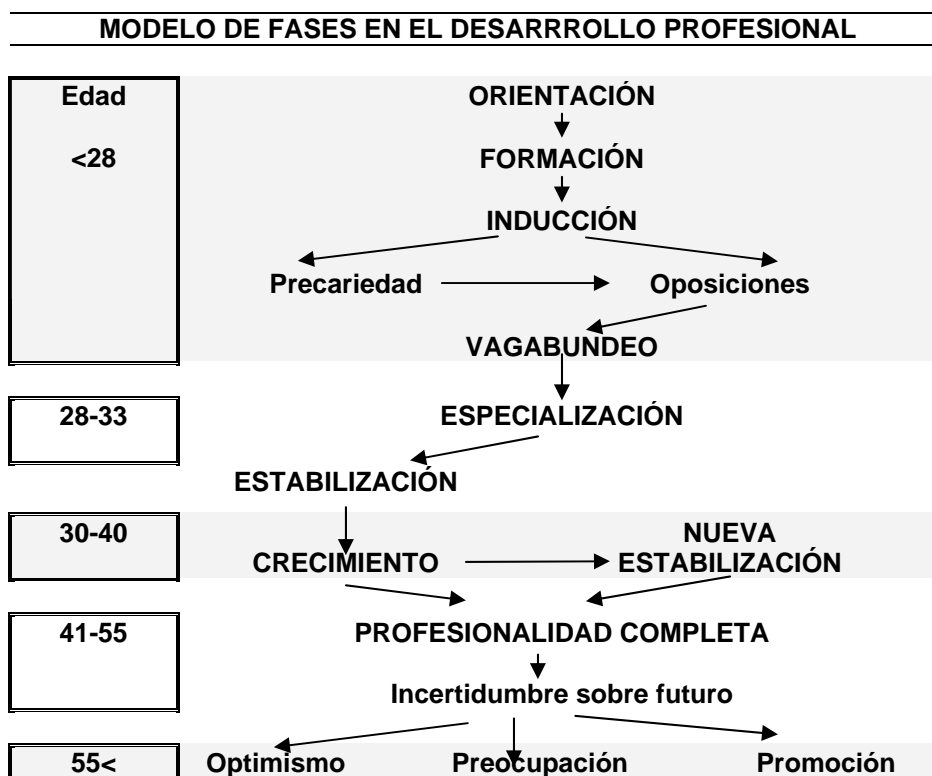
c) Estabilización y compromiso (30 - 40 años): El desarrollo profesional continúa con dos nuevas fases:

- Estabilización: Este proceso viene marcado por la ocupación de un destino que se va a mantener como definitivo durante bastantes años y que ha sido facilitado por la especialización en la etapa. Este hecho hace posible la estabilización familiar.
- Crecimiento: A causa de la fase anterior se produce una fase de crecimiento profesional muy importante. En este período las maestras realizan un enorme despliegue de su energía en la propia formación y en el desarrollo de proyectos de experimentación, innovación y mejora. A veces a esta fase le puede seguir otra de nueva de estabilización y acomodación a otro centro, cuando por diversas razones han optado por trasladarse a un centro ubicado en la capital.

d) Profesionalidad completa (40 - 50 ó 55 años): El inicio de esta nueva etapa está marcado, en muchas ocasiones, por un momento crítico de replanteamiento global de todo el proyecto de vida. Esta crisis da paso a la fase de:

- Profesionalidad completa: Hace referencia al mejor momento de su carrera, al momento óptimo de la misma. La energía invertida en la etapa anterior provoca una situación de tranquilidad y dominio de la situación. Según Fernández Cruz (1998:56), *las preocupaciones profesionales se orientan hacia aspectos cada vez más sustantivos de la enseñanza: el alumno, los objetivos esenciales de la educación y el impacto que, a la larga, van a tener en el alumno las experiencias de aprendizaje concretas que desarrolla en la escuela.*

e) Estancamiento y jubilación (50 - 55 años en adelante): Desde esta posición comienzan a anticipar el futuro profesional con actitudes que oscilan desde el moderado optimismo a la preocupación por el inicio de un período de declive fisiológico que arroja incertidumbres sobre la evaluación de la propia competencia profesional. En este momento se comienza a preparar el camino de la jubilación que se puede realizar desde una relativa serenidad, transmitiendo a los compañeros la experiencia y ocupando cargos de gestión; o con cierta tensión, amargura y preocupación por la actividad que podrá realizarse una vez acabada la vida profesional.



Fuente: Fernández Cruz, M. (1995a). Ciclos en la vida profesional de los profesores. *Revista de Educación*, 306, p.171.

Por último, haremos referencia a un estudio sobre identidad del profesorado de Hirsh (1993), donde hace referencia a los diferentes tipos de identidad profesional de los docentes estudiados a partir del análisis de contenido de las diferentes entrevistas realizadas a un grupo de profesionales en función de los elementos que considera constitutivos de la identidad profesional (autoimagen profesional y actitudes; movilidad social y profesional; vocación y elección profesional; inicios en la carrera docente; competencia profesional; mejores años y años de agotamiento; satisfacción profesional y relaciones sociales).

En este sentido realiza una conexión de esta identidad profesional con el proceso biográfico a través del cuál se ha ido construyendo haciendo referencia a las distintas fases de la carrera docente (inicio, desarrollo, etc.) que se asemejan a las establecidas en los ciclos de desarrollo profesional recogidos por los autores a los que hemos hecho referencia anteriormente.

Pero quizás lo más interesante de esta investigación y que nos ayude a conocer mejor la identidad profesional en cada uno de los ciclos de desarrollo profesional por los que pasan los docentes sea la definición de la identidad profesional que hace de distintos profesionales que se encuentran en diferentes momentos de su trayectoria profesional o que estando en el mismo estadio lo enfrentan de diferente modo. A continuación recogemos los seis tipos identitarios identificados por Hirsch (1993):

1. Desarrollo (*Development-type*): El docente que posee este tipo de identidad es alguien que muestra una sólida confianza en sí mismo, que cuenta con un apoyo profesional y ha influido realmente en sus estudiantes. Su actitud hacia la profesión es positiva y ha estado implicado activamente en su trabajo desde el principio. Pero se caracteriza también por ser un sujeto crítico ante su profesión y sus problemas; la elección de la profesión docente fue muy deliberada. Mantiene fuertes vínculos sociales y continúa interesándose por otras actividades, tanto dentro como fuera de la escuela.
2. Estabilización (*Stabilization-type*): Este tipo de identidad hace referencia a un recorrido profesional por la enseñanza sin ningún problema debido a las circunstancias favorables, un ambiente social que lo apoya y confianza en sí mismo. Este tipo de docente no piensa que haya cambiado a lo largo de los años.; él se siente satisfecho y competente en su trabajo pero lo que echa de menos en su profesión son las estimulaciones personales. Su campo de actividad está restringido a la escuela e incluso sus relaciones sociales están cerradas a la escuela.
3. Diversificación (*Diversification-type*): Este tipo de docente desarrolla una relación positiva hacia su profesión debido a que está implicado en actividades fuera de su clase y su escuela que le ayudan a que los problemas del colegio no le afecten de forma demasiado seria. Suelen mostrar cierta sensibilidad hacia la situación de los estudiantes, debido a sus propias experiencias en la etapa escolar. Este tipo de identidad se caracteriza por unos comienzos en la escuela bajo circunstancias difíciles y con un pequeño apoyo de sus compañeros y amigos. Sin embargo, este

docente superó su estrés e inseguridad desde el principio y se siente competente, a menudo, con la ayuda de los programas de formación. En este caso el apoyo social no procede de sus colegas sino de los contactos sociales fuera de la escuela.

4. *Problemática (Problem-type)*: Este tipo de docente no ha tenido éxito a la hora de resolver la tensión entre sus objetivos y expectativas referidas a él mismo y a sus estudiantes por un lado, y lo que él es capaz de desempeñar por el otro. Decidió convertirse en docente porque la enseñanza se acercaba a sus aspiraciones profesionales y le ofrecía una situación favorable a nivel de empleo. Además de la enseñanza, su familia es de gran importancia y su pareja es quien le da el apoyo social necesario. Aunque ha tenido un apoyo de su contexto de trabajo desde el principio, todavía se siente inseguro como docente. Los síntomas de agotamiento hacen su falta de confianza en sí mismo mucho más seria.
5. *Crisis (Crisis-type)*: Existen varias circunstancias que pueden generar una crisis en la profesión y entre ellas destacan el que el docente vea la escuela como su único campo de interés. Aunque tiene altas expectativas sobre sí mismo, no está satisfecho con su actuación como docente. No cree que su competencia profesional pueda mejorar gracias a los cursos o programas de formación permanente. Ofrece dos posibles explicaciones para este fracaso: o no tiene suficiente talento o los problemas de hoy están fuera del control de cualquier profesor. A lo largo de los años, ha ido incrementando la soledad en su vida social. Obtiene un apoyo personal muy importante de su pareja, si está casado. Sus contactos sociales en la escuela son de poca importancia y no tiene vínculos sociales fuera de la misma.
6. *Resignación (Resignation-type)*: Normalmente los profesores que mantienen este tipo de identidad suelen provenir de familias de maestros, a lo que se suma normalmente el hecho de estar casado con otro docente. Pero normalmente no recibe el apoyo de sus padres o de su pareja. La docencia constituye la actividad más importante en su vida. Es muy crítico con su propia competencia profesional pero percibe que el desarrollo como docente no es producto de su propio esfuerzo. La decisión de dedicarse a la enseñanza no está basada en las consideraciones acerca de las tareas del docente o sus propias habilidades o intereses, sino en la influencia de otros. Mantiene sus tendencias fatalistas, las cuales le han hecho incluso más fuerte; carece de la habilidad para resolver conflictos, para mejorar sus competencias, para buscar oportunidades para el desarrollo personal y profesional. Incluso con el consejo o ayuda de sus compañeros tiene la impresión de que sus problemas no han sido resueltos satisfactoriamente.

En nuestro estudio abordamos los ciclos de desarrollo profesional a partir de los modelos expuestos anteriormente. Así, a través del análisis individual de las trayectorias de cada uno de los maestros y maestras de Educación Musical que participan en este trabajo ofrecemos una visión particular y personal de cada uno de los informantes. Pero vamos un poco más allá, buscando los patrones coincidentes en las trayectorias de este grupo a través del análisis cruzado de sus historias con el objetivo de determinar si se

establecen entre ellos unos ciclos de desarrollo profesional específicos o compartidos con otros docentes.

La identificación de temas colectivos que atraviesan las vidas de estos maestros y maestras y que reflejan la estructura social o identidad en la que se insertan sus vidas individuales nos permiten determinar estos ciclos de desarrollo profesional, que nos proporcionan una información muy valiosa a la hora de plantear procesos formativos pertinentes y acordes con la realidad de cada grupo de docentes. Pues, según Butt, Raymond, McCue y Yamagishi (2004), el estudio de los ciclos de vida profesional del profesorado ilustra cambios importantes en las preocupaciones, relaciones con el alumnado y con los compañeros, entre otras, que muestran cómo las diferencias en los intereses y procesos de aprendizaje van cambiando a lo largo de las trayectorias del profesorado.

CAPÍTULO III INCLUSIÓN DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL: SU EVOLUCIÓN DESDE COMIENZOS DEL SIGLO XX HASTA NUESTROS DÍAS

III.1. Ley de Instrucción Pública de 9 de Septiembre de 1857 o Ley Moyano (1900-1970)

III.2. Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 4 de Agosto de 1970 o Ley Villar (1970-1990)

III.3. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 3 de Octubre de 1990 (LOGSE) (1990-2002)

III.4. Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 23 de Diciembre de 2002 (LOCE) (2002-2004)

III.5. Transición hasta la aprobación de la Ley Orgánica de Educación de 3 de Mayo de 2006 (LOE) (2004-2006)

CAPÍTULO III

INCLUSIÓN DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL: SU EVOLUCIÓN DESDE COMIENZOS DEL SIGLO XX HASTA NUESTROS DÍAS

Desde comienzos del siglo XX diversas han sido las leyes de carácter general y las reformas de aplicación particular en las diferentes etapas educativas que han ido modificando el sistema que rige la Educación en España. En este trabajo centramos nuestra atención en el análisis de la situación de las etapas primaria y secundaria en las enseñanzas de régimen general a través de las leyes o reformas que, de forma más decisiva, han influido en la historia de la Educación española, y que pueden arrojar luz acerca de cómo la Educación Musical ha sido incluida a lo largo de la misma.

Cinco son las leyes que aparecen en el panorama educativo español desde 1900 hasta nuestros días, leyes que vamos a tomar como referencia para articular los diferentes bloques que van a integrar este capítulo. Somos conscientes de la irregularidad en cuanto a la duración de los períodos pero creemos que ésta puede ser la manera más lógica y operativa de organizar la información en función de los intereses para la investigación. El hecho de remontarnos a principios del siglo XX se debe a que creemos oportuno tener una visión más global del proceso, aunque realmente nuestro mayor interés está puesto en todo lo acaecido a partir de mediados del siglo XX por ser éste el momento a partir del que, antes o después, nuestros informantes comienzan su trayectoria formativa y desarrollan su labor docente.

Definimos, por tanto, cinco períodos que se corresponden con cinco epígrafes en los que, antes de abordar directamente la cuestión musical, realizaremos una aproximación a las bases fundamentales de cada una de las leyes educativas, reformas y/o cambios acaecidos debidos a los vaivenes de signo político y social en las diferentes épocas. Los diferentes períodos a los que hacemos referencia son:

- 1º PERÍODO (1900-1970): Ley de Instrucción Pública de 9 de Septiembre de 1857 o Ley Moyano.
- 2º PERÍODO (1970-1990): Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 4 de Agosto de 1970 o Ley Villar.
- 3º PERÍODO (1990-2002): Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 3 de Octubre de 1990 (LOGSE).
- 4º PERÍODO (2002-2004): Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 23 de Diciembre de 2002 (LOCE).
- 5º PERÍODO (A partir de 2004): Transición hasta la aprobación de la Ley Orgánica de Educación de 3 de Mayo de 2006 (LOE).

III.1. Ley de Instrucción Pública de 9 de Septiembre de 1857 o Ley Moyano (1900-1970)

Numerosas son las transformaciones políticas y sociales que se suceden durante este período, desde el inicio de la monarquía de Alfonso XIII (1902-1931) hasta la dictadura franquista (1939-1975), pasando por la II República

(1931-1936) o la Guerra Civil Española (1936-1939). Pero a pesar de todos estos cambios, en el ámbito educativo la ley general que servirá de marco de referencia será la Ley de Instrucción Pública o Ley Moyano de 9 de Septiembre de 1857. Aunque estas transformaciones sociales tendrán su reflejo en el sistema educativo en el que se producirán numerosas reformas y diferentes leyes aplicables a las distintas etapas educativas, va a ser la Ley de 1857 la que otorgue la *consolidación real de un primer sistema educativo liberal y la estabilidad de un modelo que avaló el desarrollo normal de la instrucción en España, durante la segunda mitad de siglo XIX y primer tercio del XX (incluso en algunos aspectos formales hasta la Ley General de Educación de 1970)* (Capitán, 2000:49).

Debido a la importancia de esta ley y para establecer un marco de referencia sobre el que construir lo acontecido a lo largo del s. XX en materia educativa, nos parece interesante recoger de forma resumida la organización general del sistema educativo que establece la Ley Moyano:

ETAPA	CARÁCTER	EDAD	MODALIDAD	NIVELES	ENSEÑANZAS
Primera enseñanza	Obligatorio Gratuito para aquéllos que no tenían los medios económicos necesarios y así lo certificaran	6-9 años	Aparecen diferencias en la educación de niños y niñas en relación a los contenidos.	Elemental	Doctrina cristiana y nociones de Historia sagrada. Lectura. Escritura. Principios de Gramática castellana y ortografía. Principios de Aritmética, con el sistema legal de medidas, pesas y monedas. Breves nociones de Agricultura, Industria y Comercio, según las localidades.
				Superior	Ampliación de las enseñanzas anteriores. Principios de Geometría, de Dibujo lineal y de Agrimensura. Rudimentos de Historia y Geografía, especialmente de España. Nociones generales de Física y de Historia natural acomodadas a las necesidades más comunes de la vida.
Segunda enseñanza	Optativo No gratuito	9-15 años	Estudios generales	1º período	Doctrina cristiana e Historia sagrada. Gramática castellana y latina. Elementos de Geografía. Ejercicios de Lectura, Escritura, Aritmética y Dibujo.
				2º período	Religión y Moral cristiana. Ejercicios de análisis, traducción y composición latina y castellana. Rudimentos de lengua griega. Retórica y Poética. Elementos de Historia universal y de la particular de España. Ampliación de los elementos de Geografía. Elementos de Aritmética, Álgebra y Geometría. Elementos de Física y Química. Elementos de Historia natural. Elementos de Psicología y Lógica. Lenguas vivas.
		10-16 años	Estudios de aplicación a profesiones industriales		Dibujo lineal y de figura. Nociones de Agricultura. Aritmética mercantil. Y cualesquiera otros conocimientos de inmediata aplicación a la Agricultura, Artes, Industria, Comercio y Náutica.
Estudios superiores	Optativo No gratuito	16-23 años	Facultades		De Filosofía y Letras. De Ciencias Exactas, Físicas y Naturales y de Farmacia. De Medicina. De Derecho. De Teología.
			Enseñanzas superiores		Ingenieros de Caminos. Canales y Puertos. Ingenieros de Minas. Ingenieros de Montes. Ingenieros Agrónomos. Ingenieros Industriales. Bellas Artes. Diplomática. Notariado.
			Enseñanzas profesionales		Veterinaria. Profesores mercantiles. Náutica. Maestros de Obras, Aparejadores y Agrimensores. Maestros de primera enseñanza

Fuente: Cuadro de elaboración propia. Estructura del sistema educativo en la Ley de Instrucción Pública de 9 de Septiembre de 1857 o Ley Moyano.

Sobre la información recogida en el cuadro anterior debemos realizar algunas puntualizaciones que nos parecen de interés. En primer lugar señalar cómo las enseñanzas destinadas a niños y niñas son diferentes, ya que tal y como se recoge en la Ley Moyano durante la primera enseñanza las niñas sustituirán los estudios sobre Agricultura, Geometría, Dibujo o Física por *labores propias del sexo; elementos de dibujo aplicado a las mismas labores y ligeras nociones de Higiene doméstica* (art. 5). De alguna manera, este hecho constata la situación de la mujer en la sociedad de la época, donde no existía la igualdad de género.

La ausencia de la Música en esta ley es evidente, ya que solamente aparecen estudios musicales en la última de las etapas educativas en las que, por primera vez, se divide la educación en España. Nos referimos al Título de Maestro de Música dentro de los estudios de Bellas Artes, integrados en las enseñanzas superiores. Según el art. 58 de la ley este título integra las siguientes materias: *Estudio de la Melodía; Contrapunto; Fuga; Estudio de la Instrumentación; Composición religiosa; Composición dramática; Composición instrumental; Historia crítica del Arte musical; Composición libre*.

Podemos pues comprobar cómo la música no se considera una materia digna de integrarse en el marco de los estudios de tipo general, y por tanto, y tal y como señala Lorenzo (2002:182), *de tomar parte en el currículum destinado a formar básicamente a los ciudadanos*. Esta falta de interés en relación a la inclusión de la música en las enseñanzas primaria y secundaria se reitera al no existir tampoco ninguna materia relacionada con la formación musical en el artículo 68 de la ley que recoge los estudios para la obtención del Título de Maestro de Primera Enseñanza.

Tal y como recoge López Casanova (2002a), las políticas educativas del siglo XIX estaban enfocadas fundamentalmente a la ampliación de la escolarización y alfabetización, así como hacia el afianzamiento de las materias instrumentales, por lo que no aparecen referencias explícitas acerca de las enseñanzas musicales en la educación primaria y secundaria. Sin embargo, *tenemos constancia de que sí se impartía música en algunas escuelas, seguramente debido a iniciativas personales por parte de los maestros o de algunos miembros de las juntas locales y municipales de los ayuntamientos* (p. 30). Así, la enseñanza musical anterior al siglo XX debió ser muy limitada y dirigida fundamentalmente a las mujeres, como una disciplina de adorno en centros privados o clases particulares, para señoritas de clase alta, *a excepción de la música más profesional y especializada, aprendida en Escuelas de Música, Sociedades Económicas de Amigos del País, Liceos, Bandas Militares o Conservatorios* (López Casanova, 2002a:32).

Tomando como punto de referencia esta información, nos disponemos a realizar un recorrido por los hechos más significativos que en materia de educación han acontecido en España durante el período comprendido entre 1900 a 1970 con el objetivo de comprender cómo ha ido evolucionando el sistema hasta llegar a nuestros días.

El primer avance con respecto a la Ley Moyano se produce en los albores del siglo XX a través del *Real Decreto de 26 de Octubre de 1901 sobre Reforma de la Enseñanza Primaria* promovida por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Según Viñao (2004), la importancia de esta reforma reside en la ampliación de la escolarización obligatoria, que ahora será desde los 6 a los 12 años; y el aumento de las materias a impartir en el plan de estudios entre las que destacaban la fisiología e higiene, la química, los trabajos manuales, el derecho y los ejercicios corporales y, algo muy importante que hasta entonces no había sido incluido en el ámbito escolar, la música y el canto.

Pero tal y como señala Viñao (2004:22), existía *un gran contraste entre los propósitos y lo legislado y entre lo legislado y la realidad, ya que el trabajo infantil, la irregular asistencia, la presión demográfica, las condiciones materiales y organizativas y la carencia de escuelas y maestros, así como de maestros formados en las nuevas materias, hicieron que ésta y reformas sucesivas no se llevaran a buen puerto.*

Así, aunque la música y el canto aparecen en los planes de estudios, y según apunta López Casanova (2002a), estos estudios son introducidos tanto en los programas de las Escuelas Normales Centrales así como en las Superiores de Maestros y Maestras, la asignatura no aparecerá reflejada en los estudios de las Escuelas Normales Elementales, *por lo que es de suponer que los maestros que luego desarrollarían su docencia en las localidades menores no impartirían enseñanzas de Música, quedando reservada para aquéllos que, de algún modo, tuvieran especial inquietud por la misma* (López Casanova, 2002a:33). Al menos, así se evidencia tras el análisis realizado por esta autora sobre veintinueve memorias de prácticas pedagógicas realizadas por maestros entre 1915 y 1930 en las que sólo cuatro de ellas hacen referencia a las enseñanzas de música y canto. *En las escasas y escuetas referencias encontradas, la música consta como materia de descanso, o como medio de disciplina y orden para entradas y salidas o cambios de clase* (López Casanova, 2002a:37).

Igualmente, de la revisión de algunas revistas de la época como la Revista de Pedagogía o el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, se constata cómo los maestros se limitaban a la entonación de cantos de carácter patriótico o cantos escolares compuestos para la higiene, el orden, el trabajo, algún acontecimiento religioso o festivo, etc.

Por lo tanto, vemos cómo el canto se generalizó a partir de la Reforma de Educación Primaria en 1901 e incluso en algunos casos, con anterioridad a su incorporación como materia al currículum obligatorio. Pozo Andrés (2000) señala que algunos maestros utilizaban la interpretación de canciones populares para estimular el sentimiento nacionalista que suponía un punto importante en la educación emocional del alumnado, por lo que dejaron de ser, en algunos casos, simples canciones de recreo para convertirse en el algo más, abogando así por la introducción de la Educación Musical en el currículum.

Durante este primer cuarto de siglo caben destacar los avances que se produjeron bajo la influencia de la Institución Libre de Enseñanza, entre los que destacamos la creación de la Escuela Superior de Magisterio (1909), la posibilidad de acceso de las mujeres a las enseñanzas secundaria y universitaria (1910) y la instauración en 1914 de un nuevo plan de estudios en las Escuelas Normales. Dicha Institución que tuvo sus orígenes a finales del s. XIX y extiende su influencia durante esta primera etapa del siglo XX contribuyó, entre otros aspectos, a promover el acceso de la mujer a todos los niveles de enseñanza, los métodos intuitivos y activos y concedió mayor importancia en el currículum a la Educación Física y a las materias artísticas.

En esta línea merece la pena destacar la labor realizada por la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, organización presidida por Santiago Ramón y Cajal y promovida por Giner de los Ríos y Manuel B. Cossío. Creada en 1907 su objetivo era abrir una conexión con Europa realizando intercambios de estudiantes. Romero (2005), señala cómo algunos alumnos fueron becados en Educación Musical para ir a Europa entre 1911 y 1929, donde estudiaron temas relacionados con la Gimnasia rítmica y Pedagogía Musical, el Método Jacques-Dalcroze, la enseñanza de la Música en la escuela, pedagogía de la Música y Rítmica y Canto escolar.

Quizás este pequeño contacto con la renovación pedagógica que se estaba llevando a cabo en Europa a partir de las Escuelas Nuevas y los métodos activos de Educación Musical desarrollados por Dalcroze (1865-1950), Martenot (1898-1980), Orff (1895-1982), Willems (1890-1978), Kodàly (1882-1967) entre otros, que utilizan la música como medio para desarrollar la individualidad y creatividad supusieron un tímido cambio en el panorama educativo musical a partir de la década de los años veinte tal y como apuntan Bernal y Calvo (1999). Según Romero (2005:47), *se revaloriza la música dentro de la educación, dándole un planteamiento de cultura musical y no en la producción de músicos profesionales. Aparecen las primeras críticas al sistema, a los contenidos de los programas, a las canciones, a las intenciones educativas de la Educación Musical, etc.*

No obstante y a pesar de esta nota esperanzadora en el terreno musical, no debemos olvidar que con la dictadura de Primo de Rivera (1923-1931) se esperaba un aumento en el número de escuelas, la colaboración de profesionales no docentes y el aumento de la asistencia a los centros educativos gracias a la colaboración de las familias, objetivos que no se llegaron a conseguir por completo. Romero (2005) señala que aunque tampoco hubo una mejora significativa en el plano musical fue en esta época cuando se comenzó a tener mayor conciencia de los llamados problemas educativos y culturales, como el analfabetismo, la educación de niños especiales, la higiene escolar, la cultura pública. En este aspecto fue donde podríamos mencionar el único avance que se pudiera relacionar con la Educación Musical ya que se promovió lo que se denominó cultura musical.

La II República (1931-1939), trajo consigo la idea de la escuela como instrumento básico para la formación de los ciudadanos en una sociedad democrática, convirtiéndose ésta en una prioridad. Entre los aspectos más

relevantes de este período caben destacar, según diferentes autores (Capitán, 2000; De Puelles, 2004; Viñao, 2004), las reformas introducidas bajo los ministerios de Marcelino Domingo y Fernando de los Ríos en los primeros años de la República. En primer lugar destaca la libertad religiosa en la enseñanza, suprimiéndose la enseñanza obligatoria de la religión algo que originó conflictos entre el gobierno y la Iglesia Católica; la concepción de la enseñanza primaria como un vasto proceso que comienza en la niñez y culmina en la adolescencia, así como el carácter unitario y humanista del bachillerato junto con la atención al mundo rural a través de las Misiones Pedagógicas.

Se observa además, un importante esfuerzo para llevar la cultura musical a toda la población, se le da mucha importancia y se contempla la Educación Musical a través de la legislación (De Puelles, 2004), no sólo dentro del ámbito escolar, sino en la formación de los futuros docentes, concretamente en el plan de estudios de 1931 que comentaremos en el capítulo destinado al estudio de los planes de formación de maestros. *Todo esto se reflejaba en la exigencia que se les hacía a los maestros de Primaria para que impartiesen ciertas horas a la semana de Música, siempre a decisión del Claustro* (Romero, 2005:49).

Además, esta importancia de la Educación Musical se refleja en la inclusión de la música en los cursos de perfeccionamiento convocados para maestros por la Dirección General del Ministerio de Instrucción Pública. Pero también fuera del ámbito escolar se da mayor cabida a la cultura musical creándose la Junta Nacional de Música que pretendía promover la música popular como expresión del pueblo y, por otro lado, la creación del Patronato de Misiones Pedagógicas, para la difusión entre la población *de la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana* (Viñao, 2004:38), donde la música tendrá un tratamiento especial.

En el ámbito musical las Misiones Pedagógicas se encargan de difundir la cultura general a través de audiciones de música coral y pequeñas orquestas así como audiciones por radiotelefonía y discos seleccionados. Según señala López Casanova (2002b:21) *entre las actividades musicales desempeñadas por el Patronato se destaca el Coro de las Misiones, integrado por estudiantes universitarios, el cual generalmente ofrecía en sus conciertos canciones romances autóctonas, desempeñando un importante papel en la transmisión de repertorio musical, tanto popular como clásico.*

Por lo tanto, tal y como recoge Romero (2005), podemos afirmar que durante la II República se empieza a valorar el canto y la educación auditiva, aunque la Música sigue siendo un instrumento de disciplina y descanso, así como un recurso para las diferentes fiestas escolares. No obstante, *existía la intención de darle a la música un tratamiento digno, trabajándose para mejorar los métodos didácticos empleados, los cantos para las escuelas, etc.* (p. 50).

Siguiendo el estudio de López Casanova (2002b), podemos sintetizar en tres bloques los avances en el terreno musical. Por un lado, la inclusión de las ideas de las metodologías musicales, reflejándose gran incidencia de la rítmica de Jacques Dalcroze, posiblemente por los intercambios de maestros

facilitados por la JAE (Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas); por otro, la importancia otorgada a la utilización de cantos adecuados a la época y no los obsoletos de la etapa anterior; y por último, la incorporación de audiciones didácticas en la escuela.

El inicio de la Guerra Civil española (1936-1939) supone una ruptura con los avances conseguidos durante el período anterior. Nos encontramos ahora, según Capitán (2000) con una dicotomía importante, ya que de un lado aparece una escuela laica, gratuita y obligatoria que constituiría el modelo de la escuela republicana y, por otro lado, cobra mayor importancia la nueva escuela nacional, esencialmente católica y patriótica, nacionalista y que fue la que más tarde se instauraría en la dictadura franquista.

No obstante, durante este período el gobierno republicano continuó con su lucha contra el analfabetismo a través de la creación en 1937 de diferentes organismos y actividades, entre las que Viñao (2004) destaca las milicias de la cultura, las brigadas volantes, las colonias para niños desplazados por la guerra, la creación de un bachillerato abreviado para trabajadores o los programas politécnicos de formación profesional.

En el ámbito de la enseñanza primaria lo más destacado durante esta época será la continuación del programa de construcción de escuelas, pese a las dificultades impuestas por la guerra y la aprobación de un nuevo plan de estudios con orientaciones pedagógicas en el que las asignaturas eran sustituidas por actividades.

A pesar de los esfuerzos del gobierno de la república, el ideario escolar, las directrices y metodología de la enseñanza primaria quedaban recogidas en *la Circular de Romualdo de Toledo, de 5 de Marzo de 1938, enviada a la Inspección de Primera Enseñanza y a los maestros de la España nacional. En ella se habla de educación religiosa, patriótica, cívica y física, siendo en cierto modo, la Circular una predicción de la Ley de Educación Primaria de 1945* (Capitán, 2000:245).

En cuanto a las enseñanzas medias es destacable *la Ley Reguladora de los estudios de Bachillerato de 20 de Septiembre de 1938*, a través de la que se establece un plan de estudios para los siete cursos en los que se desarrollaba esta etapa educativa. Entre los bloques de contenidos recogidos en estos estudios llama la atención el de Educación Artística, Física y patriótica, dentro del cual destacan los ejercicios gimnásticos, la música y el canto, los trabajos manuales y las visitas de arte, actividades todas a desarrollar a lo largo de seis horas semanales.

En los primeros años de la Dictadura Franquista destacan por un lado, los Cursos de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria, que suponen el adoctrinamiento de los docentes a través de los cursos formativos para controlar la enseñanza en esta primera etapa. Por otra parte, y en el ámbito de las enseñanzas medias destaca la reforma del Bachillerato en el que se regula sólo el bachillerato universitario dirigido a las clases más elitistas y en

el que los únicos contenidos que aparecen están vinculados a la lengua, literatura y religión, además de alguna dosis de educación patriótica.

Lo más destacable a nivel legislativo en este período será la aprobación de la *Ley de Educación Primaria de 1945* y su reforma veinte años después y la *Ley de Bases de la Enseñanza Media y Profesional en 1949*.

Esta nueva Ley para la Educación Primaria supuso, según Viñao (2004:66), *la entrega total de este nivel educativo a la Iglesia Católica*. Capitán (2000) señala cómo en la ley se recoge que a lo ético y a lo social se une el sentido cristiano y patriótico que ha de imprimirse a todas las manifestaciones de la enseñanza.

Aparece como el primer grado de formación y se trata de un derecho que corresponde a la Familia, a la Iglesia y al Estado. Según Capitán (1994:714), la Educación Primaria tenía por objeto: *a) proporcionar a todos los españoles la cultura obligatoria; b) formar la voluntad, la conciencia y el carácter del niño en orden al cumplimiento del deber y a su destino eterno; c) infundir en el espíritu del alumno el amor y la idea del servicio a la Patria, de acuerdo con los principios inspiradores del Movimiento; d) preparar a la niñez para estudios y actividades de carácter cultural; e) contribuir, dentro de su esfera propia, a la propia orientación y formación profesional para la vida del trabajo agrícola, industrial y comercial*.

Así, vemos cómo la educación se caracteriza por ser *religiosa*, [centrada en la] *formación del espíritu nacional, un instrumento de comunidad hispánica mediante la lengua nacional, educación social, educación intelectual, educación física y educación profesional; será, además, obligatoria, gratuita y con separación de niños y niñas* (Capitán, 2000:259).

A partir de ese momento la enseñanza primaria se articula en: iniciación (escuelas maternas y de párvulos); enseñanza elemental (seis a diez años); perfeccionamiento (diez a doce); e iniciación profesional (doce a quince años, que enlazará con la enseñanza profesional propiamente dicha). Los contenidos de aprendizaje abarcarán conocimientos instrumentales (lectura, escritura, cálculo), formativos (formación religiosa, del “espíritu nacional”, formación intelectual, educación física) y complementarios, como ley de iniciación a las ciencias naturales, las artes, los trabajos manuales.

En líneas generales puede decirse que este período de la historia educativa española sufre un retroceso respecto a las buenas expectativas creadas durante la II República. Romero (2005:50), señala que la *Educación Musical no avanza, no se trabaja y no se incluye en los planes de estudios en ningún sentido*.

Tal y como recoge Lorenzo (2002), en este contexto la escuela pierde el contacto con la cultura musical que había promovido la república, y aunque la Ley de 1945 la incluye entre sus contenidos educativos en su Artículo 38, es contemplada como una materia complementaria al lado de la Formación del Espíritu Nacional, la Educación Física y la iniciación para el hogar. Según Fusi

(2001), la única presencia musical en las escuelas se daba a través de los cantos patrióticos y religiosos que más que educar musicalmente pretendían un adoctrinamiento ideológico.

Nada o casi nada se hizo en el ámbito de las enseñanzas medias. Lo único destacable según Viñao (2004), sería la creación por Ley de 16 de Julio de 1949 del Bachillerato Laboral de cinco años con las modalidades agrícola y ganadera, industrial, minera, marítima y de “profesiones femeninas”. Según Capitán (2000:262) *esta Enseñanza Media y Profesional es aquella modalidad docente, que, además de cumplir la finalidad general del Bachillerato en orden a la formación humana de los alumnos y a la preparación de los más capacitados a los estudios superiores tiene por especial objeto hacer extensiva la Educación Media al mayor número posible de escolares; iniciarles en las prácticas de la moderna técnica Profesional y capacitarles para el ingreso en Escuelas y Centros técnicos.*

Un nuevo período se abrirá a partir de 1951 y hasta 1968 en el que se producirá la transición desde el totalitarismo nacional-católico a la tecnocracia autoritaria. Según apunta Viñao (2004:69), *al no producirse modificaciones básicas en los valores a inculcar desde el sistema educativo, los rasgos del período precedente continuarían vigentes en éste, si bien mitigados o matizados por la aparición de otros nuevos.*

En este período destaca la *Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 26 de Febrero de 1953* que modifica la estructura del bachillerato, volviendo a la división del bachillerato en elemental y superior, con la diversificación de éste último en Ciencias y Letras, a los que se agregaba un curso preuniversitario, a realizar en los mismos institutos o colegios privados, y una prueba de madurez, a efectuar en cada universidad, que venía a sustituir al anterior examen de Estado y al bachillerato de siete cursos vigente. En todo caso, el rasgo más característico de la enseñanza durante estos años (1951-1968) sería el de la crisis del bachillerato tradicional o, si se prefiere, el inicio del proceso hacia la enseñanza secundaria para todos.

En el ámbito de la enseñanza primaria destaca la *Ley de Reforma de la Educación Primaria de 21 de Diciembre de 1965*, en la que el Estado se compromete a mantener el número suficiente de puestos escolares para garantizar la gratuidad durante la educación obligatoria que se extiende hasta los 14 años. Se crean las Secciones Pedagógicas que se encargan de la racionalización tecno-burocrática de la organización escolar a través de la instauración de pruebas para el control del rendimiento de ámbito nacional; el Libro de Escolaridad obligatorio y el Cuerpo de Directores Escolares en 1967 (Viñao, 2004).

Según Romero (2005), es a partir de 1965 cuando la Educación Musical, y la educación en general, empiezan a organizarse al ver su retraso respecto a Europa. Las metodologías empleadas eran anticuadas, el maestro se limitaba a enseñar de memoria las cuatro canciones populares, o incluso falangistas, que habían aprendido en las Escuelas Normales, en la mayoría de los casos. El tratamiento que se le daba a la Música tenía una intencionalidad

desmesurada, siempre con la finalidad del fortalecimiento del régimen. Cateura (1994), señala este despertar a partir de 1967, año en el que se publican los cuestionarios específicos para cada materia y cursos de primaria en los que ya aparecen referencias a la actividad de Música y Canto.

Estos cuestionarios fueron elaborados a partir de la Ley de Reforma de la Educación Primaria de 1965 y dividen los contenidos referidos a la *Música* y *Canto* en tres bloques bien definidos relacionados con el canto coral, la audición y la cultura musical.

Canto coral	Utilización del canto coral para educar la voz, el oído, el sentido rítmico y la acción vocal conjunta.
Audición	Despertar la afición por la buena música, mediante la audición de composiciones que, partiendo de lo folclórico, llevan hasta la música sinfónica
Cultura musical	Conocimiento de los más destacados aspectos exigidos por una mínima cultura musical.

Fuente: Cuadro de elaboración propia a partir de la información recogida por Cateura, M. (1994). La Educación Musical en los distintos niveles educativos. Identidad y relación con otras áreas. En L. Montero (Ed.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (pp. 487-500). Santiago de Compostela: Tórculo.

Incluso, a finales de los sesenta aparecen libros de texto que sirven como vehículo de culturización musical en el bachillerato elemental, con cuatro cursos. Estos libros titulados Cultura Musical pudieron ser un intento oficial de que la Enseñanza Media fuese *un instrumento de democratización de la cultura y la promoción social* (Capitán, 1994:766).

A pesar de esta evolución que hemos podido apreciar en el recorrido histórico realizado a lo largo de este período, Pérez Gutiérrez (1994) califica musicalmente a los años que transcurren entre mediados del siglo XIX y la década de los 70 como una etapa de penuria y miseria. *La Educación Musical en la enseñanza general no existe ni en la teoría ni en la práctica y en la enseñanza profesional es miseria* (Pérez Gutiérrez, 1994:20). En esta línea Angulo López-Casero (1968), afirma que la causa de este analfabetismo musical no era otra que la escasa formación musical que se ofrecía a los alumnos de magisterio que se debían encargar de la Educación Musical Escolar. También apunta a la sociedad como responsable de esta situación ya que al igual que sucedía en las diferentes etapas educativas, la Educación Musical recibida en el seno familiar era insignificante. Quizás una de las causas que explican esta penuria y miseria sea el aislamiento sufrido por España desde finales del siglo XVII y principios del siglo XVIII hasta la década de los 60. Así, recogiendo las palabras de Lorenzo (2002), podemos admitir que durante el período franquista la Educación Musical española en el ámbito de la formación reglada estuvo presidida por la desidia oficial y el consiguiente desinterés sociocultural dando lugar a generaciones de españoles *incapaces de valorar una de las manifestaciones con mayor presencia en la actual sociedad de la información y la cultura, la música, y, menos aún, de implicarse en ella de forma activa* (p. 191).

III.2. Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 4 de Agosto de 1970 o Ley Villar (1970-1990)

La publicación de la *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 4 de Agosto de 1970 (LGE) o Ley Villar* supone la primera revisión general de todo el sistema educativo desde la *Ley de Instrucción Pública o Ley Moyano de 1857*. Hasta este momento, numerosas habían sido las reformas y modificaciones en el plano educativo pero el marco general de referencia seguía siendo una ley del siglo anterior. Además, esta Ley supone un presagio de lo que poco después sucedería en España, ya que el espíritu democrático y participativo hacia la educación general y los deseos de modernización y libertad docente que presiden el texto de esta ley, están más próximos a la transición democrática que estaría por venir que a la dictadura franquista con la que coincidió su publicación.

Con esta ley, según Capitán (1994), el régimen tuvo que atender a numerosas razones que iban más allá de lo pedagógico y que justificaban la construcción de un nuevo sistema educativo que intentara acercar a España al nivel sociocultural del resto de Europa. Este espíritu de cambio se reconoce incluso antes de la publicación de la ley, ya que ésta viene precedida por la presentación de un Libro Blanco en 1969 en el que se recogían las líneas y propuestas básicas de la reforma y un análisis de la situación educativa que imperaba en ese momento. Pero no debemos olvidar, tal y como recuerda Lorenzo (2002), que esta intención de reforma en lo social no extendía sus efectos al terreno político, y este espíritu de democracia *no aparece sino veladamente y cuando se usa el adjetivo democrático éste se circunscribe sólo al ámbito de la enseñanza* (p. 191).

Como comentábamos anteriormente el informe o Libro Blanco publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia en 1969, *La Educación en España: Bases para una política educativa*, ponía de manifiesto la necesidad de una inminente reforma educativa ya que el sistema educativo vigente era anticuado y no respondía a las necesidades de la sociedad española del momento. Capitán (2000:217), recoge las deficiencias detectadas en el sistema de las que hacemos una síntesis a continuación:

- a) Falta de conexión entre los distintos niveles y grados de la enseñanza.
- b) Separación y distanciamiento de profesores y alumnos, y entre los contenidos temáticos de unos cursos con otros.
- c) Discriminación respecto a las posibilidades de acceso a la educación de un sector muy numeroso de la población, al existir dos niveles de educación primaria.
- d) Ingreso prematuro (a los diez años de edad) en la Enseñanza Media general.
- e) Carencia de sincronización de los planes de estudios de la Enseñanza Profesional y la Enseñanza Media.
- f) Ineficacia del curso preuniversitario, más informativo que formativo.

Así, desde la Ley se intenta en primer lugar abolir la existencia de dos sistemas educativos que coexistían hasta ese momento en España, uno, para

las familias de categoría socioeconómica media alta, y otro, para los sectores sociales menos favorecidos. Con este propósito se establece un período de Educación General Básica (EGB) que será único, obligatorio y gratuito para todos los españoles, y que se propone acabar con cualquier discriminación sentando las bases indispensables para la igualdad de oportunidades educativas, igualdad que se proyectará a lo largo de los demás niveles de enseñanza.

En el caso del Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP) la amplia diversidad de experiencias práctico-profesionales, permiten el mejor aprovechamiento de las aptitudes de los alumnos y evita el carácter teórico y academicista que lo caracterizaba anteriormente. Además, se recoge en el Preámbulo de la Ley que *es de esperar que cuando las condiciones económicas del país lo permitan, también llegue a ser gratuito.*

Se ofrece además una alternativa de formación profesional para los alumnos que habiendo cursado la EGB no se decidieran por el Bachillerato y se amplía y enriquece la oferta universitaria.

Este tipo de intenciones educativas que se explicitan en el Preámbulo de la Ley son, según Romero (2005), la evidencia del cambio de concepción de la educación que, a partir de este momento, es concebida como un servicio público del que el Estado era responsable en primera instancia.

Los fines de la educación que propone la ley en su Título Preliminar, art. 1, y que exponemos a continuación, son muestra de este carácter innovador y progresista de la ley, aunque no se desprenden de elementos que nos recuerdan que aún sigue vigente un régimen político dictatorial:

- *La formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias.*
- *La adquisición de hábitos de estudio y trabajo y la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales que permitan impulsar y acrecentar el desarrollo social, cultural, científico y económico del país.*
- *La incorporación de las peculiaridades regionales, que enriquecen la unidad y el patrimonio cultural de España, así como el fomento del espíritu de comprensión y de cooperación internacional.*

Sin duda, la importancia de esta ley radica en que supuso una reforma comprometida con las correspondientes educativas de su época, a pesar del oscuro contexto político español. Tal y como señala Martín Moreno (2003:147), *esta ley rechazó la enseñanza memorística y academicista – característica del modelo de enseñanza tradicional instaurado por la Ley Moyano de 1857- apostando por la adopción de métodos de enseñanza más activos, como el trabajo en equipo, la atención individualizada al alumno, el fomento de la creatividad y el refuerzo de los contenidos instrumentales.*

Una vez establecidas las líneas directrices de esta ley educativa, pasamos a presentar un cuadro donde aparece recogida la ordenación general del sistema educativo que se configura en España a partir de 1970.

ETAPA	CARÁCTER	EDAD	NIVELES	ENSEÑANZAS		
Educación preescolar	Voluntaria Gratuita en centros estatales	2-3 años	Jardín de Infancia	Juegos, actividades de lenguaje, expresión rítmica y plástica, observación de la naturaleza, ejercicios lógicos y prenuméricos, desarrollo del sentido comunitario, principios religiosos y actitudes morales.		
		4-5 años	Párvulos			
Educación General Básica	Obligatoria Gratuita	6-7 años	1ª Etapa	Ciclo inicial ²	Carácter globalizador	Dominio del lenguaje mediante el estudio de la lengua nacional, el aprendizaje de una lengua extranjera y el cultivo, en su caso, de la lengua nativa; los fundamentos de la cultura religiosa; el conocimiento de la realidad del mundo social y cultural, especialmente referido a España; las nociones acerca del mundo físico, mecánico y matemático; las actividades domésticas y cuantas otras permitan el paso al Bachillerato, así como la capacitación para actividades prácticas que faciliten su incorporación a la Formación Profesional de primer grado. Iniciación en la apreciación y expresión estética y artística y al desarrollo del sentido cívico-social y de la capacidad físico-deportiva.
		8-10 años		Ciclo medio		
		11-13 años	2ª Etapa	Ciclo superior		
Enseñanzas Medias	BUP	14	1º BUP		Materias comunes: Lengua española y Literatura; iniciación a la lengua latina; una lengua extranjera; Formación estética con especial atención a Dibujo y Música; Geografía e Historia; Filosofía; Formación Política, Social y Económica; Formación Religiosa; Matemáticas, Ciencias Naturales; Física y Química.	
		15	2º BUP			
		16	3º BUP			
		17	COU			
		Prueba acceso Universidad				
	FP	Voluntaria ³ Gratuita en los centros estatales	14	FP1	1º	La Formación Profesional tendrá por finalidad específica la capacitación de los alumnos para el ejercicio de la profesión elegida, además de continuar su formación integral. Deberá guardar, en su organización y rendimiento, estrecha relación con la estructura y previsiones del empleo.
			15		2º	
			16	FP2	1º	
			17		2º	
			18		3º	
Educación Universitaria		A PARTIR DE 18 AÑOS	1º CICLO		Las diferentes titulaciones y enseñanzas tendrán por finalidad completar la formación integral de la juventud y prepararla para las profesiones que requiera el país para fomentar el progreso cultural, desarrollar la investigación y formar a científicos y educadores, contribuyendo así al perfeccionamiento del sistema educativo nacional y al desarrollo social y económico del país.	
			2º CICLO			
			3º CICLO			

Fuente: Cuadro de elaboración propia. Estructura del sistema educativo en la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 4 de Agosto de 1970 (LGE) o Ley Villar.

² La división de la EGB en tres ciclos se establece años después en el Real Decreto 69/81, 9 de Enero, de Ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el ciclo inicial (BOE 15/81, de 17 de Enero de 1981).

³ La Ley establece como obligatoria la educación hasta los 16 años, ya que tal y como se indica en el artículo 41.2 de la misma *deberán acceder a los estudios y prácticas de la Formación Profesional de primer grado quienes hayan completado los estudios de la Educación General Básica y no prosigan estudios de Bachillerato.*

En el plano musical será ésta la primera ley en la que se recoja la Educación Musical entre los contenidos obligatorios del currículum de la EGB, estando esta materia integrada en el Área de Expresión Dinámica junto con la Educación Física. La ley reconoce que la formación del alumnado se ha de orientar entre el resto de aprendizajes necesarios, hacia *la iniciación en la apreciación y expresión estética y artística* (Art. 16), con el fin de proporcionar una formación integral al alumnado, objetivo prioritario que establece la ley para la EGB.

Concretando un poco más recogemos aquí los aspectos sobre la Educación Musical en EGB que aparecen en los Cuestionarios Oficiales y Orientaciones de Enseñanza General Básica a los que hace referencia Cateura (1994) y que, según la autora, son mucho más explícitos que los publicados anteriormente. Aparece, por tanto, una intención de abordar la enseñanza musical desde un punto de vista práctico, a través de la vivenciación musical y utilizando diversos métodos de enseñanza entre los que se mencionan los desarrollados por Orff, Kodály, Dalcroze, etc. Se aprecia una evolución en los objetivos y contenidos que se establecen como prioritarios en relación al ámbito de la expresión tanto vocal como instrumental, la improvisación y la creatividad en comparación con los propuestos en los cuestionarios de 1967 que se centraban en aspectos perceptivos y de expresión vocal. Cateura (1994), presenta de forma resumida estos objetivos:

- Desarrollo de la sensibilidad auditiva y artística.
- Desarrollo de actitudes de apreciación musical.
- Contacto con las grandes obras musicales.
- Habilidad para expresar ritmos conocidos.
- Capacidad para distinguir y comparar voces, instrumentos y tipos de actividad musical.
- Capacidad para interpretar temas musicales.
- Capacidad para la improvisación.

También encontramos referencias a la Educación Musical en preescolar en las Orientaciones Pedagógicas dirigidas a esta etapa educativa y publicadas en 1973. En este caso, y como viene siendo habitual, aparece bajo el amparo de un área más genérica, en este caso la Expresión Artística.

En el Bachillerato, la Música aparece dentro del Área de Formación Estética donde, según el artículo 24 de la ley, se debía mostrar *especial atención al Dibujo y Música*. Ocupó una hora semanal y su docencia la fue impartiendo durante la década de los 70 un profesorado cada vez más numeroso y preparado musicalmente lo que dio lugar a la equiparación de las titulaciones obtenidas en los Conservatorios de Música con el título de Licenciado Universitario a partir de 1982 ⁴.

Una de las mayores problemáticas con las que se encontró el profesorado de Música en esta etapa, tal y como apunta Palomares (2003), fue

⁴ Real Decreto 1194/1982, de 28 de Mayo, por el que se equiparan determinados títulos expedidos por los Conservatorios de Música (BOE: 14/06/82).

la carente o inexistente formación musical con la que accedían los alumnos a esta etapa educativa, prueba de la deficiente Educación Musical recibida en las etapas anteriores.

No obstante podemos advertir, tal y como señala Lorenzo (2002), que fue en el Bachillerato donde la Música ocupó un lugar de mayor “privilegio” ya que en las etapas inferiores no se llegaron a materializar las buenas intenciones que respecto a la Educación Musical recogía la Ley y en la Formación Profesional esta materia ha sido y es inexistente.

A continuación, recogemos un cuadro adaptado de Pliego (1991) por Lorenzo (2002:197) en el que aparece la presencia horaria de la música en la Educación General, para resumir cómo quedaba organizada la Educación Musical en este momento y confirmar la escasa presencia en el currículum.

ETAPA		HORAS LECTIVAS PARA EL ÁREA
Preescolar		5 horas lectivas a la semana sobre 25
Enseñanza General Básica (EGB)	Ciclo inicial	3 horas lectivas a la semana sobre 25
	Ciclo medio	2,5 horas lectivas a la semana sobre 25
	Ciclo superior	2 horas lectivas a la semana sobre 25
Bachillerato Unificado Polivalente	Primer curso	2 horas lectivas a la semana sobre 29
	Segundo y Tercer curso	Sin ninguna dotación lectiva
Curso de Orientación Universitaria (COU)		Sin ninguna dotación lectiva
Formación Profesional (FP)		Sin ninguna dotación lectiva

Fuente: Lorenzo, O. (2002). *Educación Musical no formal a través de la prensa de divulgación general en España*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada, p.197

Pero a pesar de todo no debemos olvidar, según Digón (2000), que esta presencia era meramente nominal ya que no se tomaron las medidas políticas, administrativas, económicas y de formación del profesorado, necesarias para llevar a cabo las propuestas incluidas en la nueva ley. Este hecho se debe, a la diferencia abismal existente entre el diseño teórico y la aplicación práctica del mismo. Aunque el planteamiento de la ley desde un punto de vista teórico podría considerarse válido, ya que la Música se incorporaba en las etapas de Preescolar y EGB a través de un trabajo centrado en la sensibilización, educando la percepción y la expresión; y también en el BUP desarrollando el aspecto cultural y social del hecho musical, se advierte una falta de medios importantes para la puesta en práctica de estas intenciones. Según señala Palomares (2003:60), *el problema fue que la Administración no calculó bien el conjunto de medios que debería haber tenido a su alcance para llevar a cabo el desarrollo de tales enseñanzas; estando entre las más urgentes la formación*

del profesorado, porque no había profesionales con capacidad real para desempeñar correctamente la docencia musical.

Tras esta breve revisión de la situación de la Educación Musical a partir de la Ley de Educación del 70, podemos concluir que el gran problema de la enseñanza musical en general, y en la educación obligatoria en particular, fue la falta de medios materiales y humanos para su correcto desarrollo, quizás debida a la inexistencia de un interés real por parte de aquéllos que redactan las leyes, que hasta el día de hoy siguen considerando la Música como una materia de segunda categoría. Nos hacemos aquí eco de las palabras de Maneveau (1993), que denuncia la importancia que tiene la inclusión eficaz de la Música en el sistema educativo para que el desarrollo de su enseñanza sea efectivo diciendo que *el primero de los males que pesan sobre el conjunto de la enseñanza de la Música reside en el modo en el que ésta se integra en el conjunto del sistema educativo* (p. 204).

El final de la dictadura en 1975 con la muerte de Franco y el inicio de un proceso de transición democrática que culminará con el inicio del gobierno de Unión de Centro Democrático (1977-1982), al que le seguirán los catorce años de gobierno socialista (1982-1996), supone un período de cambios políticos, sociales, económicos y por supuesto, educativos. A la Ley de 1970 le sucedió la *Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE) de 19 de Junio de 1980*, y a ésta le siguieron los Programas Renovados o niveles básicos de referencia para los distintos niveles educativos:

- Orden del 17 de Enero de 1981 por la que se regulan las enseñanzas de Educación Preescolar y del Ciclo Inicial de la Educación General Básica (EGB) (BOE de 21 de Enero).
- Real Decreto de 9 de Enero de 1981 de ordenación de la EGB y fijación de las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial (BOE de 17 de Enero).
- Real Decreto de 12 de Febrero de 1982, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el Ciclo Medio de la EGB (BOE de 15 de Abril).
- Orden de 6 de Mayo de 1982, por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Medio de la EGB (BOE de 14 de Mayo).
- Real Decreto de 12 de Noviembre de 1982, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el Ciclo Superior de EGB (BOE de 22 de Noviembre).

Antes de detenernos en el análisis de dichos programas que supusieron un “avance” en torno a la Educación Musical, mencionaremos la evolución legislativa que se sucedió a partir de este momento debido a un cambio de signo político.

La Publicación de los Programas Renovados, que se hizo de manera progresiva, coincidió en el tiempo con la subida al poder político del Partido Socialista Obrero Español (1982), quien invirtió numerosos esfuerzos en la mejora de la educación. Así, Viñao (2004:99) señala que *se introdujeron nuevos programas de educación compensatoria, de educación de adultos, de integración de alumnos con necesidades educativas especiales, y de mejora y*

apoyo a determinados centros docentes. Se incrementaron las becas y se establecieron los colegios rurales agrupados en un intento por equilibrar la desatención mostrada hacia la escuela rural en los años setenta. Por el Real Decreto de 14 de noviembre de 1984 se crearon, siguiendo el modelo inglés, los centros de profesores como lugares de formación, innovación y encuentro de maestros y profesores, así como de documentación y recursos didácticos a su disposición, dirigidos y gestionados por los mismos profesores.

Además, se aprobaron dos leyes generales, una relacionada con la Educación Universitaria, la *Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 25 de Agosto de 1983* y la *Ley del Derecho a la Educación (LODE) de 3 de Julio de 1985*, que sustituyó a la Ley del Estatuto de Centros Escolares y que *constituía respecto a la anterior un desarrollo mucho más completo de los derechos y libertades constitucionales y su concepción de la libertad de la enseñanza era mucho más amplia* (Viñao, 2004:103).

Tras esta breve puntualización que nos permite tener una visión más global de lo acontecido en España a nivel educativo en este período, volvemos a centrarnos en el análisis de los Programas Renovados que supusieron el retorno del asunto de las enseñanzas musicales en la Educación Obligatoria, aunque las mejoras que proponían no llegaron a ser demasiado efectivas. El principal avance en materia musical fue que, con respeto a las Orientaciones Pedagógicas que aparecieron entre 1970 y 1976, cambia su situación dentro del currículum general; a partir de este momento la Educación Musical es recogida bajo esta denominación dentro del Área de Educación Artística junto a la Educación Plástica y la Dramatización, tal y como sucede en la actualidad, concediéndosele según Lorenzo (2002), el estatus de área expresiva que hasta ese momento no había tenido.

A modo de síntesis recogemos los objetivos y bloques de contenidos que para cada ciclo de EGB se establecen en los programas renovados. Nos centramos en esta etapa educativa por corresponder al período en el que se enmarca nuestra investigación. Independientemente de estas razones aludiremos en esta síntesis a la Educación Preescolar por encontrarse estrechamente vinculada al Ciclo Inicial de la EGB, pues comparten la denominación de los diferentes bloques de contenidos y la premisa de la exclusión del estudio del solfeo. En el cuadro-síntesis hemos recogido los objetivos propuestos para cada bloque temático modificando el orden de aparición en los Programas Renovados con la intención de mostrar la progresión - que a nuestro juicio - se debe realizar en el trabajo musical en estos primeros años de escolarización.

	PREESCOLAR	CICLO INICIAL
BLOQUES DE CONTENIDO	OBJETIVOS	OBJETIVOS
FORMACIÓN RÍTMICA	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar la fluidez en la respiración. - Asociar ritmos con palabras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Descubrir la métrica de las palabras facilitando la articulación y expresividad oral. - Asociar palabras por su contenido rítmico.
	<ul style="list-style-type: none"> - Captar el ritmo sonoro. - Captar el contraste entre sonido-silencio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interiorizar el ritmo. - Conocer las nociones de intensidad y velocidad. - Desarrollar la capacidad de coordinación motriz. - Asimilar esquemas rítmicos por medio del movimiento. - Transmitir y sentir el ritmo a través del tacto.
	<ul style="list-style-type: none"> - Integrarse en actividades grupales. - Introducir al niño en la actividad creativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manejar instrumentos de percusión - Crear un ritmo musical a partir de otro.
EDUCACIÓN VOCAL	<ul style="list-style-type: none"> - Formar un puente entre hablar y cantar, de forma que la iniciación al canto se dé espontáneamente, con naturalidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar las posibilidades de ámbito melódico-vocal.
	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la capacidad creadora por medio del canto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer la espontaneidad y capacidad de improvisación por medio del juego músico-vocal.
	<ul style="list-style-type: none"> - Buscar la flexibilidad y capacidad de adaptación al grupo, por medio de la actividad vocal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar en cada niño la actitud flexible de adaptación al grupo.
EDUCACIÓN AUDITIVA	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer la capacidad de concentración auditiva. - Lograr la captación del sonido y su procedencia con respecto al espacio. 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer diferentes timbres. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar el volumen y tesitura de los instrumentos. - Reconocer instrumentos distinguiendo distinta altura. - Iniciación al análisis musical: distinguir voces, instrumentos, temas, etc.
	<ul style="list-style-type: none"> - Cultivar la memoria auditiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar progresivamente la memoria auditiva.

Fuente: Cuadro de elaboración propia a partir de la información contenida en MEC (1981). *Programas Renovados de Educación Preescolar y Ciclo Inicial*. Madrid: Escuela Española, 114-119.

A pesar de todo este desarrollo a nivel curricular y de considerarse la Educación Musical como parte fundamental en la educación integral del niño y defender la necesidad cotidiana de la actividad musical, se explicita una utilidad de la música más que como herramienta formativa como medio de descanso y relajación. Así, en estos Programas Renovados para Preescolar y Ciclo Inicial se señala que *el sólo hecho de incidir con una breve actividad musical mientras realizan otro trabajo hará que el niño se relaje. Después podrá reanudar el ejercicio interrumpido, ahora con mayores posibilidades de concentración* (MEC, 1981:114).

En el Ciclo Medio y Superior de EGB se hace gran hincapié en que la Educación Musical no puede considerarse aislada de las restantes áreas educativas, por lo que su organización, metodología y objetivos guardan una necesaria y equilibrada relación con éstas. Por tanto, se ha de tomar

conciencia de que el objetivo primordial es la educación y enseñanza a través de la música, y no la enseñanza de la música.

Al igual que en el caso anterior hacemos una comparación entre los objetivos de un ciclo y otro en cada uno de los bloques de contenido que son comunes para establecer una visión progresiva de los mismos.

	CICLO MEDIO	CICLO SUPERIOR
BLOQUES DE CONTENIDO	OBJETIVOS	OBJETIVOS
EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN A TRAVÉS DE LA MÚSICA	- Reconocer, mediante la audición activa, características de los elementos musicales (rítmico, melódico y tímbrico).	- Reconocer con mayor profundidad los rasgos característicos de cada música, mediante la audición activa.
	- Ejercitar la actividad vocal para conseguir una mayor calidad expresiva.	- Cultivar la audición interior y el pensamiento musical de manera activa.
	- Conocer el esquema corporal para desarrollar la capacidad de expresión musical a través del movimiento.	- Cantar con mayor corrección y expresividad.
	- Desarrollar el sentido del espacio, a partir de estímulos sonoros.	- Dominar y controlar la capacidad motora.
	- Introducir en su expresión el juego de instrumentos sencillos.	- Utilizar el espacio de forma consciente.
	- Habitarse a la expresión a través de la voz, el gesto e instrumentos musicales.	- Improvisar y elaborar formas elementales de danza.
	- Reaccionar y responder de forma inmediata a distintos estímulos (prosódicos, rítmicos, melódicos, vocales, instrumentales, gestuales).	- Lograr soltura en el manejo de instrumentos elementales.
- Practicar con espontaneidad el juego creativo, por medio de la expresión verbal (hablada o cantada), gestual y tímbrica.	- Ser capaces de improvisar melodías en versión vocal e instrumental.	
- Llegar a sentir de forma elemental el carácter expresivo de la música.	- Despertar asociaciones sensoriales al escuchar música.	

Fuente: Cuadro de elaboración propia a partir de la información recogida en MEC (1984). *Programas renovados de la Educación General Básica Ciclo Medio*. Madrid: Escuela Española, 160-172 y MEC (1982). *Programas renovados de la Educación General Básica. Ciclo Superior*. Madrid: Escuela Española, 179-203.

	CICLO MEDIO	CICLO SUPERIOR
BLOQUES DE CONTENIDO	OBJETIVOS	OBJETIVOS
LA MÚSICA TRADICIONAL Y COLECTIVA	- Conocer las canciones tradicionales de su entorno.	- Conocer y cantar canciones de diversas regiones y en sus respectivas lenguas.
	- Conocer y practicar un repertorio de juegos tradicionales con alguna implicación musical.	- Conocer y cantar canciones de otros pueblos y culturas.
	- Familiarizarse con los ritmos más característicos de nuestro folklore.	- Lograr capacidad de coordinación motriz.
	- Conocer y usar algunos instrumentos populares de percusión. Asociarlos a algunas celebraciones de tradición local.	- Conseguir un repertorio de danzas tradicionales.
	- Conocer romanzas y leyendas populares, así como celebraciones de tradición oral con contenido musical.	- Reconocer las peculiaridades que tiene la danza en las diferentes regiones españolas.
	- Llegar a unos conocimientos musicales, basándose en los recursos más elementales y adecuados del folklore	- Practicar y utilizar el repertorio de música folklórica, iniciado en Ciclo Medio, para llegar a conocimientos musicales propios de Ciclo Superior.
		- Desarrollar la capacidad de investigación sobre el hecho popular del entorno.

Fuente: Cuadro de elaboración propia a partir de la información recogida en MEC (1984). *Programas renovados de la Educación General Básica Ciclo Medio*. Madrid: Escuela Española, 160-172 y MEC (1982). *Programas renovados de la Educación General Básica. Ciclo Superior*. Madrid: Escuela Española, 179-203.

BLOQUES DE CONTENIDO	CICLO MEDIO	CICLO SUPERIOR
	OBJETIVOS	OBJETIVOS
FUENTES DE SONIDO. Para el ciclo superior se añade: AGRUPACIONES DE VOCES E INSTRUMENTOS MÁS GENERALIZADOS	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer y diferenciar el hecho sonoro. - Localizar la procedencia espacial de sonidos, desarrollando la capacidad de ordenación y memoria sonora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Profundizar en el cultivo de la ordenación y memoria sonora. - Distinguir los diversos tipos de voz. - Distinguir los diversos tipos de instrumentos.
	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar conciencia de las posibilidades de los objetos que le rodean. 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Dominar las posibilidades sonoras de su propio cuerpo (voz, palmadas, etc.) 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciar la práctica de algún instrumento elemental. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alcanzar un grado de coordinación motriz suficiente para el manejo de instrumentos. - Construir instrumentos musicales sencillos.

Fuente: Cuadro de elaboración propia a partir de la información recogida en MEC (1984). *Programas renovados de la Educación General Básica Ciclo Medio*. Madrid: Escuela Española, 160-172 y MEC (1982). *Programas renovados de la Educación General Básica. Ciclo Superior*. Madrid: Escuela Española, 179-203.

BLOQUES DE CONTENIDO	CICLO MEDIO	CICLO SUPERIOR
	OBJETIVOS	OBJETIVOS
LENGUAJE MUSICAL⁵	<ul style="list-style-type: none"> - Asociar mediante el estímulo auditivo sensorial, contrastes en duración, intensidad, timbre y altura del sonido. - Reconocer y representar, mediante una grafía libre y espontánea, los parámetros del sonido (duración, altura, intensidad y timbre). - Conocer y aplicar, de forma elemental, la grafía convencional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lograr sentir los elementos constitutivos de la música: A) RITMO B) MELODÍA C) ARMONÍA D) FORMA E) TIMBRE
	<ul style="list-style-type: none"> - Captar y reproducir un hecho musical. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alcanzar una destreza para captar y reproducir un hecho musical.

Fuente: Cuadro de elaboración propia a partir de la información recogida en MEC (1984). *Programas renovados de la Educación General Básica Ciclo Medio*. Madrid: Escuela Española, 160-172 y MEC (1982). *Programas renovados de la Educación General Básica. Ciclo Superior*. Madrid: Escuela Española, 179-203.

⁵ La denominación real para este bloque de contenidos difiere en estos dos ciclos, pero hemos decidido unificarlo bajo la denominación de Lenguaje Musical pues a través de este título podemos aunar tanto la denominación del ciclo medio *Comportamiento del sonido en el Lenguaje Musical* y en el Ciclo Superior *Percepción de los elementos constitutivos de la música*. La diferencia principal en la organización de este bloque y de sus objetivos es el trabajo del lenguaje musical a través de las cualidades sonoras y en el ciclo superior a través de los elementos del sonido.

CICLO SUPERIOR	
BLOQUES DE CONTENIDO	OBJETIVOS
LA MÚSICA EN LA SOCIEDAD ACTUAL	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciar los elementos tímbricos y estructurales de la música actual. - Tomar conciencia de la internacionalidad de la música incidental. - Conocer las diversas modalidades de la música de actualidad. - Llegar al conocimiento y utilización de los medios audiovisuales. - Acercar la perspectiva musical a otras culturas. - Conocer los procedimientos de difusión musical en directo.

Fuente: Cuadro de elaboración propia a partir de la información recogida en MEC (1982). *Programas renovados de la Educación General Básica. Ciclo Superior*. Madrid: Escuela Española, 179-203.

A nivel metodológico las consideraciones responden a principios generales que orientan las demás enseñanzas del currículum, no existiendo un desarrollo específico para el Área de Música. Se señala que el estilo metodológico debe de promover la espontaneidad y libertad de creación, la interpretación personal de hechos y sentimientos y el espíritu crítico. Las experiencias, situaciones y actividades motivadoras deben ser el punto de partida para estimular la participación del alumno, conectando las actividades con sus intereses personales e ir de lo conocido a lo más lejano en el tiempo y el espacio.

Según Digón (2000:186), las concepciones que orientan la redacción del currículum en relación a la Expresión Musical a lo largo de la Educación General Básica podrían resumirse en las siguientes:

- Se considera fundamental el desarrollar la apreciación, gusto y sensibilidad hacia la música.
- Se considera importante que el alumno pueda expresar sus sentimientos y vivencias a través de la música.
- Se destaca la importancia de la Educación Musical para todos los alumnos para contribuir al desarrollo de capacidades como la creatividad e imaginación, el equilibrio personal y afirmación de la personalidad, la relajación, la integración social, la atención, la disciplina, la coordinación y rapidez de reflejos y la soltura en la alocución.
- Se considera importante el partir de experiencias directas y motivadoras con la música a través de la interpretación e improvisación cantando, tocando y bailando. Se pretenden mejorar en este ciclo las técnicas expresivas.
- Se hace referencia al desarrollo de la audición interior y activa y la memoria sonora para percibir, captar, reconocer, reproducir y sentir la música y sus elementos (ritmo, melodía, armonía, forma y timbre).
- Se considera necesario el incentivar la expresión espontánea y la creación personal al mismo tiempo que se acerca al alumno al conocimiento de las normas y tradiciones musicales.

- Se favorecerá la comprensión y acercamiento del alumno a la música de su entorno (composiciones populares o clásicas, música actual) y a la música de otras culturas.

Pero a pesar del importante desarrollo que suponen estos Programas Renovados a nivel curricular, no debemos olvidar que la asignación horaria a la Educación Artística era muy pequeña, dos horas semanales y que además seguía sin existir un profesional con la formación necesaria para impartir esta docencia, estando en manos ésta, en el caso de que realmente se impartiera, por maestros y maestras con alguna formación musical, en el mejor de los casos. A esta deficiente formación musical de los profesores de EGB que apuntan diferentes autores como Coello y Plata (2000), Lorenzo (2002) o Palomares (2003), se une la falta de financiación para dotar a los centros de Educación General Básica de los recursos materiales y humanos necesarios para llevar a la práctica lo que tanto se prometía sobre el papel.

Esto, sumado a otros factores, hizo, según Lorenzo (2002:202) que se sobredimensionara la idea de que lo importante en la Educación Musical no era la utilización de las herramientas musicales - teóricas o prácticas - más oportunas y sus derivaciones pedagógicas, sino vagos conceptos como la expresión o la intuición - mitos enquistados alrededor de lo artístico -, dando lugar, en su momento a una absoluta inconcreción de los campos didáctico-conceptuales de que se hubiera tenido que ocupar la Educación Musical, y contribuyendo a generalizar la equivocada idea de que la música es una materia que se escapa a la organización, la racionalidad y el análisis (Swanwick, 1991). No se trataba de inventar nuevos nombres para cosas ya conocidas, pero sí de llamar a las cosas por su nombre y de concretar todas las variables que intervienen en la programación curricular de la Educación Musical, buscando una reflexión sobre los fundamentos de por qué hacemos lo que hacemos y cuál es nuestra meta (Sanuy, 1994).

La situación en esta época no había mejorado tampoco en el Bachillerato, donde la Música era una materia obligatoria en el primer curso donde tenía una dedicación de una hora semanal. Al igual que sucedía en la EGB esta enseñanza no siempre se llevaba a cabo y en la mayoría de los casos la impartía un profesor de cualquier otra materia que se hacía cargo de la asignatura para rellenar huecos en su horario. Ni siquiera, tal y como apunta Lorenzo (2002), la asignatura fue denominada como Música, sino que el Ministerio de Educación y Ciencia le atribuyó el nombre de Música y actividades artístico culturales, y a pesar de que se intentara desde la legislación (Orden de 23 de Marzo de 1975 por la que se aprueba el plan de estudios de Bachillerato) hacer creer que sus pretensiones no eran centrar los contenidos de la asignatura en el estudio de la historia de la música, esto era claramente lo que sucedía en la práctica. Aunque tal y como recoge Cateura (1994), el cuestionario de esta materia se basaba en 20 temas a través de los cuáles se trabajaba la Historia de la Música, estableciendo relaciones entre las creaciones artístico-musicales y el contexto socio-cultural en el que se desarrollaban según las diferentes épocas históricas y se indicaba que cada uno de los temas se debía acompañar de la correspondiente audición musical, la práctica se reducía a una clase de historia donde los protagonistas eran

músicos. Otro de los mayores problemas con los que contó la Educación Musical en Secundaria fue la falta de sensibilización y formación musical de casi la totalidad del alumnado, lo que dificultaba aún más la enseñanza musical a este nivel (Cateura, 1994; Palomares, 2003).

Del Río (1995), hace referencia a dos hechos principalmente a la hora de resumir las causas de la situación vivida por la Educación Musical en este momento en España. Por un lado, señala un origen histórico, ya que existe una política equivocada y una dejadez institucional, así como la propia desidia de los centros educativos por la Educación Musical. Por otro, hace referencia a un origen práctico causado por la negativa de muchos sectores con responsabilidad en la educación a conceder a la música valores más allá del ocio y el entretenimiento, como por ejemplo la consideración de que ésta pudiera utilizarse como un instrumento para el aprendizaje de contenidos no musicales.

Así, según Roche (1994:5), la situación durante la década de los 80 en España a nivel musical puede calificarse, [...] *sin riesgo de exageración como una triste historia de desencuentros con el resto de las enseñanzas y de los diferentes planes de estudios que han ido regulando el desarrollo educativo a lo largo de este siglo, lo que ha supuesto para la Educación Musical española un retraso de casi cincuenta años con respecto a su evolución en los países de nuestro entorno*. Entre algunos de los males que apunta esta autora en relación a la Educación Musical en las enseñanzas de régimen general, y que ya se han ido reflejando a lo largo del capítulo, podemos destacar a modo de resumen:

- Ausencia prácticamente total de una Educación Musical en la enseñanza obligatoria, en la que las dos claves más importantes para ser llevada a cabo (profesorado especializado y planes de estudio) no fueron atendidas correctamente.
- Inexistencia de instituciones que canalizaran el interés y la afición por la música, cada vez más creciente en nuestra sociedad, y proporcionaran una educación capaz de poner al alcance de todas las personas que lo desearan los conocimientos necesarios para tener un contacto directo con la práctica musical.
- Desconexión de las enseñanzas de régimen general con la enseñanza especializada de la música, sin equiparaciones de títulos o posibles accesos a otros estudios desde los musicales, ni posibilidades de racionalizar la simultaneidad de ambas enseñanzas en etapas formativas tan decisivas como la enseñanza obligatoria y los grados elementales y medio.
- Falta de estudios superiores dedicados a la formación de profesorado especializado para la enseñanza de la música en el ámbito de la enseñanza obligatoria.

Sin duda, hasta este momento consideramos cierta la afirmación de Martín Moreno (2003), que señala cómo en las dos leyes anteriores a la LOSGE se observa que los contenidos musicales estaban centrados o bien en

los aspectos teóricos de la notación musical o en el desarrollo de actividades lúdicas y espontáneas, lo que apunta a un desarrollo curricular muy alejado de los planteamientos que se realizarán en la ley posterior y que pasamos a desarrollar a continuación.

III.3. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 3 de Octubre de 1990 (LOGSE) (1990-2002)

La *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educación de 3 de Octubre de 1990 (LOGSE)*, se comienza a gestar a raíz de una crisis en la educación, que según apunta Viñao (2004), surgió a partir de la aparición de una nueva generación de jóvenes descontenta con su educación y con un futuro laboral incierto, las demandas de la sociedad al profesorado, la merma de autoridad y un informe sobre el sistema educativo español realizado por la OCDE en 1986 que dejaba mucho que desear.

Esta crisis supuso una llamada de atención para el gobierno del partido socialista, que por primera vez se planteaba una reforma general de la enseñanza y la redacción de una ley que sustituyera a la *Ley General de Educación de 1970*. El primero que inició este camino fue el ministro de Educación José María Maravall, que publicó en 1987 el *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate*, al que después siguió el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* en 1989, redactado por el nuevo ministro Javier Solana.

En este Libro Blanco se analizaba la realidad educativa española y se justificaba la necesidad de una reforma fijando sus objetivos y estructurando cada uno de los niveles no universitarios. En este Libro se ponía de manifiesto según Capitán (2000), los avances a nivel cuantitativo a lo largo de la década de los ochenta (disminución de las tasas de analfabetismo, aumento de la escolarización, incremento de los estudiantes de bachillerato y enseñanza superior, entre otros); pero también se hacían patentes las carencias a nivel cualitativo (mínima atención a la perspectiva estético-pretécnica de la educación, desencanto de ciertos sectores del magisterio, desvanecimiento de las funciones técnico-pedagógicas de la inspección escolar, riesgo de fracaso escolar, etc.).

Además, se detectaron según Viñao (2004), problemas relacionados con la Educación Infantil y con la educación de los adolescentes de 12 a 18 años, el academicismo del bachillerato y la insuficiente valoración e inadaptación de la formación profesional a las necesidades productivas. Así, para resolver estos problemas se propusieron las siguientes medidas:

- a) Extensión de la educación básica hasta los 16 años de edad, edad mínima de incorporación al trabajo, en condiciones de obligatoriedad y gratuidad.
- b) Reordenación del sistema educativo estableciendo en su régimen general las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria - que comprenderá la Educación Secundaria Obligatoria

(ESO), el Bachillerato, y la Formación Profesional de Grado Medio -, la Formación de Grado Superior y la Educación Universitaria.

- c) Prestación a todos los españoles de la Educación Secundaria.
- d) Reforma profunda de la Formación Profesional.
- e) Mejora de la calidad de la enseñanza.
- f) Revisión de las enseñanzas de Régimen Especial.
- g) Atención a la educación de adultos y la educación compensatoria.

Tendiendo en cuenta estas medidas y después de diversas cribas, experimentación y debate se aprobó la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*, de 3 de octubre de 1990, ley que fue aprobada según Viñao (2004:110), *en un contexto internacional caracterizado por la crisis del Estado del bienestar y de las políticas redistributivas, las críticas al supuesto papel igualitario de la educación y la cada vez más generalizada opinión contraria a este tipo de macro-reformas.*

La LOGSE, en su artículo 3.2, diferencia entre las enseñanzas de régimen general (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria – Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional de Grado Medio -, Formación Profesional de Grado Superior y Educación Universitaria) y las de régimen especial (enseñanzas artísticas y enseñanzas de idiomas). En nuestro caso nos centraremos en el estudio de las enseñanzas de régimen general por ser el marco en el que se encuadra nuestra investigación.

A continuación presentamos, como viene siendo habitual, un cuadro-síntesis de la nueva estructura del sistema educativo español que propone esta ley, para después atender al tratamiento de la Educación Musical en la misma.

ETAPA	CARÁCTER	EDAD	NIVELES	ENSEÑANZAS				
Ed. Infantil	Voluntaria Gratuita en centros estatales	0-3 años	1º Ciclo	<ul style="list-style-type: none"> - Identidad y autonomía personal. - Percepción del medio físico y social. - Comunicación y Representación. 				
		3-6 años	2º Ciclo					
Educación Primaria	Obligatoria Gratuita	6-8 años	1º Ciclo	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento del medio natural, social y cultural. - Educación Artística. - Educación Física. - Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura. - Lenguas extranjeras. - Matemáticas 				
		8-10 años	2º Ciclo					
		10-12 años	3º Ciclo					
Educación Secundaria	Ed. Secundaria Obligatoria	Obligatoria Gratuita	12-16 años	1º Ciclo	<ul style="list-style-type: none"> - Ciencias de la Naturaleza. - Ciencias Sociales, Geografía e Historia. - Educación Física. - Educación Plástica y Visual. - Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura. - Lenguas extranjeras. - Matemáticas. - Música. - Tecnología. 			
				2º Ciclo ⁶				
	Bachillerato	Voluntaria Gratuita en los centros estatales y con concierto	16-17	1º Bachillerato			Modalidades <ul style="list-style-type: none"> Ciencias de la Naturaleza y la Salud Tecnología Humanidades y Ciencias Sociales Artes 	Materias comunes: <ul style="list-style-type: none"> - Educación Física. - Filosofía. - Historia. - Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura. - Lengua extranjera.
			17-18	2º Bachillerato				
			Título de Bachiller y Prueba de acceso a la Universidad					
FP	16-17	L.º Grado Medio	1º					
			17-18	2º				
Formación Profesional	FP	Voluntaria Gratuita en los centros estatales y con concierto	18-19	L.º Grado Superior	1º			
			19-20	L.º Grado Superior	2º			
			Título de Técnico Superior y posibilidad de acceso a la Universidad					
Ed. Universitaria	Voluntaria	A PARTIR DE 18 AÑOS	1º CICLO					
			2º CICLO					
			3º CICLO					

Fuente: Cuadro de elaboración propia. Estructura del sistema educativo en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 3 de Octubre de 1990 (LOGSE).

Aunque como hemos podido comprobar esta no es la primera vez que la Música aparece en la enseñanza general obligatoria, el mérito de la nueva ley es que, a diferencia de la anterior legislación de 1970, en esta ocasión se cumple con el *compromiso de crear un espacio curricular propio para la Educación Musical escolar y dota a ésta de los recursos necesarios, aunque nunca suficientes, para estar presente en el horario y contenidos entre las demás áreas obligatorias, y, por fin con normalidad y regularidad, en las aulas de los centros educativos* (Lorenzo, 2002:216).

⁶ Según el artículo 20.3 en el segundo ciclo alguna de estas materias se podrá considerar optativa.

Quizás uno de los mayores avances con respecto a la ley anterior fue el de crear la figura del maestro especialista en Educación Musical *como profesional responsable de impartir las enseñanzas musicales en la etapa de Educación Primaria* tal y como se señala en el Art. 16 de la ley. Así, la aparición en escena de este nuevo profesional se convierte en una de las herramientas imprescindibles para intentar dar mayor dignidad y realidad a los estudios musicales en la educación obligatoria.

Por tanto, podemos afirmar que ésta ha sido la ley en la que se le ha otorgado un papel más relevante a la enseñanza musical, ya que aparece a lo largo de toda la enseñanza obligatoria e incluso en etapas no obligatorias, como la Educación Infantil o el Bachillerato Artístico.

Aunque abordaremos de manera especial el desarrollo curricular de la Educación Musical en Educación Primaria, por ser esta la etapa en la que se enmarca nuestra investigación y desarrollan preferentemente su labor docente los maestros y maestras entrevistados, incluimos referencias generales a cómo la Música está recogida dentro del resto de etapas educativas en las que se estructuran las enseñanzas de régimen general para ofrecer una imagen más global.

El currículum de **Educación Infantil** establece tres áreas o ámbitos de experiencias (Identidad y autonomía personal; medio físico y social; comunicación y representación) siendo en este último en el que se enmarca el trabajo musical. Tal y como señalan Bernal y Calvo (2000:220), la Expresión Musical, dentro del Área de Comunicación y Representación, *pretende que el niño adquiera una progresiva capacidad para servirse de este procedimiento de comunicación y representación al servicio de los objetivos educativos generales, se convierte en un instrumento de apropiación cultural a través del cual le llegan al niño tradiciones y formas de expresión que son propias de su grupo cultural. Todo ello posibilita que disfrute de la actividad musical a la vez que va desarrollando su capacidad de expresión, también pretende fomentar su vertiente de espectador y asimilador de manifestaciones culturales, pero sobre todo su papel de productor activo y original.*

No se trata en esta etapa de que el niño aprenda el código y las técnicas musicales sino que poco a poco vaya aumentando su capacidad expresiva. Se pretende que el niño aprenda a utilizar la voz como instrumento, a cantar siguiendo el ritmo y la entonación, que aprenda a aprovechar los recursos sonoros y musicales del propio cuerpo, de objetos de su entorno y de instrumentos de pequeña percusión, a moverse siguiendo un ritmo, etc. Lo realmente importante, según Bernal y Calvo (2000:220), *es que el niño disfrute, explore, elabore, se exprese y utilice para ello las posibilidades que le ofrece su cuerpo, los diversos materiales que están tratando y las técnicas que a ellos se asocian.* Así, para poder desarrollar la enseñanza musical en esta etapa será necesario emplear un proceso de enseñanza-aprendizaje activo, lúdico, vivencial, globalizador y creativo.

Sin embargo, debemos plantear una objeción a la inclusión de la Educación Musical en Infantil relacionada con la formación del profesorado a

nivel musical en esta etapa, pues tal y como apunta Lorenzo (2002:219), la deficiente y escasa formación de este colectivo condiciona *inevitablemente la calidad de la enseñanza específica y la dedicación horaria que destinen [estos profesionales] en el aula a contenidos musicales, pues es razonable pensar que si la formación en esta parcela es insuficiente posiblemente se presenten limitaciones de tipo musical en el ejercicio de la profesión que los desmotiven para dedicar más tiempo a esta actividad.*

En **Educación Primaria** la Música aparece junto con la Plástica y la Dramatización en el Área de Educación Artística, justificándose esta integración por el carácter globalizado de la etapa y las estrechas relaciones existentes entre las distintas formas de expresión. Como veremos más adelante, este hecho ha suscitado numerosas críticas por la inexistencia de un especialista en las otras áreas.

La Educación Musical en Primaria supone la continuación y avance en los planteamientos de la etapa anterior, por lo que de nuevo encontramos la necesidad de desarrollar capacidades de percepción y expresión a través de actividades lúdicas, globalizadoras, etc. y que, por supuesto, no se centran simplemente en el aprendizaje musical sino en la consecución, a través de los objetivos propiamente musicales, de los objetivos generales de la etapa.

Así, y tal y como señala Cateura (1994), la Educación Musical en Primaria debe educar las capacidades de los alumnos ligados a la realización de dos procesos básicos: el de la percepción comprensiva de la representación musical, y el de la expresión de las propias ideas, sentimientos y vivencias. A través de la percepción musical lo que se pretende es el desarrollo de la sensibilización al mundo sonoro en general y, en particular, a patrones organizados de sonidos musicales. Mientras que a través de la expresión, producción y elaboración musical, la enseñanza se llevará a cabo mediante tres medios diferentes: la voz y el canto, los instrumentos y el movimiento y la danza (Bernal y Calvo, 2000). El avance en este proceso facilitará el desarrollo de las capacidades motoras, cognoscitivas, afectivas y de integración social del alumnado.

Entre los diferentes bloques de contenido que aparecen en el *Real Decreto 1006/1991 de 14 de Junio de 1991, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a Educación Primaria*, los que atienden directamente a Música son *Canto, Expresión Vocal e Instrumental* y *Lenguaje Musical*. Atendiendo al carácter globalizador del área están vinculados con el trabajo musical algunos de los contenidos que aparecen bajo los epígrafes de *Expresión Corporal* y *Artes y Cultura*. Debemos destacar aquí cómo los contenidos cobran una triple dimensión dividiéndose en conceptos, procedimientos y actitudes algo que no se había realizado hasta este momento.

Debido a que nuestro trabajo se enmarca en el ámbito andaluz y habiendo una normativa (que es aún vigente), que regula las enseñanzas de Educación Primaria en Andalucía, todos los datos que aportamos a continuación acerca de la concreción del currículum de Educación Musical dentro del Área de Educación Artística pertenecen al *Decreto 105/1992 de 9 de*

Junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a Educación Primaria en Andalucía y a su desarrollo posterior en los Materiales Curriculares (comúnmente conocidos como Cajas Verdes) publicados por la Junta de Andalucía.

Los objetivos de área que se establecen para la etapa de primaria responden en su organización a los principios de un aprendizaje globalizador y significativo, que parte de lo concreto para llegar a lo abstracto, de lo cercano a lo lejano, de la percepción a la expresión, etc. Y todos los objetivos contribuyen en mayor o menor medida a la consecución de los objetivos generales de etapa que consideramos pueden estar más en consonancia con el trabajo musical y que presentamos junto a los primeros.

OBJETIVOS GENERALES DE ÁREA	
1. Comprender las posibilidades del sonido, la imagen, el gesto y el movimiento como elementos de representación personal y autónoma y aprender a utilizarlas.	6. Explorar materiales e instrumentos musicales, plásticos y dramáticos para conocer sus propiedades y posibilidades de utilización, fines expresivos, comunicativos y lúdicos.
2. Aplicar sus conocimientos artísticos a la observación de las características más significativas de las situaciones y objetos de la realidad cotidiana.	7. Utilizar la voz y el propio cuerpo como medio de representación y comunicación plástica, musical y dramática.
3. Utilizar el conocimiento de los elementos plásticos, musicales y dramáticos básicos en el análisis de realizaciones artísticas propias y ajenas.	8. Conocer los medios de comunicación en los que operan la imagen y el sonido y los contextos en que se desarrollan, siendo capaz de apreciar críticamente los elementos de interés expresivo y estético.
4. Expresarse y comunicarse produciendo mensajes diversos, utilizando para ello los códigos y formas básicas de los distintos lenguajes artísticos, así como sus técnicas específicas.	9. Tener confianza en las elaboraciones artísticas propias, disfrutar con su realización y apreciar su contribución al goce y al bienestar personal.
5. Realizar actividades artísticas de forma cooperativa, que supongan papeles diferenciados y complementarios en el desarrollo del proceso.	10. Conocer y respetar las principales manifestaciones artísticas y musicales de Andalucía, así como los elementos más destacados del patrimonio artístico español.

OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA	
b) Actuar con autonomía en las actividades habituales y en las relaciones de grupo, desarrollando las posibilidades de tomar iniciativas y establecer relaciones afectivas.	g) Conocer y apreciar los elementos y rasgos básicos del patrimonio cultural, contribuir a su conservación y mejora, y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos, desarrollando una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.
c) Colaborar en la planificación y realización de actividades de grupo, aceptar las normas y reglas que democráticamente se establezcan, respetando los diferentes puntos de vista y asumiendo las responsabilidades que correspondan.	j) Comunicarse a través de medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática, desarrollando la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas.
d) Establecer relaciones equilibradas, solidarias y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas.	k) Identificar, plantear y tratar de resolver interrogantes y problemas a partir de la experiencia diaria, utilizando diversas fuentes de información y los conocimientos y recursos materiales disponibles, así como la colaboración de otras personas para resolverlos de forma creativa.
f) Conocer y apreciar los elementos y rasgos básicos del patrimonio natural, cultural e histórico de Andalucía, y contribuir a su conservación y mejora.	l) Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y actuar de acuerdo con ellos.

Una vez presentados los objetivos de área, hacemos referencia a la secuenciación de contenidos que realiza la Junta de Andalucía (1992) para los

tres ciclos de Educación Primaria, identificando los diferentes bloques de contenido establecidos en el Decreto (Aprender a escuchar; Canto, Expresión vocal e instrumental y Lenguaje Musical), con las tres capacidades básicas a desarrollar en el alumnado (Saber Escuchar, Saber Hacer y Análisis Sensible). En un intento de recoger los tres tipos de contenidos que aparecen en cada uno de los bloques, hemos marcado en cursiva lo relacionado con los conceptos, en negrita lo concerniente a los procedimientos y subrayado las actitudes que se pretenden desarrollar a largo plazo con el trabajo musical.

EDUCACIÓN PRIMARIA		
1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
<u>Interés</u> por la observación y el descubrimiento de los <i>sonidos del entorno</i> .	<u>Interés</u> por la observación y el descubrimiento de diferentes <i>paisajes sonoros</i> .	<u>Interés</u> por el análisis del <i>entorno sonoro</i> a través de sus componentes.
<u>Disfrute</u> con la escucha, manipulación, experimentación y reproducción de <i>sonidos del entorno</i> .	<u>Disfrute</u> con la escucha, manipulación, experimentación y reproducción de distintos <i>paisajes sonoros</i> .	<u>Disfrute</u> con la escucha activa y comprensiva y el análisis de los <i>sonidos del entorno</i> y de los diferentes <i>paisajes sonoros</i> .
Identificación y reconocimiento de <i>sonidos próximos</i> de la realidad diaria, así como de los <i>parámetros de dichos sonidos</i> .	Identificación y reconocimiento de <i>sonidos propios</i> de diferentes <i>escenas o contextos y situaciones sociales actuales</i> , y <u>apreciación</u> del papel de los <i>sonidos en los distintos medios de comunicación</i> . Reconocimiento de <i>elementos musicales</i> en audiciones breves y en situaciones de juego.	Identificación y análisis de <i>elementos musicales</i> y su utilización en los distintos medios.
Reconocimiento de los <i>parámetros del sonido</i> en audiciones breves y en situaciones de juego.		Reconocimiento y análisis de los <i>parámetros del sonido</i> en situaciones cotidianas y de los <i>elementos de la música</i> en audiciones breves.
Clasificación elemental de los sonidos atendiendo a sus <i>parámetros</i> .	Clasificación de diferentes sonidos atendiendo a sus <i>parámetros</i> , los materiales de los objetos que los producen y el modo de producirlos, así como las variaciones que en ellos puedan realizarse.	Clasificación de los <i>sonidos y sus variaciones</i> a partir de diferentes criterios utilizados en el análisis de los mismos.
Interiorización y vivenciación del <i>sonido y el silencio</i> .	Interiorización y vivenciación de <i>elementos musicales</i> y <u>apreciación</u> de los mismos en audiciones breves.	Interiorización y vivenciación de <i>elementos musicales</i> .
<u>Interés</u> ante audiciones breves de <i>temas populares andaluces</i> .	<u>Interés</u> ante audiciones de las diferentes <i>manifestaciones musicales y corrientes musicales</i> , destacando las propias del <i>patrimonio musical andaluz</i> .	<u>Interés y disfrute</u> por la audición activa de diferentes <i>manifestaciones y corrientes musicales</i> , entre las que destaquen las propias del <i>patrimonio musical andaluz</i> .
Asistencia a <i>actividades y manifestaciones musicales</i> dentro y fuera del centro	Asistencia a <i>actividades y manifestaciones musicales</i> dentro y fuera del centro, <u>respetando y adoptando</u> las <u>actitudes</u> como espectador en las mismas.	Asistencia a <i>actividades y manifestaciones musicales</i> dentro y fuera del centro <u>respetando y adoptando</u> una <u>actitud crítica</u> frente a las mismas.
<u>Valoración</u> y selección de <i>sonidos agradables y sonidos molestos</i> .	<u>Valoración</u> y selección de los distintos <i>tipos de música</i> argumentando elementalmente las razones	<u>Valoración</u> de la escucha activa y analítica de las <i>distintas corrientes musicales</i> y selección de las mismas argumentando razones .

APRENDER A ESCUCHAR (SABER ESCUCHAR)

EDUCACIÓN PRIMARIA		
1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
Exploración y descubrimiento de las posibilidades sonoras de la voz, el propio cuerpo y los objetos del entorno.	Exploración y descubrimiento de los <i>elementos musicales</i> en elaboraciones vocales, instrumentales y de movimiento.	Exploración y descubrimiento de formas musicales sencillas en elaboraciones vocales.
Aplicación de las vivencias y experiencias con los parámetros del sonido en la realización de variaciones sonoras en situaciones de improvisación y juego .	Aplicación de las vivencias y experiencias con los <i>elementos de la Música</i> en la realización de actividades musicales, en situaciones de improvisación y juego .	Aplicación de las vivencias y experiencias con los sonidos, <i>elementos musicales</i> y formas sencillas, en la realización de actividades musicales, en situaciones de improvisación y juego .
Utilización de recursos técnicos elementales en la realización de actividades e interpretaciones vocales, instrumentales y de movimiento .	Utilización de recursos específicos de las diferentes formas o vías de expresión musical, para la elaboración e interpretación de producciones propias y ajenas.	Utilización de recursos específicos del control vocal, la precisión y la coordinación rítmica en la elaboración e interpretación de producciones propias y ajenas.
Interpretación de un repertorio de sencillas canciones y juegos instrumentales entre los que destaquen los propios de la Comunidad Autónoma Andaluza.	Ampliación del repertorio de canciones y juegos instrumentales destacando los propios de la Comunidad Autónoma Andaluza.	Ampliación del repertorio de canciones y juegos instrumentales y danzas con obras propias de otras culturas.
Expresión de las posibilidades de movimiento del propio cuerpo a través del baile libre y la danza escolar.	Adecuación de los movimientos del propio cuerpo a la música de obras seleccionadas a tal efecto y en el marco de la danza escolar.	Adecuación de los movimientos a formas especiales más complejas que favorezcan una coordinación y ejecución rítmica más precisa.
Utilización de instrumentos habituales en clase para el acompañamiento de canciones .	Construcción de sencillos instrumentos y utilización de éstos y los instrumentos convencionales para el acompañamiento de canciones.	Construcción de instrumentos atendiendo a su calidad acústica y utilización de los mismos en el acompañamiento de danzas y canciones .
Expresión de sentimientos, ideas, sensaciones y vivencias musicales personales, a través de la voz, el cuerpo y los instrumentos .	Expresión de una misma idea musical a través de la voz, el cuerpo y los instrumentos .	Expresión de una idea musical de forma conjunta a través de actividades donde se relacionan la voz, los instrumentos y el propio cuerpo .
Manejo y utilización del magnetofón en la realización de actividades y juegos musicales .	Manejo y utilización del magnetofón y del equipo de Alta Fidelidad en la realización de actividades y juegos musicales .	Manejo y utilización del magnetofón, el equipo de Alta Fidelidad y otros medios de reproducción musical en la realización de actividades y juegos musicales .
<u>Participación</u> en actividades individuales y grupales de canto, expresión instrumental y movimiento.	Participación en actividades individuales y grupales de canto, expresión instrumental y movimiento, <u>reconociendo los papeles</u> que en ellas se desarrollan y <u>valorando su funcionalidad</u> .	<u>Participación en actividades musicales</u> individuales y grupales, más complejas <u>reconociendo los papeles</u> que en ellas se desarrollan y <u>valorando su funcionalidad</u> .
<u>Valoración de las posibilidades sonoras y expresivas</u> de la voz, el cuerpo, los objetos del entorno y los instrumentos.	<u>Aceptación de las posibilidades sonoras y expresivas</u> de la voz, el cuerpo y los instrumentos, y <u>valoración de sus características</u> , su emisión y su tesitura.	<u>Aceptación y valoración de las posibilidades sonoras y expresivas</u> de la voz, el cuerpo y los instrumentos, en actividades musicales más complejas.
<u>Respeto y aceptación</u> de las elaboraciones musicales personales y ajenas.	<u>Respeto y aceptación</u> de las elaboraciones musicales individuales y en grupo, personales y ajenas.	<u>Respeto y aceptación</u> de las elaboraciones musicales propias y ajenas.

CANTO, EXPRESIÓN VOCAL E INSTRUMENTAL (SABER HACER)

				EDUCACIÓN PRIMARIA		
				1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
LENGUAJE MUSICAL (ANÁLISIS SENSIBLE)	Representación gráfica de los sonidos y sus <i>parámetros</i> y el <i>silencio</i> .			Representación gráfica de <i>paisajes sonoros</i> y <u>comprensión</u> de otros realizados por los demás.		
	Utilización de <i>códigos no convencionales</i> para expresar experiencias y vivencias musicales en situaciones de comunicación y juego .			Utilización de <i>códigos no convencionales y convencionales</i> para las elaboraciones musicales expresando experiencias y vivencias, y en el marco de situaciones de improvisación y juego .		
	Realización de actividades musicales vocales, instrumentales y de movimiento, a partir de propuestas expresadas con <i>códigos no convencionales</i> .			Realización de actividades musicales vocales, instrumentales y de movimiento a partir de propuestas expresadas con <i>códigos no convencionales y códigos convencionales</i> .		
	<u>Valoración</u> de los <i>códigos no convencionales</i> como medio para la expresión-comunicación musical.			<u>Aceptación y valoración</u> de elementos y representaciones propias de <i>códigos no convencionales y códigos convencionales</i> como medio para la expresión comunicación musical.		
				<u>Aceptación y valoración</u> de elementos y representaciones propias de <i>códigos convencionales</i> para la expresión comunicación musical.		

En el ámbito metodológico se hace hincapié en la consideración del aprendizaje como un proceso social y personal que cada individuo construye al relacionarse, de ahí la gran importancia que se otorga al diálogo, al debate y a la confrontación de experiencias, ideas y vivencias en actividades en grupo. Se deben favorecer las relaciones comunicativas ricas y diversas entre los miembros del grupo y el docente con el propósito de que el trato vaya más allá de los aspectos estrictamente informativos y formales, para conseguir una relación socio-afectiva y de comunicación más informal. La metodología puesta en práctica pretende basarse en tres puntos muy importantes y necesarios para la consecución satisfactoria de un exitoso proceso de enseñanza-aprendizaje que son: la investigación, la motivación y la creatividad.

La investigación del medio que los rodea, de sus recursos, de su propio cuerpo y de sus posibilidades; la manipulación y experimentación sobre recursos, materiales y técnicas diversas son algunos de los elementos más importantes para el desarrollo de su aprendizaje.

La motivación hemos de considerarla como un punto esencial si queremos conseguir los objetivos que nos hemos propuesto inicialmente. Esta motivación se promoverá a través de la: a) utilización de actividades que tengan un hilo conductor, un fin en sí mismas evitando las actividades desconexionadas y sin relación; b) organización de la adquisición de técnicas de manera progresiva adecuando los conocimientos a las capacidades del alumno para no provocar sentimientos de frustración; c) realización de actividades que atiendan a los intereses y necesidades de los propios alumnos y además favorezcan el pensamiento divergente y faciliten la comunicación.

La creatividad será el tercer eje a tener en cuenta a la hora del desarrollo metodológico del Área, para lo que se emplearán actividades en las que el maestro actúe como mediador o guía del proceso, pero en ningún momento será el maestro el que imponga de manera absoluta la realización de las tareas, estando abiertos a todo tipo de respuestas siempre que se encuentren enmarcadas dentro de un contexto y tengan una justificación razonable. Se señalan cómo los diferentes recursos materiales que se usarán en las sesiones van a suponer un refuerzo al proceso de enseñanza-aprendizaje pero en ningún momento deben sustituir a los propios sujetos que son los ejes centrales del desarrollo de las distintas sesiones.

En cuanto a la evaluación, debemos señalar que a pesar de que se menciona una evaluación de todo el proceso y de todos los agentes que participan en el mismo, es decir de la enseñanza y el aprendizaje, del docente y del alumno, a la hora de establecer los criterios para llevarla a cabo se enuncian únicamente los criterios de evaluación del proceso de aprendizaje del alumno. Así, en el Real Decreto 105/1992 aparece recogido que *la evaluación debe proporcionar informaciones acerca de la evolución, a lo largo de la etapa, de las capacidades de expresión de los alumnos y alumnas, de su capacidad de apreciación estética, de su creatividad, de la utilización que hacen de los medios materiales y recursos propios de los lenguajes artísticos* (p. 4083). Los criterios de evaluación aparecen organizados en tres bloques que son:

- Criterios sobre las capacidades de expresión y comunicación de ideas, sentimientos y vivencias.
- Criterios sobre las capacidades de análisis de hechos y manifestaciones artísticas.
- Criterios sobre las capacidades de realización de actividades y elaboración en grupo y de valoración de las mismas.

En **Educación Secundaria** el Área se independiza de la Plástica y la Dramatización y se convierte en un área específica. Este cambio, según Cateura (1994), obedece a la diferenciación existente entre estos lenguajes y la intención manifiesta de profundizar en cada uno de ellos en esta nueva etapa. No obstante, no debemos olvidar la interrelación entre estas tres materias y la conveniencia de proporcionar trabajos interdisciplinares. La Música se presenta como obligatoria en el 1º ciclo de la ESO y 3º curso, y con carácter opcional en el 4º curso (2º ciclo), siendo su presencia en el horario de dos horas a la semana en los tres primeros cursos y tres en cuarto de la ESO.

Según Bernal y Calvo (2000), esta materia se presenta bajo una triple dimensión, al considerar la Música como: lenguaje con poder de comunicación, concepción estética y medio de comunicación entre los seres humanos. Así, y en función de esta triple dimensión, se sugiere un trabajo relacionado con el desarrollo de capacidades relativas a la percepción sonora y musical que permitan al alumno conocer con mayor perfección su entorno sonoro y, por otra parte, desarrollar capacidades de comunicación y expresión vocal, instrumental, a través del movimiento y la danza, profundizando en las vivencias y experiencias personales que ofrece el hecho musical.

Partiendo de estas premisas básicas los bloques de contenido a través de los que se articula la enseñanza musical en esta etapa son seis: 1. Expresión vocal y canto; 2. Expresión Instrumental; 3. Movimiento y Danza; 4. Lenguaje Musical; 5. La música en el tiempo; 6. Música y comunicación.

En esta etapa obligatoria se pretende que los alumnos hayan adquirido unos conocimientos básicos para comprender la música, ser capaces de contextualizar las creaciones musicales en la historia y de relacionarlas con otros lenguajes y manifestaciones artísticas (Lorenzo, 2002).

Siguiendo estas premisas, en el **Bachillerato** el objetivo será ampliar la capacidad de percepción y autonomía, lo que debe permitir abordar con mayor profundidad el conocimiento de la Música, principalmente a través de los procesos de audición e investigación. En esta etapa la Música tiene un carácter optativo y los bloques de contenidos en base a los cuáles debe girar esta asignatura son: 1. La música en nuestra vida; 2. Análisis, comprensión y valoración de la obra musical; 3. Creación y difusión de la música; 4. Práctica Musical.

En cuanto a los desaciertos sobre la música en la ESO y su implantación en los últimos años, seguimos a Lorenzo (2002) recogiendo las propuestas de Lomas (1994). En primer lugar, la enseñanza potenciada por los libros de texto destinados a la Música en la ESO continúa dando prioridad a la Historia de la Música y a la lectoescritura musical, cuando desde la reforma, las intenciones son otras. En segundo lugar, se sigue dando la necesidad de construir un aprendizaje significativo teniendo en cuenta el conocimiento preexistente en el alumnado. Por último, el repertorio utilizado no tiene en cuenta las músicas que forman parte del entorno del alumnado, obviando el jazz, rock, folk..., y centrándose en composiciones que al alumno le quedan muy lejos en el tiempo y en su vida cotidiana.

Teniendo en cuenta este carácter optativo su objetivo debería ser el de *profundizar en aspectos sociológicos, comunicativos, técnico-musicales e históricos que han sido tratados anteriormente en cursos precedentes, y tratar de abordarlos desde una perspectiva más amplia* (Corredor, 1998:140). No obstante, y según señala Lorenzo (2002), el Real Decreto⁷ sobre la reforma del Bachillerato que se llevó a cabo en el año 2001, centra el estudio de la música en sus aspectos históricos, a partir de dos pilares metodológicos: la expresión y la audición musical.

Quizás lo más destacable en esta etapa ha sido la intención de crear un **Bachillerato Artístico** para aquellos alumnos que tuvieran aprobado el tercer ciclo de Grado Medio de las Enseñanzas de Música y Danza, aunque como era de esperar, por la trayectoria en el ámbito de la Educación Musical en el sistema educativo español, han sido mucho mejores las intenciones que los resultados.

⁷ Real Decreto 3474/2000, de 29 de Diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 1700/1991, de 29 de Noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato, y el Real Decreto 1178/1992, de 2 de Octubre, por el que se establecen las Enseñanzas mínimas del Bachillerato. (BOE: 16/01/2001)

Una vez analizada la situación de la Educación Musical en la LOGSE, pasamos a señalar las debilidades o deficiencias que destacan diversos autores, prestando especial atención a la Educación Primaria.

A nivel organizativo, el hecho de que la Educación Musical se integre en un área en la que comparte la docencia con Plástica y Dramatización, a pesar de responder a un criterio de globalización e interdisciplinariedad muy acertado, supone una serie de efectos colaterales indeseados, debido a que la Educación Musical ha visto reducido al mínimo su presencia horaria en la escuela, una hora a la semana, ya que las tres horas asignadas a Educación Artística se tienen que repartir entre Música, Plástica y Dramatización. Sin embargo, es un hecho que la dramatización no se imparte de forma reglada y la hora que le corresponde en la mayoría de los casos pasa a asignarse a Educación Plástica.

Además de la mínima representación en el horario escolar, no debemos olvidar que en muchas ocasiones el especialista de música debe abandonar la docencia de su especialidad para desempeñar otras funciones docentes relacionadas con otras áreas del currículum. Así, encontramos en los centros a maestros especialistas en música que son considerados profesores de apoyo o maestros generalistas antes que especialistas, por lo que ocasionalmente imparten las clases de música. Cuando, según Palomares (2003:81), *su actuación profesional debería ser al revés, esto es, priorizar sus tareas específicas musicales en todos los cursos de primaria, y después actuar como generalista completando su horario.*

Otro aspecto a tener en cuenta es la escasa dotación de recursos humanos y materiales que pesa sobre el desarrollo de esta materia en las aulas. La ausencia de una financiación adecuada es otro de los grandes males de la Educación Musical en nuestro país, tal y como señala Martín Patino (2000:81), al decir que *la prioridad de la educación no pasa de ser un tópico vacío, un epígrafe inevitable de los programas electorales pero que nunca se ha reflejado en los Presupuestos Generales del Estado.*

A esta deficiente financiación se une la insuficiente colaboración entre el profesorado y las Administraciones Educativas que permitan una planificación y adopción de criterios en las políticas de desarrollo de la Educación Musical en el conjunto del sistema educativo, tal y como señala Palomares (2003).

A nivel docente Lorenzo (2002), apunta dos debilidades principalmente, por un lado el hecho de que la gran oferta de plazas de especialista de Educación Musical en Primaria que hubo en los primeros años de implantación de la LOGSE, antes de que las primeras promociones de titulados universitarios concluyeran sus estudios, provocó que muchas personas con otras titulaciones de maestro y algunos estudios de música, aprovecharan la coyuntura laboral para intentar ocupar una plaza de este tipo. Aunque existen honrosas excepciones, Lorenzo (2002:226) afirma que, este hecho *ha supuesto hoy que el grueso de maestros en esta especialidad no cuente con la capacitación idónea que debería tener y contribuya a la profesionalización del sector y represente una merma en la calidad de la docencia de estos maestros.*

Por otro lado, y ya centrándonos en la formación de los titulados en la especialidad de Magisterio de Educación Musical, resulta incoherente que para cursar estos estudios no se exijan unos conocimientos específicos en relación al Lenguaje Musical, ya que éste va a ser la herramienta de trabajo del maestro especialista, y que simplemente se requieran las mismas pruebas y conocimientos que para acceder a cualquier otra titulación universitaria. La heterogeneidad entre el alumnado en relación a niveles de formación técnico-musical provoca grandes diferencias entre los alumnos, diferencias que dificultan un desarrollo formativo coherente y con el mayor aprovechamiento que se daría en el caso de que todos los que cursan la titulación tuvieran más o menos los mismos conocimientos musicales.

Además y tal y como señala Palomares (2003), no existe un desarrollo de proyectos extraordinarios para actividades de formación inicial y especialización musical así como de formación permanente de los docentes de música de todos los niveles.

A nivel social y a pesar de los avances en Educación Musical gracias a la promulgación de la LOGSE, no debemos olvidar que la tradicional exclusión de lo musical en nuestra sociedad ha generado un desconocimiento generalizado en relación a esta materia. Galán (1995:9) recoge este hecho al afirmar que *en nuestra sociedad no existe todavía una idea clara sobre lo que es la Educación Musical y el derecho a la misma, en qué consiste, cuándo y cómo se desarrolla*. Además, y tal y como señala Palomares (2003:79), nos encontramos con *la ausencia de un clima social que reclame, desde la comunidad educativa, el cumplimiento de las normas educativas, [...] profesores, padres y alumnos no tienen conciencia suficiente para reclamar ante las administraciones el cumplimiento correcto e íntegro del currículum*.

Si la situación en Educación Primaria es difícil, no podemos decir que en Secundaria las cosas mejoren. En esta etapa los profesores cuentan además con una gran desmotivación por parte del alumnado que, en la mayoría de los casos, no han recibido una formación musical digna. Así que estos profesionales se encuentran con los mismos problemas de falta de medios, falta de reconocimiento por parte de las administraciones y la sociedad, pero además, un gran desinterés por parte del alumnado. Este hecho supone la conformidad de gran parte del profesorado al que le invade cierto desencanto y cansancio que se traduce en una falta de estímulo constante para su profesión.

Podemos concluir señalando el importante avance que en materia musical supuso la LOGSE pero sin olvidar la necesidad de seguir avanzando, ya que aunque éste ha sido un importante punto de partida se advierte una necesidad imperante de realizar un análisis y reflexión exhaustiva sobre la situación actual de la Educación Musical en la sociedad, sobre cómo se desarrolla en los centros educativos, cómo se recoge en el currículum, cuál es la situación actual del profesorado, etc., de manera que podamos establecer soluciones eficaces a las diferentes problemáticas planteadas.

III.4. Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 23 de Diciembre de 2002 (LOCE) (2002-2004)

A pesar de lo acertado en muchos de los planteamientos de la LOGSE, su implantación progresiva puso de manifiesto diversas problemáticas referidas, por un lado a cuestiones relacionadas con el desarrollo curricular (evaluación, promoción escolar, creciente burocratización debido a la aparición de nuevos términos desconocidos por los docentes hasta ese momento, etc.) y por otro, a las propias relaciones entre los agentes educativos (deterioro de la autoridad de los profesores y maestros en relación con los alumnos y sus padres y la ausencia de apoyo por parte de las administraciones educativas). En definitiva, un conjunto de dificultades que necesitaban una urgente solución.

Sin embargo, y tal y como apunta De Puelles (2004:169), *la mayor parte de estas deficiencias podían haber sido subsanadas mediante la adopción de medidas correctoras por el Gobierno* y, sin embargo, el Gobierno popular que subió al poder en 1996 no lo estimó así y en su segunda legislatura conseguida por mayoría absoluta en 2000 aprobó una nueva ley educativa.

En cuanto a la aprobación de esta ley se produjeron diversas voces discordantes que echaron de menos la realización de un diagnóstico real de la implantación de la LOGSE que, en 2002, estaba prácticamente completa a falta de algunos retoques en relación a la formación profesional superior. Según De Puelles (2004:172), *no fueron pocos los que echaron de menos que no se procediera a una evaluación global de la LOGSE antes de proceder a su reforma*. Quizás la falta de consenso con la que se aprobó la ley retardó el desarrollo de la misma en las diferentes comunidades autónomas españolas, en función del signo político de cada una, con lo cual no llegó a implantarse por completo en todo el territorio español, siendo paralizada a raíz de la subida al poder del Partido Socialista en Marzo de 2004 por el *Real Decreto 1318/2004, de 28 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 827/2003, de 27 de Junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de Diciembre de Calidad de la Educación*.

No obstante, y con el objetivo de ver la evolución de la enseñanza musical en nuestro sistema educativo nos parece interesante hacer mención a los principales rasgos de la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)* y los aspectos más destacados de la misma en torno a la Educación Musical.

Como viene siendo habitual comenzaremos este desarrollo presentado un cuadro-síntesis de la estructura del sistema educativo que presenta esta ley.

ETAPA	CARÁCTER	EDAD	NIVELES	ENSEÑANZAS				
Educación Preescolar	Voluntaria	0-3 años		<ul style="list-style-type: none"> - Carácter educativo-asistencial. Dispondrá de una regulación específica. - Se atenderá al desarrollo del movimiento, al control corporal, a las primeras manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social y al descubrimiento del entorno inmediato. 				
Educación Infantil	Voluntaria Gratuita	3-6 años		<ul style="list-style-type: none"> - La finalidad de la Educación Infantil es el desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños. - Los contenidos educativos se organizarán en áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil. - La metodología se basará en las experiencias, las actividades y el juego, y se aplicará en un ambiente de afecto y de confianza. 				
Educación Primaria	Obligatoria Gratuita	6-8 años	1º Ciclo	<ul style="list-style-type: none"> - Ciencias, Geografía e Historia. - Educación Artística. - Educación Física. - Lengua Castellana. - Lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma, en su caso. - Lengua extranjera. - Matemáticas. Se cursará, de acuerdo con lo dispuesto en la disposición adicional segunda, el área de Sociedad, Cultura y Religión.				
		8-10 años	2º Ciclo					
		10-12 años	3º Ciclo					
Educación Secundaria	Educación Secundaria Obligatoria	Obligatoria Gratuita	12-16 años	1º Ciclo		<ul style="list-style-type: none"> - Biología y Geología; Ciencias de la Naturaleza; Cultura Clásica; Educación Física; Educación Plástica; Ética; Física y Química; Geografía e Historia; Latín; Lengua Castellana y Literatura; Lengua oficial propia y Literatura de la Comunidad Autónoma, en su caso; Lenguas extranjeras; Matemáticas; Música; Tecnología. - Asimismo se cursará, de acuerdo con lo dispuesto en la disposición adicional segunda, la asignatura de Sociedad Cultura y Religión. Se ofertarán asignaturas optativas entre las que deberá figurar obligatoriamente la segunda lengua extranjera. 		
				2º Ciclo	3º		Itinerario Científico-Humanístico	
	4º ⁸	Itinerario Científico			Itinerario Humanístico		Itinerario Tecnológico	
		16-17	1º Bachillerato		Ciencias y Tecnología	Humanidades y Ciencias Sociales	Artes	Materias comunes:
	17-18			2º Bachillerato				<ul style="list-style-type: none"> - Educación Física. - Filosofía. - Historia de España. - Historia de la Filosofía y de la Ciencia. - Lengua castellana y literatura. - Lengua oficial propia y Literatura de la correspondiente Comunidad Autónoma. - Lengua extranjera. - Sociedad, Cultura y Religión.
FP		Voluntaria Gratuita en los centros estatales	Prueba general de bachillerato.					
	16-17		Grado	1º	<ul style="list-style-type: none"> - La Ley sólo recoge aspectos organizativos en relación a estas enseñanzas: modalidad de acceso, requisitos, títulos, etc. 			
17-18	2º							
18-19	Grado Superior	1º						
19-20		2º						
Formación Profesional		Título de Técnico Superior y posibilidad de acceso a la Universidad						
Educación Universitaria		A PARTIR DE 18 AÑOS	1º CICLO					
			2º CICLO					
			3º CICLO					

Fuente: Cuadro de elaboración propia: Estructura del sistema educativo en la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de Diciembre de Calidad de la Educación (LOCE)

⁸ El cuarto curso según el Artículo 26.2 se denominará *Curso para la Orientación Académica y Profesional Postobligatoria*.

Las modificaciones más significativas que se realizaron en relación con la ley anterior fueron las siguientes:

- El 1º ciclo de Educación Infantil de la LOGSE pasa a denominarse Educación Preescolar, cambiando el carácter formativo que tenía en la ley anterior por uno más asistencial, tal y como se recoge en el artículo 10 de la ley (*La Educación Preescolar tiene como finalidad la atención educativa y asistencial a la primera infancia*).
- El nivel de Educación Infantil, sólo para los niños de 3 a 6 años, será gratuito en los centros públicos, y también en los centros privados que se acojan al sistema de conciertos (Art. 11).
- Se modifica sustancialmente la Educación Secundaria Obligatoria (ESO): las áreas de conocimiento son sustituidas por asignaturas; se introducen en el tercer curso dos itinerarios – científico-humanístico y tecnológico – y tres en el cuarto – científico, humanístico y tecnológico -; los itinerarios deberán ser ofrecidos por todos los centros sostenidos con fondos públicos y se arbitra, finalmente, un programa de iniciación profesional para los alumnos de 15 años que no opten voluntariamente por ningún itinerario.
- Los alumnos podrán permanecer un curso más en la Educación Primaria por una sola vez (art. 17) y deberán repetir curso en la ESO cuando el número de asignaturas no aprobadas sea superior a dos (art. 29).
- Para obtener el título de Bachiller será necesario superar una prueba general que versará sobre las asignaturas comunes y específicas de las diferentes modalidades de Bachillerato (art. 37).
- Las competencias de los consejos escolares de los centros docentes son reducidas prácticamente a las propias de los órganos consultivos (art. 82).
- Se introduce con carácter obligatorio una nueva asignatura – Sociedad, Cultura y Religión – con dos opciones para los alumnos – confesional y no confesional (Disposición Adicional Segunda).
- Se suprime la autorización previa para los libros de texto, correspondiendo a los centros docentes la elección de los manuales escolares que estimen necesarios. Las Administraciones educativas podrán supervisarlos y sancionar aquellos casos en que los manuales vulneren los principios y valores contenidos en la Constitución (Disposición Adicional Tercera).
- Se vuelve a crear el cuerpo de Catedráticos de Enseñanza Secundaria, a cuyos miembros se les encargan funciones de dirección, con carácter exclusivo en algunos casos y preferente en otros (Disposiciones Adicionales Noventa y Décima).

Una vez explicitados los principales cambios que introduce la LOCE en el sistema educativo pasamos a enunciar los cinco ejes fundamentales de la ley y que aparecen en la Exposición de Motivos de la misma:

- Los valores del esfuerzo y de la exigencia personal constituyen las condiciones básicas para la mejora de la calidad de los sistemas educativos, valores que, según esta exposición de motivos, se han ido

desdibujando a la vez que se debilitan los conceptos del deber, de la disciplina y del respeto al profesor.

- El segundo eje de mediadas de la Ley consiste en orientar más abiertamente el sistema educativo hacia los resultados, pues la consolidación de la cultura del esfuerzo y la mejora de la calidad están vinculadas a la intensificación de los procesos de evaluación.
- El tercero de los ejes que inspiran la concepción reformadora de la presente Ley consiste en reforzar significativamente un sistema de oportunidades de calidad para todos, empezando por la Educación Infantil y terminando por los niveles postobligatorios.
- El cuarto eje que orienta los objetivos de la presente Ley se refiere al profesorado. Por la fundamental importancia que tiene la calidad de la relación profesor-alumno, núcleo de la educación, para obtener buenos resultados escolares, y por el elevado efecto multiplicador que dicha relación comporta, las políticas dirigidas al profesorado constituyen el elemento más valioso y decisivo a la hora de lograr la eficacia y la eficiencia de los sistemas de educación y de formación.
- El quinto eje de la Ley está relacionado con el desarrollo de la autonomía de los centros educativos y con el estímulo de la responsabilidad de éstos en el logro de buenos resultados para sus alumnos.

En cuanto a las enseñanzas musicales no encontramos ninguna referencia explícita en la etapa de **Educación Preescolar**, donde no se contemplan el desarrollo de capacidades artísticas de ningún tipo, algo que es preocupante si tenemos en cuenta que para la formación integral del niño el componente artístico es un factor fundamental.

Ya en la **Educación Infantil** aparece como parte del Área de Expresión Artística y Creatividad junto con la Expresión Plástica y Corporal aunque echamos en falta de nuevo una referencia expresa a la Expresión Musical en los objetivos de etapa. A lo largo de este período se trabajarán aspectos relacionados con la percepción tales como la discriminación de sonidos y ruidos, reconocimiento de cualidades del sonido (intensidad y duración) y/o la expresión a través de canciones, instrumentos y danzas.

En **Educación Primaria** la Música vuelve a aparecer dentro del Área de Educación Artística, pero esta vez sólo junto a la Plástica, ya que la Dramatización desaparece. La dedicación horaria es de 105 horas anuales para toda el Área por lo que a la enseñanza musical se destinará una única hora a la semana.

A pesar de que el Área de Educación Artística no apareció en el primer borrador de la ley, según el Ministerio debido a un olvido, en el desarrollo de la misma se reitera la importancia de la Educación Artística por sus aportaciones relevantes a los objetivos generales de etapa. Se plantea la necesidad de establecer un proceso de continuidad con la etapa anterior, algo que no sucede en el paso de Preescolar a Infantil, por lo que se trabajará de forma progresiva desde presupuestos de juego a planeamientos más reflexivos. Así, la Educación Artística en este nivel educativo tenderá a lograr como objetivo final

que los alumnos aprendan a valorar las manifestaciones artísticas, objetivo final que dista mucho de las intenciones más ambiciosas que aparecían en la LOGSE.

Al igual que hicimos en el capítulo anterior presentamos aquí de forma resumida el desarrollo curricular para la Música en esta etapa que presenta el Ministerio de Educación y Ciencia. En este caso no podemos hacer referencia a la concreción realizada por la Junta de Andalucía, ya que la paralización de la ley paralizó también el proceso de elaboración de los Decretos con los que trabajarían los maestros y maestras andaluces.

Comenzaremos presentado los objetivos de área y los objetivos generales de etapa que pueden tener una relación más directa con los anteriores y que aparecen recogidos en el *Real Decreto 830/2003, de 27 de Junio por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria*:

OBJETIVOS GENERALES DE ÁREA	
1. Desarrollar la capacidad de observación y la sensibilidad para apreciar las cualidades estéticas, visuales y sonoras del entorno.	6. Potenciar la capacidad de lectura, análisis e interpretación del arte y las imágenes en sus contextos culturales e históricos y favorecer la comprensión crítica de los significados, valores y funciones sociales de la cultura visual.
2. Aprender a expresar y comunicar con autonomía e iniciativa emociones y vivencias, a través de los procesos propios de la creación artística en su dimensión plástica y musical.	7. Identificar, comprender y utilizar los códigos artísticos de las creaciones plásticas y visuales presentes en el entorno.
3. Explorar y experimentar las posibilidades expresivas y comunicativas de diferentes materiales, instrumentos y tecnología actual, y descubrir significados de interés expresivo y estético.	8. Fomentar actitudes de respeto, valoración y disfrute de las producciones propias, de las de los demás y de las manifestaciones artísticas del patrimonio cultural y desarrollar la capacidad de diálogo y de análisis constructivo.
4. Aprender a ponerse en situación de vivir la música: cantar, escuchar, inventar, danzar, interpretar, basándose en la comparación de sus propias experiencias creativas con manifestaciones de distintos estilos, tiempos y culturas.	9. Aprender a planificar individualmente y en equipo las fases del proceso de ejecución de una obra.
5. Explorar las posibilidades expresivas del sonido a través de la percepción, la invención, la creación y su identificación con lenguajes musicales, utilizando una codificación propia de los niños que favorezca la apertura a distintas formas de expresión.	

OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA	
a) Conocer los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas y respetar el pluralismo propio de una sociedad democrática.	i) Desarrollar el espíritu emprendedor, fomentando actitudes de confianza en uno mismo, sentido crítico, creatividad e iniciativa personal.
b) Desarrollar una actitud responsable y de respeto por los demás, que favorezca un clima propicio para la libertad personal, el aprendizaje y la convivencia.	j) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y de las comunicaciones.
c) Desarrollar hábitos de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, y actitudes de curiosidad e interés por el aprendizaje, con las que descubrir la satisfacción de la tarea bien hecha.	k) Iniciarse en la valoración y en la producción estética de las diferentes manifestaciones artísticas, así como en la expresión plástica, rítmica y vocal.
d) Desarrollar la iniciativa individual y el hábito del trabajo en equipo.	m) Conocer y valorar la naturaleza y el entorno, y observar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.

En cuanto a los contenidos, y con la intención de proponer una organización por ciclos más o menos detalla similar a la realizada con la LOGSE, vamos a tomar como referente el Real Decreto desarrollado para la aplicación de la Ley en las comunidades autónomas sin competencia en educación (*Real Decreto 115/2004, de 23 de Enero, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria*). En este caso la organización de los contenidos atiende a cuatro bloques:

1. Audición y creación.
2. La voz y sus recursos.
3. Materiales instrumentales: expresión e interpretación.
4. Música y Danza.

Volvemos en este punto a diferenciar conceptos en cursiva y procedimientos en negrita tal y como hicimos al analizar los contenidos musicales en la LOGSE. Lo más destacable en este caso es el hecho de la ausencia de referencias a actitudes, valores y normas que pueden desarrollarse a través del trabajo musical por lo que no aparece en ningún momento ninguna palabra subrayada que indique una actitud.

EDUCACIÓN PRIMARIA					
1º CICLO		2º CICLO		3º CICLO	
AUDICIÓN Y CREACIÓN	El <i>sonido</i> : percepción sensorial. <i>Sonidos del entorno. Colecciones de sonidos. Onomatopeyas</i>	<i>Características de los sonidos</i> que nos rodean. Descripción de sonidos. <i>El sonido y su dinámica interna. Perfiles sonoros.</i>		Audiciones como punto de referencia para crear . Modelos a imitar en la creación musical.	
	Escucha e invención creativa. Expresión musical en el lenguaje oral: exclamaciones, expresiones espontáneas. Juegos fonéticos.	Producciones sonoras espontáneas y su organización.		Creación musical : la <i>obra musical</i> como unidad de ideas y formas.	
	<i>La música como lenguaje</i> infantil. Palabras inventadas o recreadas por su musicalidad.	La grabación en el aula como recurso creativo: puzzles y collages sonoros.		Creación de obras musicales sobre <i>situaciones y paisajes sonoros</i> a partir de grabaciones de ambientes.	
	<i>Grafías no convencionales.</i> Dibujos y palabras relacionadas con diferentes sonoridades.	Los <i>lenguajes musicales</i> a través de audiciones originarias de <i>distintos países y de músicas contemporáneas.</i> Análisis perceptivo.		Aproximación al <i>lenguaje musical</i> : signos convencionales y grafías contemporáneas.	

EDUCACIÓN PRIMARIA					
1º CICLO		2º CICLO		3º CICLO	
LA VOZ Y SUS RECURSOS	Exploración de los <i>recursos de la voz</i> . Sensaciones vibratorias en las diferentes colocaciones.	<i>El canto</i> : la voz como instrumento. Juegos de timbre.		<i>La voz en la música</i> : audiciones de música vocal de distintos estilos.	
	Técnica vocal : preparación de la voz. Producción voluntaria de expresiones sonoras.	Técnica vocal : emisión y articulación. Dramatizaciones vocales sobre poemas y cuentos.		Técnica vocal : entonaciones. Aportaciones de la música étnica a la voz. Procesos de entonación libre.	
	<i>La canción</i> como elemento expresivo a partir de la emoción provocada por imágenes, palabras o textos.	<i>Expresión vocal</i> : la canción como principio de creación.		Creación y <i>repertorio de canciones</i> . Aproximación a la afinación.	
		Canto en grupo. Repertorio de canciones tradicionales de su entorno. Canciones infantiles del mundo y de diferentes estilos.		Agrupaciones vocales : a capella, con acompañamiento instrumental. Polirritmias vocales.	

				EDUCACIÓN PRIMARIA		
				1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
MATERIALES INSTRUMENTALES: EXPRESIÓN E INTERPRETACIÓN	Instrumentos no convencionales de calidad acústica. Materiales sonoros de interés.			El cuerpo como instrumento en diferentes culturas y estilos musicales. Audiciones y documentos audiovisuales como modelos de referencia.		Clasificaciones de instrumentos según las diferentes culturas. Instrumentos populares. Instrumentos en la música culta.
	Improvisación y expresión instrumental con materiales sonoros e instrumentos de técnica sencilla.			Familias de instrumentos. Clasificaciones atendiendo a diferentes criterios.		Los instrumentos en la cultura musical. Funciones. Construcción de instrumentos que permitan un uso afinado.
	Práctica de todas las capacidades sonoras de los materiales e instrumentos.			Creación instrumental y repertorio de <i>músicas del mundo</i> .		Práctica instrumental.
	<i>El ordenador como instrumento.</i>			<i>Posibilidades sonoras de la informática musical.</i>		Creaciones y montajes con elementos acústicos, electrónicos e informáticos.

				EDUCACIÓN PRIMARIA		
				1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
MÚSICA Y DANZA	La dimensión imaginaria en la <i>danza</i> .			La <i>danza</i> como expresión de sentimientos, emociones e imaginación.		Montajes de coreografías como interiorización de la forma de la música. <i>Danzas del mundo</i> .
	El movimiento y la escucha. Audiciones y canciones en movimiento.			El sentido musical a través del control corporal. Adecuación de movimientos a músicas de diferentes estilos.		<i>Espacio, orden y ritmo:</i> utilización del movimiento en el espacio; coreografías con precisión rítmica.
	La danza en la expresión espontánea. Creación y repertorio de danzas sencillas.			<i>Danzas del mundo</i>		La <i>danza en el tiempo</i> . Aproximación histórica a la danza.

En cuanto a la metodología no hay un desarrollo específico y solamente se mencionan algunos rasgos de la misma en la introducción que precede al desarrollo de objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

Al igual que sucedía en la LOGSE se vuelve a centrar la atención en la evaluación del proceso de aprendizaje del alumno sin tener en cuenta la evaluación del resto de aspectos implicados en el proceso educativo. Éstos aparecen diferenciados en función de los diferentes ciclos:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
1. Recrear y reproducir manifestaciones sonoras significativas por sus cualidades acústicas.	1. Descubrir la organización de la obra musical y describir los sonidos que la componen desde la producción sonora espontánea.	1. Incorporar manifestaciones sonoras significativas por sus cualidades acústicas como medios de expresión personal a producciones sonoras creativas y colectivas.
2. Interpretar, solo o en grupo mediante la voz o materiales sonoros diversos, improvisaciones que contengan los procedimientos musicales de repetición, variación y contraste.	2. Participar en propuestas de recogida y clasificación de materiales y objetos sonoros para utilizarlos en el aula de forma creativa: puzzles y colages sonoros.	2. Utilizar la escucha musical como marco de referencia para las propias creaciones.
3. Utilizar dibujos y palabras como modo de escritura musical, reconociendo dicha creación	3. Utilizar grafías como medio de representación de sonidos y conocer su función como partitura.	3. Traducir al lenguaje musical convencional melodías y ritmos sencillos.
		4. Reconocer cualidades de la

<p>como partitura.</p> <p>4. Participar en la búsqueda de recursos expresivos de la voz.</p> <p>5. Saber desarrollar expresiones cantadas, llegando a darles forma de canción.</p> <p>6. Interpretar con materiales sonoros y diversos instrumentos sencillos, expresiones musicales que contengan formas de sonoridad controlada y variada.</p> <p>7. Adecuar el movimiento corporal al movimiento de la música, expresando mediante la danza espontánea los distintos elementos sonoros percibidos desde una escucha atenta y activa.</p> <p>8. Participar activamente en creaciones instrumentales.</p> <p>9. Utilizar estrategias de comprensión lectora de los mensajes transmitidos por diferentes textos.</p> <p>10. Valorar y respetar las producciones propias y las de los demás.</p>	<p>4. Entender la voz como instrumento y como recurso expresivo, partiendo de la canción y de sus posibilidades como medio para crear, inventar o improvisar.</p> <p>5. Identificar el cuerpo como instrumento que se manifiesta de diversos modos en las diferentes culturas y estilos musicales.</p> <p>6. Conocer los timbres y cualidades de materiales sonoros e instrumentos, agruparlos y utilizarlos en sus creaciones instrumentales.</p> <p>7. Usar el cuerpo como expresión de sentimientos, emociones e imaginación de un modo que conlleve el control postural y la coordinación con la música.</p> <p>8. Utilizar estrategias de comprensión lectora de los mensajes transmitidos por diferentes textos.</p> <p>9. Usar el cuerpo como expresión de sentimientos, emociones e imaginación de modo que conlleve la conciencia del control postural y la coordinación con la música.</p> <p>10. Respetar, valorar y disfrutar de las producciones propias, de las de los demás y de las manifestaciones artísticas del patrimonio cultural.</p>	<p>voz a través de audiciones diversas y músicas étnicas, y recrearlas en sus diferentes posibilidades expresivas.</p> <p>5. Conocer canciones de distintos lugares y estilos como medio de comunicación, valorando sus posibles aportaciones a la invención y al enriquecimiento cultural.</p> <p>6. Diferenciar instrumentos musicales y observar sus características más significativas, para ser capaz de clasificarlos según sus cualidades.</p> <p>7. Hacer montajes propios y creaciones desde la práctica instrumental.</p> <p>8. Usar las tecnologías de la información y la comunicación como recurso para trabajar en el área.</p> <p>9. Utilizar estrategias de comprensión lectora de los mensajes transmitidos por diferentes textos.</p> <p>10. Inventar coreografías que se correspondan con la forma interna de la obra musical y conlleven un orden espacial y temporal.</p> <p>11. Respetar, valorar y disfrutar las producciones propias, las de los demás y las manifestaciones artísticas del patrimonio cultural.</p>
---	---	--

En **Educación Secundaria** a pesar de que la Música aparece como área independiente y en *el Real Decreto 831/2003, de 27 de Junio, donde se establecen la ordenación de las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria* se desarrollan los contenidos de la asignatura para los cuatro cursos, debemos señalar que de forma obligatoria la Música solamente aparece en 2º de la ESO con un mínimo de 35 horas anuales, desapareciendo del 1º curso y quebrando así la continuidad con la etapa anterior. En 3º curso forma parte del itinerario Científico-Humanístico y en 4º podría estar en algún itinerario pero hasta el momento de la paralización de la ley no se había determinado. A pesar de la discontinuidad en la aplicación de la asignatura en este documento, se sigue insistiendo en que la materia de Música en la Educación Secundaria Obligatoria se concibe como continuidad de la enseñanza musical en Primaria por lo que debe profundizar en los conocimientos, capacidades y actitudes de esta primera etapa. No obstante advierte que la aproximación musical debe ser más específica y analítica, de

acuerdo con la evolución de las características del alumnado. Se centra, por tanto, en el conocimiento del hecho musical como manifestación cultural e histórica y el afianzamiento de una postura abierta, reflexiva y crítica ante la creación y la difusión de la música en nuestra sociedad. Y en esta declaración de intenciones nos sigue sorprendiendo cómo se le atribuye una importancia enorme a la presencia de la música en la vida del adolescente por lo que, en consecuencia, esa importancia debe trasladarse a la educación, algo que seguimos sin entender cuando la presencia de la música en la ESO deja mucho que desear. Los tres bloques de contenidos en torno a los cuales se organiza la asignatura son: 1. Lenguaje de la Música; 2. La voz y los Instrumentos; 3. La Música en la cultura y la sociedad. Como podemos comprobar hay una reducción considerable en el número de bloques de contenidos de seis a tres, prescindiendo del *Movimiento y Danza y Música y Comunicación*, e integrando en el mismo la voz y los instrumentos, contenidos que en la LOGSE aparecían en bloques independientes.

En el **Bachillerato** aparece en el 2º curso como materia propia de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, bajo la denominación de Historia de la Música, y aunque quisiéramos pensar lo contrario y a pesar de que desde el Ministerio se insta a llevar a cabo esta enseñanza respetando los pilares metodológicos fundamentales de la expresión y la audición, esta materia, por sus contenidos, podría parecerse a la asignatura del BUP de la Ley General del 70.

Tras esta revisión de la situación de la Educación Musical en la LOCE se puede observar cómo de nuevo la Música (y el resto de enseñanzas artísticas), pasan a situarse en un segundo plano, tal y como señala González Saro (citado en Romero, 2005), lo que pone de manifiesto el hecho de que nadie cuestiona la importancia de las materias instrumentales (algo con lo que está de acuerdo), pero siempre a costa de infravalorar las otras asignaturas. Este autor señala que la Música no puede ser un “comodín” que se usa o no en función de si hacen falta o sobran horas para completar el currículo de los planes de estudio. Los cambios introducidos en la LOCE y en los decretos correspondientes van justo a reforzar las anomalías que hasta ese momento se habían apreciado en relación a la Educación Musical en la enseñanza obligatoria (falta de coordinación entre el maestro tutor y el especialista, incorporación desigual de los especialistas a los centros, falta de recursos y espacios apropiados, horario limitado, etc.). En este sentido una de las demandas que se hicieron desde diferentes foros fue la revisión y reforma del desarrollo curricular del área y asignatura de Música para poder perfilar la organización en pro de un aprendizaje significativo que abarcara todos los aspectos (comprensivo, expresivo, analítico, crítico y sensitivo) específicos de la Música, y su relación con la historia y la sociedad. Para conseguir dicho propósito se hace totalmente necesaria la revisión de la presencia de la Música en todos los niveles del sistema educativo, con un horario suficiente para realizar un trabajo serio destinado a desarrollar un gran número de capacidades de modo global, para coadyuvar a la formación integral de calidad de las futuras generaciones.

III.5. Transición hasta la aprobación de la Ley Orgánica de Educación de 3 de Mayo de 2006 (LOE) (2004-2006)

La paralización de la LOCE en Marzo de 2004, coincidiendo con la subida al poder del Partido Socialista Obrero Español, supuso un cambio significativo en el panorama educativo de nuestro país y tras un debate promovido desde el gobierno el pasado mes de mayo se aprobó la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (LOE).

ETAPA	CARÁCTER	EDAD	NIVELES	ENSEÑANZAS	
Educación Infantil	Voluntaria Gratuita para 2º ciclo. En 1º ciclo lo será en los centros estatales.	0-3 años	1º Ciclo	Se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social y al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio en el que viven. En el segundo ciclo de esta etapa, los contenidos educativos se organizarán en áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia. Además se fomentará la aproximación a la lengua extranjera y a la lecto-escritura así como a la iniciación de habilidades numéricas básicas y en las tecnologías de la información y la comunicación.	
		3-6 años	2º Ciclo		
Educación Primaria	Obligatoria Gratuita	6-8 años	1º Ciclo	Estas son las áreas de conocimiento que se establecen para los tres ciclos: - Conocimiento del medio natural, social y cultural - Educación artística - Educación física - Lengua Castellana y Lengua cooficial, si la hubiere. - Lengua Extranjera - Matemáticas En uno de los cursos del tercer ciclo se introducirá la asignatura Ed. para la Ciudadanía e incluso se podrá incluir una segunda Lengua Extranjera.	
		8-10 años	2º Ciclo		
		10-12 años	3º Ciclo		
Educación Secundaria Obligatoria	Obligatoria Gratuita	12-16 años	1º CURSO	Materias Obligatorias: - Ciencias de la Naturaleza - Educación Física - Ciencias Sociales, Geografía e Historia - Lengua Castellana y Literatura y, si la hubiere, Lengua cooficial y Literatura - Lengua Extranjera - Matemáticas	Materias a distribuir en los tres cursos: - Música - Tecnología - Educación Plástica y Visual. - Educación para la ciudadanía. Materias optativas como segunda Lengua Extranjera y Cultura Clásica.
			2º CURSO		
			3º CURSO		
			4º CURSO		
Educación Secundaria Postobligatoria	Bachillerato	Voluntaria Gratuita en los centros estatales	16-17	1º Bachillerato	Materias comunes: Ciencias para el mundo contemporáneo Educación Física Filosofía y ciudadanía Historia de la Filosofía Historia de España Lengua Castellana y Literatura y, si la hubiere, Lengua cooficial y Literatura Lengua Extranjera
			17-18	2º Bachillerato	
FP	FP	Voluntaria Gratuita en los centros estatales	Título de Bachiller y Prueba acceso Universidad		La formación profesional comprende el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y
			16-17	1º	
			17-18	Grado 2º	
			18-19	Grado 1º	
FP	FP	Voluntaria Gratuita en los centros estatales	19-20	Superior 2º	Título de Técnico Superior y posibilidad de acceso a la Universidad
			Título de Técnico Superior y posibilidad de acceso a la Universidad		
Educación Universitaria: A partir de los 18 años, se regula por sus propias normas.					

Fuente: Cuadro de elaboración propia. Estructura del sistema educativo en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (LOE).

En relación a las enseñanzas musicales podemos afirmar, que de nuevo, la Educación Musical sigue siendo la eterna olvidada por los legisladores a pesar de las promesas electorales del partido socialista que, como bien recuerda la Confederación de Asociaciones de Educación Musical (COAEM) en un comunicado enviado a la Revista Música y Educación, se comprometía a *otorgar a las enseñanzas artísticas un lugar suficiente y coherente en la educación; [...] así como velar por los principios de igualdad de derechos y oportunidades de los alumnos de todas las materias y a potenciar la formación integral de los ciudadanos* (COAEM, 2005: 194).

La situación de la Educación Musical en la nueva ley, cuando menos, es sorprendente puesto que vemos cómo de nuevo las enseñanzas artísticas se vuelven a considerar materias de segunda fila, a pesar de las promesas del gobierno de prestar mayor atención a las mismas en la enseñanza obligatoria.

Así, por ejemplo, en **Educación Infantil** no aparece una referencia explícita a la Educación Musical, se puede atisbar la posibilidad de que se imparta algún tipo de enseñanza musical en esta área a través del enunciado de uno de los objetivos que se recogen en su capítulo 13: *f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión*. De nuevo, esta falta de concreción supone un importante retroceso, ya que se percibe la escasa importancia que se atribuye en la formación de los más pequeños.

La Educación Musical para la etapa de **Educación Primaria** suponemos vuelve a estar integrada en el Área de Educación Artística y con una hora de dedicación semanal, lo que de nuevo es claramente insuficiente. Suponemos esta integración pues después de numerosas reivindicaciones por parte de la Asociación de Profesores de Música de Escuelas Universitarias y otros colectivos se consiguió que se introdujera en la ley, en el artículo 93.2 una mención específica al especialista de Educación Musical. Así aparece recogido textualmente que *la Educación Primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la Música, de la Educación Física, de los idiomas extranjeros o de aquellas otras enseñanzas que determine el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, serán impartidas por maestros con la especialización o cualificación correspondiente*.

En **Educación Secundaria Obligatoria** su situación empeora sensiblemente, ya que aparece como una asignatura a cursar en uno de los niveles de 1º a 3º de la ESO, y como una asignatura a elegir entre un listado de ocho materias en 4º de la ESO y que tendrá condicionada su impartición a un mínimo número de alumnos. Sin duda, se ha sufrido una notable pérdida de peso, pues en la LOGSE esta materia era considerada como obligatoria de primero a tercero y se impartía durante dos horas a la semana.

En **Bachillerato** existe una indefinición total, ya que la Música no aparece entre las enseñanzas comunes a las tres modalidades de Bachillerato y no existe información acerca de las asignaturas específicas de cada modalidad y optativas que establecerán las correspondientes administraciones autonómicas. Así que nos toca esperar a que se desarrolle la Ley de Educación de Andalucía, que se encuentra en proceso de redacción, para arrojar luz a estos interrogantes. ,

Como dato positivo aparece un capítulo completo, el VI, dedicado a las Enseñanzas Artísticas de Régimen Especial, en el que se desarrollan las enseñanzas elementales, profesionales y superiores de música y danza, algo que no aparecía en la LOCE y que de alguna manera nos da un respiro, al comprobar que, al menos, en la enseñanza profesional a la música se le confiera cierta relevancia.

Tras esta revisión de la situación de la Educación Musical en la nueva Ley de Educación, se constata cómo de nuevo se vuelve a prestar poca atención a las materias artísticas, que pasan a un segundo plano por detrás de las materias instrumentales. De nuevo, apreciamos cómo la Educación Musical es considerada como una materia complementaria, de poca relevancia en la educación general del alumnado. Este hecho, denota la falta de atención que siguen prestando nuestros gobernantes a la formación artística de las nuevas generaciones, que sin duda, reportan notables beneficios en su educación general. Quizás en los equipos que diseñan las leyes debería haber más profesionales dedicados a la Educación Artística que pusieran la voz de alerta ante este hecho.

Por tanto, creemos importante que se revise el papel de la Educación Musical dentro de la enseñanza general, teniendo en cuenta las posibilidades que ofrece dicha materia en la formación integral del alumnado, ya que constituye un medio de desarrollar diferentes capacidades motrices, cognitivas y de comunicación, promoviendo la compensación de desigualdades educativas y la integración y socialización.

Sin duda, aspiramos a que algún día la Educación Musical tenga una presencia obligatoria en todos los niveles del sistema educativo, sea impartida por profesionales competentes y durante un tiempo suficiente para desarrollar este trabajo con la suficiente calidad. Por esta razón y para no perder la perspectiva conviene, tal y como apunta Soler (2004:43), *mirar hacia atrás para comprobar el camino recorrido y felicitarse por ello; mirar hacia delante para no perder de vista el camino que falta recorrer y no cejar en el empeño de seguir avanzando.*

CAPÍTULO IV

LA EDUCACIÓN MUSICAL Y LA FORMACIÓN DE MAESTROS: LA FIGURA DEL MAESTRO ESPECIALISTA

IV.1. La formación de maestros en los diferentes planes de estudios de magisterio antes de la creación de la figura del maestro especialista en Educación Musical

IV.2. Itinerarios de acceso a la especialización musical para los maestros y maestras de Educación Primaria a partir de la implantación de la LOGSE

IV.2.1. Cursos de Especialización Didáctica organizados por la Administración Educativa en cooperación con la universidades

IV.2.2. Habilitación directa para los maestros con unos conocimientos musicales determinados

IV.2.3. Pruebas selectivas para el ingreso en el Cuerpo de Maestros

IV.3. Formación inicial del docente especialista en Educación Musical: El título de Maestro, Especialidad de Educación Musical en la Universidad de Granada

IV.4. Formación permanente del especialista de Educación Musical

IV.5. La formación del maestro especialista en el proceso de Convergencia Europea: un futuro incierto

IV. 6. El maestro de Educación Musical en la sociedad actual

IV.6.1. El perfil del maestro especialista de Educación Musical

IV.6.2. La realidad en el aula, un desafío diario

CAPÍTULO IV LA EDUCACIÓN MUSICAL Y LA FORMACIÓN DE MAESTROS: LA FIGURA DEL MAESTRO ESPECIALISTA

La consideración que ha recibido la formación musical de los maestros y maestras en nuestro país ha sido diversa desde la creación de las Escuelas Normales a finales de los años treinta y hasta la instauración del plan de estudios de Maestro Especialista en Educación Musical. Plan de estudios que surge como respuesta a la demanda de un nuevo perfil profesional que atendiera la enseñanza musical en Educación Primaria, ya que ésta se establece como obligatoria a partir de la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. Por lo tanto, nos parece adecuado realizar aquí un recorrido por los diferentes planes de estudios de formación de maestros para indagar sobre cómo ha sido la formación musical en cada uno de ellos, al igual que en el capítulo anterior donde nos dedicamos al estudio de la inclusión de la Educación Musical en las Enseñanzas de Régimen General.

Esta aproximación a través de la literatura científica nos proporciona un punto de vista objetivo y general acerca de la formación recibida por los maestros y maestras participantes en el estudio, de los que conoceremos una visión más subjetiva y particular en la reconstrucción de las correspondientes historias de vida.

En este estudio cronológico haremos también referencia a cómo se vislumbra la formación de estos profesionales en un futuro ya que, con el proceso de Convergencia Europea en el Espacio Europeo de Educación Superior en el que nos encontramos inmersos, se avencinan cambios significativos. Al hilo de las características de los procesos formativos que concretamos nos hemos aproximado al perfil del maestro de Educación Musical que la literatura reconoce como ideal para después fotografiar la realidad que vive dicho docente en el aula.

IV.1. La formación de maestros en los diferentes planes de estudios de magisterio antes de la creación de la figura del maestro especialista en Educación Musical

Desde la aparición de las Escuelas Normales en 1834 creadas con el objetivo de preparar a los futuros maestros, los diferentes planes de estudio que se han ido desarrollando han tratado de buscar un adecuado equilibrio entre contenidos culturales, preparación pedagógica y práctica docente. Según Angulo López-Casero (1980), el equilibrio en relación a los tres elementos anteriores no siempre se ha respetado, ya que según se iniciara la preparación de los maestros a edad más o menos temprana el peso de unos contenidos era mayor que otros. Así, en los planes de estudios de 1914, 1945 y 1950 en los que los alumnos accedían a los estudios de magisterio a partir del bachiller elemental, la preparación cultural del futuro maestro era mayor en detrimento de su nivel profesional y práctico. Sin embargo, en los planes de estudios del 1931 y 1967 para los que se requería el bachillerato superior la preparación

pedagógica y práctica era mayor por entender que el bagaje cultural adquirido anteriormente era suficiente.

Esta doble tipología en los planes de estudios no influye tanto en la atención prestada a la formación musical, incluida siempre en los contenidos de los diferentes planes, pues la problemática en relación a esta materia va mucho más allá de la edad de los discentes. Independientemente de la diferencia de madurez, los alumnos, en su gran mayoría, han llegado siempre a la carrera sin antecedentes musicales en su formación anterior. Tal y como señalan Angulo López-Casero (1980) y Calvo, Bernal y Ortiz (1984), la música era la única materia de la que no tenían ninguna preparación anterior. Salvo raras excepciones ésta supone para todos la primera experiencia con los estudios musicales. Esta problemática entronca directamente con la falta de tradición en cuanto a utilización de la música en el sistema educativo español durante gran parte del siglo XX, algo que no sucede en otros países, donde la tradición musical es mucho mayor.

Ante esta situación el programa de la asignatura a desarrollar en los planes de estudios anteriormente mencionados se encontraba con la problemática de tener que atender al mismo tiempo un mínimo de cultura musical y una preparación pedagógica, algo, que suponía casi una utopía debido a las condiciones materiales, temporales y, en algunas ocasiones, de aptitud y actitud con las que se encontraba el profesorado. Calvo, Bernal y Ortiz (1984:139) señalan, en ese momento, que esa tarea es *imposible, ya que a menudo, nos tropezamos con alumnos, que no sólo carecen de preparación musical, sino que además, se consideran negados e incapaces de adquirirla, presupuesto que no es totalmente cierto, pero que exigiría la mentalización al respecto para abandonar esta postura negativa.*

Quizás a consecuencia de estas razones la música ha venido a considerarse como una materia “especial” por parte de la administración y de los propios docentes que han visto la asignatura con un rango inferior (Angulo López-Casero, 1980).

Tras esta visión general de las dificultades de la enseñanza musical en los planes de estudios de formación del profesorado, pasamos a realizar una revisión de las características generales y particulares en relación a la formación musical de los planes de estudios más relevantes del siglo XX.

No será hasta 1898 cuando la asignatura de Música aparezca recogida en los planes de Estudios de las Escuelas Normales (Oriol, 1988; López Casanova, 2002a; Pliego, 2002) a raíz de la Reforma Gamazo, que aunque redujo considerablemente el tiempo de formación de todas las categorías de maestros y maestras a dos semestres introdujo, por primera vez, las enseñanzas de Música con la denominación de Música y Canto, a través del Real Decreto de 23 de Septiembre. Pero aunque esta introducción estuvo legislada no debemos olvidar que se llevaba a cabo en las Escuelas Normales Centrales y en las Superiores, pero no en las Escuelas Normales Elementales donde se formaban los maestros y maestras de Primera Enseñanza que

solamente podrían ejercer su profesión en las escuelas de localidades menores.

Así que los maestros y maestras superiores serán los que únicamente reciban estas enseñanzas (Cateura, 1994) ocupando esta formación tres horas semanales en el primer y segundo curso para los maestros y dos horas para las maestras, ya que la formación de éstas requería una dedicación importante a las labores (López Casanova, 2002a). Los maestros de grado elemental, que según Oriol (1988:23) *eran la mayoría en nuestro país, quedaban sin recibir la Educación Musical que tan necesaria les sería posteriormente en sus aulas*, por lo que era de esperar que el alumnado de estos maestros y maestras recibieran una formación musical insignificante o nula que dependía únicamente del interés particular de cada docente.

Centrándonos ya en el siglo XX, y teniendo en cuenta la organización de los estudios de Magisterio, en la primera década del siglo Rodríguez Gómez (1996) señala que el examen de ingreso en las Escuelas Normales se producía a las catorce años y se reducían a dos años los estudios correspondientes a los grados superior y elemental. De la misma forma, aquellos alumnos que tuviesen aprobado el Bachillerato sólo deberían cursar la asignatura de Pedagogía para obtener el Título de Maestro. Con todo ello, se optaba por una formación culturalista que rehusaba la formación técnica y profesional del Magisterio, otorgándole gran importancia a la caligrafía, trabajos manuales, ética, juegos y ejercicios corporales.

En un primer momento, en 1901, las prácticas tanto en los grados elemental y superior se realizaban en el último curso con una dedicación de tres horas semanales, y posteriormente en el plan de 1903 esta formación práctica se amplía a los dos años de duración del título. No obstante, existían algunas excepciones, por ejemplo, aquellos alumnos que habían aprobado el Bachillerato sólo tenían que superar la asignatura de Pedagogía y ejercer un período de Prácticas aleatorio, que decidía el regente de la Escuela Aneja. *Por tanto, se reconoce el escaso interés concedido a la formación profesional del Magisterio al entender las prácticas como un requisito de segundo nivel* (Rodríguez Gómez, 1996:138).

López Casanova (2002a) señala cómo la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1900, supone un interés hacia la mejora de la formación de los maestros y cierta inquietud por la formación musical que reciben los futuros docentes, por lo que se establecen pruebas para acceder como profesores de música a las Escuelas Normales en las que se otorga más importancia a los aspectos técnico-musicales que a los metodológicos o didácticos que ocupan un papel secundario. Esta importancia de lo técnico se puede corroborar en un *Tratado de Música para las Escuelas Normales*, elaborado por profesores de la Escuela Normal de Maestros de Zaragoza y de Santiago de Compostela durante la primera década del siglo y que es recogido en su investigación por López Casanova (2002a). Este tratado está organizado en veinticuatro lecciones de Solfeo que iban aumentando progresivamente de dificultad, y al final aparece un breve apéndice sobre la enseñanza de cantos escolares con dos ejemplos. *Estos contenidos finales permiten suponer que,*

para superar la asignatura, los alumnos debían aprender de memoria las lecciones, aunque resulta difícil creer que muchos aprendiesen a leer música correctamente (López Casanova 2002a: 35).

Entre 1914 y 1931 la influencia de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) y el movimiento de Escuela Nueva reavivaron las propuestas legislativas educativas y, por tanto, los estudios sobre formación de maestros, que afectaban a la Enseñanza Primaria. Así, 1914 constituye una fecha clave en la historia de la formación de los maestros, según López Casanova (2002a). Con el Real Decreto de 30 de Agosto de 1914, que estará vigente hasta 1931, se establece un Plan de Estudios único para la obtención del título de maestro, acabando con la división de maestros elementales y superiores, se organiza la carrera en cuatro años y se reafirma el acceso a la enseñanza pública por oposición. No obstante, tal y como apunta Martín Moreno (2003), no llegaron a publicarse los *cuestionarios* de estas asignaturas.

Estos cambios a nivel formativo entroncan, según Rodríguez Gómez (1996: 135), *con los cambios socio-económicos y la progresiva industrialización que invadía Europa* que favorecieron que las asignaturas científicas cobraran mayor importancia. Ya en el plan experimental de 1971, estas materias se constituirían en las diferentes especialidades de Magisterio, frente a la formación centrada en la lectura, la escritura o las reglas aritméticas que habían imperado en los planes de estudios hasta ese momento. Entre las materias más comunes la autora señala la Física, Química, Historia Natural, Geología, Biología, Fisiología, Higiene o Gimnasia, que promueven una preparación sólida en contenidos científicos en detrimento de materias psicopedagógicas, ya que no aparecen referencias ni a la Psicología ni a la Antropología.

A pesar del refuerzo de las materias más científicas se intuía la necesidad de incidir en la metodología de las diferentes asignaturas así como en las Prácticas, por lo que en las Prácticas de este plan de 1914, que se realizaban durante quince horas semanales en los dos últimos cursos de la titulación, los alumnos estaban obligados a presentar una Memoria final que permitía apreciar el grado de observación y reflexión del alumno.

En cuanto a la formación musical, Oriol (1988), Cateura (1994) y López Casanova (2002a), señalan que la Música aparece en los dos primeros cursos de los cuatro de la carrera, permitiendo así esta normativa la inclusión definitiva de esta materia en la formación de todos los maestros y maestras. A pesar de este avance no debemos olvidar, tal y como recuerda Cateura (1994:490), *que los Cuestionarios que debían fijar el concepto de las asignaturas y determinar la distribución y extensión de las materias no llegaron nunca a publicarse, y así, cada Escuela Normal confeccionó sus propios Programas.*

En los últimos años de la década de los veinte se comienza a atribuir cierta importancia a la formación musical, denunciándose de una parte la falta de Coros Universitarios y Profesores de Música, y estableciéndose por otra las funciones del profesor que según recoge López Casanova (2002a:36), consistían en *la formación de agrupaciones corales universitarias; enseñar a*

los alumnos tanto las obras clásicas como la música popular española; recoger y armonizar las diferentes obras, tanto clásicas como populares. El profesor de Música debía encargarse además, de organizar cursillos y conferencias de divulgación, por lo que se le proveería de un piano y se sufragaría un archivo de obras musicales.

Además, la política educativa intenta extender la Educación Musical a la población a través de esta mejora de los planes de estudios de maestros y desde el Ministerio de Instrucción Pública se organizan, entre los años 1929-1930, cursos de Canto y Rítmica para maestras.

Con la llegada de la República, y el nuevo orden moral y político que ésta suponía, la figura del maestro es considerada como un instrumento básico para la transmisión y enseñanza de los valores e ideas que sustentaba el nuevo régimen (Viñao, 2004). Este hecho provoca una dignificación del Magisterio de primaria y en 1931, con el Real Decreto de 29 de Septiembre se aprueba un nuevo plan de estudios que exige el título de bachiller para el acceso al Magisterio, lo que suponía una formación a la que los futuros maestros ya accedían con una formación cultural adquirida en los institutos de enseñanza secundaria, hecho que permitía una mayor profundización en cuestiones docentes.

Además, tal y como señala Rodríguez Gómez (1996), el hecho de que existieran materias optativas y de que la selección de entrada a los estudios respondiera a intereses y motivaciones personales, supuso un mejor aprovechamiento académico y la regulación de unas Prácticas de enseñanza más eficaces que se desarrollaban durante dos meses en los tres cursos que duraba el título y al que se añadía un año más en un centro escolar remunerado al terminar la formación académica.

Así la formación de los maestros atendía a tres niveles claramente definidos: un primer nivel, que correspondía al Bachillerato, el cual aportaba la formación cultural necesaria para ingresar en las Escuelas Normales. Un segundo nivel, centrado en la preparación profesional a lo largo de tres años donde se incluían materias de perfil filosófico, pedagógico y social, con competencia exclusiva de la propia Escuela y, un tercer nivel inmerso en la práctica real de las aulas.

Por otro lado, y una vez finalizados los estudios el acceso a la profesión se hacía de forma directa, pues se eliminó el sistema de oposiciones. Con lo cual si además de por una mejor formación cultural y académica y una mejora en las prácticas añadimos que este plan de estudios ofrecía la posibilidad de una vez superadas estas enseñanzas acceder a un puesto de trabajo, no es de extrañar tal y como afirma Viñao (2004:40), *que el llamado “plan profesional” de 1931 haya sido el que ha formado las mejores generaciones de maestros y maestras de toda nuestra historia.*

Tal y como afirma Cateura (1994), también hubo un avance en el trabajo de las materias artísticas que fueron consideradas como disciplinas fundamentales en la formación profesional del maestro.

Según Romero (2005:40) *la materia musical aparece [...] en el período de formación profesional en los cursos de primero y segundo, estableciéndose a partir de la Orden de 17 de Abril de 1933 la obligatoriedad en estos dos primeros cursos con una dedicación de dos horas semanales. Además, tal y como recoge el autor, este hecho se reflejaba en la exigencia que se les hacía a los maestros de Primaria para que impartiesen ciertas horas a la semana de música, siempre a decisión del claustro.*

Así que en este sentido, y tal y como apunta Martín Moreno (2003:138), *era imprescindible adquirir conocimiento del Solfeo y Teoría para la comprensión del Lenguaje Musical y para la interpretación de melodías y ritmos. Se otorgó especial importancia a la canción popular y a la rítmica, al folklore, al trabajo de la audición musical y al conocimiento de los métodos pedagógicos musicales (especialmente al método Dalcroze).*

Pero a pesar de este avance, en 1940 se dio un paso atrás, volviendo a la organización del plan de 1914. En este caso, cada Escuela Normal estructuraba su programa y el nivel de vigencia variaba de unas a otras Escuelas por lo que no se publicaron los cuestionarios de las materias. Además se ofrecía *a los bachilleres la posibilidad de ser maestros cursando doce asignaturas como máximo, en dos cuatrimestres* (Cateura, 1994:490). Entre estas materias, tal y como apunta Martín Moreno (2003:139), *figuraba la Música [...] que se limitaba a unos conocimientos de Solfeo, Teoría y Canto pero sin una finalidad didáctica.*

A partir de este momento y hasta la aprobación de la Ley General de Educación e Instrucción Pública de 1970 se pueden, según Rodríguez Gómez (1996), considerar dos fases importantes: por un lado, los planes de 1942, 1945 y 1950 que responden a los intereses sociales y políticos del país y por otro, los planes de 1967 y 1970 que respiran los aires de una esperada transición democrática.

El plan de 1942 se establece como un plan de estudios con carácter provisional y se caracterizó por el cambio ideológico, ya que se optó por un período de formación breve que incluía materias culturales entre las que destacaba la Enseñanza Patriótica. Este hecho no nos sorprende, pues España se encontraba inmersa en una dictadura que utilizaba la educación como vehículo para instruir a la población. Tal y como señala Rodríguez Gómez (1996), se priorizan los estudios superiores en detrimento de los elementales, así que aquéllos que hubiesen realizado el Bachillerato sólo tenían que cursar cuatro de las asignaturas y realizar unas prácticas de enseñanza alejadas de la realidad escolar para obtener el título de maestro. El retroceso experimentado en el plan de 1942, supone la reducción del tiempo de prácticas a diez días en el último curso, sin explicitar claramente la necesidad de realizarlas en un centro educativo.

La formación del maestro en materia musical se limitaba al aprendizaje del Solfeo y Teoría elementos que, según Cateura (1994:491), *servían de nada*

o de bien poco al maestro que posteriormente se iba a incorporar a la escuela, pues no habían sido trabajados con una orientación y finalidad didáctica.

Este plan de 1942 duró poco tiempo porque la Ley de Educación Primaria de 1945 generó un nuevo plan de estudios en el que la formación del maestro se desarrollaría en tres años, durante los cuales además de ampliar sus conocimientos en disciplinas formativas o culturales - lengua nacional, ciencias naturales, etc. - y recibir una preparación en lo religioso, en lo político y social, cursaría estudios teóricos y prácticos acerca de la Educación (Capitán, 2000).

Tal y como señala Viñao (2004), a partir de la Ley de 1945 se reconoce a la Iglesia el derecho a fundar Escuelas Normales y se devalúa académica, retributiva y socialmente el título de maestro, en comparación con el plan profesional de 1931, al no exigir el título de bachillerato para acceder a estos estudios. Además sólo se establecieron cincuenta horas de Prácticas repartidas en los tres cursos elementales, lo que denota el escaso interés por la formación profesional de los maestros.

A nivel musical, Cateura (1994) señala que, el plan de 1945 fue muy parecido al de 1942, siguiendo la formación musical reducida al aprendizaje del Solfeo y la Teoría.

Ya en 1950, en el *Reglamento de Escuelas de Magisterio (Decreto de 7 de Julio de 1950)*, se recoge la importancia de la formación de los maestros/as publicándose un Plan de Estudios con unos programas mucho más detallados que los planes del 1942 y 1945.

Según recoge Capitán (2000), las Escuelas de Magisterio debían lograr una educación global a nivel físico, intelectual, moral, religioso, político-social, artístico, patriótico, profesional... de quienes serían los futuros educadores de las nuevas generaciones. Este Plan se desarrollaba durante tres cursos, tras una prueba de ingreso y tras haber aprobado los cuatro primeros cursos de bachillerato. Las disciplinas que se trabajaban a lo largo de estos tres cursos con sus metodologías correspondientes eran las siguientes: Religión, Lengua Española e Historia de la Literatura Española, Matemáticas (Aritmética, Álgebra, Geometría), Física y Química, Geografía e Historia (de España y Universal), Filosofía (Psicología, Lógica y Ética), Fisiología e Higiene, Historia Natural, Psicología pedagógica y paidológica, Pedagogía (Historia de la Educación, Metodología general y Organización escolar), Agricultura e Industrias rurales, Música, Labores o Trabajos Manuales, Caligrafía, Práctica de enseñanza, Educación Física, Formación político-social y enseñanza del Hogar, Idioma Extranjero, Dibujo.

Concretando en relación a la formación musical Calvo, Bernal y Ortiz (1984), apuntan que también en el plan de estudios de 1950 los contenidos eran muy parecidos al plan de 1945, reduciéndose éstos a elementos generales de Solfeo y cantos patrióticos, religiosos y didácticos a una o más voces.

En este plan, tal y como recoge Angulo López-Casero (1980), la música figuraba en los cursos 2º y 3º, con una carga lectiva de dos horas semanales a lo largo de las cuáles se desarrollaban los siguientes contenidos divididos en Música y Canto, y en el 3º curso se integran aspectos metodológicos.

	2º CURSO	3º CURSO
MÚSICA	<p>Estudios teóricos: Definición razonada del concepto Música. Solfeo: - Notas. - Pentagramas y líneas adicionales. - Claves. - Figuras y silencios. Compases. Partes fuertes y débiles. - Líneas divisorias y barras de conclusión. - Signos de prolongación, de repetición y de retorno. Movimientos del compás o aires. - Escala natural. - Tonos y semitonos. Alteraciones. Intervalos. Tonalidad.</p>	<p>Estudios teóricos: Revisión conceptos del curso anterior. Solfeo: - Tonos o escalas diatónicas mayores y menores (ampliación). - Alteraciones propias. Armaduras de las claves. Tonos relativos. - Subdivisión de los compases. Valores irregulares. - Notas de adorno.</p>
	<p>Estudios prácticos: - Lectura en clave de sol en segunda línea. - Compases de compasillo, dos por cuatro y tres por cuatro. - Figuras y silencios, desde la redonda hasta la corchea con puntillo y la semicorchea. ligadura y calderón; sincopas, repeticiones, retornos y compases incompletos, aires principales y sus modificativos más comunes. - Sostenido, bemol y becuadro accidentales. - Intervalos mayores y menores. - Tonalidad en do mayor y la menor.</p>	<p>Estudios prácticos: - Lectura en clave en fa en cuarta línea. - Compases binarios, de tres por ocho, seis por ocho, nueve por ocho, y doce por ocho. - Doble puntillo, tresillos y seisillos. - Compases subdivididos. - Todas las combinaciones de valores hasta la fusa y silencio, apoyaturas y mordentes.</p>
CANTO	<p>Definición. La voz humana. Sus registros. Emisión. Vocalización. Expresión. Aplicación del texto a la música. Estudio o canciones escolares, unisonales: cantos religiosos, patrióticos e instructivos.</p>	<p>Estudio de canciones unisonales y de dos o más voces; cantos religiosos, patrióticos, instructivos y populares moralmente seleccionados.</p>
METODOLOGÍA		<p>Procedimientos y formas didácticas más adecuadas a la enseñanza de los cantos escolares de los niños.</p>

Fuente: Cuadro de elaboración propia a partir de la información de Angulo López-Casero, M. (1980). La música en la formación del maestro. Los planes de estudio. *Cuadernos de Pedagogía*, 72, 12-15.

Durante esta primera mitad del siglo XX las principales aportaciones a la Educación Musical en la escuela se produjeron fuera de la formación de los maestros tal y como recogen Lorenzo (2002) y Pliego (2002). Estos autores señalan las aportaciones de la educación privada, de los centros religiosos, de las Misiones Pedagógicas en la época de la República y, posteriormente, las de la Sección Femenina que utilizó el folklore como elemento ideológico al servicio de la dictadura franquista.

En un intento de resurgir de las Escuelas Normales y después de varias décadas de formación musical de maestros mal orientada, en 1967 se establece un nuevo Plan de Estudios que, según Cateura (1994), recordaba en algunos aspectos al Plan Profesional de 1931 y supuso un avance muy importante para la formación de los maestros, aunque paradójicamente duró sólo cuatro años.

Este Plan se elabora, según Angulo López-Casero (1980), tomando como referencia la experiencia interesante llevada a cabo en la Escuela Experimental Nocturna en Madrid entre los años 1958 y 1964 donde se llegó a un equilibrio entre los contenidos culturales y la preparación profesional. Según Rodríguez Gómez (1996:136), *las asignaturas culturales pasaron a llamarse Didáctica de..., integrando lo cultural de los Institutos de Bachillerato con lo profesional, atribuido al Magisterio.*

Para acceder a esta titulación se exigía de nuevo el Bachillerato Superior y se desarrollaba a lo largo de dos años de carrera y uno más de Prácticas Docentes, por lo que las materias integradas en estos estudios volverán, al igual que sucedía en el plan de 1931, a destacar la vertiente metodológica.

Además de introducir por primera vez una Escuela Normal mixta, otra de las aportaciones de este plan será la de dividir el período de prácticas en dos partes: una teórica que se impartía durante dos horas semanales en los dos primeros años elementales como clase colectiva y, una práctica, en los centros, a su vez, en dos fases, correspondientes a dos cuatrimestres; en el primero, el futuro maestro actuaba bajo la tutoría de los profesores de la Escuela Normal y en el segundo, asumía plenamente la responsabilidad de un aula, bajo la supervisión de la Escuela.

En el caso de la música debemos señalar que ésta figuraba en los dos cursos lectivos en cuyo programa se insistía en la necesidad de impartir la materia con una metodología activa (Cateura, 1994). A pesar de que a los cuestionarios de esta materia se les dio un carácter más pedagógico, continuará la dificultad que supone el hecho de que el futuro maestro llegue a la carrera sin antecedentes musicales ya que, tal y como apunta Angulo López-Casero (1968, 1980), resulta compleja la adquisición de una cultural musical mínima, al mismo tiempo que una preparación pedagógica, agravada por la ausencia de una actividad musical a lo largo de la Educación Primaria. Este hecho, aunque resulte paradójico, sigue siendo una de las lacras de la formación actual de los maestros especialistas en Educación Musical.

Así en este plan de estudios se pretende una doble finalidad, *por una parte la formación musical, podríamos decir acelerada, del futuro maestro, y por otra, el dotarle de los elementos instrumentales que ha de utilizar el día de mañana* (Angulo López-Casero, 1968:341).

En estos cuestionarios además aparecen cuestiones pedagógicas que deben orientar la actuación del maestro. Se señala cómo la Educación Musical pretenderá primordialmente la educación del sentido del oído, instinto rítmico y sensibilidad, buscando el placer estético y el deleite musical, evitando todo

tradicionalismo teórico-solfístico como iniciación o fundamento de esta educación. Tal y como recoge Angulo López-Casero (1980), se indica que la estrategia metodológica a emplear en las clases deberá ser activa, eminentemente práctica, dándose la formación teórica e información del lenguaje musical como una consecuencia racional de las sensaciones rítmico-sonoras vividas. En una palabra, sentir la Música antes de razonarla.

A continuación recogemos los cuestionarios a impartir en los dos años de carrera, que dividen sus contenidos en parte activa y parte receptiva.

	1º CURSO	2º CURSO
PARTE ACTIVA	<p>Procedimientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Captación de sonidos y duraciones. - Práctica rítmica por medio de percusiones y movimientos. - Enseñanza de canciones infantiles, populares, cultas, etc. - Interpretación de pequeñas composiciones de carácter instrumental mediante uno o varios de los instrumentos típicamente escolares: flauta dulce, xilofón, de percusión, etc. <p>Será preciso seleccionar el repertorio de música vocal, instrumental y prácticas rítmicas, de tal forma que dé lugar al desarrollo, siempre ordenado y progresivo, de las siguientes materias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elementos constitutivos de la música: sonido y duración. Altura, intensidad, timbre y duración del sonido musical. Ritmo, melodía y armonía. - Representación gráfica del sonido: signos de altura o notas. Pentagrama y líneas adicionales. Clave. - Representación gráfica de la duración del sonido: figuras de notas y silencios. Signos de prolongación. Unidad de medida del tiempo musical: compás, línea divisoria. - Sucesión de sonidos: escala, tono y semitono, intervalo, unísono. - Alteraciones: Semitonos diatónicos y cromáticos, sonidos enarmónicos. - Ritmo. Partes de compás y sus fracciones, fuertes y débiles. Síncopa y contratiempo. - Signos de repetición y abreviación. - Expresión musical: Movimiento. Carácter. Matiz. Acentuación. Articulación. Fraseo. <p>Durante este período se hará uso de: Clave de sol, figura de notas y silencios hasta la semicorchea y compases de 2/4, 3/4 y 4/4.</p>	<p>Procedimientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Práctica de simultaneidades rítmicas por medio de percusiones y movimientos. - Enseñanza de canciones infantiles, populares, cultas, etc. a una, dos o más voces. - Interpretación de pequeñas composiciones de carácter instrumental. - Adiestramiento del alumno en la dirección de coros y agrupaciones instrumentales escolares, así como en el modo de impartir la educación musical en la escuela. <p>La selección de repertorio de música vocal e instrumental correspondiente a esta parte activa del segundo curso partirá, en sentido progresivo, de lo practicado en el año anterior.</p> <p>Su consecuencia será el conocimiento del siguiente contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organización y relación de los sonidos musicales. Tonalidad. Modalidad. Principio físico-armónico desde el punto de vista musical. - Compases de subdivisión binaria, ternaria e irregular. - Grupos de duración de sonidos con valoración especial. - Adornos melódicos. <p>En la actividad práctica de este curso se hará uso de la clave de sol. Figuras de notas y silencios hasta el cuarto tiempo. Compases dos-dos, tres-ocho, seis-ocho, nueve-ocho, doce-ocho y cinco-ocho. Transposición de melodías sencillas.</p>

	1º CURSO	2º CURSO
PARTE PERCEPTIVA	<p>Audiciones comentadas, directas o a través de los medios audiovisuales de las obras más representativas de los grandes maestros, en las que el alumno logre conocer las características de la música vocal, música instrumental y formas musicales más cultivadas a través de la Historia de la Música.</p> <p>Se seleccionará de forma que hagan posible el conocimiento gradual de los siguientes aspectos:</p> <p>Música vocal: La voz humana como instrumento musical. Clasificación de las voces y sus registros. Características de las voces infantiles. Agrupaciones vocales. La música vocal a través de la historia: Monodía, polifonía.</p> <p>Música instrumental: Instrumentos musicales y su clasificación. Agrupaciones instrumentales. Instrumentos musicales asequibles al niño. Evolución histórica de la música instrumental.</p> <p>Formas musicales: Fraseo y sintaxis musical. Géneros musicales. Consideración de estos aspectos en la música adecuada a los diferentes grados escolares.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formas vocales más importantes: Canción. Coral. Motete. Madrigal. - Formas instrumentales más importantes: Danza. Suite. Sonata. Concierto. Poema sinfónico. - Formas mixtas: Melodía vocal acompañada; Cantata. Oratorio. Teatro lírico. - Características formales de la música apropiada al niño. 	<p>Audiciones comentadas, directas o a través de los medios audiovisuales, encaminadas a conocer con preferencia:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Las obras de compositores más representativos de la música española. b) La música popular española. Sus características y principales formas. <p>En este curso, los comentarios de las audiciones, en determinadas ocasiones, estarán a cargo de los propios alumnos, previa orientación del Catedrático.</p> <p>Montaje musical en la escenificación de canciones, romances y cuentos. Juegos musicales. Teatro infantil.</p> <p>Orientación pedagógica, bibliográfica y discográfica para seleccionar convenientemente el repertorio de música más idóneo a utilizar por el maestro en la Escuela Primaria.</p>

Fuente: Cuadro de elaboración propia a partir de la información de Angulo López-Casero, M. (1980). La música en la formación del maestro. Los planes de estudio. *Cuadernos de Pedagogía*, 72, 12-15.

A modo de resumen vemos cómo la formación se articula en actividades relacionadas con la práctica de la expresión vocal e instrumental y el desarrollo de la percepción auditiva a través del comentario de obras o fragmentos musicales de las etapas más representativas de la Historia de la Música, y todo ello a través de un trabajo progresivo en el que se incluyen referencias a la enseñanza musical en el ámbito de la educación escolar. Vemos por tanto cómo en este plan se persigue un modelo de formación más ambicioso en el que se conjugan los conocimientos científicos con los pedagógicos y supone, tal y como afirma Angulo López-Casero (1968, 1980), un enorme avance en comparación con los anteriores.

Tal y como recogen Oriol (1988) y Pliego (2002), la Ley de Educación del 70 supone además, de un cambio considerable en la enseñanza primaria y secundaria, una reforma a nivel universitario, ya que establece un primer ciclo de tres años pensado para carreras cortas en las que se integrará la de

Magisterio, pasando las Escuelas Normales a integrarse en la Universidad y denominarse Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica. De esta manera, y tal y como apunta Viñao (2004), se elevaba el nivel de acceso al Magisterio, se revalorizaba dicho título e incluso se establecía la posibilidad de acceder directamente a las escuelas estatales a aquellos alumnos con mejor expediente, como ya sucediera en el plan profesional de 1931. La importancia de la preparación de unos buenos profesionales para que llevaran a cabo la reforma educativa del 70 ya aparece reflejada en el Preámbulo de esta ley donde se recoge que *la formación y el perfeccionamiento continuado del profesorado es fundamental para mejorar el rendimiento y calidad del sistema educativo, donde cada docente se sienta solidario de esa acción renovadora y contribuya con su competencia profesional e imaginación. En el profesorado recaerá la responsabilidad más honrosa y difícil de la reforma.*

Todos estos cambios abren las puertas a un nuevo plan de estudios que se puso en práctica de modo experimental en 1971 y, en base al análisis de los resultados obtenidos, en 1977 se elaboraron una directrices básicas en torno a las cuáles cada Universidad elaboró su plan de estudios propio.

En la Orden de 13 de Junio de 1977 sobre directrices para la elaboración de los planes de estudio de las Escuelas del Profesorado de Educación General Básica se establecen cinco especialidades: Ciencias, Ciencias Humanas, Filología, Educación Preescolar y Educación Especial.

Aunque hay autores como Angulo López-Casero (1980) que consideraron esta especialización como positiva surgen otras voces que afirman que la priorización de la Didáctica General y Especial acapararon todo el currículum del maestro, en detrimento de otras materias relacionadas directamente con la educación que justificaban la práctica en el aula y que se suponían muy importantes para su posterior desarrollo profesional como la Historia de la Educación, la Pedagogía, la Sociología de la Educación o la Filosofía (Rodríguez Gómez, 1996).

En los tres años de carrera figuraban tres tipos de materias: comunes, propias de la especialidad y práctica docente, cuyo desarrollo se aconsejaba se situara preferentemente en el tercer año y a lo largo de un cuatrimestre.

La música figuraba dentro de las materias comunes junto a Pedagogía I y II; Psicología I y II, Lengua Española I, Matemáticas I, Expresión Plástica y Didáctica de la Educación Física.

Para hacernos una idea de los contenidos que integraban la asignatura recogemos el programa de la misma desarrollado en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de la Universidad de Granada, donde la asignatura tenía una carga docente de tres horas a la semana.

BLOQUES DE CONTENIDO	RELACIÓN DE TEMAS
TEORÍA DE LA MÚSICA	<ol style="list-style-type: none"> 1. El material sonoro y su organización 2. Elementos de la música 3. Representación gráfica del sonido y su duración 4. Sucesión de sonidos. Diferencia de Entonación entre dos sonidos 5. Signos de la música 6. Signos que modifican la altura del sonido 7. Expresión Musical 8. Ritmo de acentuaciones 9. Unidades de medida 10. Organización de los sonidos musicales 11. Grupos de duraciones de sonido con valoración especial. Notas de adorno 12. La armadura de la clave en el estudio de la modulación y el transporte 13. Estudio y técnicas de canto 14. Formas musicales. 15. Los instrumentos musicales 16. Instrumentos musicales escolares 17. La audición musical
HISTORIA DE LA MÚSICA	<ol style="list-style-type: none"> 1. La música y el hombre 2. La música en la Antigüedad. Grecia. Roma 3. La música en la Iglesia Cristiana 4. La Edad Media 5. Sistemas de notación. La música instrumental. El teatro en la Edad Media. El Ars Nova 6. La música cortesana en el Renacimiento. Polifonía en los siglos XVI y XVII 7. El estilo expresivo y sus consecuencias 8. La música y la Ilustración 9. Culminación del Barroco 10. El Barroco (Continuación) 11. La forma sonata generadora del Clasicismo Musical 12. Beethoven 13. El Romanticismo 14. La ópera Romántica 15. Wagner 16. La evolución del Espíritu romántico hacia los Nacionalismos 17. El Romanticismo Naturalista 18. Música teatral española. Siglo XVIII. 19. Impresionismo 20. Post-romanticismo 21. El siglo XX 22. Dodecafonismo 23. Redescubrimiento del folklore 24. Folklore musical español 25. PEDAGOGÍA MUSICAL.
CANCIONES	<p>En este apartado el alumno habrá de interpretar canciones infantiles y folklóricas de las distintas regiones españolas, entonándolas bien con la letra, bien con las notas musicales.</p>
RITMO	<p>Al cursar esta materia los alumnos deberán demostrar que son capaces de captar el sonido de la música realizada en cualquiera de la épocas históricas estudiadas, e igualmente de llevar el ritmo con cualquiera de las canciones que se aprendan durante el presente curso</p>
MOVIMIENTO	<p>Los futuros maestros deberán probar su capacidad de coordinación de movimientos, bien mediante la expresión corporal y gestual, bien con movimientos libres o dirigidos mediante la música.</p>
AUDICIONES	<p>Habrán de realizar audiciones musicales de obras de todos y cada uno de los periodos musicales estudiados históricamente.</p>

BLOQUES DE CONTENIDO	RELACIÓN DE TEMAS
FLAUTA DULCE	Este instrumento viene recogido como "Instrumento escolar por excelencia" en la Ley General de Educación vigente, por lo que en las Escuelas de Magisterio el aprendizaje y el uso y manejo del mismo es obligatorio. Habrán de interpretarse con la flauta dulce las canciones que se aprendan durante el presente curso.
INSTRUMENTACIONES	Así mismo de las canciones aprendidas se harán sencillas instrumentaciones con los instrumentos de percusión escolares por parte de los alumnos.
DIDÁCTICA	Los alumnos tendrán que intentar la adecuación de los contenidos musicales explicados para cada uno de los niveles de la EGB, para lo cual, podrán recurrir a todos los recursos didácticos que estén disponibles y a los que su imaginación les sugiera.

Aunque el programa era más o menos próximo al Plan de Estudios del 1967, no debemos olvidar que en este momento la Música sigue condicionada por la problemática anterior – falta de antecedentes en la materia, dificultad para simultanear cultura musical y preparación pedagógica, e imprecisión de objetivos concretos para el futuro profesor (Bernal, Calvo y Ortiz, 1984).

Además, según señala Cateura (1994:491), *la Música y las enseñanzas artísticas recibieron el peor trato, reduciendo nuestra asignatura a dos cuatrimestres en la mayoría de las Escuelas Universitarias*, correspondientes éstos al final del segundo y principio del tercer año académico de los tres en los que se desarrollaba la carrera. *No obstante, la orientación didáctica aportada por el Plan 67 para la formación musical siguió presente durante todos estos años en los distintos Cuestionarios de Música* (Cateura, 1994:491). En opinión de Oriol (1988), este Plan de Estudios no propició un correcto enfoque curricular en la formación musical, debido a que las materias artísticas fueron relegadas a la mínima expresión. Se produjo una reducción del 25% de la carga lectiva de la formación musical en relación al plan de 1967, materia que ocupaba un 4,8% del horario total del currículum de los estudios de profesor de EGB, figurando en último lugar junto al dibujo.

Estamos, según Oriol (1988), ante un acontecimiento paradójico en relación a este Plan Experimental del 71, pues mientras que la Ley General de Educación del 70 potencia la Música en los centros de Educación Básica, en los centros de Formación del Profesorado esta materia se ve reducida de forma considerable como se ha apuntado anteriormente.

IV.2. Itinerarios de acceso a la especialización musical para los maestros y maestras de Educación Primaria a partir de la implantación de la LOGSE

La aplicación de la LOGSE, según Castañón (1991:153), *ha traído consigo la necesidad de impartir nuevos estudios que permitan a los futuros maestros profundizar en conocimientos hasta ahora considerados de menor importancia*. Entre estos nuevos conocimientos a los que se refiere esta autora destacan los de Educación Musical, que *hasta el momento eran fundamentalmente encomendados por el sistema educativo a centros de enseñanzas exteriores al ámbito escolar* como Conservatorios y academias de

música. En consecuencia, el Ministerio de Educación y Ciencia y las correspondientes Consejerías de las Comunidades Autónomas con competencia en Educación tuvieron que adoptar precipitadamente una serie de mecanismos, para dotar de maestros Especialistas de Educación Musical a los centros públicos de Educación Primaria.

Tal y como se hace explícito en la LOGSE en su artículo 16, la Educación Primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la Música, de la Educación Física, de los idiomas extranjeros o de aquellas enseñanzas que se determinen, serán impartidas por maestros con la especialización correspondiente.

La incorporación de los especialistas a los que se hace referencia en el artículo anterior, según la disposición adicional decimotercera de la misma Ley, *se realizará progresivamente a lo largo del periodo establecido para la aplicación de la [LOGSE] en el correspondiente nivel educativo. [Además], las Administraciones educativas garantizarán, en aquellos centros que, por su número de unidades, no puedan disponer de los especialistas a que se refiere el apartado anterior, los apoyos necesarios para asegurar la calidad de las correspondientes enseñanzas.*

Así que, a partir de la entrada en vigor de la LOGSE y, por ende, de la necesidad de la provisión de Maestros Especialistas de Educación Musical a los centros educativos, se establecen diferentes itinerarios para la obtención de dicha especialización hasta la creación del título universitario correspondiente (Oriol, 1992):

- Cursos de Especialización Didáctica organizados por la Administración Educativa en cooperación con las universidades.
- Habilitación directa para los maestros con unos conocimientos musicales determinados.
- Pruebas selectivas para el ingreso en el Cuerpo de Maestros.

IV.2.1. Cursos de Especialización Didáctica organizados por la Administración Educativa en cooperación con la universidades

A partir del curso 1989-1990 se realizaron a nivel estatal cursos de reciclaje para maestros y maestras en ejercicio, que se impartieron en las Escuelas de Magisterio de diferentes provincias españolas. Entre éstas destacamos las pertenecientes al territorio MEC como Badajoz, Burgos, Madrid, Murcia, Salamanca, Santander, Oviedo, Palma de Mallorca y Zaragoza; y también en las provincias de las Comunidades Autónomas con competencia en Educación como Andalucía, Canarias, Cataluña, País Vasco y Valencia.

Haremos referencia en este trabajo a los cursos de especialización en Educación Musical para Maestros de la Comunidad Autónoma de Andalucía, por ser esta la comunidad donde se desarrolla la investigación.

El primer curso de especialización didáctica organizado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía en colaboración con las distintas universidades andaluzas, cuya convocatoria se publicó en la *Orden de 12 de Septiembre de 1989 (BOJA, 3 de Octubre de 1989)*.

La organización de estos cursos se justifica por la necesidad de actualización científica y didáctica de los profesionales pertenecientes al Cuerpo de Maestros de cara a la implantación de la LOGSE en la que se atribuye a la actividad musical una importancia creciente por constituir un factor de formación integral de los alumnos. Así, en esta Orden la Consejería de Educación y Ciencia planteaba *la necesidad de proporcionar a los maestros unos conocimientos científicos dentro del campo de la Educación Musical mediante la organización de cursos de especialización de cara a la implantación de la LOGSE*.

Los objetivos que se plantearon en todos y cada uno de los ocho cursos de especialización en Educación Musical que se realizaron en cada una de las provincias andaluzas, a través de convenios realizados entre la Consejería de Educación y Ciencia y las Universidades de Cádiz, Córdoba, Granada, Málaga y Sevilla, fueron:

- Ampliar la formación básica de los maestros y maestras en el área de Educación Musical.
- Preparar al profesorado para elaborar y llevar a la práctica la programación de la Educación Musical en la edad escolar.
- Facilitar al profesorado el acceso a la especialidad de Educación Musical.

Estos cursos estaban dirigidos a los profesores numerarios del Cuerpo de Maestros en servicio activo y con destino en la provincia para la que se solicitaba el curso, siempre y cuando no poseyeran la especialidad, ni estudios musicales equivalentes o iguales al Diploma Elemental, Título de Profesor de Solfeo o Título de Profesor Superior.

Tuvieron prioridad para acceder a dichos cursos aquellos maestros con destino definitivo que estuvieran adscritos al Ciclo Inicial o Medio, y se comprometieran a impartir las enseñanzas de Educación Musical en su centro. Mientras que, según Oriol (1992), en otras comunidades la elección de participantes se realizaba por medio de una prueba selectiva que consistía en: a) lectura rítmica y entonación de dos pasajes equivalentes a tercer curso de solfeo; b) Interpretación de una obra de libre elección, aportada por el aspirante en el instrumento de la especialidad que hubiera estudiado, cuyo grado de dificultad debía ser equivalente a un tercer curso; en Andalucía se estableció un proceso de selección regido únicamente por un concurso de méritos.

El baremo establecido para este concurso de méritos aparece recogido en el Anexo III de la Orden de 12 de Septiembre de 1989:

- Por cada año de servicios docentes: 0,2 puntos /año (Hasta 2 puntos).
- Por permanencia ininterrumpida en el centro: 0,2 puntos/años (Hasta 1, 6 puntos).
- Por cada año de haber impartido Educación Musical en la EGB con un mínimo de 2 horas/semana: 0,2 puntos/año (Hasta 2 puntos).
- Por haber participado en proyectos de experimentación de Renovación Pedagógica o de Reforma, relacionados con la Educación Musical: 0,5 puntos/año (Hasta 2 puntos).
- Por haber participado en Grupos de Trabajo relacionados con la enseñanza de la Educación Musical en la EGB: 0,25 puntos/año (Hasta 1,5 puntos).
- Por publicaciones en el área de la enseñanza de la Educación Musical y por cursos impartidos relacionados con la enseñanza de la Educación Musical (Hasta 1,5 puntos).
- Por cursos recibidos relacionados con la enseñanza de la Educación Musical (Hasta 1,5 puntos).
- Por estudios aprobados por enseñanzas regladas en Conservatorios y Escuelas de Arte Dramático y Danza que no alcance el nivel de los títulos o estudios [a los que hacíamos referencia anteriormente] (Hasta 2 puntos).

Las condiciones de participación del profesor en los cursos que se establecía en el artículo sexto de la Orden anteriormente mencionada eran las siguientes:

- El profesorado participante era liberado totalmente de sus funciones ordinarias, tanto lectivas como no lectivas, durante las actividades presenciales de la fase teórico-práctica del curso.
- Los profesores asistentes estaban obligados a participar y realizar todas las actividades programadas para el curso, incluidas aquéllas que se desarrollaban con cargo a su horario docente de no obligada permanencia en el centro o dentro del período no lectivo.
- La matriculación en estos cursos era gratuita e incluso las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación y Ciencia podían asignar bolsas de estudios para ayudar a los gastos que por desplazamiento y manutención se pudieran ocasionar a los profesores participantes.

Estos cursos se estructuraron en dos fases, una primera de contenidos teórico-prácticos y, una segunda de prácticas en centros educativos.

- a) Primera fase o fase presencial:** Los alumnos recibieron clases de contenidos teórico-prácticos con una duración de 500 horas lectivas distribuidas a lo largo del curso académico. El horario de clases era aproximadamente de treinta horas semanales, de 9:00 h a 15:00 h. Los contenidos que se abordaron en estos cursos son los que se relacionan a continuación:

1. Bases Psicopedagógicas de la Educación Musical.
 2. BLOQUE TEMÁTICO: LENGUAJE RÍTMICO.
 - Conceptos básicos del Lenguaje Musical.
 - El ritmo en la Educación Musical.
 - Lenguaje no convencional musical.
 3. BLOQUE TEMÁTICO: INSTRUMENTACIÓN.
 - Los instrumentos naturales.
 - Los instrumentos contruidos con materiales de nuestro entorno.
 - Instrumentos de Pequeña Percusión.
 - Instrumentos de Placa.
 - Instrumentos de Viento: La flauta.
 - Las familias de Instrumentos.
 - La orquesta escolar.
 - Técnica instrumental.
 4. BLOQUE TEMÁTICO. MOVIMIENTO.
 - El Ritmo Libre.
 - Etapas: Desde el Ritmo Libre a la danza Escolar.
 - La interpretación Musical en el espacio.
 - La comunicación a través del ritmo.
 - Mimo y Pantomima.
 5. BLOQUE TEMÁTICO: CANTO.
 - La Técnica del Canto.
 - Desde el canto al unísono al canto a voces: etapas.
 - El Coro Escolar.
 - La Canción en la Escuela.
 6. BLOQUE TEMÁTICO: AUDICIÓN MUSICAL.
 - Paisaje Sonoro: Ambiente Sonoro.
 - Los instrumentos en la Audición.
 - Las formas en la Audición.
 - El movimiento en la Audición.
 - Representación plástico-gráfica de la didáctica de la Audición.
 - Didáctica de la Audición.
 8. BLOQUE TEMÁTICO: HISTORIA GENERAL DE LA MÚSICA:
 - Teoría y técnica musical.
 - Nociones de estética musical.
 - Conocimientos generales de Historia de la Música (estilos, características, etc.).
 - Nociones generales de Música Andaluza. La música culta y la música popular.
-

A continuación, presentamos las materias, créditos y contenidos de la primera fase teórica del curso realizado en Madrid, tal y como aparece recogida en el trabajo de Oriol (1992) que nos sirve como contraste al programa del

curso en Andalucía. Si echamos un vistazo al desarrollo de los programas de cada una de estas materias podemos comprobar como los contenidos que se toman como base son los mismos aunque las denominaciones sean distintas.

Materias	Créditos
Formación Instrumental I (Flauta y Guitarra)	9
Formación Instrumental II (Conjuntos instrumentales)	15
Formación Rítmico Corporal	5
Formación vocal y auditiva	8
Historia de la Música	4
Educación Musical para alumnos con problemas de desarrollo y aprendizaje	4
Didáctica Musical Escolar	8
Total número de créditos	53

Fuente: Oriol, N. (1992). El profesor especialista en Educación Musical en la Educación Primaria: formación y acceso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 15-53.

Los profesores del curso eran nombrados por el Director del Curso que debía ser un profesor de la Universidad que, a su vez era nombrado por la Consejería de Educación y Ciencia a propuesta conjunta de la Universidad y la Delegación Provincial correspondiente. Este profesorado era elegido entre Titulados Superiores de Conservatorios o Escuelas de Arte Dramático y Danza; Profesores de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB que impartieran Didáctica de la Música; Profesores Especialistas en Educación Musical, con experiencia de, al menos un año de desarrollo en su especialidad; y Licenciados en Psicología y/o Pedagogía.

b) Segunda fase o fase práctica: Esta segunda fase estaba diseñada para desarrollarse entre los meses de octubre y abril del siguiente curso académico. Decimos diseñada porque no en todos los casos se llevó a cabo durante ese período de tiempo. El trabajo a realizar por el alumnado consistía en impartir docencia directa de Educación Musical durante nueve horas a los distintos alumnos de los diferentes ciclos, preferentemente aquel en el que fueran tutores, ya que en el resto del horario lectivo tendrían que impartir la docencia en el grupo o área que correspondieran en función de los procedimientos ordinarios. Para la realización de esta fase los asistentes al curso contaron con el asesoramiento de un profesor tutor y debieron realizar los trabajos que se señalan a continuación y que aparecen en la Orden de 12 de Septiembre de 1989:

- Elaboración para su experimentación de una planificación de actividades para la enseñanza de la Educación Musical.
- Participación en un seminario de apoyo y contraste, a realizar en horario no lectivo.
- Presentación de una memoria en la que se detallara el desarrollo y la evaluación de la planificación experimentada.

La memoria a la que hacíamos referencia anteriormente constaba básicamente según Oriol (1992) de los siguientes puntos:

- Introducción.
- Análisis de criterios de observación para confeccionar posteriormente la programación anual.
- Programación anual orientada al Ciclo o Ciclos al que posteriormente se fuera a dirigir la docencia, justificando objetivos, contenidos, etc.
- Valoración del trabajo y resultados.
- En la fase práctica se incluían: características del centro y de los alumnos, organización del aula, recursos materiales y didácticos, relación entre lo programado teóricamente y la realidad práctica.
- Ajuste y modificación conveniente de cara a un modelo final de programación para siguientes cursos.

Para la realización de esta fase práctica los maestros dispusieron del material didáctico para Educación Musical existente en los Centros de Profesores, distribuido por las distintas Delegaciones Provinciales.

Las funciones del profesor-tutor encargado de supervisar esta fase del curso eran las de a) asistir y coordinar los Seminarios de supervisión; b) asesorar a los asistentes al curso en la planificación de sus actividades de Educación Musical en los centros; c) realizar el seguimiento de los proyectos de trabajo presentados por los asistentes al curso y d) emitir un informe de seguimiento realizado.

La evaluación de los participantes se llevó a cabo por el equipo docente del curso, siendo la calificación final apto o no apto, incluyéndose en ella la evaluación de cada una de las fases del curso. La asistencia suponía un aspecto muy importante para la evaluación, ya que si los maestros participantes no cumplían al menos el 90 % del tiempo de asistencia al curso se excluirían del mismo.

Queda así descrito uno de los itinerarios de acceso a la especialidad que establecen las Administraciones Educativas como respuesta a las necesidades surgidas a partir de la LOGSE que según Pliego (2002) constituyó una quimera, pues fue un despropósito reciclar maestros a través de unos cursos que, en casi todos los casos, no garantizaban la adquisición de los conocimientos musicales necesarios. Sin embargo, gracias a ellos se incorporaron a la enseñanza los primeros docentes que comenzaron a abrir camino a la música en las escuelas.

IV.2.2. Habilitación directa para los maestros con unos conocimientos musicales determinados

La habilitación directa para maestros funcionarios fue otra de las vías de especialización para aquellos docentes que teniendo unos conocimientos musicales determinados fueron autorizados para impartir las enseñanzas musicales en los centros educativos. Así, por *Orden de 30 de Septiembre de 1992* (BOJA, 17 de Octubre de 1992) *se incorpora el puesto de trabajo de*

Educación Primaria, Educación Musical y se regula el procedimiento permanente para el reconocimiento de habilitaciones en el Cuerpo de Maestros en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

En esta Orden la Consejería de Educación y Ciencia establecía que para poder obtener la habilitación para desempeñar el puesto de trabajo de especialista de Educación Musical en Primaria se debían reunir los siguientes requisitos de titulaciones o diplomas:

1.1. Estudios musicales según el Decreto de 15 de Junio de 1942 (BOE de 4 de Julio), sobre reorganización de los Conservatorios de Música y Declamación:

- Estar en posesión del Certificado de Aptitud expedido por los Conservatorios Elementales o haber cursado las enseñanzas de Solfeo, nociones de Canto, Piano, Violín y Armonía correspondientes al Grado Elemental.

1.2. Estudios musicales conforme al Decreto 2618/1966, de 10 de Septiembre (BOE de 24 de Octubre), sobre reglamentación general de Conservatorios de Música:

- Estar en posesión del Diploma Elemental o haber cursado las enseñanzas correspondientes al Grado Elemental que a continuación se indican, durante los cursos que se especifican:

Enseñanzas	
Solfeo y Teoría de la Música.	Cursos 1º, 2º, 3º y 4º.
Piano.	Cursos 1º, 2º, 3º y 4º.
Violín.	Cursos 1º, 2º, 3º y 4º.
Violonchelo.	Cursos 1º, 2º, 3º y 4º.
Conjunto Coral e instrumental.	Curso 1º de Conjunto Coral.
Arpa.	Cursos 1º, 2º y 3º.
Guitarra y Vihuela	Cursos 1º, 2º y 3º.
Viola.	Cursos 1º, 2º y 3º.
Contrabajo.	Cursos 1º, 2º y 3º.
Instrumentos de Viento.	Cursos 1º, 2º y 3º.
Canto.	Cursos 1º, 2º y 3º.
Instrumentos de Púa.	Cursos 1º, 2º y 3º.
Instrumentos de Membranas.	Curso 1º.
Láminas.	Curso 1º.
Fuelles manuales y similares.	Curso 1º.

1.3. Haber superado los cursos de especialización convocados bien por el Ministerio de Educación y Ciencia o bien por los órganos correspondientes de las Comunidades Autónomas con competencias plenas en materia de educación, requiriéndose en este caso la homologación por el Ministerio de Educación y Ciencia.

Así que, según esta Orden, *todos aquellos funcionarios de carrera del Cuerpo de Profesores de Educación General Básica [...] que se hallen en esta situación administrativa [...] y reúnan alguna de las titulaciones o se hallen en*

cualquiera de los supuestos a los que alude [...] esta Orden, podrán solicitar la expedición de la certificación de habilitación [...].

A esta primera convocatoria le seguiría otra con una periodicidad no superior a los dos años para realizar la solicitud de reconocimiento y expedición de nuevas Certificaciones a aquéllos que en el momento de publicación de la Orden no reunieran los requisitos necesarios.

Este procedimiento para acceder a la especialización fue muy criticado según Oriol (1992) y Pliego (2002), y provocó el envío de diversos escritos al Ministerio de Educación y Ciencia como muestra del desacuerdo ante este itinerario de especialización, ya que tal y como recogen estos autores los requisitos exigidos no garantizaban de ninguna forma que los maestros conocieran la pedagogía musical escolar necesaria para la enseñanza en los colegios, ni tan siquiera que sus conocimientos musicales estuvieran al día, pues era posible que una gran mayoría hubieran cursado estos estudios hace muchos años y desde entonces no se hubieran preocupado de reciclarse.

Siguiendo con esta crítica Oriol (1992:28-29), recoge que *el intento cuantitativo de la Administración por cubrir precipitadamente puestos de trabajo improvisando especialistas en Educación Musical, se ha visto totalmente empañado por el aspecto cualitativo del mismo y, que en muchos casos, ha respondido a la consecución de una promoción personal más adecuada. Por otro lado, ha supuesto un agravio comparativo a los maestros que han realizado los cursos de reciclaje, que en muchos casos reunían las condiciones requeridas para la habilitación directa y que han hecho un gran esfuerzo con el fin de ponerse al día en la enseñanza musical escolar y, de esta forma, poder enfrentarse con dignidad a la Reforma Educativa.* Nos encontramos con la paradoja de que la Orden permitió que aquellos maestros que habían sido rechazados en las pruebas de selección para los cursos de reciclaje, se colocaran por delante de aquellos que habían realizado esos cursos.

La habilitación de especialistas fue un procedimiento que permitió disponer de los primeros contingentes de profesores para atender la enseñanza de la música en Primaria, pero según Pliego (2002:4) no garantizaba una preparación adecuada para las tareas a desempeñar. Según este autor *las materias de conservatorio (solfeo e instrumento) [que se requerían para la habilitación] tienen poco que ver con las necesidades de la música en la enseñanza general. En algunos casos, la música en Primaria se convertía en una reproducción degradada de la enseñanza de conservatorio, que tampoco ha sido nunca modélica desde el punto de vista pedagógico.*

IV.2.3. Pruebas selectivas para el ingreso en el Cuerpo de Maestros

Haremos referencia en este punto a las primeras pruebas selectivas realizadas con anterioridad a la creación del Título Universitario de Maestro Especialista de Educación Musical. Dichas pruebas se llevaron a cabo por primera vez en el territorio MEC en el año 1991 (Cateura, 1992) y en la Comunidad Autónoma de Andalucía en 1992. El proceso selectivo al que hacemos referencia en primer lugar fue regulado a nivel estatal por el Real

Decreto de 22 de Abril de 1991 *por el que se regula transitoriamente el ingreso en los Cuerpos a que se refiere la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.*

En el artículo 20 de este Real Decreto se establecen, entre otros aspectos del procedimiento de ingreso, el sistema de selección de los aspirantes:

1. La valoración de los conocimientos sobre los contenidos curriculares que deberán impartir los candidatos seleccionados y su dominio de los recursos didácticos y pedagógicos se llevará a cabo a través de la exposición oral por el aspirante ante el Tribunal de un tema de la especialidad correspondiente y de su planteamiento didáctico. Este planteamiento se referirá a un determinado ciclo o curso elegido libremente por el candidato. La exposición será seguida de un debate con el Tribunal.
2. La exposición y debate a que se refiere el apartado anterior tendrán una duración máxima respectivamente de una hora y de quince minutos. El aspirante dispondrá, al menos, de dos horas para su preparación, pudiendo utilizar el material que estime oportuno. Las convocatorias podrán establecer un tiempo mayor para la preparación en todas o algunas de las especialidades.
3. En los procedimientos selectivos correspondientes al Cuerpo de Maestros, el tema objeto de la exposición será elegido por el candidato entre dos extraídos por sorteo de entre todos los que compongan el cuestionario.

En relación a estos supuestos generales Oriol (1992) puntualiza que en el planteamiento didáctico el aspirante podía optar por cualquiera de las formas que se exponen a continuación o una fórmula mixta de alguna de ellas: a) programación didáctica del tema o elaboración de una unidad didáctica a partir del mismo; b) descripción de pautas concretas de actuación con el alumnado a partir del contenido del tema; c) descripción de las implicaciones educativas del tema elegido, en un proyecto de Centro, y sus consecuencias en la programación de ciclo y de aula.

Otro de los aspectos a tener en cuenta en este proceso de selección y en relación a lo expuesto en el punto 6 del artículo 20 del Real Decreto al que hacemos referencia es que: *sin perjuicio de lo dispuesto en los números anteriores, para aquellas especialidades en que así se determine en las respectivas convocatorias, podrán incorporarse al proceso selectivo contenidos de índole práctica propios de la especialidad.* En el caso de Educación Musical, Oriol (1992:30) señala que *en el contexto de debate, el candidato deberá leer un fragmento rítmico (de dieciséis compases) e interpretar (con la voz o con un instrumento de su elección) un fragmento musical, en uno y otro caso, a partir de una partitura entregada por el Tribunal al candidato cuando éste se encierre para preparar el ejercicio.*

Tras la realización del ejercicio ante el tribunal, a la puntuación obtenida en dicho ejercicio se le sumaban la valoración de los méritos académicos acreditados por los aspirantes. De ahí se obtenía la puntuación final y obtenían la plaza quiénes tuvieran una mayor puntuación. Después, y según lo dispuesto en el Artículo 24 del *Real Decreto de 22 de Abril de 1991 los aspirantes que resulten seleccionados deberán realizar un período de prácticas que formará parte del proceso selectivo y que tendrá por objeto la valoración de la aptitud para la docencia de los mismos. El período de prácticas podrá incluir un curso de formación. La calificación de esta fase [...] será apto o no apto.*

En el caso de Andalucía el proceso selectivo fue regulado por la Orden de 21 de Mayo de 1992 publicada en el BOJA de 23 de Mayo. El número de plazas que en aquella ocasión fueron convocadas para la especialidad de Educación Musical fueron 97 en el turno de acceso libre y tres reservadas para discapacitados. Era condición indispensable entre otras condiciones generales estar en posesión de alguno de los títulos de Maestro, Profesor de EGB o Maestro de Enseñanza Primaria, *o en su defecto, de conformidad con lo dispuesto en el párrafo primero de la Disposición Transitoria Quinta-3 de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, haber estado desempeñando a la entrada en vigor de dicha Ley tareas docentes como funcionario de empleo interino del Cuerpo de Profesores de EGB o realizando funciones de logopeda, como personal contratado en régimen laboral, en Centros Públicos de EGB [...].* En cuanto a los méritos que eran tenidos en cuenta a la hora de la baremación de los mismos destacamos: experiencia docente en centros públicos, experiencia docente en centros privados, expediente académico, méritos académicos como otras titulaciones, cursos de formación, etc.

La oposición constaba de un único examen en el que el aspirante realizaba la exposición oral de un tema con su correspondiente planteamiento didáctico que estaba referido a un curso o nivel libremente elegido por el candidato. Esta exposición oral tenía una duración máxima de una hora y para su preparación el aspirante disponía de dos horas, pudiendo utilizar el material que estimara oportuno. El planteamiento didáctico debía responder a las mismas orientaciones realizadas en la convocatoria del MEC anteriormente descrita.

Las pruebas prácticas consistían en al lectura de una partitura entregada por el Tribunal seleccionador y se desarrollaba durante 15 minutos antes de la realización de la prueba de conocimientos.

IV.3. Formación inicial del docente especialista en Educación Musical: El título de Maestro, Especialidad de Educación Musical en la Universidad de Granada

Finalmente, nos aproximaremos al último y definitivo itinerario utilizado para acceder a la especialización, la realización de la carrera universitaria creada para este fin. Como era de esperar, la creación de una nueva figura profesional con la Ley Orgánica 1/1990 (LOGSE), generó la necesidad de desarrollar en las facultades y escuelas universitarias de formación del profesorado un nuevo título que formara a los futuros maestros de Educación

Musical. Así, a partir de las orientaciones generales recogidas en el *Real Decreto 1440/1991 del 30 de Agosto, por el que se establece el título Universitario Oficial de Maestro, en sus distintas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención* (BOE, 11/10/91), se abrió un período de tres años en orden a que cada Universidad, en el ejercicio de su autonomía, redactase los correspondientes planes de estudio, cuya homologación correspondería, en última instancia, al Consejo de Universidades.

En este Real Decreto se apunta que *el título de Maestro en sus distintas especialidades tiene la consideración de Diplomado Universitario [...] con carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Así, en la expedición del título universitario de Maestro, las Universidades se atenderán, según el plan de estudios cursado, a las diferentes denominaciones oficiales del mismo según especialidades, entre las que se encuentra el Título de Maestro – Especialidad de Educación Musical.*

En el Anexo V del citado Real Decreto aparecen las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención del título oficial de Maestro-Especialidad de Educación Musical que, según este documento, *deberán proporcionar una formación orientada al desarrollo de la actividad docente en los correspondientes niveles del sistema educativo, integrando los aspectos básicos con la preparación específica en la Especialidad de Educación Musical.*

A continuación presentamos un cuadro donde aparecen reflejadas todas las materias troncales comunes y de la especialidad que integran el plan de estudios del Título de Maestro Especialidad Educación Musical y que aparecen recogidas dicho Real Decreto.

Las materias troncales recogidas en este cuadro son de obligatoria inclusión en todos los planes de estudios de las diferentes Universidades españolas para la obtención del título oficial de Maestro-Especialidad de Educación Musical. Junto a la denominación de la materia troncal aparece el número de créditos que corresponden a las mismas y señalamos en negrita aquéllas que son específicamente musicales acompañándolas de sus descriptores.

Tras el análisis del contenido de la tabla, podemos observar cómo de los 134 créditos de materias troncales, el 63.36 % corresponde a materias específicamente musicales. Si reparamos en las materias que se desarrollaban en los cursos de reciclaje vemos que éstas son muy similares, incluso en su denominación, a las que se establecen en la nueva titulación. Las diferencias aparecen en la carga lectiva de las mismas, que en algunos casos, es superior a la de las materias impartidas en los cursos de especialización, como por ejemplo en Formación Instrumental. Además, en estos cursos aparece como asignatura obligatoria la materia denominada *Educación Musical para alumnos con problemas de desarrollo y aprendizaje*, materia que con posterioridad se incluirá en los diferentes planes de estudio como asignatura optativa bajo diferentes denominaciones. Por otro lado, se crea una nueva asignatura troncal

en los planes de estudio que no se explicitó como tal en los cursos de reciclaje, aunque su desarrollo estaba implícito en todas las materias. Nos referimos en este caso a la asignatura de Lenguaje Musical.

TÍTULO DE MAESTRO- ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN MUSICAL		
MATERIAS TRONCALES COMUNES DEL TÍTULO DE MAESTRO EN TODAS SUS ESPECIALIDADES	Bases psicopedagógicas de la Educación Especial	8 créditos
	Didáctica General	8 créditos
	Organización del Centro Escolar	4 créditos
	Psicología de la Educación y del desarrollo en la edad escolar	8 créditos
	Sociología de la Educación	4 créditos
	Teorías e Instituciones contemporáneas de Educación	4 créditos
	Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	4 créditos
MATERIAS TRONCALES DE LA ESPECIALIDAD	<i>Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural</i>	4 créditos
	<i>Educación Física y su Didáctica</i>	4 créditos
	<i>Matemáticas y su Didáctica</i>	4 créditos
	<i>Lengua y Literatura y su Didáctica</i>	6 créditos
	<i>Idioma Extranjero y su Didáctica</i>	4 créditos
	Didáctica de la Expresión Musical Principios de la Educación Musical escolar. Métodos y sistemas actuales de pedagogía musical. Programación y evaluación. Prácticas docentes.	8 créditos
	Formación Instrumental Estudio de un instrumento melódico o armónico.	8 créditos
	Agrupaciones Musicales Práctica de conjunto instrumental. Dirección. Repertorio escolar para diferentes tipos de organizaciones instrumentales y vocales.	8 créditos
	Formación Rítmica y Danza Elementos fundamentales de la rítmica. Distintos aspectos de la danza aplicada a la educación básica. Coreografías elementales. Improvisación. Repertorio.	4 créditos
	Formación Vocal y Auditiva Técnicas vocales y auditivas. La exteriorización e interiorización de la melodía. Repertorio.	4 créditos
	Historia de la Música y del Folklore Análisis de obras. Estudios de los diferentes períodos y estéticas.	4 créditos
	Lenguaje Musical Estudio teórico práctico de los elementos musicales necesarios para la lectura e interpretación musical.	4 créditos
	Prácticum Conjunto integrado de prácticas de iniciación docente en el aula, a realizar en los correspondientes niveles del sistema educativo, especialmente en las actividades de Educación Musical.	32 créditos

Fuente: Tabla de elaboración propia a partir del *Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto por el que se establece el título oficial de Maestro en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a su obtención.* (BOE, de 11 de octubre de 1991).

Estableciendo las anteriores materias como enseñanzas mínimas en el título de Maestro - Especialidad de Educación Musical, las diferentes Universidades tenían un margen de acción autónomo, ya que a partir de esos 132 créditos podían completar los planes de estudios con diferentes

asignaturas obligatorias, optativas y de libre configuración de tal manera que la carga lectiva del título no fuera inferior a 180 y no excediera los 240.

Centraremos nuestra atención en el plan de estudios desarrollado en la Universidad de Granada por ser una de las pioneras en Andalucía en impartir esta especialidad. Además en el caso de los participantes en el presente estudio, la mayoría los han cursado en dicha Universidad, por lo que hemos creído conveniente describir las directrices generales que caracterizan los Estudios de Maestro, especialidad de Educación Musical en esta institución.

La diplomatura que cursaron los maestros de nuestro estudio fue aprobada mediante Resolución de 28 de Julio de 1994, publicada en el BOE de 24 de Agosto de 1994. La carga lectiva total del título era de 190 créditos, de los que 134 correspondían a materias troncales, 8 a materias obligatorias, 28 a materias optativas y 20 créditos de libre configuración. Si analizamos el porcentaje de materias de la especialidad observamos que solamente un 30 % de los créditos de las materias troncales se corresponden con una formación específica, excluyendo los créditos destinados a la realización del prácticum.

Fueron dos las materias que se establecieron como obligatorias, “El ritmo musical y su didáctica” (4 créditos) y “La melodía y su didáctica” (4 créditos). Las materias a las que se les dio un carácter optativo y que estaban relacionadas con la Educación Musical son las que aparecen en el siguiente cuadro:

MATERIAS OPTATIVAS ⁹	Nº DE CRÉDITOS
El coro escolar	4 créditos
Didáctica de la acústica en la Educación Musical	4 créditos
La forma musical y su didáctica	4 créditos
Música incidental, creatividad musical y nuevas tecnologías	4 créditos
Taller de construcción de instrumentos musicales	4 créditos

Además de estas materias optativas incluidas en el título de Maestro Especialista en Educación Musical encontramos otras que se encuentran adscritas a otras titulaciones como por ejemplo La Música en la Educación Especial, materia optativa de cuatro créditos que aparece recogida en el plan de estudios de Maestro de Educación Especial y que podía ser cursada por los alumnos de la especialidad de música.

A este primer Plan de Estudios del 94 le sucedió una adecuación técnica en número de créditos que se realizó a partir de la *Resolución de 25 de enero de 2001 publicada en el BOE de 14 de Febrero de 2001*. Esta modificación afectó principalmente a la carga lectiva de cada asignatura, así algunas asignaturas de cuatro créditos pasaron a tener cuatro y medio o seis y las de ocho a tener nueve. No obstante, la carga lectiva global seguía siendo de 190 créditos, pues se aumentaron los créditos de las materias troncales de 134 a

⁹ En este caso sólo mencionamos las asignaturas optativas que desarrollan contenidos específicamente musicales.

143 pero se disminuyeron los créditos de optativas en ocho y los de libre configuración en uno.

En un principio, las prácticas de enseñanza se distribuían en los tres cursos de la titulación. Durante el primer año los alumnos permanecían en los centros escolares durante dos semanas; en el segundo durante un mes y en el tercero durante dos. Más tarde y a partir de la modificación de los planes de estudio se pasó a concentrar la estancia a los centros en el último año de la titulación.

Una vez descritas las principales características de la titulación pasamos a realizar una valoración de la misma. Ante la creación de la figura del maestro de Educación Musical aparecieron dos posicionamientos. Por un lado se valoró positivamente el hecho de que por primera vez se garantizaba la presencia de la Educación Musical en las aulas de Educación Primaria, pero por otra parte surgieron voces de preocupación, pues tal y como señalan Gómez y Vilar (2003:57) *algunos puntos de partida hipotecaban la posibilidad de conseguir un perfil de maestro con un alto nivel de preparación.*

Los itinerarios de especialización que surgieron como una manera de conseguir en poco tiempo los profesionales suficientes para implantar la LOGSE en las escuelas ya se consideraban insuficientes. Pero además el propio planteamiento de la titulación de Maestro Especialista en Educación Musical no ha cubierto las expectativas. Nos encontramos ante un modelo simultáneo de formación que según Vilar (2003:52), se articula en torno a cuatro ejes fundamentales:

- La preparación psicopedagógica – tanto a nivel teórico como práctico -, con un planteamiento idéntico al de la formación de cualquier maestro generalista de Primaria en este ámbito: psicología, pedagogía, etc.
- La profundización en materias instrumentales básicas, por ejemplo: lengua, lengua extranjera o nuevas tecnologías.
- La formación en las didácticas específicas de la etapa: didáctica de la lengua, conocimiento del medio social y natural, matemáticas, etc.
- La formación específica del área, que incluye materias que permiten asegurar la preparación y/o profundización en el conocimiento y el uso del lenguaje musical, un cierto bagaje de materias culturales (como, por ejemplo, la Historia de la Música) y la formación pedagógica y didáctica específicas.

Ante este modelo de formación que está destinado a formar un perfil bivalente de maestro especialista y generalista han aparecido numerosas críticas pues tal y como apunta Ferrer (1999), abarcar tanto los contenidos de carácter más pedagógico como los contenidos propios de la especialización es una labor imposible de realizar con garantías de éxito en los tres años de estudios de esta diplomatura. Se plantea la dificultad de poder dedicar la suficiente atención a la formación didáctica en todas las áreas de Primaria sin que esto sea en detrimento de la dedicación a la didáctica de la música y/o formación musical que se hace necesaria, ya que el nivel musical de partida del alumnado es muy heterogéneo.

Sin duda, esta es una de las mayores dificultades con la que nos encontramos los formadores de los futuros docentes de Música pues resulta incoherente que para cursar estos estudios no se exijan unos conocimientos específicos en relación al Lenguaje Musical, ya que ésta va a ser la herramienta de trabajo del maestro especialista, y que simplemente se requieran las mismas pruebas y conocimientos que para acceder a cualquier otra titulación universitaria. La heterogeneidad entre el alumnado en relación a niveles de formación técnico-musical provoca grandes diferencias entre los alumnos y dificulta un desarrollo formativo coherente y con el mayor aprovechamiento que se daría en el caso de que todos los que cursan la titulación tuvieran más o menos los mismos conocimientos musicales. Pues tal y como apunta Ortiz (2000), en las aulas conviven alumnos con gran interés por la educación que encuentran verdaderas dificultades para superar las materias musicales, con otros que han recibido una formación previa en los conservatorios y academias privadas de música. Por tanto, no se puede pretender que las aulas de la Universidad se conviertan en réplicas del Conservatorio donde se pretenden impartir nociones de lenguaje musical a nivel elemental (Martín Lladó, 1995).

Por esta razón diferentes autores (Martín Lladó, 1995; Calvo, 1998; Ortiz, 2000; Prieto, 2001; Pliego, 2002; Vilar, 2003; Gómez y Vilar, 2003; Díaz Gómez, 2005; Reyes, 2005; Oriol, 2006) han planteado la necesidad de establecer una prueba de ingreso en la que se informe al alumnado sobre las características de la carrera y de la situación en la que se encuentran en relación a sus aptitudes, conocimientos y experiencias musicales de manera que se intente paliar el problema que plantea esta heterogeneidad en la formación del alumnado de nuevo ingreso, ya que por el tipo de organización y asignación de créditos es imposible conseguir una formación musical sólida y un buen conocimiento de su didáctica. Este hecho se ha corroborado en el Estudio sobre la Titulación de Magisterio, Especialidad de Educación Musical en la Universidad de Granada en la que ésta fue una de las debilidades que se detectó dentro de la titulación (Aróstegui, 2002).

Además, Gómez y Vilar (2003) señalan también que, la alta troncalidad fijada por el Consejo de Universidades condicionó la elaboración de los planes de estudios, dando poco margen para organizar créditos obligatorios y optativos con los que quizás se podría dar respuesta a esta heterogeneidad entre el alumnado, estableciendo materias que ayudaran a trabajar contenidos técnico-musicales. En este sentido en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada y bajo las Acciones del Plan de Mejora de la Titulación se ha llevado a cabo una experiencia denominada “cuatrimestre cero” que ha supuesto una actividad formativa inicial, antes del comienzo del curso académico y en la que se ha ofrecido a los alumnos de nuevo ingreso de la titulación de Maestro-Especialidad de Educación Musical llevar a cabo un curso en el que se les ha iniciado en el Lenguaje Musical y lo que es mucho más importante, desde nuestro punto de vista, se le ha dotado de herramientas de autoaprendizaje que le han sido de gran utilidad para seguir profundizando en los conocimientos técnico-musicales que necesitan para cursar con éxito la titulación.

Otra de las demandas realizadas por autores como Fiese y De Carbo (1995) desde el contexto anglosajón, Prieto (2001) y Reyes (2005) es la importancia de que los estudios universitarios estén conectados con la realidad y no de espaldas a la escuela hasta el momento en el que se realizan las prácticas de enseñanza. Se hace necesaria una mayor relación entre la formación del profesorado y la escuela para tomar conciencia de la realidad escolar antes de iniciar la trayectoria profesional.

Pues tal y como apunta Dios (2002:92), *la formación inicial debería ser capaz de ofrecer a los alumnos experiencias suficientemente ricas para enfrentarse a los retos que le esperan en su tarea docente que a veces suele verse frustrada cuando se pone en contacto con la realidad e intenta unir la teoría con la práctica*. Así las prácticas de enseñanza no deben estar al margen de la formación teórica sino que deben servir para dar sentido, contrastar y reelaborar los contenidos teóricos.

Se demanda una mayor profundización en la Didáctica de la Música, en el desarrollo de la improvisación y la creatividad, en el uso de las tecnologías en el aula de música así como la atención que se debe realizar a la globalización e interdisciplinariedad de los contenidos musicales.

En relación a estas demandas que pone de manifiesto Aróstegui (2004a), se encuentra la necesidad de coordinar los contenidos que se trabajan en las diferentes materias a fin de evitar solapamientos. También se advierte la importancia de que el profesorado promueva un pensamiento crítico en las diferentes materias y se establezca una mayor conexión entre la teoría y la práctica, para lo que se demanda que la ratio del alumnado en las clases prácticas disminuya para ofrecer una formación de calidad.

Según Prieto (2001) se hace necesario desmitificar la Música y utilizar el hecho musical como un medio y no un fin, concienciando al alumnado del papel esencial y modélico que debe tener el maestro de Educación Musical frente a la sociedad. Además, con el propósito de formar a docentes críticos se introduce la idea de potenciar la investigación y desarrollo de la autonomía del alumno a la hora de plantear y elaborar proyectos de investigación sobre Educación Musical.

Sin duda, se han planteado razones suficientes que justifican la necesidad de conseguir un incremento notable en la dedicación a la formación del especialista, ampliando la duración de los estudios de la diplomatura actual a una licenciatura.

IV.4. Formación permanente del especialista de Educación Musical

Tras finalizar la formación profesional inicial entendemos que el camino no ha hecho más que comenzar. Indiscutiblemente tras iniciar la trayectoria laboral el docente comienza a encontrar dificultades y problemas que necesita solucionar para poder continuar su desarrollo profesional con normalidad. Aunque más adelante abordaremos la situación del maestro de Educación Musical y determinaremos esas dificultades, nos centramos en este epígrafe en

aquellas necesidades que pueden ser cubiertas desde los procesos formativos. Así, Rodríguez-Quiles (2002) pone de manifiesto los tres pilares básicos sobre los que se sustenta la implementación del currículum musical y que ponen en relieve las debilidades del docente de Educación Musical. Estos tres pilares tienen que ver con: a) la incompleta formación pedagógico-musical que permiten los actuales estudios universitarios; b) las recetas didácticas adquiridas extracurricularmente en el deseo de paliar esas carencias; c) la tiranía impuesta por el libro de texto, utilizando un proyecto curricular impuesto y que posiblemente no se adapta al contexto de trabajo del docente que lo aplica.

Esta situación demanda, tal y como recoge Medina (2003), la necesidad de conocer las metodologías musicales pero no para aplicarlas como “recetas” sino realizando una adecuación reflexiva y crítica de las mismas en función del contexto de trabajo; por otra parte sería muy adecuado crear lazos interdisciplinarios para solucionar problemas de aprendizaje que se generan en otras materias a partir de los procedimientos desarrollados en la clase de música; desarrollar un trabajo en equipo real lo que conlleva desarrollar competencias de comunicación entre estos profesionales; despertar el interés en el docente por la reflexión diaria sobre su práctica, a través de mecanismos de autoevaluación e investigación-acción; ir más allá del libro de texto y realizar un trabajo creativo e imaginativo que no solamente se limite a algunas sesiones que se llevan a cabo en momentos puntuales a lo largo del curso escolar.

Estas debilidades sobre el maestro de Educación Musical que se han puesto sobre la mesa hacen necesario prestar una mayor atención no sólo a la formación profesional inicial, sino también a la permanente, pues según Gómez y Vilar (2003:62) *emerge como un campo de actuación de primerísima necesidad, puesto que es la única garantía de que la Educación Musical en las escuelas avance, se adapte a los cambios y a los nuevos retos de nuestra sociedad.*

En este sentido Orcasitas (1999:10-11), afirma que *la formación se presenta como una posibilidad ineludible por la nueva tarea a emprender, por los nuevos campos a abordar, por los nuevos contenidos en los que formarse, por las nuevas maneras de entenderla y analizarla. Posibilidad de mejora personal y profesional.* El autor pone de manifiesto la necesidad de llevar a cabo estos procesos formativos a partir del diálogo con los propios interesados ya que son ellos los que mejor pueden reflexionar sobre las necesidades formativas y ofrecer las pistas sobre las orientaciones de su trabajo.

Por tanto, debemos entender la atención a la formación permanente del profesorado en ejercicio como una exigencia profesional de actualización continua de conocimientos y como un medio para paliar déficits de la formación inicial.

La diversidad en cuanto a los itinerarios de acceso de este colectivo supone también una gran diversidad en cuanto a los procesos formativos llevados a cabo. Así tal y como apunta López Docal (1999), nos encontramos con docentes que poseen estudios reglados en diferentes niveles y otros que no han estado nunca en un Conservatorio. Según la autora una gran parte de

los especialistas de música muestra un desconocimiento en metodología y planteamientos alternativos al solfeo y la flauta dulce; *se sienten muy ligados a un tipo de “enseñanza tradicional actualizada” (enseñar solfeo de otra manera) y deben descubrir nuevos planteamientos de la música (investigación sonora, el cuerpo, el paisaje sonoro, expresión, nuevas tecnologías...).* (p. 54).

Teniendo en cuenta que los procesos formativos a lo largo de toda la trayectoria profesional han de estar en función del modelo de profesor que demanda el sistema educativa, podemos establecer en líneas generales el tipo de docente que necesitamos: un docente con un algo grado de capacidad de actuación, de reflexión sobre su práctica y de adaptabilidad a las situaciones conflictivas y cambiantes del aula y del contexto social.

Para López Docal (1999) esta situación hace necesaria la formación sobre aspectos creativos así como información sobre el aprovechamiento de las nuevas tecnologías no sólo como recurso sino como contenido dentro del área. *Requieren una formación sobre el nuevo concepto de área, las estrategias metodológicas para abordarla y la evaluación; asimismo, necesitan, junto con los maestros generalistas, analizar nuevos planteamientos sobre el papel que debe desempeñar el especialista dentro de una metodología globalizadora* (p. 54).

Según Barniol (1999) está surgiendo una nueva visión del papel del profesor de música respecto a su formación, de alguna manera se ponen sobre la mesa las nuevas necesidades de formación del profesorado. Así vemos cómo hasta este momento estaba más interesado en conocer “recetas” para su práctica, pero ahora, una vez que ha reunido los recursos básicos para enseñar su materia está interesado en saber más, para así llegar a poder comprender los resultados que obtiene.

Es un profesor que intenta trabajar con compañeros de profesión y con asesores o investigadores de la Universidad o de otras instituciones especializadas. Éstos le ofrecen nuevas visiones para su reflexión en la medida que disponen de informaciones más globales, las cuales permiten que el docente relacione su problema con los que plantean otros profesores y profesoras en distintos momentos y lugares.

Así, el docente actual es o debe ser un profesional que reflexiona e investiga sobre problemas que le plantea o que le genera su propia clase. Es un docente que no intenta dar respuestas válidas para todos, sino reconocer qué cambios puede ir introduciendo en su aula en función del problema planteado. De aquí viene seguramente el interés de estos profesores en participar en congresos, simposios y jornadas en los que se ponen en común experiencias que pueden tener interés para los compañeros. Observamos, cómo tal y como apuntan Gómez y Vilar (2003), la opinión generalizada es que, más que cursos específicos de formación permanente, se necesitan ámbitos en los que sea posible el debate, el diálogo y el intercambio de ideas con iguales. Otra actuación debe ir encaminada a crear ámbitos de debate que faciliten el intercambio de ideas y experiencias entre los docentes de Educación Musical.

Teniendo en cuenta las necesidades y demandas que hacen explícitas este colectivo se deben diseñar los programas formativos pertinentes para dar respuesta a estos requerimientos que, sin duda, van a posibilitar un mejor desarrollo del trabajo del especialista en el aula de música.

IV.5. La formación del maestro especialista en el proceso de Convergencia Europea: un futuro incierto

El proceso de Convergencia Europea en el Espacio de Educación Superior surge en una reunión mantenida por los ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido en la Sorbona en el año 1998, con la convicción, tal y como recoge Zaldívar (2005), de que la unificación de Europa no solamente se debía producir en términos económicos sino también en relación al conocimiento. Así, partiendo de esta idea se reúnen al año siguiente, en 1999, treinta estados europeos, no sólo países de la Unión Europea, sino también países del Espacio Europeo de Libre Comercio y países del este y centro de Europa. En esta reunión firman la Declaración de Bolonia donde se sientan las bases para la construcción de un “Espacio Europeo de Educación Superior”. Aquí todos los países de la Unión Europea se comprometen a adaptar sus sistemas educativos de modo que para el año 2010 se cumplan los siguientes objetivos:

1. Crear un sistema de títulos fácilmente comprensible y comparable, por medio, entre otras medidas, del suplemento europeo al título, a fin de promover la empleabilidad de los ciudadanos europeos y la competitividad del sistema de enseñanza superior europeo a escala internacional.
2. Establecer planes de estudio basados fundamentalmente en dos ciclos principales. Para acceder al segundo ciclo será preciso haber completado el primer ciclo de estudios con una duración mínima de tres años. El título concedido al término del primer ciclo corresponderá al nivel de cualificación apropiado para acceder al mercado de trabajo europeo. El segundo ciclo deberá culminar con la obtención de un título de master o doctorado.
3. Puesta a punto de un sistema de créditos, como puede ser el sistema ECTS (*European Credit Transfer System*, Sistema Europeo de Transferencia de Créditos), como medio apropiado para promover una mayor movilidad entre los estudiantes. Tal y como señalan Esteve, Espinosa, Molina y López de Rego (2006), los nuevos planteamientos educativos implican un desplazamiento de la atención del profesor hacia el trabajo del alumno, un cambio en el quehacer educativo, donde hay que incluir tanto las tradicionales enseñanzas teóricas y prácticas, como las horas de estudio que necesita el alumno para completar la asignatura, los trabajos que debe realizar para alcanzar los objetivos y la preparación de exámenes. Es decir, el aprendizaje autónomo del estudiante es la base del sistema.
4. Promover la cooperación europea para garantizar la calidad de la educación, con miras al desarrollo de criterios y metodologías comparables.

5. Promover la movilidad mediante la eliminación de los obstáculos al ejercicio efectivo del derecho a la libre circulación para los estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de Educación Superior.

6. Iniciar una necesaria dimensión europea en la enseñanza superior, especialmente en lo que respecta a la elaboración de programas de estudios, la cooperación interinstitucional, los programas de movilidad y los programas integrados de estudios, formación e investigación.

Pues bien, sobre estos objetivos todos los países implicados vienen trabajando y celebrando reuniones bianuales donde exponen los logros y se plantean nuevos retos. En la reunión celebrada en Praga en 2001 se prestó mayor atención a la necesidad de promover un aprendizaje a lo largo de toda la vida; de crear lazos de colaboración entre las universidades participantes y de incrementar la información acerca de los posibles intercambios para los estudiantes.

Ya en 2003, en Berlín se continuaron los trabajos e incluso se admitieron nuevos estados como Albania, Andorra, Bosnia-Herzegovina, Rusia, Serbia, Montenegro, Macedonia entre otros). En esta reunión los compromisos y acuerdos más importantes allí aprobados fueron la enfatización de la dimensión social de la Educación Superior; la acentuación de vínculos entre Educación superior e investigación; la necesidad de asegurar la calidad, organizar de forma efectiva los títulos y los sistemas de reconocimientos de títulos y períodos de estudios; así como la elaboración de un marco europeo de titulaciones, que sea compatible en términos de carga de trabajo, nivel, cualificaciones, competencia, etc.

En la última reunión celebrada en Bergen en 2005, además de producirse la incorporación de nuevos países como Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia y Ucrania se llevó a cabo una revisión de los tres aspectos fundamentales sobre los que se habían establecido retos importantes en Berlín. De este encuentro salió el propósito firme de seguir avanzando en cuestiones como la mejora de las sinergias entre el sector de la educación superior y otros sectores de investigación; la dimensión social del proceso manteniendo el compromiso de diseñar una educación superior de calidad asequible a todos; el reconocimiento de la importancia de la movilidad entre países de estudiantes y profesionales y estableciendo las vías que propicien dicha movilidad; la confirmación del propósito de colaboración con otros países a nivel internacional.

Pues bien, mientras que esperamos nuevos encuentros (el próximo se celebrará en Londres en 2007), las acciones emprendidas hasta este momento podemos decir que están tocando de lleno la estructura que sostenía hasta la fecha la formación del especialista de Educación Musical y por ende la garantía de que en España prosiga una formación musical en la escuela para todos.

Sin duda, cuando se inició el proceso de Convergencia Europea se vio como un hecho esperanzador el debate que se estableció en torno a la

posibilidad de ampliar la formación de los maestros de una diplomatura de tres años a una licenciatura de cuatro o cinco.

Si se partía de la idea de que el proceso de Convergencia optaría por homogeneizar las titulaciones para lograr tener de esta manera las mismas oportunidades de trabajo para todos los europeos, era evidente que podíamos encontrarnos en uno de los momentos más favorables para adecuar la formación inicial del profesorado a las demandas que desde la escuela se estaban produciendo desde la implantación de la LOGSE. Sin duda, uno de los hechos que nos hacía ser optimistas en este sentido era la situación que algunos de los países de la Comunidad Europea vivían con respecto al lugar que ocupaba la Educación Musical en sus sistemas educativos. Según Díaz Gómez (2005), el hecho de que en otros países europeos los responsables políticos entendieran hace tiempo que la música ayuda a la formación integral del niño y que la actividad musical desarrolla unas capacidades en el alumnado que en ningún caso deberíamos obviar, había favorecido el que la música figurara en los planes de estudio de estos países ocupando un lugar digno.

Pero sin embargo, lo que debía haber supuesto una mejora en la formación de los futuros maestros de Educación Musical se convirtió en justamente lo contrario pues, se auguraba un considerable retroceso en las futuras titulaciones de maestro para las asignaturas específicas de Educación Musical.

A raíz de la declaración de Bolonia, en cada país se inicia un proceso de discusión de los posibles modelos de formación de profesorado para la enseñanza general. En España, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) dependiente del Ministerio de Educación, encargó a los Decanos de las Facultades de Educación y Directores de Escuelas Universitarias de Magisterio un proyecto denominado “La Adecuación de las Titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior” en 2004. Como resultado de este estudio se establece la eliminación de todas las especialidades de magisterio.

Por tanto vemos cómo de todos los títulos universitarios que entre el año 2007 y 2010 deberán adaptarse a los nuevos modelos del Espacio Europeo de Educación Superior uno de los que va a sufrir un cambio más significativo, según Oriol (2005), es el título de Maestro, ya que debido a esta propuesta los títulos de Magisterio se reducen a dos: Maestro en Educación Infantil y Primaria.

La propuesta consiste en un título de Grado de Maestro de Educación Primaria diseñado a partir del Real Decreto 55/2005, de 21 de Enero y en el que se establecen 180 ECTS para la formación académica básica y 60 ECTS para la formación adicional, de los cuales, al menos, 40 créditos han de corresponder al prácticum. Dentro de los 180 ECTS que se destinan a la formación básica aparece una materia titulada *Enseñanza y aprendizaje en los ámbitos musical, plástico y visual*. A lo largo de 10 ECTS se pretende que el alumno comprenda los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes; que conozca el currículo escolar de la

Educación Artística, en sus aspectos Plástico, Audiovisual y Musical; que adquiera recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades musicales y plásticas dentro y fuera de la escuela; que desarrolle y evalúe contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promueva las competencias correspondientes en los alumnos.

Ante este panorama no podemos ser muy optimistas pues además de ser escasos los créditos asignados éstos tienen que repartirse entre dos ámbitos de conocimiento lo musical y lo plástico y visual. Pero las cosas se complican cuando comprobamos que entre las menciones que aparecen como posibles itinerarios, para formar de manera especial a los docentes en algunos ámbitos, y que se tendrán que desarrollar en 30 ECTS, no se recoge de forma específica la Educación Musical, sino que de nuevo aparece bajo el paraguas de una materia mucho más genérica, en la que se integran todas las artes, Educación Artística y Lenguajes Audiovisuales.

Esta situación se plantea como preocupante pues provocaría un importante retroceso en relación a los avances que se han producido en nuestro país en los últimos años respecto a la Educación Musical en la Educación Primaria. Si se opta finalmente por este modelo, el profesional que atenderá la Educación Musical en la escuela será un maestro generalista con unas nociones básicas musicales, pues a lo largo de un itinerario de no más de 30 ECTS es imposible formar un especialista, máxime si tenemos en cuenta la poca o nula formación musical con la que estos futuros docentes llegan a su formación profesional inicial.

En este sentido Oriol (2005) muestra su preocupación, que nosotros también compartimos, sobre cuál será la formación musical que los alumnos de Primaria recibirán en un futuro. Incluso se vislumbra la posibilidad de volver a la situación vivida antes de la instauración de la figura del maestro especialista y es que, finalmente, esta materia sea impartida casi por voluntad propia de algún docente con una formación musical más o menos considerable y que en el caso de que no exista ese interés por parte del propio docente la Educación Musical desaparezca de las aulas de Primaria.

Volveremos, tal y como apunta Montesinos (2006), a una formación musical deficiente del futuro docente que no podrá afrontar con seguridad y rigor su tarea profesional como educador musical, lo que, evidentemente va a impedirle ejercitar su labor con un mínimo de garantías. Así que vuelven a ser evidentes las importantes lagunas existentes en esta disciplina y que gracias a la instauración de la figura del maestro Especialista de Educación Musical con la LOGSE se habían ido subsanando poco a poco.

Quizás este modelo que propone la ANECA en el informe emitido en 2004 de dos titulaciones de maestros con itinerarios para la especialización pudiera tener algún éxito, si se partiera de la realidad de que todos aquellos que accedieran a los estudios de magisterio tuvieran unos conocimientos adecuados acerca del Lenguaje Musical. Pero si la situación en el futuro es similar a la que vivimos actualmente, donde los alumnos que acceden a la titulación de Maestro Especialista en Educación Musical tienen una formación

técnico-musical muy heterogénea, y en muchos de los casos parten de un analfabetismo musical, es casi imposible que con los 30 créditos ECTS que se dedicarían a la especialización se pudieran formar especialistas competentes.

Además, no se ha tenido en cuenta, tal y como señala Subirats (2005), que en muchos de los países que conforman la Unión o están a punto de hacerlo, la tendencia estaba encaminada a la especialización habiéndose contemplado de manera sesgada en el estudio este hecho. Además, este proyecto no ha sido lo suficientemente divulgado entre los profesores que imparten la docencia en las áreas de Música o Didáctica de la Expresión Musical y cuya voz sería de vital importancia a la hora de haber tomado una determinación acerca de la configuración de los nuevos títulos de magisterio.

A la espera de que se vayan desarrollando estos títulos de maestro en Educación Infantil y Primaria y concretando las materias referidas a la Educación Musical en los itinerarios correspondientes, la única salida posible para paliar esta formación, que en nuestra opinión se tornará deficiente, es la oferta de títulos de postgrado por parte de las Universidades. Así a través de Master y Doctorados se podrá compensar esta formación insuficiente en el terreno de la especialidad para aquéllos que quieran, en un futuro, responsabilizarse de la Educación Musical en Primaria.

Si desde el nuevo título de grado de Maestro de Primaria y a través únicamente del itinerario propuesto los formadores de los futuros responsables de la Educación Musical en Educación Primaria tienen que adquirir las competencias necesarias que establece el informe de la ANECA (2004), podemos afirmar que estamos ante una “misión imposible” lo que dará lugar al retroceso que mencionamos anteriormente en relación a los avances de los últimos años en materia de Educación Musical en el ámbito de la Educación Obligatoria.

Esta situación que vive la Educación Musical puede ser consecuencia de la forma que ha tenido el sistema educativo de contemplar la música como algo particular. Tal y como señala Subirats (2005:40), mientras que se siga considerando la música como algo excepcional no se podrá conseguir una integración con normalidad de esta disciplina en *los estudios básicos que toda persona tiene derecho a recibir*.

Sin duda y siguiendo a Sabbatella (2005a:77), el proceso de Convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior, supone una *internacionalización de las universidades y la intensificación de la movilidad, lo que garantizará un mayor acceso a los estudios universitarios y un incremento de la cualidad de los estudios ofertados*, pues los nuevos conceptos de docencia y trabajo del alumnado avanzan en una dirección muy ambiciosa. Lo que nos preocupa realmente a los profesionales de la Educación Musical es la imposibilidad de experimentar esa mejora debido a que la presencia de la música es prácticamente un espejismo.

IV. 6. El maestro de Educación Musical en la sociedad actual

Tras casi dos décadas desde la implantación de la figura del Maestro Especialista en Educación Musical, somos conscientes de que mucho ha sido el camino recorrido pero también de que aún nos quedan muchos senderos que transitar hasta conseguir que la Educación Musical en el ámbito escolar deje de ser un proyecto a medio camino, tal y como lo califica Porta (2001), para ocupar el lugar que le corresponde en el aula.

Somos conscientes, de que *al igual que en otros campos del saber, la transición hacia una sociedad global [...] ha abierto nuevos debates y planteado nuevos desafíos*, al docente de música se le plantean en la actualidad otras preocupaciones que no están relacionadas solamente con los aspectos técnico-didácticos del proceso de enseñanza y aprendizaje de la música, sino que cobran mayor importancia aquéllos que tienen en cuenta el contexto en el que se enmarcan los procesos educativos (Giráldez , 2003:70).

Nos encontramos ante una sociedad en la que *el carácter y las exigencias del trabajo han cambiado profundamente con los años. Para mejor o para peor, la enseñanza ya no es lo que era* (Hargreaves, 1999:142). Para este grupo de profesionales las reformas educativas, la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales, las innovaciones en el terreno de la evaluación, etc. han hecho aumentar el número de responsabilidades. Ahora deben responder a los interrogantes y desafíos de la cultura que les ha tocado vivir, así como a las necesidades de las nuevas generaciones. Como apunta Parcerisa (1996:9), el profesorado *debe plantearse para qué sociedad tiene que formar al alumnado*.

Así, Hemsy de Gainza (1997:7), llama la atención sobre el *sentido sociopolítico de la música y la Educación Musical, el impacto de los medios y la tecnología, etc., y por supuesto, la necesidad permanente de establecer bases filosóficas más amplias que permitan asumir e integrar en la práctica una mayor diversidad de opciones y modelos de abordaje musical*.

Ante esta nueva realidad se hace necesario un diagnóstico de la situación actual que vive el docente de Educación Musical para poder detectar y analizar las necesidades que tienen estos profesionales y demandar las acciones necesarias que les permitan responder eficazmente a los nuevos retos que les plantea la sociedad actual.

Quizás una de las características que mejor definen a este colectivo es el perfil heterogéneo del profesorado y por ende la diversidad en relación a su práctica profesional. Los diferentes itinerarios de acceso a la especialización han contribuido a este hecho, así encontramos a docentes con una formación técnico musical desarrollada en conservatorios, escuelas de música o incluso de carácter autodidacta. Para otros, su formación como especialistas se ha desarrollado principalmente en los cursos de especialización de no más de 300 horas o en la titulación específica de Maestro Especialista en Educación Musical.

Observamos, cómo en la mayoría de los casos la formación de este profesional conlleva una doble dimensión, por un lado la general como docente, en la facultad o escuela de magisterio y por otro la que se centra en el desarrollo del lenguaje y técnica musical en los conservatorios y/o agrupaciones musicales. Este hecho, apuntado por Hurtado (2003:24), genera una contradicción en el proceso de formación como docente, ya que los modelos pedagógicos vividos en estos contextos son diferentes e incluso algunas veces contradictorios. Si a este hecho le unimos la carencia de un modelo docente musical procedente de la escuela, observamos cómo *cuando el especialista en música se enfrenta al aula no siempre sabe qué modelo utilizar para la docencia de su área*, empleando unas veces estrategias procedentes del conservatorio, *donde hicimos nuestras primeras incursiones en el mundo de la música y sus finalidades no eran las mismas que las que perseguimos en primaria*, otras de la formación profesional inicial y en muchos casos *las técnicas utilizadas en las áreas más clásicas (la lengua y las matemáticas) como pueden ser las de papel y lápiz o el libro de texto*.

Aunque el trabajo con pedagogos de prestigio reconocido a través de cursos de formación permanente han permitido a este colectivo conocer las metodologías y modelos de enseñanzas en los que se sustenta la Educación Musical en la escuela, Hurtado (2003) concede gran importancia en la concepción de la práctica educativa de este colectivo al hecho de no haber tenido una vivencia, como alumnado de Primaria, de la Educación Musical.

Ante este hecho Temmerman (1997) apunta el papel clave que juegan los actuales docentes de Educación Musical para romper esta situación en la que se han visto inmersos debido a la práctica musical insatisfactoria o nula que experimentaron en su etapa escolar.

Estas diferencias en relación a la formación son responsables de una práctica diversa en el aula. Tal y como señala Slosar (citado en Torija, 2004), la falta de unos conocimientos adecuados y una disposición necesaria para una enseñanza musical de calidad, es el resultado de una desigual calificación profesional.

En este sentido Sanjosé (1994) distingue dos enfoques diferenciados, el *tecnicismo profesionalizador*, basado en el aprendizaje de conceptos y habilidades exclusivamente musicales y cuyo objetivo es dominar en todo o parte la técnica musical y otro, el *activismo empirista*, que surge como oposición a los planteamientos del paradigma anterior y que consiste en la realización desestructurada de multitud de actividades musicales diversas. Para este autor ninguno de estos dos paradigmas son apropiados para la escuela, pues el primero dista claramente de las finalidades de Educación Musical en el aula de Primaria y con el segundo se corre el riesgo de que las actividades desarrolladas tengan simplemente un carácter lúdico para el alumnado. Por esta razón se aboga por un modelo más reflexivo en el que se planteen unos objetivos, contenidos y estrategias metodológicas bien definidas en función del contexto de trabajo.

También Rodríguez-Quiles (2002) apunta dos perspectivas a la hora de desarrollar el currículum por parte del especialista. Por un lado nos encontramos con el enfoque técnico donde lo importante es la destreza, no existe una implicación crítica y creativa del sujeto y la evaluación se entiende como control y calificación de los resultados a los que se llega. Este enfoque está estrechamente relacionado con el que Sanjosé (1994) calificaba bajo el término *tecnicismo profesionalizador*.

Justo en el vértice opuesto nos encontramos con el interés o *enfoque práctico*, que supone reconocer el currículum musical como construcción cultural, lo importante es hacer música de manera activa y promover la implicación creativa del sujeto. En este caso la evaluación se entiende como una valoración del proceso y la opinión del alumno es muy tenida en cuenta. Este enfoque propuesto por Rodríguez-Quiles (2002) como más próximo a los intereses de la Educación Musical en la escuela, sería aquel por el que opta Sanjosé (1994) y que supone una visión crítica y reflexiva del desarrollo del currículum en el aula de Música.

A partir de la observación de los diferentes modos de actuación docente, Travé (2003) determina tres maneras de enfocar la Educación Musical en el aula:

- a) Enfoque disciplinar, heredero de la tradición positivista, representa la tendencia mayoritaria utilizada en la enseñanza de la Música, que copia el canon hegemónico de una gran parte de los conservatorios de música dedicados a la enseñanza del Lenguaje Musical y que olvida en gran medida la sensibilización musical que los alumnos y alumnas a estas edades necesitan para entender, sentir y amar la música.
- b) Enfoque transversal, aunque la finalidad última de la enseñanza de la música sigue siendo similar al modelo anterior, al enseñar el lenguaje musical, en este caso se utilizan técnicas y actividades didácticas que describen el contenido de las manifestaciones musicales.
- c) Enfoque transdisciplinar, que pretende que los niños y niñas comprendan e intervengan, en la medida de sus posibilidades, en la sociedad estudiando para ello problemas sociales, ambientales y económicos relevantes a través, en este caso, del hecho musical, aunque a su vez también se trabajen aspectos musicales específicos para el aprendizaje de su propio lenguaje.

Se puede concluir tras esta revisión de los enfoques que se desarrollan y los que se deberían desarrollar en el aula, que la música en la Educación Primaria sigue presidida por enfoques formalistas, maquillados a veces por actividades lúdicas olvidando los aspectos sociales y culturales del hecho sonoro, produciéndose tal y como señala Reyes (2005) un desencuentro entre las cultura académica y experiencial.

En este sentido, podemos apuntar que, los procesos de socialización del profesorado de música -que hemos advertido tan diferentes entre sí- distan aún

más de los de sus alumnos lo que provoca un desfase considerable entre los intereses musicales del docente y el colectivo al que se dirige. Este hecho supone una dificultad añadida a la labor del maestro de Educación Musical, pues tal y como apunta Rodríguez-Quiles (2006), mientras que la mayor parte del alumnado toma la música como les viene dada por los medios de comunicación, en el caso de los docentes el hecho de haber recibido una formación musical, su paso por el Conservatorio, Escuelas de Música y las Escuelas Universitarias o Facultades de Formación del Profesorado modifica este proceso de socialización que viene teniendo lugar en un alto porcentaje en el seno de la música culta occidental.

Se hace necesario articular canales de comunicación entre los alumnos y profesores en un intento de acercar la cultura crítica y académica a la experiencia, los procesos formativos y el desarrollo del currículum a la sociedad en la que nos ha tocado vivir tal y como apuntan Jorquera (2004), Sabbatella (2005b), Reyes (2005) y Rodríguez-Quiles (2006) entre otros.

El docente de Educación Musical debe atender a los intereses musicales inmediatos de los alumnos pero *sin olvidar que la escuela tiene también la obligación de dar a conocer otro tipo de manifestaciones artísticas que de no ser de este modo pasarían inadvertidas para muchos alumnos* (Rodríguez-Quiles, 2006:75).

IV.6.1. El perfil del maestro especialista de Educación Musical

Los trabajos de Portela (2000) y Alemany (2002) en los que se analizan las prácticas pedagógicas de la enseñanza de la música en secundaria ponen de manifiesto el perfil heterogéneo de los profesores que imparten esta materia en España y la necesidad de una formación inicial y continua que haga conscientes a los profesores de su práctica pedagógica en el aula para así poder mejorarla. Esta afirmación la podemos trasladar a los docentes de Educación Primaria, pues los diferentes itinerarios formativos que se habilitaron para la especialización supusieron también una gran heterogeneidad a nivel formativo lo que ha generado también perfiles diferentes entre el profesorado de Primaria.

En el momento en el que se establece la figura del especialista de Educación Musical en Educación Primaria comienza el debate acerca de las funciones, las competencias, la formación, en definitiva, el perfil profesional que debe reunir este docente. Según Vilar (2003:46) *el docente de música debe reunir una serie de características que son inherentes no sólo a su condición como educador, sino también a su preparación con el saber y el saber hacer musical.*

A lo largo de este epígrafe expondremos las diferentes propuestas en torno al perfil profesional del maestro de Educación Musical recogidas por diferentes autores para finalizar con la propuesta realizada por la ANECA (2004) que será la base para el diseño de los posibles itinerarios dentro del título de grado de maestro especialista en Educación Primaria en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Comenzamos por Hemsy de Gainza (1966) que hace una diferenciación entre las condiciones generales y especiales que debe reunir el docente de música. Entre las generales destacamos la capacidad de transmitir un conocimiento que le interesa profundamente; ser capaz de generar admiración y respeto; estar preparado para responder de inmediato a las preguntas planteadas por el alumnado y ser un profundo y paciente investigador de sí mismo, del niño y de la materia que enseña.

En relación a las condiciones especiales establece tres tipos de preparación necesaria: la psicológica, la pedagógica y la musical. En cuanto a la preparación psicológica debe conocer el ritmo de aprendizaje, las necesidades afectivas, físicas y mentales de sus alumnos, captar sus gustos y preferencias, etc.

En el plano pedagógico Hemsy de Gainza (1966:27) señala que *el maestro debe ser el discreto guía que conduce al niño hacia la música y para eso necesita un buen método, recursos variados para la enseñanza y un criterio desarrollado. [...] Además, necesita ser inquieto, de curiosidad insaciable, que aspira a perfeccionarse al máximo para poder influir plenamente sobre sus alumnos.*

En el plano estrictamente musical debe poseer un oído musical sensible y cultivado, un conocimiento de la teoría y práctica musical en relación a aspectos melódicos, rítmicos y armónicos, conocimientos generales de historia de la música, conocimientos suficientes de técnica y manejo de los instrumentos de percusión, expresión corporal, dominio de un instrumento de teclado y otro auxiliar, como la guitarra o la flauta, y un buen manejo de la voz.

La definición de Schafer (1975:14) es algo más ambigua pero sin duda pone de manifiesto una de las cualidades más importantes de cualquier maestro, la capacidad de generar en sus alumnos interrogantes, un pensamiento crítico, el que sus alumnos aprendan a aprender por sí mismos a través de la propia experiencia. Nos ha parecido importante incluir esta cita del pedagogo canadiense pues antes de centrar su atención en conocimientos técnicos o pedagógicos concretos va más allá planteando que *el buen profesor no es el que sabe todas las respuestas, sino el que tiene la capacidad de plantear las preguntas que lleven al alumnado hasta ellas. Una clase debería ser una hora de mil descubrimientos. Para que esto suceda el maestro y el alumno deberán primero descubrirse recíprocamente.*

Otro autor como Swanwick (1994) establece la siguiente relación de cualidades que debe reunir el maestro especialista de Educación Musical:

- Ser capaz de desarrollar competencias en música (vocal e instrumental) a través de una amplia gama de lenguajes.
- Ofrecer técnicas de ensayo y dirección, y conocimiento de repertorio coral e instrumental.
- Manejar tecnología relacionada con la información sobre la música.
- Valorar las características del conocimiento musical y su adquisición.

- Examinar los descubrimientos de investigaciones en relación con el desarrollo musical de los niños.
- Revisar investigaciones sobre los efectos de la aplicación de diversas intervenciones cruciales en música.
- Evaluar diversas formas de cualificar a los alumnos.
- Investigar el potencial de una amplia cantidad de material educativo por medio de trabajos prácticos.
- Analizar diversas estrategias de enseñanza y tipos de organización de clases por medio de la observación, la simulación y la discusión.
- Preparar y evaluar la eficacia de un programa de clases.
- Inventar y evaluar una secuencia progresiva de clases.
- Formular reflexiones entorno de la práctica docente.
- Revisar textos clave del campo de la Educación Musical.
- Redactar un currículum.

Por su parte, Baroni (1994), establece tres tipos de saberes que debe reunir el maestro especialista: saber psicológico y pedagógico de tipo general y específico del campo musical, saber específicamente musical de tipo operativo, y saber de tipo musicológico.

Saber psicológico y pedagógico	De tipo general	Conocer: <ul style="list-style-type: none"> ▪ La mente infantil y juvenil. ▪ La naturaleza de la relación entre los enseñantes y los alumnos. ▪ Las funciones de la enseñanza y de la educación.
	Específico del campo musical	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollo de la percepción, la habilidad motriz, la adquisición del sentido tonal, armónico y tímbrico, la capacidad de reconocer estilos en el niño. ▪ Formación del gusto musical y de la apreciación del gusto estético en el alumnado.
Saber específicamente musical		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saber cantar. ▪ Saber tocar. ▪ Saber componer. ▪ Saber improvisar.
Saber de tipo musicológico		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimientos sobre historia y estética musical; acústica; teoría de la comunicación de masas, folklore. ▪ Estudio de un repertorio completo que incluya desde piezas del repertorio antiguo europeo hasta las vanguardias del s. XX pasando por el jazz, rock, etc.

Fuente: Tabla de elaboración propia a partir de Baroni, M. (1994). *Didattica della musica e musicología sistemática*. En G. Grazioso (Ed.). *L'educazione musicale tra passato presente e futuro* (pp. 64-77). Milán: Ricordi.

Sanuy (1994) establece en líneas generales las siguientes cualidades generales del maestro de Educación Musical:

- Ser capaz de lograr un clima agradable, comunicativo y cómodo.
- Proponer actividades que sirvan como inducción y punto de partida.
- Provocar el desarrollo de la creatividad y expresión libre en el alumno.

- Debe ser capaz de participar como un guía del grupo, y en ocasiones, como un mero espectador.
- Mantener una actitud serena y comprensiva y transmitir afecto al alumnado.
- Infundir optimismo a los alumnos y alumnas.
- Ser capaz de transmitir el interés por una actividad y motivar a la clase.
- Tener la capacidad de aprender de los alumnos.

Según Temmerman (1997) el profesional de la Educación Musical en Educación Primaria debe reunir las siguientes características personales y profesionales:

- Características personales y profesionales:
 - o Ser capaz de cantar.
 - o Ser capaz de dirigir.
 - o Ser capaz de utilizar instrumentos.
 - o Ser capaz de planificar las clases.
- Formación psicopedagógica y práctica docente:
 - o Ser conocedor del contenido y de las estrategias de enseñanza.
 - o Tener los objetivos educativos claros.
 - o Ser conocedor de las necesidades del alumnado.
 - o Hacer un uso adecuado de los materiales educativos de los que se dispone.
 - o Ser flexible hacia la propia docencia.
- Actitud profesional:
 - o Mantener respeto a la profesión y a los alumnos y alumnas.
 - o Conservar el entusiasmo por la enseñanza.
 - o Mantener la disciplina.
 - o Promover el gozo de los estudiantes.

En la evaluación del currículum de maestro de Educación Musical de la Universidad de Alicante que realiza Prieto (1999), este autor establece tres tipos de características que debe reunir el maestro de Educación Musical y que obtiene a partir del estudio de los documentos teóricos de diferentes pedagogos musicales, filósofos del arte musical y la legislación vigente.

En primer lugar hace referencia a las características que debe reunir como persona entre las que destaca:

- Desarrollo de la imaginación y las emociones.
- Ser capaz de conseguir la comunicación, la participación y la integración social.
- Tener actitudes democráticas y de respeto hacia los demás.
- Mostrar una actitud crítica y tomar sus propias decisiones.

En cuanto a las características que debe poseer como músico expone la necesidad de poseer una buena educación auditiva, vocal, instrumental y, en relación, al movimiento y la danza. Poseer conocimientos sobre formas

musicales y cultura musical. La sensibilidad hacia la música y la Educación Estética así como la creatividad y capacidad de improvisar son otras de las características que señala Prieto (1999). Finalmente destaca la importancia de que el maestro participe en grupos musicales.

En cuanto a las características que debe tener como maestro este autor apunta que el maestro debe ser capaz de transmitir a sus alumnos:

- Las bases de una adecuada educación integral.
- Educación por medio de la interdisciplinariedad, la globalidad y una amplia gama de estilos musicales.
- Una gran variedad de actividades lúdicas y prácticas con las que poder, primero experimentar y después teorizar.
- La convicción del derecho que todos tienen de acceder a la música elemental.
- Un modelo adecuado que debe ser el propio maestro.
- Los contenidos adecuados y realistas, la adecuada secuenciación utilizando la metodología constructivista, y unos criterios de evaluación claros y coherentes.

Bernal y Calvo (2000:30) señalan la importancia de que el maestro *conozca la poderosa atracción que ejerce, sus características como eje motivador y globalizador, así como su contribución tanto al desarrollo afectivo como al intelectual*. Aunque estas autoras hacen referencia a las cualidades del maestro de Educación Infantil en relación a la música, podemos extrapolar las características expuestas al maestro de Educación Primaria especialista en Educación Musical:

- Actitud o predisposición positiva hacia la Educación Musical. El maestro ha de estar convencido de la importancia que la música tiene en la vida del hombre y cómo ha acompañado sus momentos más significativos.
- Aptitudes musicales: oído musical, buena voz, sentido rítmico, imaginación creadora, musicalidad.
- Conocimientos musicales: nociones elementales y prácticas de ritmo, melodía, armonía y forma musical. Conocimiento y destreza de los instrumentos musicales escolares, además de conocer los diferentes sistemas o metodologías musicales.
- Preparación psicopedagógica que le habilite para llevar a cabo la enseñanza de la música.

Díaz Iglesias y Guerra (2000) establecen como necesarios los conocimientos de psicología, pedagogía y didáctica general y específica; transformar las condiciones del acto didáctico y mejorar la calidad educativa; realizar una programación flexible teniendo en cuenta la realidad educativa; conocer técnicas de evaluación y trabajar en un equipo cooperativo de investigadores.

Welch (2000) defiende la tesis de que el docente de Educación Musical en Educación Primaria debe tener un amplio conocimiento musical, además debe saber cómo los niños aprenden y se desarrollan musicalmente, además

de ser capaz de utilizar de forma eficaz los recursos educativos disponibles (tiempo, espacio, instrumentos musicales, etc.).

Según Dios (2002:97), un especialista en Educación Musical debe ser capaz de reconstruir el conocimiento teórico que posee y construir un pensamiento crítico; conseguir un alto grado de autonomía en sus pensamientos y acciones y justificaciones; ayudar a los estudiantes a utilizar de forma crítica y constructiva los principios científicos del modelo de enseñanza.

Para Vilar (2003:36-37), una de las funciones más importantes del educador musical debe ser *potenciar el desarrollo de las capacidades personales vinculadas al sentido musical, al cultivo de la sensibilidad, así como al desarrollo y a la expansión de los sentidos estético y artístico*. Así para poder conseguir este propósito el docente de música debe ser un buen comunicador, que sea capaz de motivar a sus alumnos y presentando la música como una vivencia agradable ante la que adquieren una actitud crítica. Además, el maestro tiene que ser un modelo musical de absoluta corrección para sus alumnos: justeza en la afinación, precisión en el sentido rítmico, oído musical, etc. Por lo tanto observamos además, cómo el maestro de música *debe disponer de unas capacidades y un bagaje musical de alto nivel* tanto a nivel técnico como a nivel psicológico, pedagógico y sociológico.

Haciéndonos eco de las consideraciones que realiza Domingo (2003) sobre el perfil del maestro de Música en Secundaria, podemos extenderlas al maestro de Educación Primaria. Este autor señala que el docente de Música debe tener un dominio conceptual y procedimental de su propia área, así como disponer conocimientos de otras áreas que le puedan ayudar a desarrollar un trabajo interdisciplinar interesante. Además, debe conocer las bases del aprendizaje significativo y su aplicación pedagógica, así como el diseño curricular y su aplicación. También debe poseer diversas estrategias de evaluación con el fin de que ésta sea continua, global, diversificada e integradora. Por otra parte debe tener un conocimiento de la psicología de esta etapa así como del entorno cultural y socioeconómico en el que vive el alumno de manera que aproveche estos conocimientos en la propia acción educativa. Conviene que conozca las metodologías didácticas y las técnicas de dinamización de grupos.

Tras la lectura del trabajo de Carbajo (2003), se pueden establecer dos grupos de cualidades o capacidades del maestro de Educación Musical. Por un lado, las referidas a aspectos musicales y, por otro, las de carácter general relacionadas con la condición de maestro. En la tabla que sigue a continuación presentamos una síntesis de las cualidades a las que se refiere Carbajo (2003) en su estudio.

Características generales	Características específicas
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tener buen oído, buena voz y buen sentido rítmico. ▪ Saber utilizar los instrumentos de percusión corporal. ▪ Saber tocar un instrumento melódico, la flauta dulce, aunque es del todo aconsejable saber tocar también un instrumento armónico, preferentemente la guitarra. ▪ Conocer la técnica de los instrumentos de láminas y de pequeña percusión. ▪ Dominar el lenguaje musical. ▪ Tener conocimientos, al menos, de armonía básica para poder hacer arreglos de melodías o canciones. ▪ Saber improvisar melodías con la voz o los instrumentos. ▪ Poseer un repertorio amplio de canciones y una buena disposición para el canto. ▪ Ser capaz de bailar y de diseñar coreografías. ▪ Tener conocimientos de los estilos musicales del pasado y del presente. ▪ Dinamizar en su centro de trabajo en pro de cualquier actividad musical. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Transmitir entusiasmo y alegría. ▪ Mantener un compromiso personal con su actividad docente. ▪ Ser activo durante toda la sesión. ▪ Ser capaz de cambiar el chip en cada sesión adaptándose a los diferentes grupos y edades. ▪ Realizar adaptaciones curriculares. ▪ Dominar diferentes estrategias para la evaluación: observación, fichas de seguimiento individuales, etc. ▪ Buscar colaboración y comunicación técnico-musical fuera del ámbito escolar. ▪ Establecer relaciones de colaboración y coordinación con el resto de colegas del colegio. ▪ Conocer en profundidad a los grupos. ▪ Establecer conexiones pertinentes con los contenidos tratados en las sesiones anteriores. ▪ Ser capaz de realizar la progresión y seguimiento del aprendizaje. ▪ Obtener la dotación material necesaria. ▪ Perfeccionamiento, investigación en el aula y análisis de la práctica escolar. ▪ Autoafirmación que conduce a la autoestima. ▪ Capacidad de asociarse para aunar intereses y esfuerzos. ▪ Dar soluciones a los problemas para actuar de cara al futuro.

Fuente: Tabla de elaboración propia a partir de Carbajo, C. (2003). Los desafíos de un docente de música en primaria. *Música y Educación*, 55, 35-56.

Dillon (2005) introduce la idea del profesor como gestor cultural que diseña entornos en los que el alumno se enfrenta a una experiencia musical, y esta experiencia es gestionada por un profesor artista capaz de ser sensible a las necesidades de los alumnos y tomar en consideración las limitaciones y posibilidades del contexto. Este podría ser uno de los roles añadidos a la tarea del docente de música para intentar conectar el contexto escolar con el contexto social donde se desarrolla el alumno.

Para Frega (2006) uno de los aspectos básicos en la preparación de estos especialistas es su capacitación como artistas. Este hecho es *básico, claramente, porque “sólo se enseña bien aquello que se conoce bien”* (p. 107). Esta autora establece como indispensable que un especialista en Educación Musical posea unos conocimientos claros y experimentados acerca de la disciplina y además una formación psicopedagógica sólida y relacionada con la misma. Es decir, el especialista debe ser capaz de ofrecer a sus alumnos las situaciones más apropiadas de aprendizaje según sus edades; según los niveles de desenvolvimiento alcanzados por los niños; en función de los

contenidos que seleccione para ser enseñados y de las habilidades expresivas, propias de su lenguaje artístico y adecuadas a los distintos niveles de maduración de sus alumnos.

Tras este breve recorrido por diversos autores observamos cómo se demanda del maestro de Educación Musical una formación como músico (pero no sólo conocimientos musicales sino también tener aptitudes positivas hacia el hecho musical y participar en actividades musicales de forma activa); como maestro (relacionadas con la formación de tipo psicológico, pedagógico, didáctico tanto desde un punto de vista del maestro generalista como especialista) y cualidades personales relacionadas con una buena actitud ante la docencia, creando un buen clima de trabajo y motivando a sus alumnos.

Nos reafirmamos, tal y como apunta el estudio de Leung y Wong (2005), en el hecho de que la personalidad y la formación son componentes esenciales que contribuyen a la calidad de la actividad docente. Es necesaria no sólo una formación sólida en relación a la pedagogía y a los conocimientos musicales sino que además una personalidad positiva es crucial para conseguir el éxito en la tarea docente. Pero además, y tal y como apunta Bresler (2004), esta formación tiene que ir más allá, convirtiéndose el hecho musical en una actividad más dentro de la vida personal del docente, pues en un estudio realizado por esta autora se ha comprobado que aquéllos que participan de forma activa en el hecho musical fuera del aula tienen un rol más didáctico, mayor implicación y participación en sus clases de Educación Musical que quienes no lo hacen.

Concluyendo nos aproximamos al estudio realizado por la ANECA (2004) sobre *La Adecuación de las titulaciones de Maestro al EEES* en el que se han concretado las competencias generales entre las que se distingue las individuales, sociales e instrumentales y las que hacen referencia a cada perfil profesional, en nuestro caso el de maestro especialista en Educación Musical.

Con el objetivo de sintetizar las competencias que se consideran generales y que se espera se desarrollen en todas las titulaciones de magisterio independientemente de la especialidad, recogemos el resumen realizado por Sabbatella (2005a) en un trabajo sobre cómo se está llevando a cabo en las universidades andaluzas la adecuación al Espacio Europeo de Educación Superior. La autora destaca las siguientes competencias generales:

- Capacidad para aplicar el conocimiento en la práctica.
- Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad).
- Habilidad para recuperar y analizar la información proveniente de diferentes fuentes (Capacidad para gestionar la información).
- Habilidad para trabajar en un equipo de trabajo interdisciplinar, resolver problemas y tomar decisiones.
- Habilidad para enseñar.
- Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.
- Habilidad para comunicarse con expertos de otros campos.
- Habilidad para usar las nuevas tecnologías en la práctica docente.

El análisis de las competencias específicas de este perfil permite señalar que en este estudio encuentran una valoración muy alta todos los aspectos relacionados con la didáctica específica de la música, así como la planificación del aprendizaje de los alumnos. La formación musical y el recurso y dominio de los juegos musicales, refuerzan esta visión centrada en procesos de aprendizaje específicos de éste subárea del currículo. Por el contrario, el conocimiento de la neurofisiología de la audición y de los fenómenos de acústica, obtienen una valoración escasa tal y como señala el citado documento. A continuación presentamos en un cuadro las competencias docentes específicas del perfil de Educación Musical que recoge el estudio de la ANECA (2004).

CONOCIMIENTOS DISCIPLINARES (SABER)
<p>Conocer la dimensión musical de las áreas del conocimiento: derivaciones de la acústica en la Educación Musical.</p> <p>Conocer los principios de neurofisiología sobre estimulación y percepción sonora, semiótica y simbolización en los lenguajes musicales.</p> <p>Conocer los fundamentos y desarrollo de la didáctica y la pedagogía musicales y ser capaz de realizar adaptaciones que permitan acceder a todos los niños al disfrute de la música y a su uso como medio de expresión.</p> <p>Ser capaz de recurrir al uso de las nuevas tecnologías, tanto el almacenamiento, grabación y edición a nivel educativo.</p> <p>Ser capaz de analizar las corrientes de Educación Musical actuales, extrayendo conceptos y líneas metodológicas con una coherencia sistemática.</p> <p>Buscar y utilizar bibliografía y materiales de apoyo en, al menos, dos lenguas.</p>
COMPETENCIAS PROFESIONALES (SABER HACER)
<p>Sabe utilizar el juego musical como elemento didáctico y como contenido.</p> <p>Capacidad de utilizar referencias variadas para improvisar sólo o en grupo.</p> <p>Tomar conciencia de los elementos temáticos desde un análisis perceptivo de la escucha, elaborando documentos, esquemas y partituras.</p> <p>Promover la comprensión de las formas estéticas contemporáneas, tonales y atonales.</p> <p>Dominar la didáctica específica de la Educación Musical, así como las técnicas de programación, diseño de sesiones, elección y creación de recursos, así como estrategias de intervención.</p> <p>Conocer los fundamentos de la cultura popular, con especial referencia al folklore propios de la localidad y la comunidad autónoma.</p> <p>Conocer y dominar los principios de la expresión y la comunicación corporal más directamente relacionados con el hecho musical y con la danza.</p> <p>Conocer los fundamentos del lenguaje musical, técnica instrumental y vocal, armonía, rítmica y danza.</p> <p>Ser capaz de organizar y dirigir una agrupación instrumental o coral infantil.</p>
COMPETENCIAS ACADÉMICAS
<p>Conocer las manifestaciones musicales de las diferentes culturas.</p> <p>Conocer, valorar y seleccionar obras musicales de referencia de todos los estilos, tiempos y culturas.</p> <p>Conocer las técnicas de representación del Lenguaje Musical.</p>

IV.6.2. La realidad en el aula, un desafío diario

La actividad en el aula de música difiere de las del resto de materias (Barniol, 1999; Carbajo, 2003 y Ortiz, 2004) pues sus características demandan una constante actividad que, sin duda, provoca una intensificación del trabajo del especialista respecto a otros miembros del claustro. Se hace necesaria una actitud activa durante toda la sesión ya que se trabaja a través del canto, la danza, la expresión instrumental, etc. y una atención constante hacia el alumnado que tiende a estar más implicado al tratarse de una actividad lúdica y vivencial, creando un ambiente más distendido que en el resto de materias, lo que permite, sin duda, una participación más igualitaria del grupo de alumnos y alumnas.

La dedicación de una hora semanal a la materia es a todas luces insuficiente. El hecho de que se inviertan tres horas a la Educación Artística y que su distribución sea desigual, pues se asignan normalmente dos horas a Educación Plástica, una a Música y ninguna a Dramatización supone una dificultad importante para el docente de Música a la hora de desarrollar su práctica. En primer lugar queremos poner en relieve un aspecto que está directamente relacionado con la organización en el centro, que es consecuencia directa de la consideración de la materia como menos importante, pero que, sin duda, supone una de las primeras dificultades con las que se encuentra el especialista a la hora de organizar su trabajo. Tal y como apuntan Ausina, Bermel, Llorens, Selfa y Soler (2003:41), la distribución horaria normalmente es el resultado de “carambolas” administrativas, pues la música ha servido de comodín para conseguir distribuir el resto de áreas, así *cuando han sobrado horas la música ha dispuesto de 2 ó 3, y si no han sobrado, la música sólo se da una vez a la semana, o no se da*. Pero además Ortiz (2004), señala que el horario que se asigna a la materia suele corresponder a la última franja de la jornada escolar, destinando las primeras horas de la mañana a materias que se consideran “más importantes”. Así que el docente se ve obligado a trabajar con niños bastante cansados y con poca atención en detrimento de la calidad de la asignatura (Barniol, 1999).

Independientemente del momento del día en el que se imparta la materia la mayor dificultad es el hecho de ver a los alumnos una vez a la semana y durante una hora escasa. Este hecho dificulta conocer en profundidad a los grupos, memorizar el nombre de todos los niños, etc., aspectos que son determinantes a la hora de crear la empatía entre el maestro y el grupo e imprescindibles para ofrecer un trato individualizado al alumno. Incluso Ortiz (2004:54), señala que esta situación desarrolla *un comportamiento distinto del alumnado con el profesorado especialista que con los tutores*, con los que pasan prácticamente toda la jornada escolar.

Además, este hecho limita el planteamiento de la programación del Área que se ve condicionado de forma determinante por la insuficiente dedicación horaria, impide al docente establecer las conexiones pertinentes entre lo que se hizo la semana anterior y lo que se desea hacer nuevamente y no le permite apreciar los avances del grupo para obtener el seguimiento del

aprendizaje, tanto individual como colectivo (Gómez y Vilar, 2003; Carbajo, 2003).

Sin duda, este problema se agrava en los primeros años de la trayectoria profesional donde se producen cambios constantes de destinos y el docente no permanece en el mismo centro más allá de un curso escolar. Este hecho y el poco tiempo que pasa el especialista con los alumnos supone una dificultad a la hora de desarrollar una programación coherente (Barniol, 1999; Gómez y Vilar, 2003) y antes de que pueda consolidarse su actuación tiene que comenzar de nuevo en otro colegio. Esta inestabilidad entra en conflicto, tal y como apunta Domingo (2003), con la oportunidad de tener equipos docentes estables y cohesionados que son la base indispensable para que un proyecto educativo resulte exitoso.

No obstante, los especialistas que han alcanzado una posición laboral definitiva, a pesar de tener una sola sesión semanal por grupo, pueden salvar, en cierta medida, estos obstáculos. Es entonteces cuando se puede disfrutar de los avances de su tarea, lo cual siempre proporciona autoestima profesional (Carbajo, 2003:45).

Otro de los desafíos de este docente es la clara intensificación de su horario lectivo ya que lo normal es que exista un solo maestro de música en cada colegio y, por lo tanto, un solo responsable para cubrir todas las horas de música semanales en el centro. Además, en el caso de que no cubra todas las horas semanales con la docencia musical, y no tenga un cargo directivo, se dedican esas horas a “apoyos”, tutoría, pues también es un maestro generalista. En definitiva, no existe ni un solo hueco en su horario lo que supone, sin duda una mayor carga de trabajo.

Según Barniol (1999), debemos reflexionar sobre la dedicación de este maestro o maestra en la escuela, ya que realiza un esfuerzo considerable respecto a los otros docentes del centro pues no se pueden contabilizar las horas de clase con los mismos criterios por varias razones. La primera está relacionada con el hecho de tener que cambiar cada hora de curso, lo que supone según Carbajo (2003) la tarea constante de adaptación a las características de cada grupo de niños, cambio de actividades, en definitiva, una misma clase no valdrá para varios cursos sino que tendrá que realizar programaciones diferentes según los cursos con los que trabaje. En cada clase debe además saber rectificar y situar su lenguaje, su persona y su sensibilidad, al contexto de cada edad lo que supone un cambio de “chip” constante (Barniol, 1999).

Su actividad como especialista, y en la mayoría de los casos es el único del centro, conlleva un elevado número de alumnos y alumnas de diversos niveles. Esta situación unida al horario mínimo y la falta de coordinación con los tutores provoca una elevada presión entre este colectivo pues ven limitada la calidad de su trabajo ya que no pueden asegurar una atención personalizada, ni una atención a la diversidad en la mayoría de las ocasiones.

Además la existencia en el aula de niños con necesidades educativas especiales supone una atención especial por parte del especialista que, como apuntábamos anteriormente, no siempre puede ofrecer. A este hecho se ha unido en los últimos años otro motivo más de atención individualizada, las diferencias culturales y sociales de alumnos y alumnas procedentes de otros países. Sin duda, tal y como apuntan Ortiz y Ocaña (2004), la educación intercultural es una de las cuestiones de mayor importancia con las que se enfrenta el docente en la actualidad y unos de los desafíos de la educación del siglo XXI. La nueva situación a la que nos enfrentamos merece toda nuestra atención ya que el aumento de los movimientos migratorios ha supuesto la constitución de sociedades cada vez más multiculturales, al tiempo que los distintos países asisten al auge de los nacionalismos, a un aumento de la conciencia identitaria lo que supone otro reto añadido para el docente del siglo XXI.

A diferencia de otras materias en las que los alumnos con mayores dificultades reciben horas de apoyo fuera de la clase ordinaria, en Educación Artística al no considerarse un área fundamental del currículo no se prestan este tipo de apoyos, lo que supone una dificultad añadida para el docente de música.

Ante este panorama la evaluación se plantea como uno de los procesos más costosos, ya que si ya es complicado este proceso con un grupo de alumnos con los que se pasa toda la jornada escolar, la situación se complica cuando hay que evaluar a todo un centro a través de observaciones realizadas durante una hora a la semana.

Además, y como apuntábamos anteriormente las horas que quedan "libres" en el horario del profesor son completadas en la mayoría de los casos con las tareas de tutor. Según Gómez y Vilar (2003) esto suele suceder normalmente en los primeros años de inserción laboral en los que a veces, la inexperiencia, se presta a poner en un segundo plano la especialidad y a atender a otras necesidades que el centro considera "más importantes". Pero independientemente de este hecho se puede afirmar que abundan los casos en los que es necesario compaginar la labor de maestro generalista con la de especialista, hecho que se valora negativamente por la dispersión en el trabajo de planificación de clases y elaboración de programaciones.

Otra de las dificultades con las que se encuentra el especialista de Educación Musical es el sentimiento de soledad que se genera al no tener otro compañero de la misma especialidad con el que compartir experiencias, consultar dudas, intercambiar ideas y recursos, etc. Carbajo (2003:43) señala que *al haber un solo especialista por centro, todo lo referente a la preparación de las clases, a las decisiones técnico-pedagógicas, las ha de realizar en solitario. Mientras que los profesores generalistas, a través de las reuniones de ciclo, pueden trabajar en equipo en el mismo centro, el especialista ha de buscar esa colaboración y comunicación técnico-musical fuera del ámbito escolar a través de grupos de trabajo, cursos de formación, etc.*

Si además tenemos en cuenta, tal y como apunta Krueger (2000), que en los primeros años de docencia es fundamental en el desarrollo de la carrera profesional compartir ideas con otros profesores, pues se ha demostrado que el currículo y su formación mejoran cuando pueden compartir sus ideas con colegas y aplicar sus nuevos conocimientos a la práctica, el docente de música se encuentra en clara desventaja respecto a otros compañeros no especialistas.

Al ser el único responsable de la Educación Musical en el centro debe permanecer en contacto con todos los tutores del colegio y asistir a todas las reuniones de ciclo cuando se tratan temas generales y de evaluación. No obstante, aunque el nivel de integración en los claustros se considera, en general bueno, el maestro especialista no encuentra posibilidades de trabajo en equipo con sus colegas (Gómez y Vilar, 2003), se echa en falta un verdadero trabajo colaborativo. A pesar de ser conscientes de que un trabajo interdisciplinar es fundamental para conferir cohesión al colectivo educativo y abordar los contenidos de una forma más globalizada, no tienen muy claro cómo llevarlo a cabo. Por tanto, tal y como apuntan Gelabert y Tesouro (2005), se hace necesario elaborar programaciones que se adecuen a las necesidades de las características del centro, haciendo partícipes a todo el claustro de las iniciativas a llevar a cabo para poder comenzar a crear lazos de cooperación.

Si ya existe cierto malestar entre el profesorado por la falta de respeto por parte *del público, de las intromisiones de padres de alumnos y otros grupos [...] o por los innumerables agravios frente a otros grupos profesionales o cuerpos de la administración* tal y como apunta Fernández Enguita (2001:44), algo más difícil es la situación del docente de Educación Musical si tenemos en cuenta que la falta de atención de nuestro sistema educativo hacia la Educación Artística hace que exista poca o nula sensibilidad hacia la Educación Musical en general.

Carbajo (2003:47) señala que si unimos el hecho de que la música es considerada como una “maría” a que el cuerpo de maestros, como profesión está desprestigiado, *ya sabemos a quiénes le asignamos la etiqueta de ser “el último del pelotón”*.

Esta situación supone un nuevo desafío para el docente de música que tiene que demostrar continuamente que *la educación artístico-musical tiene sus razones de peso para existir en el currículo escolar y que no es un mero entretenimiento de horario lectivo, encaminado a quedar bien delante de los padres y madres el día de la fiesta de fin de curso* (Carbajo, 2003:47).

Sin duda, y tal y como apunta Barniol (1999), somos conscientes de que la consideración de los compañeros, de los padres y de las instituciones respecto a la asignatura de Música en Educación Primaria, es en cierta manera “diferente” a las otras, considerándola como algo lúdico y pintoresco, sin darle mayor importancia, como un área complementaria (Ausina et al., 2003). Las causas de esta situación parecen estar relacionadas con el desconocimiento de estos colectivos de las verdaderas posibilidades de la Educación Musical como materia decisiva en la educación integral del individuo. Por esta razón Gelabert y Tesouro (2005) argumentan la necesidad de que todo el claustro de

profesores conozca la programación del aula de Música para entender mejor la labor del especialista, pues quizás sea ésta una de las razones por las que todavía estos profesionales, en su gran mayoría, consideran que su área es poco valorada.

Tal y como apunta Barniol (1999) el contexto social que rodea la escuela, en concreto la familia, está más preocupada por la promoción social de sus hijos y por su éxito profesional, lo que les lleva a demandar una mayor instrucción intelectual en detrimento de una auténtica formación profesional a la que contribuye, sin duda, la materia de música que ellos consideran complementaria y en ocasiones hasta innecesaria. Los propios compañeros valoran poco la función de esta materia y por ende la labor del especialista, ya sea por desconocimiento o por prejuicios adquiridos en el transcurso de su formación profesional, no ven el alcance formativo de la experiencia musical.

Incluso el alumnado otorga diferente importancia a la calificación de Música que a la de otras materias. Esto indica que esta asignatura es percibida de diferente forma a las del resto del currículo, lo que no supone una concepción positiva de la Música, pues pone de manifiesto las desiguales condiciones de la misma con el resto de áreas de conocimiento (Ortiz, 2004).

Este estatus de disciplina “inútil”, no confiere a quien la asume autoridad alguna a diferencia de otros docentes cuyas materias están consideradas de primera fila. Según Barniol (1999:35) esta situación *obliga a los maestros que deben impartir música a un esfuerzo pedagógico mayor, lo que elige de ellos, además de competencias suplementarias, una fuerza de carácter y una capacidad psicológica superiores a la media.*

Ante este hecho Pastor (1999:92) apunta que esta idea de asignatura “maría” no debe llegar a legitimarse sino que por el contrario deberíamos desentrañar qué la hace persistir así (si los valores educativos o simplemente las exigencias del mercado) para profundizar en su transformación y mejora. En este sentido Reyes (2005), hace una reflexión en relación a que a pesar de que los propios maestros de Educación Musical están satisfechos con su actuación, la desmotivación del alumnado, el desinterés de los padres y el escaso reconocimiento del resto del profesorado son claros indicadores de que quizás la concepción curricular del propio especialista no está en consonancia con las actuales realidades educativas, por lo que este hecho también merece un trabajo de reflexión y estudio por parte de los propios docentes de Educación Musical.

Otro indicador de la escasa valoración de la actividad profesional del docente de Música en los colegios es la inexistencia de un espacio adecuado para desarrollar su tarea (Barniol, 1999; Gómez y Vilar, 2003). Aunque, afortunadamente cada vez son más colegios los que ya cuentan con un aula específica para impartir clases de música todavía quedan otros muchos que no tienen este espacio habilitado. Este hecho queda recogido por Carbajo (2003:49) en la siguiente frase: *Bastaría observar el “tráfico” por los pasillos y escaleras. Y cuando se divisara una persona, cual si un mulo de carga se*

tratase, transportando el cassette, las cintas, el cuaderno de anotaciones, y algún que otro instrumento de pequeña percusión, porque ya no le quedan manos para transportar más material, sabríamos, sin lugar a dudas, que ese centro no tiene aula de música.

Si uno de los problemas es la carencia de un espacio adecuado no podemos olvidar que normalmente a este hecho está unida la insuficiente dotación de material específico, lo que supone un esfuerzo añadido del docente de música que tiene que buscar el modo de conseguir financiación para poder adquirir dicho material. Domingo (2003) denuncia este hecho y señala cómo en muchos casos se depende de la caridad, la generosidad o el ingenio del docente.

Y si esto ya pareciera poco, las expectativas que genera la figura artística del docente de música en el claustro en relación a las actividades escolares fuera del aula comprometen al especialista a la organización de las fiestas del colegio de Navidad, Día de la Paz, Fin de curso, entre otras, normalmente en solitario. Esto conlleva, aún cuando se trate de una elección libre una sobrecarga de trabajo (Barniol, 1999; Carbajo, 2003).

No es de extrañar que todas estas dificultades incidan negativamente en la motivación del docente que, poco a poco, tiene menos razones para desarrollar su labor como especialista con energía, lo que en algunos casos provoca que el docente opte por cambiar de etapa educativa o dedicarse íntegramente a las labores como generalista.

Como hemos podido comprobar a lo largo de este epígrafe, la Educación Musical corre el *riesgo de ser una materia de relleno y adorno de fiestas escolares*, así que para conseguir que la música ocupe el lugar que le corresponde en la escuela nos debemos marcar tres objetivos prioritarios según Porta (2001:90): *a) la consideración en su conjunto de los valores culturales, patrimoniales, estéticos, lingüísticos y comunicativos de la música y su papel en la comprensión de la realidad; b) la garantía de la continuidad legislativa al desarrollo del proyecto; c) la incorporación de la música de modo real, en el proyecto curricular del centro.*

Por tanto, es necesario que la Educación Musical se consolide en las escuelas pero con mejores condiciones, superando los difíciles retos ante los que se enfrenta día a día el docente de música, *sobretudo, si lo que pretendemos es alcanzar mayores cotas de profesionalización, algo que va indisolublemente unido al término calidad* (Carbajo, 2003:52). Ante esta situación, la autora, sitúa al docente como protagonista del proceso y propone tres acciones que debe emprender este colectivo: autoafirmarse, reflexionando sobre la propia profesión para reforzar la autoestima y el compromiso; asociarse, pues las colectividades se caracterizan por tener la capacidad suficiente para aunar intereses y esfuerzos; activarse, plantear solución a los problemas y actuar ante ellos.

Como hemos podido comprobar la realidad que vive día a día el docente de Educación Musical en el aula no es, ni mucho menos, la más propicia para

desarrollar con una mínima garantía de éxito su trabajo lo que nos obliga a tener en cuenta la voz de estos profesionales para poder contribuir a la mejora de esta realidad.

SEGUNDA PARTE

PROCESO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

V.1. Problema objeto de estudio

V.2. Cuestiones a resolver en la investigación

V.3. Objetivos de la investigación

CAPÍTULO V PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

V.1. Problema objeto de estudio

En el momento en el que nos planteamos iniciar la presente investigación nos encontrábamos ante dos procesos de reforma en el contexto educativo español, uno referido al ámbito de la Educación Obligatoria y otro a la Educación Superior. De nuevo, y como era de esperar, la figura del maestro especialista en Educación Musical se volvía a poner en entredicho, lo que ha generado la movilización de las asociaciones de profesores de música en todos los niveles educativos. Este hecho supone una llamada de atención hacia los mecanismos utilizados por las administraciones educativas a la hora de poner en marcha cualquier tipo de reforma. A pesar de los estudios previos sobre el sistema educativo llevados a cabo a la hora de iniciar dichas reformas se vuelve a caer en el error de diseñar los cambios sin contar con los verdaderos protagonistas del sistema, que serán los que después tendrán que asumir las reformas y ponerlas en práctica. Desde diferentes foros se ha dicho a los profesores no sólo lo que deben hacer, sino cómo deben ser, lo que ha constituido una identidad docente subjetiva, irreal, construida desde fuera. En este sentido, en nuestra investigación queremos resituar la figura del docente otorgándole mayor protagonismo y concediéndole un nuevo rol, el de un profesional reflexivo y crítico que es capaz de utilizar el análisis de su propia trayectoria como fuente no sólo de experiencia, sino de conocimiento y saber pedagógico.

Si tenemos en cuenta, tal y como recogen Huberman, Thompson y Weiland (2000), que la historia de una carrera docente es una historia de altibajos que se manifiesta en momentos de satisfacción, compromiso y competencia, conocer una trayectoria profesional permite situar y conectar con el docente, no sólo desde su presente sino en la perspectiva de su recorrido profesional. Así que inmersos en este proceso de cambio y después de casi dos décadas desde la creación de la figura del maestro de Educación Musical en Educación Primaria, a partir de la *Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)* parece necesario echar la vista atrás y conocer el desarrollo profesional de estos docentes, para a partir de la experiencia poder facilitar sus trayectorias en el futuro.

Somos conscientes de que los numerosos cambios que se han sucedido en la sociedad, en los contextos educativos y en el mundo profesional hacen necesaria una revisión y puesta en tela de juicio de *los modelos y la organización del trabajo, del concepto, contenidos, medios, métodos y formas sociales del mismo. Se impone un nuevo concepto de profesionalidad que reestructura y modifica sustancialmente los requerimientos profesionales* (Echeverría, 2002:8), lo que demanda una actualización y redefinición de los elementos que inciden en la práctica y desarrollo profesional de este colectivo cara al diseño de unos programas formativos pertinentes y actuales.

Esta realidad genera la necesidad de otorgar mayor protagonismo a la voz de los propios docentes y no hablar en lugar de ellos, prestando mayor

importancia a sus experiencias de vida, en el convencimiento de que una reforma educativa gira en torno al incremento de la competencia y el compromiso del profesorado a lo largo de su carrera. Por lo tanto, se hace necesario conocer dónde se encuentran para poder saber qué se puede esperar o qué estrategia hay que organizar para su formación. Sin duda, el motor de dicho cambio debe producirse desde el conocimiento del propio docente, desde la comprensión de su realidad profesional, de sus creencias, actitudes, estrategias, etc., en definitiva de su identidad profesional.

En este sentido las investigaciones desarrolladas en nuestro país en torno a la figura del maestro especialista en Educación Musical, que cada vez son más numerosas tal y como señalan Pastor (2002) y Gillanders y Martínez (2005), se han centrado en la formación inicial de los docentes de Educación Musical para introducir propuestas de mejora tanto en Educación Primaria como Secundaria (Galán, 1999; Prieto, 1999; Israel, 2000; Dios, 2002; Alonso Marín, 2004, Epelde, 2005 y Oriol, 2006) y Enseñanzas de Régimen Especial (Latorre y Sanfélix, 1997; Checa, 2003). La formación permanente del profesorado ocupa el centro de interés de los trabajos de Lago (1998) y López-Docal (1999) y los procesos de formación no reglados son objeto de estudio en Lorenzo (2002) y Palomares (2003). Otros, como los de Lull (1985), Barniol (1999), Vilar (2001) o Carbajo (2003) abordan el rol del maestro de Educación Musical y las características que debe reunir este profesional. Encontramos aquéllos que se centran en el estudio del currículum (Rodríguez-Quiles, 2001; Martín Moreno, 2003) y otros que abordan las percepciones y actitudes de los propios protagonistas en el aula, tanto del alumnado (Aróstegui, 2000) como del profesorado (Alemany, 2002; Casado, 2005; Reyes, 2005).

Esta última línea de investigación es la que más se aproxima a las necesidades anteriormente expuestas como estrategias para poder mejorar los programas formativos y las iniciativas en el ámbito de la enseñanza musical en Educación Obligatoria. En nuestra investigación hemos pretendido continuar el testigo de los trabajos señalados en último lugar profundizando en el conocimiento de la identidad profesional, de la percepción de sí mismo que tiene el docente de Educación Musical. En este sentido hemos vuelto nuestra mirada hacia la investigación fuera de nuestras fronteras donde encontramos trabajos que plantean problemas de estudio similares al nuestro, centrándose en las percepciones y creencias del profesorado y cómo éstas se han ido configurando a lo largo de la trayectoria profesional. Entre ellas podemos destacar la de Morgan (1998) que supone uno de los referentes en cuanto a la investigación biográfica en torno a la figura del maestro de Educación Musical. Powell (1996), Del Ben y Hentschke (2002), Louro y Aróstegui (2003), Mills y Smith (2003) y Rich (2004), entre otros, hacen una aproximación a las concepciones de los maestros de música de distintos niveles educativos en función de los contextos en los que desarrollan su labor docente. Baker (2005, 2006) se aproxima a la influencia de la trayectoria biográfica en la forma de concebir la Educación Musical por un grupo de docentes de instrumento en Educación Secundaria en el contexto anglosajón. El uso de la narrativa para reflexionar sobre el aprendizaje musical también lo encontramos en Burnard (2005).

A lo largo de esta breve aproximación a las diferentes líneas de investigación que se desarrollan en España sobre la figura del profesional de Educación Musical hemos podido comprobar cómo un estudio en la línea de los que presentamos como más significativos y recientes fuera de nuestro país podría suponer un mejor conocimiento de la realidad que viven los docentes de música en la actualidad y cómo han llegado hasta ella. En este sentido presentamos un trabajo original pues en él se aborda el concepto de identidad profesional desde una perspectiva biográfico-narrativa, enfoque metodológico de escasa utilización en el ámbito de la Educación Musical hasta este momento.

Si tenemos en cuenta que el concepto de identidad, según la literatura especializada, conjuga dos perspectivas: la estática haciendo referencia a *la forma en la que los individuos piensan en sí mismos como profesores, la imagen que tienen de sí mismos como docentes* (Knowles, 2004:149), y una dinámica, que *consistiría en el conjunto de formas de ser y actuar configuradas durante su vida profesional* (Montero, 1999:141), la aproximación a la identidad del docente de Educación Musical se debe realizar no sólo desde un punto de vista sincrónico sino también diacrónico.

En el caso de la profesión docente esta doble perspectiva se presenta como imprescindible porque si pensamos por un momento cuál puede ser una de las características que definen esta profesión, uno de los aspectos que no dudaremos en resaltar es el hecho de que, al contrario de lo que ocurre con los futuros médicos o ingenieros, que inician su formación profesional con un relativo desconocimiento de lo que serán sus obligaciones profesionales y su puesto de trabajo, los futuros docentes inician la carrera de magisterio habiendo tenido una incursión en el contexto de trabajo, ya que ellos ya conocen bien el aula, gracias a las numerosas horas de clase vividas durante su infancia y adolescencia.

Vemos, por tanto, cómo esta experiencia previa en el entorno laboral y la predisposición personal de los futuros docentes constituyen la base de los pensamientos y acciones del profesorado. Según recoge Knowles (2004), cada vez es más compartido entre los investigadores que la biografía tiene un peso significativo en los comportamientos y prácticas docentes en el aula. Concretamente, la biografía parece desempeñar un papel de especial importancia en la manera en que el profesorado se enfrenta a sus primeras experiencias, y en el proceso de configuración de su identidad profesional. En esta línea Bresler (2004) señala cómo es importante aproximarse al conocimiento de los maestros, pues desde el campo de la investigación educativa se ha ampliado el significado de este concepto más allá del conocimiento formal, teniendo muy en cuenta a la hora de abordarlo las concepciones personales sobre la enseñanza y la influencia de las experiencias biográficas.

Partimos, por tanto, del hecho que recoge Hirsch (1993), admitiendo que la identidad está unida a la experiencia del propio sujeto e influenciada por los cambios en su trayectoria biográfica, derivando de un proceso de socialización en el que los docentes aprenden las funciones, valores, conocimientos,

destrezas, procesos, prácticas y estructuras de la organización en la que trabajan.

En este proceso de aprendizaje se conjugarán varios niveles según los momentos biográficos. Tendremos que tener en cuenta las experiencias de la vida personal en el contexto familiar y el entorno cercano, las experiencias formativas desde la escuela hasta la formación profesional inicial y, por supuesto, la situación vivida en el contexto laboral. Así, tal y como recoge López-Barajas (1996:21), la educación y socialización humanas se realizan sucesivamente en los ámbitos que han sido llamados primario, secundario y terciario, que se corresponden con la vida personal, la trayectoria formativa y la trayectoria laboral.

No debemos, por tanto, perder de vista que el docente va configurándose en torno a un lugar, un tiempo, unas circunstancias, etc., es decir, a través de una cadena de sucesos vitales, desde la infancia pasando por su formación previa hasta el momento de acceder a la práctica docente. En esta etapa su desarrollo se produce, según Carrera (2000), a través de las prácticas profesionales, el tipo de cultura del centro educativo, su forma de participar en experiencias de formación y proyectos de innovación con otros profesionales, etc., que junto con su personalidad van a configurar sus actitudes y desarrollo como persona y como constructor de un conocimiento profesional.

Este saber profesional se va fraguando por la confluencia de varias fuentes de conocimiento que provienen de la historia de vida individual, de la sociedad, de la institución escolar, de los agentes educativos, de los lugares de formación, etc. Así, tal y como afirma Tardif (2004:61), *los saberes docentes conllevan una fuerte dimensión temporal*, teniendo no sólo que comprender la naturaleza de este conocimiento tal y como existe actualmente en los profesores, sino que es necesario saber cómo evoluciona, se desarrolla y reconvierte.

Por tanto, es indiscutible que el comportamiento en el aula del maestro de Música, sus decisiones, sus conductas, sus juicios reflexivos, etc., están mediatizados por la percepción que tenga este docente sobre sí mismo, sobre su identidad profesional que ha sido generada por los acontecimientos y vivencias a lo largo de su trayectoria formativa y profesional (Nias, 1989a; Fernández Cruz, 1998; Bolívar, 1999).

Así, en nuestra investigación, nos proponemos comprender el impacto de la biografía en la configuración de la identidad profesional, cómo las experiencias de la vida personal, de los contextos formativos y profesionales han constituido la base sobre la cual se han ido edificando las creencias, actitudes, estrategias, en definitiva, la imagen que tienen sobre sí mismos un grupo de docentes de Educación Musical. Este estudio nos ha permitido plasmar de qué manera y bajo qué condiciones se produce la capacitación profesional, cómo se aprende a ser profesor, cuáles han sido las fuentes del saber que han ido construyendo su conocimiento docente, para establecer conexiones entre su biografía y su práctica en el aula.

Los programas universitarios de formación inicial del profesorado suelen ser demasiado breves, demasiado estructurados y poco sensibles a las necesidades y pasados individuales como para hacer algo más que añadir una delgada capa de experiencia, que normalmente no se integra en las experiencias previas ni en las creencias acerca de la educación. Por el contrario, los programas universitarios crean a menudo mayores discontinuidades en el docente en formación, especialmente si no se abordan los aspectos negativos de las experiencias previas. Al no adaptarse ni tener en cuenta la biografía del profesorado en formación, éste se encuentra abocado a enseñar de la misma manera en que le enseñaron y a ver limitado su desarrollo profesional docente. El continuo recurso a la copia de estrategias educativas en el aula es, hasta cierto punto, una forma de reconocer el poder que la biografía ejerce sobre las prácticas docentes, y señala la necesidad no sólo de modificar los efectos negativos de la misma, sino también de alterar los contextos en los que opera el profesorado novel y en formación.

El interés por este problema de investigación surge por la experiencia vivida en este sentido por la propia investigadora, ya que sus creencias y actitudes hacia la Educación Musical se han visto modificadas debido a su trayectoria personal, formativa y profesional y en función de los diferentes contextos en los que ha experimentado el hecho musical. Además, el dedicarse profesionalmente a la formación de maestros desde el Área de Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad de Granada, supone una nueva motivación, ya que de alguna manera el estudio puede repercutir en la mejora de la formación inicial y permanente de este colectivo, pues aprender a aprovechar las experiencias vitales del profesorado y hacer que contribuyan a construir una identidad docente más desarrollada y eficaz es una actividad de gran valor para formadores y formadoras del profesorado. No obstante, estas cuestiones aparecen recogidas en la historia de vida con la que se inicia este trabajo de tesis doctoral y que pretende ser una presentación de la investigadora y de sus posicionamientos ante el problema de estudio.

Aunque en este estudio nos centramos en la vida individual de doce docentes de Educación Musical, y por lo tanto en su unicidad e idiosincrasia, no debemos olvidar que también hemos iniciado la identificación de temas colectivos que atraviesan las vidas de muchos maestros y maestras y que reflejan la estructura social o identidad en la que se insertan sus vidas individuales y que nos permiten determinar ciclos de desarrollo profesional, que nos proporcionarán una información muy valiosa a la hora de plantear procesos formativos pertinentes y acordes con la realidad de cada grupo de docentes. Pues, según Butt, Raymond, McCue y Yamagishi (2004), el estudio de los ciclos de vida profesional del profesorado ilustra cambios importantes en la preocupaciones, relaciones con el alumnado y con los compañeros, entre otras, que muestran cómo las diferencias en los intereses y procesos de aprendizaje van cambiando a lo largo de las trayectorias del profesorado.

Así, a través del presente trabajo intentamos comprender cómo piensa, actúa, se desarrolla profesionalmente y cambia el profesorado de Educación Musical en Primaria, tanto de forma individual como colectivamente. Con esta

inmersión abriremos nuestros ojos hacia nuevas perspectivas acerca de cómo deben abordarse los cambios en los programas formativos para dar respuesta a las demandas de este colectivo y a la de los futuros docentes que formamos en las Facultades de Ciencias de la Educación.

V.2. Cuestiones a resolver en la investigación

Son muchas las cuestiones que nos planteamos una vez elegido el problema de investigación. Sin duda, la lectura de la bibliografía especializada y el trabajo exploratorio que realizamos en 2004 y que nos permitió aproximarnos al desarrollo profesional de un grupo de maestras de Educación Musical desde una perspectiva biográfico-narrativa, fueron determinantes para comenzar a plantear los interrogantes a los que damos respuesta a lo largo del presente trabajo de investigación. A continuación presentamos estas cuestiones organizadas por dimensiones temáticas que, finalmente, se concretarán en los objetivos del trabajo:

Cuestiones relacionadas con las influencias significativas que aparecen a lo largo del proceso de socialización docente en diferentes contextos y que intervienen en el proceso de construcción del conocimiento y configuración de la identidad profesional.

- ¿Qué influencias significativas reciben a lo largo del proceso de socialización docente y cómo éstas condicionan el desarrollo y configuración de su identidad profesional? ¿A qué momentos de este proceso atribuyen mayor importancia? ¿Cuáles son los aprendizajes que obtienen de cada contexto?
- ¿En qué medida el *contexto socioeconómico* influye en la trayectoria profesional de los docentes participantes en el estudio? ¿Qué importancia tiene el contexto educativo general (cambios de leyes, atención de la administración en relación al tiempo, recursos, etc.) vivido por el docente para su práctica profesional? ¿Cuál es su visión acerca de la coincidencia entre la legislación educativa y la realidad vivida en los colegios en relación a la Educación Musical?
- ¿Cuáles son las influencias, condicionantes y saberes referidos al *ambiente familiar* y cómo los docentes los interpretan e integran en su desarrollo profesional? ¿Qué elementos de la vida personal (amigos, pareja, hijos, género, etc.) han influido de forma determinante en el desarrollo profesional y en la configuración de la identidad docente?
- ¿Qué importancia adquiere la *historia escolar* en la configuración de la identidad profesional de este colectivo? ¿Qué influencias destacan de este período y qué tipo de aprendizajes, modelos o estrategias utilizados en su práctica profesional adquirieron durante su paso por la escuela, instituto y centros de formación musical?

- ¿Qué características más significativas destacan del período de *formación profesional inicial*? ¿Cuáles fueron las influencias más significativas y los aprendizajes obtenidos de ese período para su labor docente? ¿Qué valoración hacen de esa formación tanto en relación a aspectos musicales como generales? ¿Creen los maestros que la formación recibida se ajusta al perfil que se demanda desde la escuela?
- ¿Qué tipo de actividades de *formación permanente* desarrollan? ¿Qué influencias y aprendizajes reciben a través de este tipo de formación? ¿Cuál es la valoración que hacen de este tipo de formación y cuáles son sus demandas y necesidades? ¿Qué razones argumentan para llevar a cabo estas actividades de desarrollo profesional? ¿Se identifican diferencias en el tipo de actividades realizadas según las características de los docentes entrevistados?
- ¿Cuáles son las influencias y aprendizajes que reciben de su *entorno laboral* más cercano (equipo directivo, compañeros, padres y madres, alumnado)? ¿Cómo estas influencias configuran su identidad profesional y determinan su práctica docente?

Cuestiones relacionadas con los rasgos coincidentes y divergentes que establecen patrones en las carreras profesionales de este grupo de docentes.

- ¿Cuáles son los rasgos más significativos de las trayectorias profesionales de nuestros docentes? ¿Cuáles fueron las modalidades de acceso a la profesión? ¿Y a la especialización? ¿Cómo condicionan estas modalidades de acceso el desarrollo profesional? ¿Existen carreras paralelas a la docencia en el centro? ¿Por qué surgen estas carreras?
- ¿Podemos determinar ciclos de desarrollo profesional? ¿Cuáles son las coincidencias que se producen en las carreras de nuestros docentes, pasan por las mismas etapas, las mismas crisis, los mismos acontecimientos independientemente de la generación a la que pertenecen o tienen trayectorias diferentes según el momento histórico que les ha tocado vivir? ¿Cómo perciben los diferentes momentos de su carrera? ¿Son conscientes de los cambios en los diferentes momentos de su trayectoria profesional, en las relaciones con los alumnos, de la organización de las clases, de las prioridades, dominio de la disciplina? ¿Se ven más o menos competentes con los años? ¿Se está más o menos satisfecho con la carrera en unos momentos que en otros? ¿Qué es lo que constituye los mejores años de la enseñanza? ¿Hay momentos de crisis, de desgaste? ¿Qué los provoca y cómo les hacen frente? ¿Acaba por parecerse el docente a la institución en la que trabaja? ¿Cómo se va adaptando a las diferentes situaciones? ¿Cómo va cambiando su conocimiento sobre la profesión y en función de qué factores? ¿Cómo va cambiando su percepción de su carrera docente?

Cuestiones relacionadas con los componentes que definen la identidad profesional del docente de Educación Musical.

- ¿Cuál es la identidad atribuida por el propio sujeto a través de su auto-percepción, creencias en torno a la enseñanza, actitudes hacia la profesión, autonomía, expectativas de futuro, valoración de su labor docente y su funcionalidad, grado de satisfacción? ¿Cuál es el grado de autocrítica y reflexión? ¿Qué influencias recibidas a lo largo del proceso de socialización han sido más determinantes en la configuración de esta identidad? ¿Aparecen diferencias en relación a la identidad en función de la edad?
- ¿Cuál es la identidad atribuida por la sociedad que percibe el docente? ¿Cuál es la consideración hacia la Educación Musical que percibe el docente por parte de la sociedad? ¿Coincide esta percepción del docente con la realidad recogida en la literatura especializada? ¿Coincide su propia identidad con la atribuida por la sociedad? ¿Existe una identidad heredada en el maestro de Educación Musical?

Cuestiones relacionadas con los elementos que definen su práctica profesional.

- ¿Qué aspectos son característicos de su práctica profesional? ¿Qué hace, cómo lo hace y para qué lo hace (objetivos, contenidos, metodología, evaluación, atención a la diversidad)? ¿Cómo su identidad influye en su práctica profesional? ¿Cuáles son las condiciones de trabajo (horarios, recursos, etc.)? ¿Qué estilo docente tienen nuestros maestros? ¿Cuáles han sido las influencias que han configurado este estilo?

Cuestiones relacionadas con los mecanismos de interacción que desarrollan en el entorno laboral.

- ¿Cuál es la cultura docente que existe en el centro (tipo de relaciones, formas de trabajo, existencia o no de una visión compartida por todos de unos valores o metas y condiciones organizativas? ¿Trabajan a gusto en este tipo de cultura o les gustaría cambiar algo? ¿Cómo intentan cambiarlo?

Cuestiones relacionadas con las necesidades y demandas que surgen a partir de la experiencia diaria en el aula.

- ¿Qué dificultades aparecen como recurrentes en los maestros de Educación Musical? ¿Son las mismas que plantean el resto de docentes: rutina en las tareas, falta de motivación, falta de promoción, falta de consideración social, riesgos psicológicos, tipo de gratificación intrínseca al trabajo, etc.? ¿Son las mismas dificultades las que tenían en el inicio de sus carreras a las que tienen ahora? ¿Cómo resuelven esas dificultades?
- ¿Cuáles son las exigencias a nivel formativo y humano del maestro de Educación Musical? ¿Cuáles son los conocimientos, destrezas, procesos y prácticas que han ido aprendiendo y mejorando a lo largo de su desarrollo profesional? ¿Se percibe en ellos la importancia del conocimiento teórico y práctico de la profesión o piensan que cualquiera puede ser maestro? ¿A qué tipo de saberes atribuyen más valor? ¿Cuáles son las fuentes de saber en cada una de las etapas del proceso de socialización? ¿Cómo condiciona

su formación la opinión que tienen sobre las competencias que debe reunir un docente de Educación Musical?

- ¿Cuáles son las demandas y necesidades de nuestros maestros? ¿A qué atribuyen esas necesidades (deficiencias en la formación, configuración social, etc.)? ¿Plantean posibles formas de paliar esas necesidades?

V.3. Objetivos de la investigación

A partir de las cuestiones anteriores hemos planteado el objetivo general de nuestra investigación:

- Describir y comprender desde una aproximación biográfico-narrativa los elementos más significativos de la historia personal y profesional de un grupo de maestros y maestras de Educación Musical que han influido en la construcción del conocimiento de su profesión y en la configuración de su identidad profesional e identificar ciclos de desarrollo en sus carreras docentes.

Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos que mantienen una relación directa con los diferentes grupos de cuestiones planteadas anteriormente. A continuación presentamos los objetivos y su correspondencia con las cuestiones oportunas:

Cuestiones	Objetivos específicos
<i>Cuestiones relacionadas con las influencias significativas y que intervienen en el proceso de construcción del conocimiento y la configuración de su identidad profesional.</i>	Determinar e interpretar las influencias más significativas en el proceso de configuración de la identidad profesional de este grupo de docentes a lo largo de su trayectoria biográfica.
	Diferenciar las fuentes de conocimiento que han sido determinantes para la construcción del saber docente a lo largo del proceso de socialización.
<i>Cuestiones relacionadas con los rasgos coincidentes y divergentes que establecen patrones en las carreras profesionales de este grupo de docentes.</i>	Conocer las trayectorias formativas y profesionales de los maestros de Educación Musical, determinar los rasgos más significativos que caracterizan dichas trayectorias para identificar los elementos coincidentes y divergentes y así establecer ciclos de desarrollo profesional .
<i>Cuestiones relacionadas con los componentes que definen la identidad profesional del docente.</i>	Identificar los rasgos que definen la identidad profesional de los docentes de Educación Musical, tanto desde el punto de vista de la identidad atribuida por ellos mismos como la percepción que tienen de la identidad atribuida por la sociedad.

Cuestiones	Objetivos específicos
<i>Cuestiones relacionadas con los elementos que definen su práctica profesional.</i>	Establecer los descriptores genéricos de la práctica profesional de los maestros y maestras de Educación Musical.
<i>Cuestiones relacionadas con los mecanismos de interacción que desarrollan en el entorno laboral.</i>	Determinar el tipo de cultura profesional en el que desarrolla su práctica el docente de música y en qué medida se ve influido por ella.
<i>Cuestiones relacionadas con las necesidades y demandas que surgen a partir de la experiencia diaria en el aula.</i>	Establecer las necesidades y demandas de este colectivo en función de las características que definen sus trayectorias formativas y profesionales con el objetivo de, en un futuro, realizar propuestas de intervención que supongan una mejora en la situación profesional actual de los maestros y maestras de Educación Musical.

CAPÍTULO VI ENFOQUE METODOLÓGICO DEL ESTUDIO

VI.1. La investigación biográfico-narrativa y su uso en la investigación educativa

VI.2. Las historias de vida en el estudio de la identidad y el desarrollo profesional de los maestros y maestras de Educación Musical

VI.3. Fases en la reconstrucción de las historias de vida de los maestros y maestras de Educación Musical

VI.4. Modelos y dimensiones a tener en cuenta en el estudio de la identidad y desarrollo profesional de los maestros y maestras de Educación Musical desde una perspectiva biográfico-narrativa

VI.4.1. Modelos para una aproximación biográfica al desarrollo profesional docente

VI.4.2. Modelos y dimensiones de análisis para una aproximación biográfica al proceso de configuración de la identidad docente

VI.4.3. Dimensiones de análisis para el estudio de la identidad y desarrollo profesional de los maestros y maestras de Educación Musical: propuesta de un modelo

CAPÍTULO VI ENFOQUE METODOLÓGICO DEL ESTUDIO

VI.1. La investigación biográfico-narrativa y su uso en la investigación educativa

Desde su origen a comienzos del siglo XX la investigación biográfico-narrativa ha sido utilizada por disciplinas muy relacionadas con las Ciencias Sociales, como la Antropología y la Sociología, siendo la Escuela de Chicago la pionera en el uso de la metodología de los relatos de vida en los años veinte (Behar, 1991; López-Barajas, 1996).

La aparición del método biográfico en las Ciencias Sociales suele relacionarse con la publicación de la obra de Thomas y Zaniecki (1918) *The polish peasant in Europe and America*, obra que analiza, desde una perspectiva sociológica, la correspondencia entre polacos y sus compatriotas emigrados a Estados Unidos. González Monteagudo (1996:225) señala que *en España el método de historias de vida ha sido usado por los antropólogos para estudiar diversos fenómenos sociales*. Entre los trabajos que recoge el autor destacan los realizados por Jiménez (1978), sobre el relato de la vida de un campesino sevillano y Romaní (1983), que relató la vida del “Botas”, un prófugo de la Legión.

A partir de la sistematización y consolidación del enfoque biográfico-narrativo, tanto en la Sociología como en la Antropología, se ha ido extendiendo su uso a otras áreas de conocimiento, como es el caso de la Educación, con el propósito de responder a nuevos y diferentes problemas de investigación.

La incorporación de la narrativa a la investigación va de la mano de la recuperación de la perspectiva interpretativa. La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es, según Connelly y Clandinin (1995:11), *que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas*. La narrativa transmite la complejidad de las relaciones, la singularidad de cada acción y las emociones de cada experiencia. Según Colás (1997a:280) *la narrativa se convierte en un principio organizador de la acción humana. La reflexión autobiográfica es entendida, no como un ejercicio personal, sino como un proceso que toma su sentido dentro de un contexto social*.

Para Carter (1993), la apuesta por el enfoque biográfico-narrativo supone un cambio en los modos habituales de comprender la investigación en el campo educativo, ya que este tipo de investigación permite “dar voz” a los docentes sobre sus preocupaciones y sus vidas, dimensiones normalmente silenciadas en la investigación educativa convencional.

Este método *nos permite contar con un testimonio subjetivo del individuo, de sus experiencias, de su visión particular frente a la plasmación de una vida que es el reflejo de una época, de unas normas sociales y de unos*

valores compartidos con la comunidad a la que pertenece el sujeto (Albert, 1996:192).

El enfoque biográfico-narrativo no persigue generalizaciones, no consta de predicciones ni explicaciones causales, sino que estudia una realidad concreta, busca lo particular y detallado y concede al sujeto individual todo el protagonismo, no pretende alcanzar leyes generales, sino que trata de comprender el comportamiento de un individuo (Del Río, 1996). Según Sánchez Valle (1994:129) *una investigación realizada por el método biográfico es un producto científico para la comprensión*, en la que tal y como apunta López-Barajas (1996), se realiza una descripción principalmente fenomenológica. *Esto quiere decir que más que alcanzar una explicación, la metodología biográfica se enmarca epistemológicamente en la corriente científica que pretende la comprensión e interpretación de los fenómenos (p.17).*

Antes de centrarnos en cuestiones eminentemente metodológicas creemos que es de vital importancia realizar una delimitación de los diferentes conceptos integrados en la perspectiva biográfico-narrativa, para evitar confusiones.

Sandín (2003) señala que la variedad de términos existentes en relación a las técnicas utilizadas en el método biográfico dificulta la definición y clasificación de este material. Una de las primeras delimitaciones terminológicas es la de Allport (citado en Sandín, 2003), organizada en torno al término documento personal. Bajo este término se engloba todo el material biográfico, independientemente del creador o autor, quedando en segundo plano la intervención o no del investigador en la producción de dicho material. Entre los materiales de carácter biográfico que señala Allport destacamos:

- Documentos en primera persona, escritos u orales, sobre la vida de un individuo, proporcionados por éste intencionadamente o no, entre los que se incluyen: autobiografías, diarios, cartas, documentos expresivos, manifestaciones verbales obtenidas en entrevistas, declaraciones espontáneas, cuestionario libre.
- Documentos en tercera persona, escritos u orales, de otras personas sobre el individuo en cuestión. Entre ellos destacan: estudio de casos, historias de vida y biografías.

Por su parte, López-Barajas (1996:16-17) afirma que *existen dos modalidades estratégicas: la investigación biográfica y la autobiográfica*. En ambas modalidades la documentación procede del propio sujeto, o de otros sobre un sujeto concreto, residiendo la diferencia en que la autobiografía es un espejo en el que el individuo refleja su propia imagen y la biografía es la imagen elaborada por una persona ajena.

También en la delimitación terminológica realizada por Pujadas (1992), el criterio principal de definición y clasificación es la intervención o no del investigador en la producción del material biográfico, es decir, se recurre a un

criterio de carácter fundamentalmente metodológico-técnico. Entre los documentos más importantes Pujadas (1992:14) recoge los siguientes:

- Documentos personales: Se trata de cualquier tipo de registro no motivado o incentivado por el investigador durante el desarrollo de su trabajo, que posea un valor afectivo y/o simbólico para el sujeto analizado. Incluye autobiografías, diarios personales, correspondencia, fotografías, películas, vídeos, objetos personales.
- Registros biográficos obtenidos por encuesta entre los que destacan las historias de vida (de relato único, de relatos cruzados, de relatos paralelos), relatos de vida (que son sometidos a tratamientos analíticos cualitativos o cuantitativos distintos a la historia de vida) y biogramas.

A modo de conclusión recogemos la diferenciación, que realiza Del Río (1996:142), en relación a las diferentes modalidades de investigación biográfico-narrativa expuestas anteriormente:

- a) *Autobiografía*: Descripción-narración de la propia vida. Relato realizado por iniciativa del propio protagonista. Es producto de la propia voluntad de su autor y no de la inducción de un agente externo, aunque a veces las autobiografías pueden ser por encargo. El protagonista es el yo.
- b) *Biografía*: Estructura narrativa basada en el relato objetivo construido por una persona (investigador) ajena al sujeto biografiado. La biografía se confecciona a partir de todos los datos, evidencias y documentación disponible, así como de entrevistas al biografiado y a otras personas de su entorno.
- c) *Historia de vida*: Es una narrativa autobiográfica motivada por un agente externo y conseguida mediante entrevistas sucesivas. Es el producto o versión final elaborada a partir de dicha narrativa y del conjunto de registros documentales y entrevistas complementarias a personas del entorno social del sujeto biografiado, que completan y validan el texto biográfico final.
- d) *Biograma*: Acuñado por Abel en 1947 consiste en registros biográficos sobre determinados aspectos extraídos de una amplia muestra de biografías personales a efectos comparativos. Es de gran utilidad en el análisis interpretativo de las narraciones biográficas.

Pujadas (1992) y Albert (1996) entre otros, recogen la diferenciación propuesta por Denzin en 1970 entre historia de vida (*life history*) y relato de vida (*life story*).

Las historias de vida o life history están muy próximas a la autobiografía, difieren de la misma en la intervención de un entrevistador en el proceso de recogida de datos que solicita activamente el relato de las experiencias y los

modos de ver de la persona y construye la historia como producto final (Behar, 1991:337).

Según Pujadas (1992), podemos definir la historia de vida como un relato autobiográfico, pero obtenido mediante entrevistas sucesivas que muestren el testimonio subjetivo de una persona sobre los acontecimientos de su propia existencia y las valoraciones que dicha persona hace sobre la misma.

Albert (1996:187) atribuye el nombre de *life story*, *récit de vie* o relatos de vida a la *narración de la propia vida, es decir, contada por su protagonista, usando como fuente de datos los documentos que proceden del propio sujeto, documentos que están en primera persona, autobiografías, cartas, cuestionarios libres, siendo el sello distintivo de los mismos el que hayan sido escritos o contados desde un punto de vista retrospectivo y específico, es decir, el lugar en el que se instala el autor en relación con la experiencia acumulada en su vida.*

En nuestro estudio utilizamos el término **historia de vida** para designar el resultado final que elabora el investigador a través de la narrativa autobiográfica motivada por éste a través de las diferentes sesiones de entrevistas biográficas realizadas al sujeto objeto de estudio. La información procedente de esta narrativa se completa y contrasta gracias al uso de documentos personales y, en algunos casos, a través entrevistas complementarias a personas del entorno social del sujeto entrevistado.

El **relato de vida** es un término que propone Pujadas (1992), a partir de los vocablos *life story* (en francés *récit de vie*). Este término hace referencia a una historia de vida tal y como la cuenta la propia persona, en el que se reflejan los datos más significativos que se han sucedido a través de la trayectoria formativa y profesional de los sujetos entrevistados y en el que no se incluyen interpretaciones personales, sólo se reflejan hechos objetivos. El relato de vida en este caso constituye el punto de partida para la posterior reconstrucción de las historias de vida y se realiza con el objetivo de organizar la información obtenida en las entrevistas biográficas, de manera que este primer paso nos ayude a reconstruir la historia, partiendo de este resumen que es validado por los informantes.

Aunque según indican Bolívar, Domingo y Fernández Cruz (2001:177), el **biograma** constituye *una forma inicial de análisis [...] mediante la elaboración de un mapa de su trayectoria que conjugue los acontecimientos y la cronología*. En nuestro caso la elaboración del biograma se realizará después de haber reconstruido la historia de vida, con la finalidad de elaborar un instrumento de síntesis, donde quede reflejada la estructura básica de la biografía de cada informante y cómo ésta ha incidido en la configuración de su identidad profesional. A partir de este documento estaremos en condiciones de realizar una comparación entre los biogramas de los diferentes maestros y maestras que participan en la investigación y así poder recoger en un informe final los condicionantes más significativos de cada uno de las trayectorias que han influido en el proceso de configuración de la identidad profesional. Como

se puede observar el modelo de biograma utilizado en nuestra investigación es de corte no sólo descriptivo sino también interpretativo.

El documento que nos permite conocer las trayectorias individuales como encadenamiento cronológico de diferentes situaciones administrativas, destinos ocupados, actividades formativas realizadas y discontinuidades experimentadas, así como otros acontecimientos de relevancia sufridos a lo largo de la vida y la carrera profesional es el **cuadro-síntesis** que hemos realizado de la trayectoria biográfica de cada uno de los informantes y que por su carácter descriptivo se aproxima algo más al concepto de biograma señalado Bolívar, Domingo y Fernández Cruz (2001).

VI.2. Las historias de vida en el estudio de la identidad y el desarrollo profesional de los maestros y maestras de Educación Musical

Una vez concretados los objetivos de nuestra investigación el siguiente paso ha sido determinar el enfoque metodológico que íbamos a utilizar en la misma. A la hora de conocer la identidad profesional de los maestros y maestras de Educación Musical debemos adentrarnos en la realidad que vive día a día este colectivo, indagar en sus carreras docentes y en su desarrollo profesional, por lo que hemos tenido en cuenta las orientaciones de Fernández Cruz (1998), que apunta que dicha aproximación debe ser dinámica, contextual, integral y narrativa.

Este **carácter dinámico** también lo señala Knowles (2004), al afirmar que el desarrollo profesional no debe considerarse como un estado de maestría al que se accede a partir de acciones formativas puntuales, sino como un estado de orientación y capacitación para la enseñanza, que se nutre de modelos y marcos de acción que se han ido construyendo desde las primeras experiencias formativas en la infancia y adolescencia del individuo. Se trata de un estado nunca acabado, en continua construcción, en el que no influyen solamente acciones formativas puntuales sino que la acumulación de la experiencia y el paso del tiempo van provocando los cambios en el conocimiento y en el comportamiento del propio docente. Así, el docente debe construir activamente, como apunta Kelchtermans (1993), las experiencias significativas de su carrera, su concepción acerca de la enseñanza y la imagen de sí mismo como docente.

Otra de las dimensiones importantes en esta aproximación será la **contextual**, ya que ésta nos permitirá conocer las relaciones que ha establecido el docente a lo largo de su proceso de socialización profesional y cómo éstas experiencias e influencias recibidas han ido afectando a su comportamiento individual, a la interpretación que hace de los procesos educativos que se producen a su alrededor, en su práctica, en definitiva, en su identidad profesional.

También tendremos que tener en cuenta una **perspectiva integral**, en la que confluyen en un todo global e inseparable los aspectos de la evolución personal y profesional, teniendo que tener en cuenta no sólo la trayectoria

formativa y profesional del propio docente sino también los acontecimientos de la vida privada, el desarrollo de la propia institución escolar y el contexto socio-cultural en el que se desenvuelve.

Por último, la **aproximación narrativa** será la que nos proporcione el instrumento *para comprender el desarrollo del profesor y conocer la reconstrucción subjetiva que hace de lo acontecido* (Fernández Cruz, 1998:53). Así, esta perspectiva nos permite conocer la estabilidad o evolución significativa en ciertos rasgos y respuestas del docente en relación a los acontecimientos que vive, los cambios en sus teorías implícitas y creencias acerca de la enseñanza, en el conocimiento de la profesión, las creencias sobre la enseñanza, etc. Kelchtermans (1993) hace referencia al énfasis en la subjetividad, la forma narrativa en la que los docentes presentan las experiencias vividas en sus carreras. Las experiencias profesionales son organizadas a través del relato biográfico. Esto implica que la aproximación biográfica no sólo se centra en los hechos, sino además en el significado que han tenido para el informante. El elemento interpretativo así como la estructura narrativa de la información constituyen el elemento central del discurso. En este sentido Ricoeur (1996) señala que la identidad puede ser entendida como un relato, con todos los elementos propios de la narrativa (trama argumental, secuencia temporal, personajes y situación).

La necesidad de abordar la identidad y desarrollo profesional desde estas cuatro perspectivas justifica la utilización del enfoque biográfico-narrativo en nuestro estudio, ya que esta perspectiva de investigación nos permite, según Ruiz Olabuénaga (1996), captar la globalidad de una experiencia biográfica, identificar cambios, descubrir la interpretación de cómo algunos acontecimientos determinan las opciones y elecciones personales y/o conocer la visión subjetiva con la que cada cual se ve a sí mismo y al mundo que le rodea.

Si tenemos en cuenta que el proceso de socialización docente se extiende durante toda la vida e incluye rupturas y discontinuidades y es en el que, según Bolívar (1999), los individuos llegan a ser miembros de la profesión docente, van alcanzando roles más maduros y se va produciendo una progresiva configuración de la identidad profesional, será la narrativa una de las opciones más adecuadas para abordar este tema de investigación.

Además, como hemos señalado en la fundamentación teórica del estudio al considerar la identidad profesional como un concepto dinámico, estamos admitiendo un proceso de construcción a lo largo del tiempo e influenciado por el contexto social e institucional en el que el docente desarrolla su trayectoria profesional.

Por lo tanto, y según Dubar (2000), en este proceso de construcción la identidad va a entrar en contacto con elementos de la propia historia personal y social, así como de las instituciones, de modo que ésta será construida y reconstruida cada día en el interior del proceso de socialización. En este proceso de construcción de la identidad no sólo los individuos influyen y

determinan el marco en el que son socializados, sino que también se ven influidos por ese mismo contexto de socialización (Zichner y Gore, 1990).

Teniendo en cuenta la doble perspectiva, estática y dinámica, del concepto debemos abordar no sólo los componentes que definen actualmente la identidad del grupo de maestros y maestras participantes en el estudio, sino también el proceso de construcción de la misma a lo largo del tiempo, haciendo referencia a las experiencias e influencias que han sido determinantes en dicho proceso, lo que nos obliga a utilizar un enfoque en el que se tengan en cuenta los cambios acaecidos a lo largo de la trayectoria biográfica de los individuos.

En este sentido apunta también la idea de Tardif (2004:61) para el que *los saberes docentes conllevan una fuerte dimensión temporal*. Por lo tanto, a la hora de abordar el conocimiento de la profesión docente debemos comprender no sólo la naturaleza de este conocimiento tal y como existe actualmente en los profesores, sino que es necesario saber cómo evoluciona, se desarrolla y reconvierte.

Por lo tanto, podemos afirmar que el saber profesional está, en cierto modo, en la confluencia entre varias fuentes de saberes provenientes de la historia de vida individual, de la sociedad, de la institución escolar, de los agentes educativos, de los lugares de formación, etc., está relacionado con el proceso de socialización docente.

Desde esta perspectiva se atribuye un papel decisivo a la experiencia ya que, tal y como apuntan Butt, Townsend y Raymond (1992:209), el conocimiento personal privado de origen biográfico que un profesor trae al acto público de la enseñanza se ve significativamente influenciado y configurado por el contexto y situación y por la forma que ésta tiene de desenvolverse en él.

Así que si admitimos estos planteamientos para acceder al conocimiento del profesor hay que buscar los constructos histórico-interpretativos, biográficos y experimentales de la práctica escolar e indagar en la experiencia personal de los practicantes y en la historia de su conocimiento personal. Basándose en esta premisa se han generado un conjunto de investigaciones que estudian la naturaleza y la formación del conocimiento de los profesores a través del análisis de su biografía. Señalan que para conocer cómo una persona piensa, actúa, siente y entiende y cómo conoce lo que conoce, es necesario comprender las relaciones y tensiones entre el contexto y la vida individual, no sólo en el presente sino también en el pasado. Defienden que el profesor posee un conocimiento construido a través de la experiencia de interacción personal en situaciones reales de naturaleza personal, práctica y profesional. Este conocimiento no es ni puramente teórico ni puramente práctico, sino que las relaciones teoría-práctica son horizontales, dialécticas e interactivas (Butt, Raymond y Yamagishi, 1988). Así pues, en nuestro estudio tomamos como referencia esta perspectiva que tiene en cuenta el carácter biográfico del proceso de construcción del conocimiento docente.

Además, admitimos la concepción o enfoque alternativo de profesionalización atribuido por Imbernón (1999:16), en el que *las*

características y el ejercicio profesional no son monolíticos sino que se puede generar un conocimiento especializado mediante el ejercicio de la práctica de la profesión. En esta línea se encuentra también el concepto de profesionalización de Wollmer y Mills (1996), definido como un proceso evolutivo y en continuo desarrollo que permite el acceso a un campo ocupacional y la adquisición de un nivel de cualificación profesional que capacita para el desempeño de un puesto de trabajo.

Estaremos, por tanto, ante un concepto dual que podemos abordar desde una *perspectiva objetiva* en la que definimos carrera como *la sucesión cronológica de los diferentes destinos y tareas desempeñadas en los que se ve involucrado el docente a lo largo de los años dedicados a la enseñanza* (Kelchtermans, 1993:447). En esta línea, Samper, Sanuy y Biscarri (1995:113), la definen como *la reconstrucción de las diferentes escuelas, cargos docentes o para-docentes desempeñados, la cronología de tales sucesivos desempeños, el tipo de centro escolar y la situación administrativa del docente en cuestión.*

Si atendemos a una *perspectiva subjetiva*, estaremos refiriéndonos a las experiencias individuales, al modo cómo la persona cuenta su desarrollo acerca de sus experiencias laborales y cómo reconstruye su pasado y su futuro en orden a la situación presente (Fournier, 1997). Nos encontramos, por tanto, ante una *perspectiva cambiante en que la persona ve su vida como un todo e interpreta el significado de atributos, acciones y cosas que le han sucedido*, ya que la carrera no es solamente una sucesión de eventos cronológicos (Kelchtermans y Vandenberghe, 1994:47). Por lo tanto, esta doble perspectiva supone una razón más para aproximarnos a la carrera docente desde la investigación biográfica.

Hemos utilizado concretamente la reconstrucción de historias de vida porque, tal y como señalan Butt, Townsend y Raymond (1992), en ellas emergen diferentes categorías de experiencia que tendrán una especial incidencia en la vida profesional del docente y que se pueden clasificar en tres: a) historia de vida privada; b) las experiencias en la enseñanza y c) las experiencias propias del profesor como aprendiz en la escuela. Así, la narración biográfica aparece como uno de los escenarios más apropiados para poner en juego y analizar *las experiencias del pasado y las expectativas acerca del futuro que influyen en la percepción del presente* (Kelchtermans y Vandenberghe, 1994:56).

La utilización del método biográfico-narrativo y, en concreto, la reconstrucción de historias de vida para el estudio del desarrollo profesional es una estrategia muy provechosa que permite a los docentes *valorar la repercusión de la formación y experiencias vitales en sus roles y actitudes como enseñantes* (Colás, 1994:264). Nos proporciona explicaciones acerca de las reacciones de los docentes ante determinadas situaciones, además de poner de relieve las diferentes estructuras que utilizan los profesores con distinto grado de experiencia en torno a determinadas cuestiones educativas, o resolución de problemas en el aula. Las historias de vida, según Colás (1997a:283), *permiten la interpretación de nuestras acciones de acuerdo con nuestra propia cultura y expectativas individuales.*

Sin duda, este hecho se produce porque tal y como apunta Knowles (2004), cada vez es más compartida por los investigadores la idea de que la biografía tiene un peso significativo en los comportamientos y prácticas docentes en el aula. Entendiendo la biografía como las experiencias que han influido en la forma de concebir la educación, en la manera de pensar sobre la enseñanza y sobre su práctica en el aula.

A partir de la reconstrucción de las historias de vida *conocemos la naturaleza, origen y evolución de la forma particular de pensamiento, acción y conocimiento que caracteriza su práctica educativa* (Butt, Raymond, McCue y Yamagishi, 2004: 99). También estos autores señalan que *el pensamiento, la acción y el saber docentes son de vital importancia en el proceso de comprender por qué las aulas son como son. Conocer cómo los pensamientos, las acciones y el saber del profesorado han evolucionado y cambiado a lo largo de sus vidas personales y profesionales puede ayudarnos a comprender cómo han llegado las clases a ser como son y cómo podrían llegar a ser de otro modo* (Butt et al., 2004: 105).

Según Medina Rivilla (1996) este tipo de investigación permite la comprensión de la práctica elaborada y su incidencia en el conocimiento; la calidad del conocimiento profesional alcanzado; el proceso de aprehensión del saber práctico realizado; el contraste y valoración del conocimiento práctico conseguido a lo largo de los años; la construcción de un modelo de desarrollo profesional. Además, le capacita para conocer las bases de su práctica educativa; profundiza en las razones por las que decidió ser docente; consolida el autoconcepto desde una vertiente positiva; selecciona y comprende las experiencias en su realización profesional y las aprovecha como base para su formación futura, además de poner en tela de juicio su trayectoria profesional.

La reflexión crítico-creadora sobre nuestra historia profesional es en sí misma una perspectiva valiosa de conocimiento personal y profesional. *Profundizar en lo que hemos realizado como docentes en los centros y aulas en las que hemos trabajado, es tanto una modalidad de elaboración y replanteamiento de nuestra actuación profesional, como una perspectiva fecunda para encontrar las razones de nuestra historia profesional. [...] El docente ha de conocer las bases en las que apoyar su práctica docente, al encontrar las razones por las que decidió actuar, tal como lo hizo en la clase, el centro y con cada estudiante* (Medina Rivilla, 1996:97).

López-Barajas (1996:21) añade la posibilidad de la utilización del método biográfico-narrativo como un procedimiento metodológico para la formación, ya que *permite conocer y favorecer los procesos de aprendizaje a través de los cuales las personas adquieren sus saberes, pues ponen en evidencia los procesos a través de los cuales se configura el saber en situaciones concretas*. A esto añade Canário (1999) que, dicho enfoque, posibilita realizar un inventario de las experiencias, saberes y competencias profesionales, es decir, un reconocimiento de los saberes adquiridos, lo que permite articular procesos formativos desde el punto de vista del que se forma y su propia trayectoria profesional, coproducida por los destinatarios en lugar de estar confeccionada de antemano por los agentes o instituciones externas de formación.

Además, según Domingo y Bolívar (1998:522), *la doble dimensión contextual e histórica de este retomar la historia de vida profesional supone también una reconstrucción de la propia identidad profesional desde su implicación y compromiso en el proceso, que sólo se produce desde la emergencia de situaciones, contextos, hechos y situaciones que, por un motivo u otro, son especialmente significativos para el propio profesor y para el contexto cultural y profesional en el que se desarrolla.*

Según recogen Bolívar, Domingo y Fernández Cruz (2001), los primeros trabajos etnográficos (Waller, Lorie, Jackson) sobre la vida en las aulas ya incluían dimensiones narrativas. Pero será a fines de la década de los setenta cuando se comienzan a vislumbrar algunos estudios autobiográficos en el ámbito educativo sobre el pensamiento del profesor. En esta línea trabajan Elbaz (1981; 1990), Conelly y Clandinin (1986; 1988,1995) y Nespor y Barylske (1991) en sus estudios sobre el conocimiento del profesor, reconociendo el carácter biográfico de éste, fruto de la interacción de la persona y el contexto a lo largo del tiempo. Butt, Raymond y Yamagishi (1988) inciden aún más en la importancia del contexto en la configuración del conocimiento del profesor, ya que, según ellos, éste es el resultado de la conjunción de la propia biografía personal en interacción cíclica con el contexto.

Otro trabajo destacable es el de Nias (1989b), una de las primeras investigadoras narrativas que realizó un estudio ejemplar sobre la labor de los profesores y profesoras de Primaria a través de sus propias voces. Sikes (1985), Woods (1985), Ball y Goodson (1985), Smith, Kleine, Prunty y Dwyer, (1986), Huberman (1990), Butt et al. (1992), Goodson (1992), Hirsch (1993), Hargreaves (1994, 1998) y Collay (1998) son, entre otros, figuras en el ámbito de la investigación educativa que emplean el enfoque biográfico-narrativo para estudiar el desarrollo profesional de los docentes. Algunos estudios de este tipo que abordan la cuestión de género son los de Acker (1992, 1995), McLaughlin y Tierney (1993) y Casey (2004).

Entre los trabajos realizados en el ámbito español que utilizan el método biográfico-narrativo en el estudio del desarrollo profesional de los docentes destacamos los realizados por Fernández Cruz (1994a), Domingo (1996), Domingo y Bolívar (1996; 1998) y Bolívar (1999) entre otros.

Como se ha podido comprobar a lo largo de este epígrafe utilizamos este enfoque metodológico, eminentemente cualitativo, porque somos conscientes de que el estudio de la acción educativa requiere que nos centremos en los aspectos más cualitativos que cuantitativos del proceso, si queremos construir un conocimiento profesional que realmente sea útil para la comunidad científica. Gracias a esta estrategia metodológica hemos podido comprender cuál ha sido el proceso de desarrollo profesional en este grupo de maestros y maestras, cuáles han sido las fuentes de su conocimiento, los hechos y experiencias que han configurado todo el proceso y que han dado lugar a una identidad profesional determinada.

Justificamos, por tanto, la utilización del método biográfico-narrativo partiendo de la idea de Goodson que recogen Butt et al. (2004), en la que se afirma que la interacción de una persona en un contexto determinado da lugar a una experiencia y evolución del saber personal. Así que para comprender los pensamientos, acciones, sentimientos e intenciones de una persona, conocer cómo ha llegado a saber lo que sabe, es necesario comprender la relación y las tensiones existentes entre el contexto y las vidas individuales, no sólo por lo que respecta al presente sino también al pasado.

Tras justificar la utilización del método biográfico-narrativo en el estudio de la identidad y desarrollo profesional docente pasamos, a describir las fases en el proceso de elaboración de las historias de vida que hemos seguido en nuestra investigación.

VI.3. Fases en la reconstrucción de las historias de vida de los maestros y maestras de Educación Musical

Partiendo de las consideraciones metodológicas y de las etapas que establecen diversos autores (Pujadas, 1992; Smith; 1994; Del Río, 1996) en la elaboración de historias de vida, hemos llevado a cabo esta labor dentro de nuestra investigación a través de las fases que pasamos a describir a continuación:

- a) Fase inicial o de preparación.
- b) Fase de recogida de datos o realización de la entrevista biográfica.
- c) Fase de análisis e interpretación.
- d) Fase final de presentación de los resultados.

a) Fase inicial o de preparación.

Esta primera fase ha supuesto el punto de partida de la investigación; tras la elaboración del planteamiento teórico del trabajo explicitando los objetivos del estudio, hemos justificado la conveniencia de la utilización del enfoque biográfico-narrativo para su desarrollo.

Al plantear el problema objeto de estudio definimos que el grupo profesional o colectivo con el que trabajaríamos serían maestros y maestras de Educación Musical que desarrollaban su labor como especialistas en centros de distinta tipología y en contextos diferentes. Este grupo de docentes debían haber accedido a la especialización a través de diferentes itinerarios¹⁰; que la situación laboral fuera diferente en cada uno de ellos y que el número de hombres fuera el mismo que el de mujeres¹¹.

¹⁰ Tal y como recoge Oriol (1992), los itinerarios de acceso a la especialización que se establecieron a partir de la promulgación de la LOGSE en 1990 fueron los siguientes: reciclaje de los maestros a través de Cursos de Títulos Propios en cooperación con las Universidades; habilitación directa para los maestros con unos conocimientos musicales; pruebas selectivas para el ingreso en el Cuerpo de Maestros; y por último, la formación a través de la titulación universitaria correspondiente que se crea para tal fin.

¹¹ Para más información acerca de las características de los informantes que han participado en el estudio ver el capítulo VIII.

Una vez delimitado el universo de estudio y el criterio de selección de los informantes se pasó a localizar a los maestros y maestras que reunieran las características necesarias y estuvieran dispuestos a colaborar en la investigación.

Este proceso ha sido uno de los más costosos y, máxime, cuando este tipo de investigación requiere gran dedicación por parte del entrevistado. Aunque debemos admitir que la localización de informantes que habían cursado la titulación de magisterio no supuso demasiado problema, ya que la propia investigadora es maestra de Educación Musical titulada por la Universidad de Granada y tenía más contacto con este colectivo a través de cursos de formación que había impartido o en los que había participado como alumna. El problema surgió a la hora de localizar a los informantes que se habían especializado a través de otros itinerarios.

Así que en este punto aprovechamos para agradecer la buena disposición de todos los informantes que, en ningún momento, han planteado dificultad alguna en el desarrollo de las entrevistas. Al contrario, siempre que se les ha pedido su colaboración para la revisión de las mismas, la cumplimentación de los instrumentos de recogida de datos complementarios y la negociación de las historias de vida han mostrado una gran disponibilidad.

b) Fase de recogida de datos o ciclo de entrevista biográfica.

De entre los instrumentos que para la recogida de la información en la investigación biográfico-narrativa señalan Clandinin y Connelly (1994) y López-Barajas (1996): notas de campo, conversaciones, cartas, diarios personales, escritos autobiográficos, entrevistas, recursos iconográficos, memorias, documentos personales, etc.; en nuestra investigación hemos utilizado la entrevista biográfica como instrumento principal y la ficha de identificación personal, currículo académico-formativo y profesional como instrumentos complementarios.

La descripción de cada uno de estos instrumentos se recoge en el capítulo siguiente, así que en este caso pasaremos a describir los tres momentos que hemos tenido en cuenta para la realización de la entrevista biográfica siguiendo las orientaciones de Atkinson (1998):

b.1. Fase de presentación o toma de contacto:

Una vez que localizamos a los informantes que participarían en el estudio nos dispusimos a tener un primer contacto con ellos para explicarles los propósitos de la investigación. Siguiendo las consideraciones que, según Buendía (1997a:130), *resultan determinantes para el éxito de la entrevista*, procuramos dar una buena impresión a los entrevistados mostrando comprensión y sinceridad, exponiéndoles claramente los objetivos de la entrevista y la investigación. De alguna manera intentamos atender a las consideraciones que Tójar (2006) establece como imprescindibles para que la investigación se realice con calidad, entre las que destaca como muy importantes la confianza y respeto mutuo entre el investigador y los

informantes. Así este autor señala que el investigador tendrá que ganarse poco a poco esta confianza para que *la investigación sea fructífera desde los dos sentidos, desde la perspectiva de la persona que investiga como de los participantes* (Tójar, 2006:221).

Además, clarificamos el modo en el que se registraría la información que, en todo momento, tendría un carácter confidencial y anónimo.

Otro de los aspectos que dejamos claro en este primer encuentro era el modo y tiempo en el que se realizarían las entrevistas y la necesidad de que ellos mismos llevaran a cabo una revisión de la información transcrita por la investigadora. Además, se les informó del grado de implicación que debían tener en el proceso, ya que tanto el relato y la reconstrucción de la historia de vida debían ser revisados por ellos.

Tras la aceptación por parte de los informantes de las condiciones de la investigación pasamos propiamente a la fase de realización de la entrevista biográfica.

b.2. Fase de realización y transcripción:

A la hora de abordar la realización de las entrevistas hemos seguido las consideraciones propuestas por diversos autores como Pujadas (1992), Del Río (1996), Alonso Benito (1998) y Vallés (1999):

- En todo momento hemos realizado las entrevistas en los lugares elegidos por los entrevistados para que no supusiera un agravante para ellos el tener que desplazarse. Normalmente se han realizado en las casas de los informantes, en su lugar de trabajo o en la propia facultad por petición expresa de algunos de los participantes, pero siempre buscando que fuera un ambiente silencioso y cómodo.
- Antes de comenzar las entrevistas hemos intentado estimular positivamente a los participantes poniéndoles de manifiesto la importancia de su testimonio para nuestro proyecto ya que ellos, en casi todos los casos, pensaban que lo que nos estaban contando no tenía ninguna relevancia.
- Hemos intentado hablar sólo en los casos que ha sido estrictamente necesario, para completar aspectos o datos que fueran relevantes, pero siempre hemos evitado dar nuestras propias opiniones en torno al tema tratado. En algunas ocasiones hemos intervenido brevemente para reconducir el relato cuando los informantes se apartaban demasiado del tema o se perdían en su discurso.
- En algunas ocasiones hemos intervenido para suplir los silencios de los informantes o refrescar su memoria sobre hechos que ya nos habían narrado en otras sesiones. Además en el momento que los maestros y maestras han agotado su discurso sobre un tema hemos tenido preparadas nuevas preguntas para continuar con el relato.

- La entrevista se ha ajustado a los patrones de no directividad evitando las preguntas demasiado concretas y cerradas.
- Hemos evitado presionar o cortar a los entrevistados aunque lo que nos estuvieran contando no nos pareciera relevante para nuestra investigación, ya que lo importante no ha sido seguir el protocolo de nuestra entrevista, sino el propio relato del docente. En ningún momento nos hemos ceñido estrictamente al orden establecido en el protocolo de la entrevista.
- La primera entrevista ha sido la más problemática pues ha supuesto una primera inmersión en la vida privada de una persona con la que, en la mayoría de los casos, no habíamos hablado más de una vez. Así que esta primera sesión ha supuesto una primera aproximación a la biografía del docente sin ahondar en aspectos demasiado personales.
- En las sucesivas entrevistas hemos ido profundizando en aquellos aspectos que eran relevantes para nuestra investigación, partiendo siempre de una síntesis breve de la información recogida en la sesión anterior.
- En todo momento hemos escuchado con mucha atención el relato de los entrevistados, pero en ningún caso hemos evaluado sus respuestas.

Una de las mayores dificultades de esta fase ha sido la lentitud de la entrevista biográfica, que nos ha obligado a transcribir la información recogida tras cada sesión para poder entregarla al informante y que hiciera las correcciones oportunas, de manera que pudiéramos utilizar esta transcripción como base para la segunda entrevista.

Esto nos ha obligado a simultanear la realización de entrevistas a diferentes maestros y maestras lo que ha supuesto una cantidad ingente de trabajo para la investigadora, a lo que se le ha unido que algunos de los docentes no vivían en Granada capital, lo que ha originado desplazamientos constantes a la residencia de los informantes en cuestión.

Además, historias que en un principio parecían relevantes para nuestra investigación se han revelado menos notables durante el proceso, lo cual nos ha obligado a ir seleccionando las que al final han constituido cada uno los estudios de caso.

A la hora de registrar las entrevistas hemos utilizado un sistema digital con un micrófono unidireccional que ha facilitado la mejor grabación de la voz de la investigadora y de los participantes en la investigación.

Para la transcripción de las entrevistas hemos utilizado un soporte informático que nos ha permitido realizar todas las correcciones que los informantes han considerado oportunas una vez revisadas cada una de las transcripciones, así como preparar el texto definitivo para la fase analítica. Este proceso se describe más detalladamente en el capítulo en el que se recoge el procedimiento para el análisis de la información.

c) Fase de análisis e interpretación.

Con el objetivo de reducir y organizar la información obtenida a través de las entrevistas biográficas hemos optado por el análisis de contenido o análisis textual a partir de un sistema de categorías mixto (deductivo-inductivo). El análisis realizado ha sido eminentemente cualitativo aunque algunos autores como Pujadas (1992), señalan la posibilidad de realizar un análisis cuantitativo basado en los registros biográficos. El proceso seguido en esta fase es ampliamente descrito en el capítulo X donde se abordan todos y cada uno de los procedimientos para el análisis de la información.

d) Fase final de presentación de los resultados.

A la hora de la reconstrucción de las historias de vida hemos trabajado con cada uno de los casos de forma independiente, presentado la información siguiendo un orden cronológico. Con el fin facilitar una visión global de la trayectoria biográfica de los participantes hemos presentado con anterioridad, el relato de vida profesional de cada uno de ellos, donde reflejamos de manera objetiva los diferentes acontecimientos sucedidos a lo largo de la trayectoria formativa y profesional de estos docentes.

En esta fase final de presentación de la información hemos tenido en cuenta el carácter dinámico y la perspectiva narrativa de la identidad y desarrollo profesional, por lo que nos hemos aproximado a cada una de las etapas de socialización de los maestros y maestras para estudiar desde una perspectiva contextual e integral este proceso, teniendo en cuenta tanto las experiencias e influencias provenientes del contexto socioeconómico, educativo y cultural; de la vida privada; de los contextos formativos así como de los laborales.

En cada historia de vida aparecen reflejados todas y cada una de las etapas que se consideran determinantes en el proceso de socialización docente y por ende, en la configuración de la identidad profesional y que nosotros hemos denominado: 1. Infancia y etapa escolar; 2. Elección profesional: razones y condicionantes; 3. Formación profesional inicial; 4. Transición al mundo laboral: experiencias laborales previas e inducción a la profesión; 5. Trayectoria profesional antes de la especialización; 6. Acceso a la especialización: razones para optar por el cambio; 7. Trayectoria profesional después de la especialización. En el caso de los maestros noveles la fase de trayectoria profesional antes de la especialización no aparece y directamente encontramos la trayectoria profesional después de la especialización que se produce ya en el propio proceso de formación profesional inicial.

Tras abordar esta perspectiva diacrónica nos centraremos en el concepto de identidad sincrónico, la descripción de los elementos que definen la identidad del docente en el presente: relaciones con el entorno educativo; práctica docente, percepción de sí mismo (autoimagen, creencias, actitudes, etc.).

Finalmente, y con la intención de ofrecer una perspectiva de futuro en las historias de vida de estos docentes, nos centraremos en describir cuáles son sus demandas y expectativas de futuro.

A cada una de las historias le acompañan otra serie de documentos que nos permiten tener una visión más completa de cada uno de los informantes y que pasamos a describir brevemente. En un primer lugar el relato de vida que supone un resumen biográfico y una síntesis de la trayectoria profesional que nos permite tener una visión global de cada uno de los informantes. Después un cuadro-síntesis nos presenta de forma esquemática el proceso de socialización de cada uno de los informantes y las experiencias más significativas vividas a lo largo del mismo en diferentes contextos. Un resumen de la trayectoria profesional organizado por etapas nos permite conocer el proceso de desarrollo profesional de estos informantes para finalmente en el biograma encontrar las correspondencias directas entre la biografía y la construcción de la identidad profesional.

A través de las diferentes fases en el proceso de reconstrucción de las historias de vida podemos apreciar las tres funciones que Bertaux (2005) atribuye a los relatos y que nosotros hacemos extensibles a las historias de vida.

En un primer momento, la realización de la entrevista biográfica tiene una **función exploratoria**, es el momento en el que se comienza a conocer al sujeto entrevistado. En esta fase según Bertaux (2005:53) *el investigador tiene que aprenderlo todo y también – es lo más difícil – desprenderlo todo: tiene que poner en tela de juicio las ideas preconcebidas con que llegaba.*

Además, el hecho de realizar la entrevista en varias sesiones nos permite ir observando los aspectos más relevantes en las narraciones de los entrevistados para ir orientando el testimonio del sujeto. El hecho de ir realizando un análisis de la información a la vez que se lleva a cabo la recogida de la misma, nos permite ir modificando y refinando los planteamientos de investigación, por lo que se le atribuye también la **función analítica** a este proceso. Este proceso nos ha permitido también ir mejorando la técnica de la entrevista, pues el propio investigador se escucha en las grabaciones y detecta sus errores. En este sentido Bertaux (2005:54) advierte que *hay que comenzar el análisis desde el principio del trabajo de campo.* Sin duda, este ha sido uno de los procesos más complejos de la investigación porque, durante el proceso, han ido emergiendo temáticas y hechos que ofrecían nuevas líneas dentro de la investigación teniendo que superar los corsés impuestos por un planteamiento metodológico algo rígido.

Una vez realizado el proceso de análisis y seleccionadas aquellas historias realmente relevantes, aparece la **función expresiva** a través de la redacción de las correspondientes historias.

VI. 4. Dimensiones y modelos a tener en cuenta en el estudio de la identidad y desarrollo profesional de los maestros y maestras de Educación Musical desde una perspectiva biográfico-narrativa

En el epígrafe que sigue a continuación exponemos cuáles han sido las dimensiones y modelos utilizados por otras investigaciones que han abordado la identidad y el desarrollo profesional y que han servido de punto de partida a la hora de elaborar el primer sistema de categorías de análisis y establecer las dimensiones para la reconstrucción de las historias de vida según el modelo que hemos asumido como propio.

VI.4.1. Modelos para una aproximación biográfica al desarrollo profesional docente

Con el propósito de reconstruir las trayectorias formativas y profesionales para realizar una descripción de los elementos más importantes que han incidido en el desarrollo profesional de los maestros y maestras de Educación Musical a partir de su discurso biográfico-narrativo, nosotros, en nuestra investigación, hemos tomado como punto de partida los estudios realizados en este sentido por Kelchtermans (1993), Fernández Cruz (1994a) y Pozo Llorente (2001).

A continuación, haremos una aproximación a las dimensiones que en los trabajos anteriormente mencionados se explicitan como básicas para analizar el desarrollo profesional de los docentes, en los dos primeros casos, y de los animadores y animadoras socioculturales, en el tercer caso. En este punto queremos justificar la utilización de este modelo que no pertenece al ámbito de la docencia por tratarse de un estudio en el que se realiza una aproximación biográfica a una profesión emergente, inmerso en un proceso de construcción de la identidad colectiva al igual que sucede con el grupo de maestros y maestras de Educación Musical por ser una figura profesional de, relativamente, nueva creación.

Según **Kelchtermans (1993:447)** *el desarrollo profesional de los docentes se entiende como un proceso de aprendizaje a través de las experiencias vividas a lo largo de su carrera, culminando en un marco de interpretación personal que abarca dos ámbitos principalmente: la concepción acerca de ellos mismos como profesores y las creencias en torno a la docencia como una actividad profesional.*

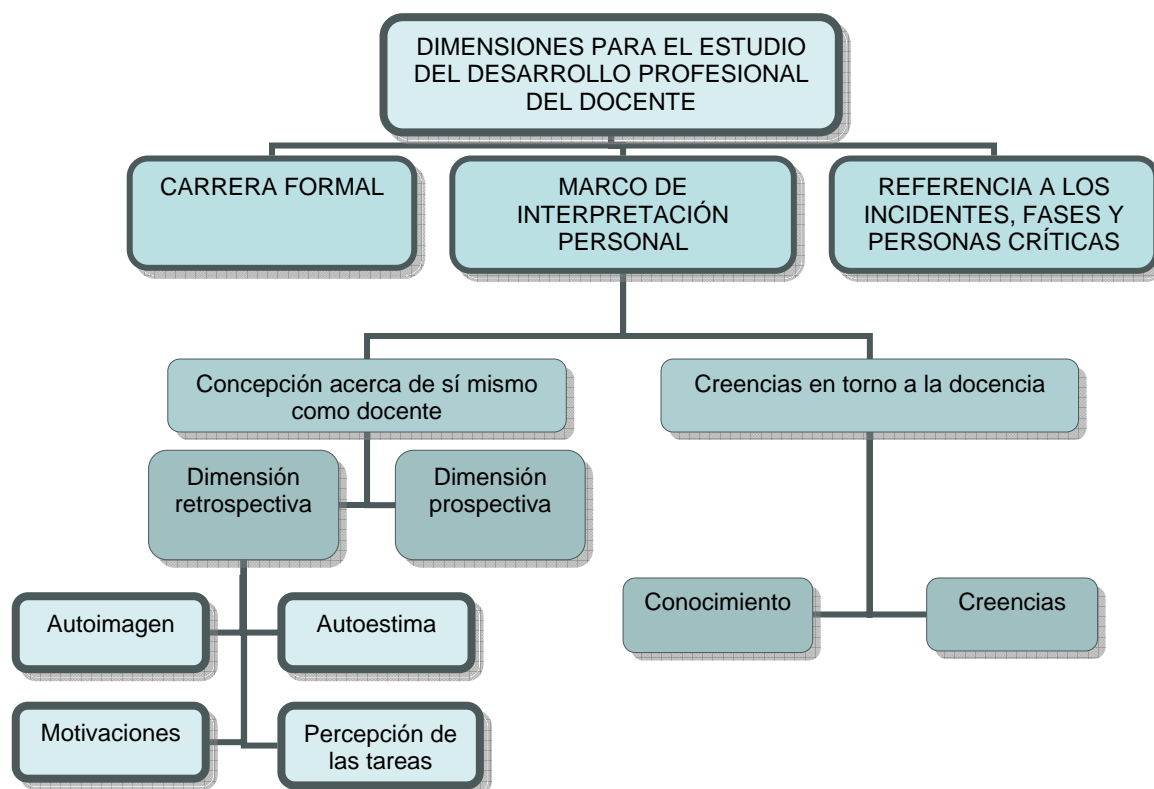
Así, este autor reconstruye las historias de vida profesional de los docentes en torno a tres indicadores:

- a) **La carrera formal (*the formal career*)** entendida como la sucesión cronológica de los diferentes destinos y tareas desempeñadas en los que se ve involucrado el docente a lo largo de los años dedicados a la enseñanza.
- b) **Referencia a los incidentes, fases y personas críticas (*critical incidents, phases and persons*)** a lo largo de la carrera profesional.

c) Marco de interpretación personal (*personal interpretative frameworks*)

que se genera a través de la interacción del docente con su contexto laboral. En este marco de interpretación personal señala dos ámbitos:

- *Concepción acerca de sí mismo como docente (the professional self)*. En relación a este elemento desarrolla dos dimensiones con cinco componentes para el análisis de la propia profesión en la reconstrucción de las historias profesionales.
 - La *dimensión retrospectiva (retrospective dimension)* hace referencia a las concepciones acerca de uno mismo que aparecen si uno mira hacia atrás desde el presente al pasado. En esta primera dimensión se incluyen los siguientes elementos.
 - Autoimagen (*Self – image*): es la caracterización global de uno mismo tal y como es revelada a través la propia descripción por parte del docente.
 - Autoestima (*Self-esteem*): hace referencia a la evaluación de uno mismo como docente.
 - Motivaciones (*Job motivation*): Las motivaciones para haber elegido la profesión docente y continuar en ella.
 - Percepción de las tareas (*Task perception*): La forma en la que los docentes definen su propio trabajo.
 - La *dimensión prospectiva (prospective dimension)* hace referencia a la visión de futuro del docente en relación a su carrera profesional.
- *Creencias en torno a la docencia (Subjective educational theory)*. Es el sistema personal de conocimiento (*knowledge*) y creencias (*beliefs*) que los docentes utilizan en su trabajo. Es el resultado de las experiencias que un profesor tiene durante su trayectoria profesional y el modo en que éste las integra en su carrera.



Esquema de elaboración propia. Fuente: Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. *Teaching & Teacher Education*, 9 (5/6), 443-445.

El estudio sobre la vida profesional y la carrera docente realizado por **Fernández Cruz (1994a)** articula dos dimensiones que, según afirma el autor, están estrechamente relacionadas y contribuyen a configurar el perfil profesional que caracteriza a los profesores. Estas dos dimensiones son, la individual, que responde a condiciones personales, situaciones diversas y eventos biográficos que configuran la historia profesional individual; y por otro lado, la dimensión interpersonal o cultural, que aglutina el conjunto de experiencias vividas en el seno del grupo profesional que contribuyen a su conciencia colectiva.

A continuación realizamos una aproximación a cada uno de estos tres componentes que Fernández Cruz (1994a) tiene en cuenta en su estudio sobre el desarrollo profesional de las maestras de Educación Infantil: la trayectoria profesional; el perfil profesional que se exhibe y el ciclo vital.

a) Trayectoria profesional: La reconstrucción de la trayectoria profesional se realiza a partir de los relatos biográficos sobre los acontecimientos más relevantes ocurridos en la vida profesional de las maestras y debe proporcionar una visión integradora de su vida privada, pública e historia colectiva. Para ello se tendrá en cuenta la vida profesional o biograma que incluye:

- Trayectoria formal que atiende al encadenamiento cronológico de situaciones administrativas, compromisos adquiridos, puestos desempeñados, destinos ocupados, actividades formativas realizadas, discontinuidades importantes experimentadas y acontecimientos de relevancia en su carrera profesional.
- Experiencias tempranas o previas que, según Fernández Cruz (1995a), están asociadas a la propia historia escolar del individuo, a la construcción de una visión general de la escuela y a su relación con profesores u otras personas significativas que hayan influido en su manera de ver la enseñanza. Así, a cualquier relato de una experiencia pasada se va a superponer el significado posterior que le atribuye el profesor en su reconstrucción narrativa.
- Incidentes críticos que son los eventos importantes en la vida del profesor que han generado la toma de decisiones clave para su desarrollo y que se caracterizan por su no planificación, imprevisibilidad e incontrolabilidad (Woods, 1993). Estos eventos están asociados a las distintas fases del desarrollo y representan verdaderos hitos en la trayectoria profesional.

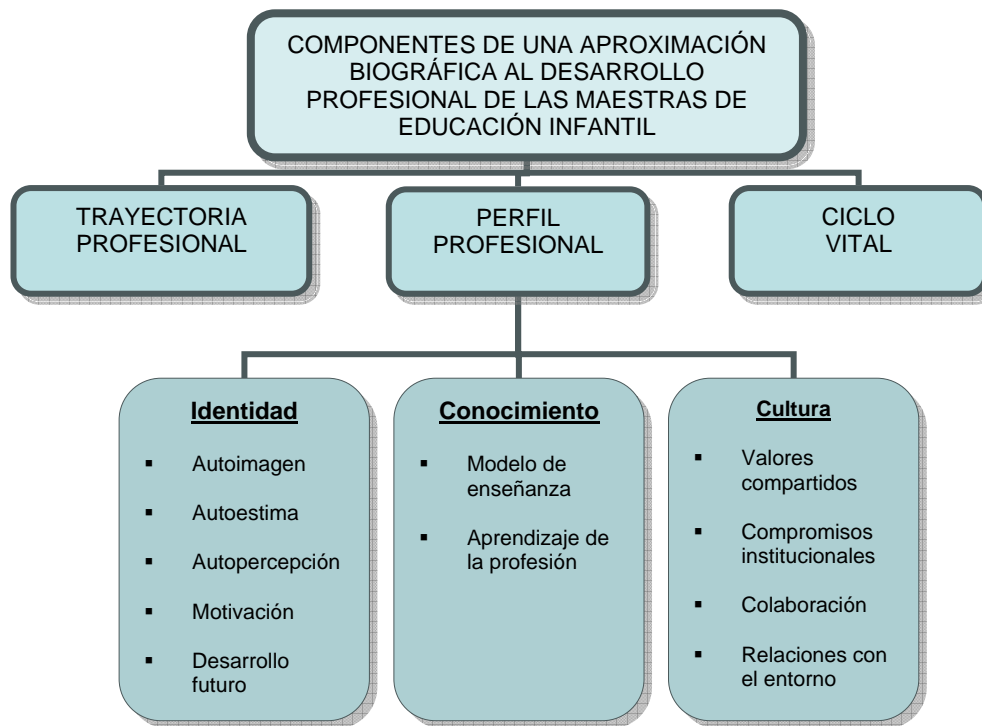
b) Perfil profesional: Este componente es fruto de la trayectoria profesional de docente y está conformado por tres aspectos de los que Fernández Cruz (1995a) destaca su carácter evolutivo: identidad, conocimiento y cultura.

- Identidad profesional: Para establecer los indicadores en relación a la identidad profesional de las maestras de Educación Infantil, Fernández Cruz (1994a), considera que la identidad profesional es un constructo que incluye referencias a la autoimagen, la autoestima, la autopercepción en las tareas, la motivación para el ejercicio de la profesión, las perspectivas de desarrollo profesional futuro y las necesidades formativas actuales del profesor.
- Conocimiento de la profesión: Este autor entiende el conocimiento de la profesión no sólo como el modelo personal de enseñanza que las maestras han construido con el paso del tiempo y desarrollan en la actualidad, sino que incluye también el reconocimiento de las vías de aprendizaje de la profesión por las que lo han generado.
- Elemento cultural del desarrollo profesional: Entendemos por elemento cultural la visión común y los valores sobre la enseñanza que las maestras de Educación Infantil comparten con su grupo de iguales y la estructura organizativa del Centro y los compromisos institucionales que asumen, así como también la estructura pedagógica del centro y la línea de aislamiento, colegialidad o colaboración en la que trabajan y las relaciones con el entorno, que imprimen una determinada orientación al ejercicio de la profesión en el centro.

Así, según Fernández Cruz (1995a:178), *la diversidad de identidades profesionales que podemos encontrar en los estilos y modalidades de*

acción colectiva en las escuelas, están fuertemente influenciadas por la cultura organizativa en la que se desarrollan sus experiencias, siendo necesario, en una aproximación biográfico-narrativa del desarrollo de las maestras de Educación Infantil, tener en cuenta la influencia que ejercen las estructuras sociales, las relaciones organizativas y las propias historias institucionales. Además los cambios de mentalidad que tales procesos suponen en la configuración del perfil profesional de los docentes.

c) Ciclo vital: Se refiere a la interacción de la maduración fisiológica personal, con la experiencia acumulada por la práctica de la enseñanza y la influencia social de la institución donde se desarrolla la carrera profesional.



Fuente: Fernández Cruz, M. (1995a). Ciclos de vida profesional de los profesores. *Revista de Educación*, 306, 153-203.

Otro estudio que hace referencia a la reconstrucción de trayectorias, perfiles y ciclos de desarrollo profesional mediante una aproximación biográfico-narrativa es el de **Pozo Llorente (2001)**. En este caso el estudio realiza la reconstrucción de las trayectorias, perfiles y ciclos de desarrollo profesional de animadores/as socioculturales a través de tres dimensiones o indicadores: perfil profesional, trayectoria profesional y ciclos de vida de profesional.

a) Indicadores del perfil profesional: El perfil profesional es la descripción del conjunto de conocimientos y competencias técnicas, metodológicas, participativas y sociales necesarias para desarrollar las tareas de una profesión. Se debate entre dos niveles de descripción, el de lo real y el de lo ideal.

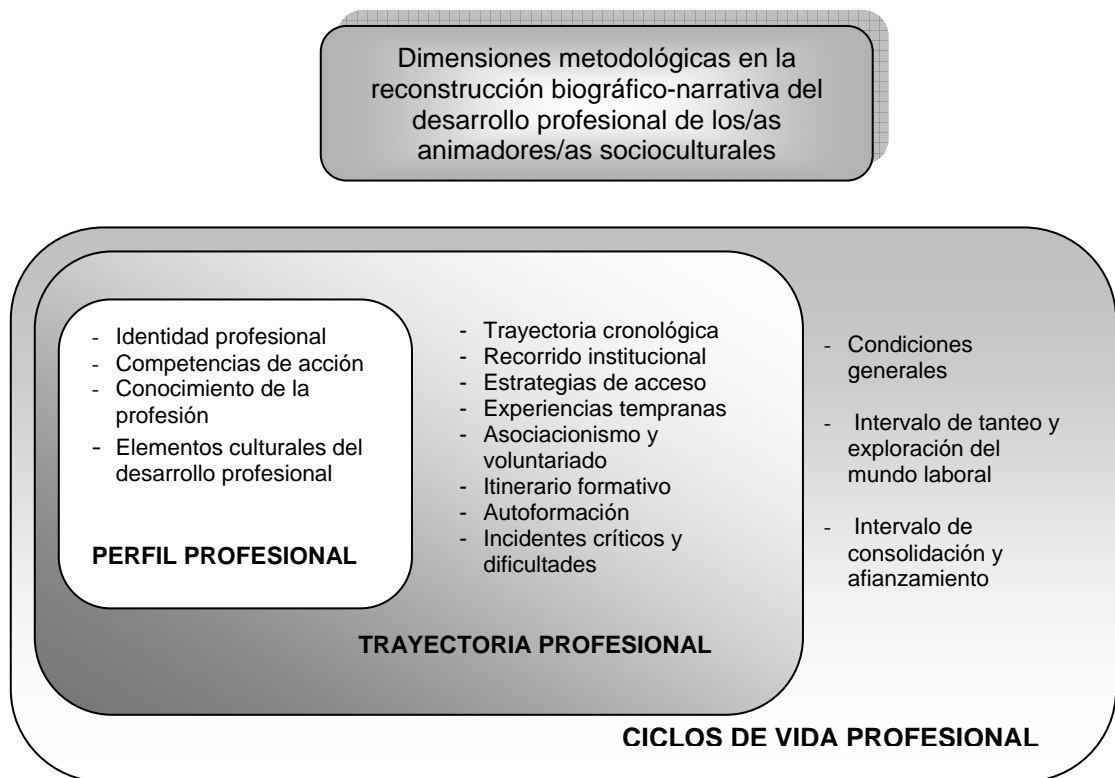
- Identidad profesional: Es la forma de identificarse con el colectivo profesional, como proceso evolutivo que nos lleva a una mayor o menor identificación con la institución y con el colectivo social, con sus hábitos y costumbres, con sus ritos, distintivos y señas de identidad.
- Influencia de los estudios universitarios previos: El perfil viene condicionado por la titulación universitaria de origen en la que cada sector profesional proyecta sus identidades en esa etapa inicial de formación en los ámbitos académicos.
- Competencias de acción profesional: Comprende el conjunto de saberes y dominios técnicos, metodológicos, participativos y sociales que permiten a un profesional ejercer su trabajo.
- Conocimiento de la profesión: La autora distingue dos niveles de conocimiento: el derivado del aprendizaje de la profesión y el relativo al modelo personal de actuación.
- Elementos culturales del desarrollo profesional: Referidos a los valores compartidos, compromisos institucionales, colaboración, relaciones con el entorno, cultura de trabajo en grupo, grado de diferenciación de tareas, funciones y competencias de acción profesional entre los distintos profesionales que trabajan en la institución, niveles de compromiso en la gestión de la institución, grado de autonomía en la toma de decisiones, etc.

b) Indicadores de la trayectoria profesional: Entendida como una secuencia de acontecimientos y una cronología de experiencias y recorridos marcados por una serie de hitos e incidentes que van conformando un estilo profesional propio.

- Trayectoria cronológica de los diferentes hechos ocurridos a lo largo de la formación y desarrollo profesional.
- Recorrido institucional: Secuencia de instituciones por las que ha pasado.
- Estrategias de acceso al puesto de trabajo.
- Experiencias tempranas o previas asociadas a la construcción de una visión personal de la intervención sociocultural.
- Vinculación a experiencias de asociacionismo y voluntariado.
- Itinerarios formativos y experiencias de autoformación.
- Incidentes críticos y dificultades asociadas a las distintas fases del desarrollo profesional.

c) **Indicadores del ciclo de vida profesional:** Se entiende como ciclo de vida la interacción de la maduración fisiológica personal con la experiencia profesional acumulada por el ejercicio de la profesión en la práctica y con la influencia social de la institución donde se desarrolla la carrera profesional.

- Condicionantes generales que han ejercido una fuerte influencia en su trabajo como animador/a de carácter histórico, sociopolítico, familiar, personal o de género.
- Intervalo de tanteo y exploración del mundo laboral: Aquí se incluyen todas las experiencias de iniciación al mundo del empleo.
- Intervalo de consolidación y afianzamiento: Coincide con la llegada de una situación de estabilidad en el ejercicio de la profesión, con una búsqueda sistemática de formación más continuada en torno a un determinado ámbito de especialización profesional y de un reconocimiento social de su estatus y una mayor calidad en las condiciones del ejercicio de la profesión.



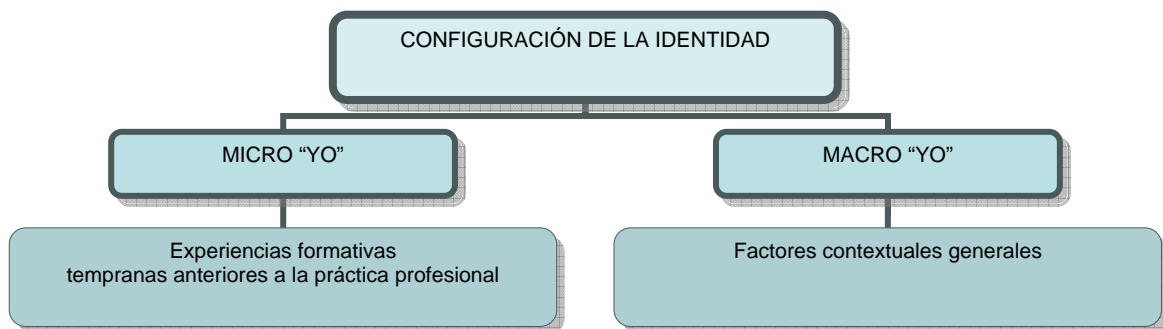
Fuente: Pozo Llorente, M. T. (2001). *Historias de vida, trayectorias formativas y ciclos de desarrollo profesional de los animadores/as socioculturales*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.

VI.4.2. Modelos y dimensiones de análisis para una aproximación biográfica al proceso de configuración de la identidad docente

Bajo este epígrafe, hacemos referencia a diferentes investigaciones que abordan el estudio de la configuración de la identidad profesional desde una perspectiva biográfica, investigaciones que nos ofrecen dimensiones de análisis que nos ayudarán a concretar aquéllas que hemos utilizado a lo largo de nuestra investigación.

En un estudio de Woods (citado en Knowles, 2004), se analiza la concepción de un profesor acerca de sí mismo e inicia una investigación acerca de la totalidad de la vida personal y profesional docente para hallar algunas de las tramas más importantes del desarrollo de su yo y las influencias profesionales y biográficas que afectan dicho proceso.

En este proceso, el autor intenta enlazar los elementos de la vida actual del docente con los del pasado y concluye que existen dos grandes orígenes del yo: el “macro yo” y el “micro yo”. El “micro yo” está relacionado con toda una serie de experiencias formativas tempranas anteriores a la práctica profesional: hogar, padres, arte y literatura, profesores e instructores y vida familiar adulta desde el matrimonio. El “macro yo” se deriva de ciertos factores contextuales generales: orígenes sociales, experiencias religiosas y el clima social, político y económico. Woods, señala la importancia de considerar al profesorado no sólo en el contexto de sus carreras profesionales actuales sino también en relación con la influencia que las experiencias de las primeras etapas de la vida ejercen sobre el yo docente.



Fuente: Esquema de construcción propia a partir de la información obtenida en Knowles (2004) sobre el trabajo de Woods (1986).

Igualmente recogida por Knowles (2004), la tesis de Crow (1987), realiza un estudio de caso sobre la socialización del profesorado aportando evidencias de la influencia que ejerce la biografía sobre las creencias de los individuos sobre la enseñanza, la educación y la práctica en el aula.

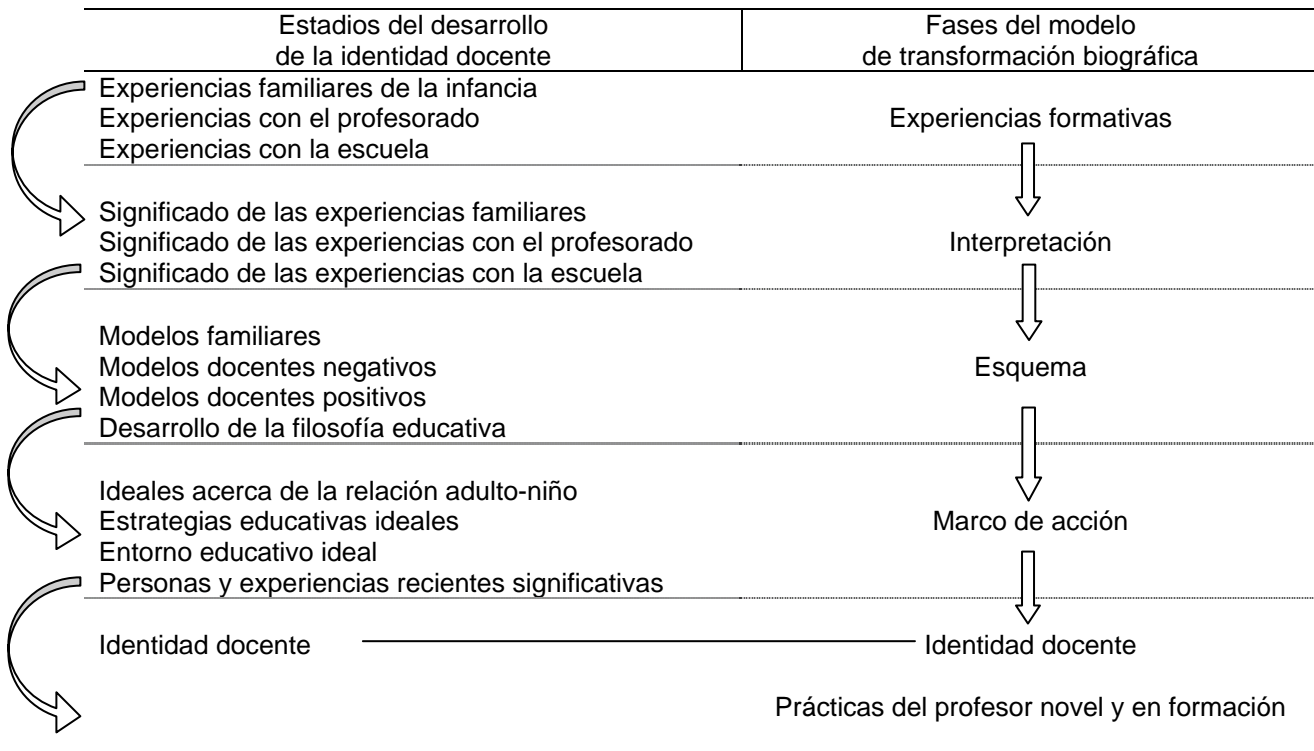
En las características definibles de la identidad docente incluyen una serie de creencias sostenidas por los docentes en formación acerca de aspectos como: 1) la vida y el carácter de los grupos-clase, en particular los medios y mediocres. Los docentes en formación estudiados creían que no iban a reproducir este tipo de clases sino que crearían mejores entornos de aprendizaje; en otras palabras, tratarían 2) de resistir el statu quo; 3) de verse a sí mismos como el docente ideal, y 4) de confiar en la propia capacidad para crear clases y entornos de aprendizaje diferentes de la media. Los orígenes de estas concepciones sobre sí mismos como profesores, es decir su identidad docente, se encuentra en: 1) los modelos, especialmente modelos positivos, procedentes de sus recuerdos de profesores y profesoras que tuvieron; 2) las experiencias educativas anteriores; 3) las clases especialmente buenas o malas durante el período pasado en la universidad o en la formación inicial; y 4) los recuerdos de la infancia acerca de aprendizajes, actividad y modelos familiares.

Basándose en esos dos modelos Knowles (2004), establece un modelo para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia, en los que conecta los estadios de desarrollo de la identidad docente con las fases del modelo de transformación biográfica.

En este modelo el autor parte de las experiencias formativas del profesor principiante que no son otras que las propias de la historia escolar, su visión de la escuela y la relación con los profesores significativos que, de manera positiva o negativa, han influido en su manera de ver su enseñanza. Cada uno de estos eventos tiene una significación atribuida por el docente a posteriori tras un proceso de reflexión, así el conjunto de significados reflexivos asignados constituye la interpretación de la experiencia formativa.

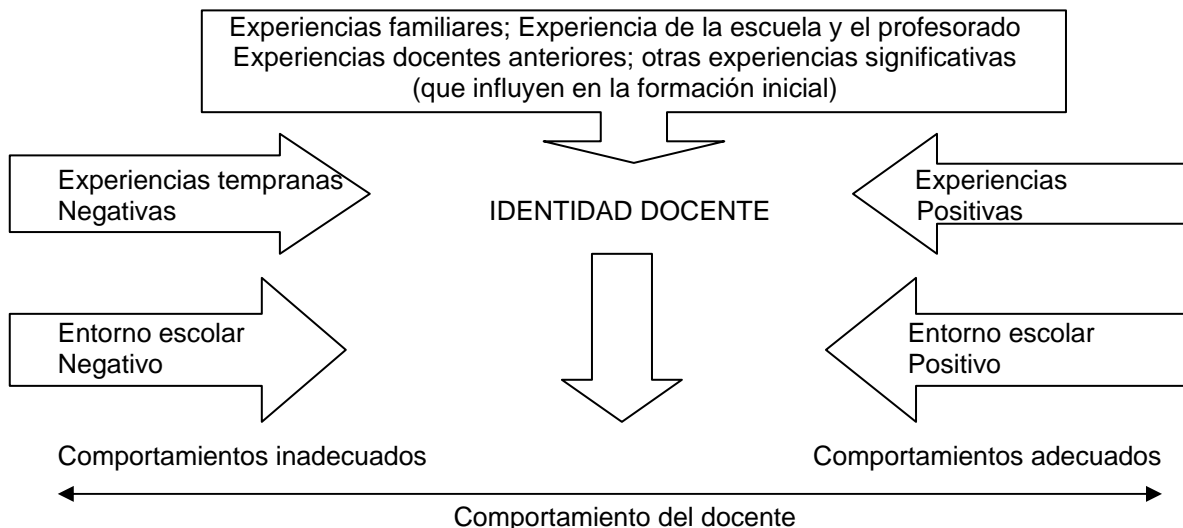
Desde esta perspectiva nos podemos aproximar a la concepción sobre uno mismo, creencias sobre la enseñanza, construcción del conocimiento profesional, en definitiva, al proceso de construcción de la identidad profesional del docente en sus primeros años de desempeño profesional.

La identidad docente en desarrollo, un modelo que conecta las fases del desarrollo de la identidad docente con las fases del modelo de transformación biográfica



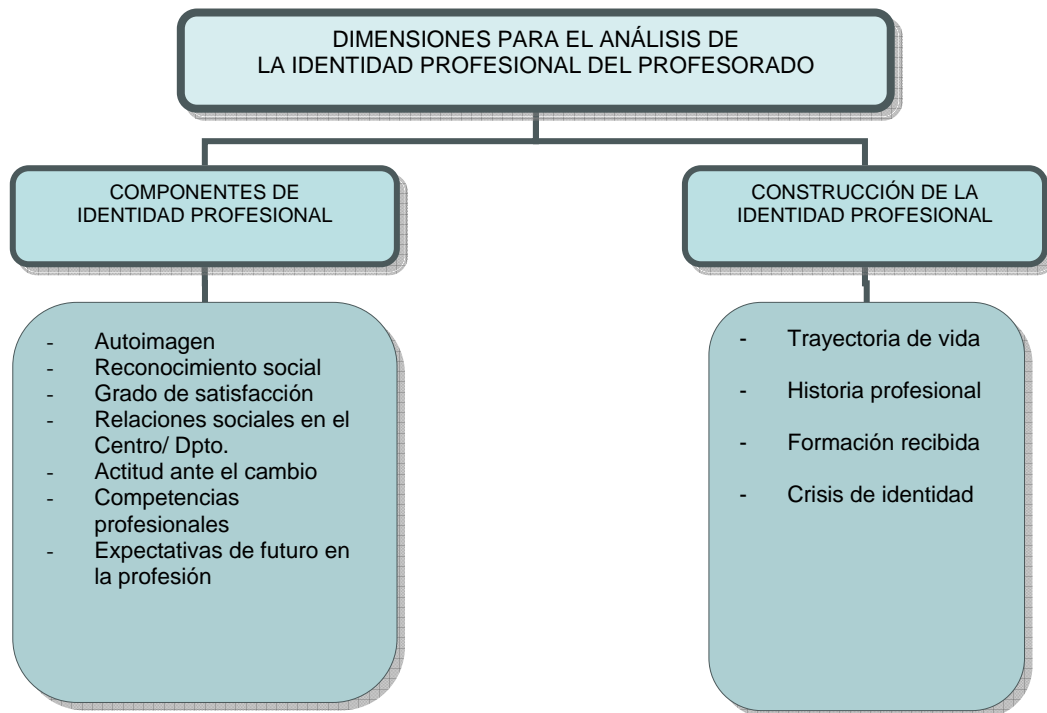
Fuente: Knowles, J. G. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. En I. F. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (p. 195). Barcelona: Octaedro-EUB.

La identidad docente en desarrollo, un modelo que conecta las fases del desarrollo de la identidad docente con las fases del modelo de transformación biográfica



Fuente: Knowles, J. G. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. En I. F. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (p. 196). Barcelona: Octaedro-EUB.

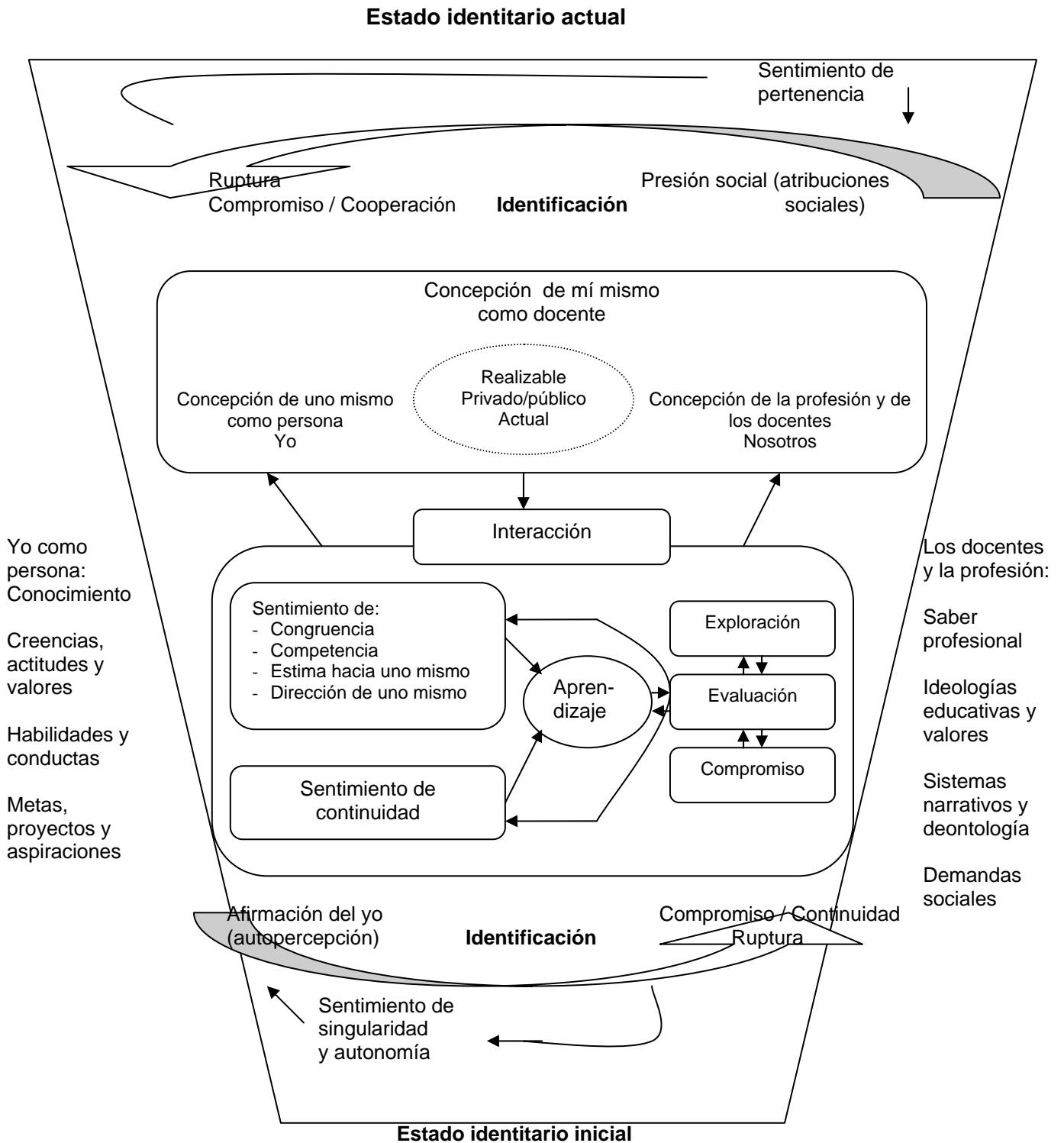
Si tenemos en cuenta los estudios precedentes podemos ver cómo emergen, por tanto, dos dimensiones a la hora de abordar la identidad profesional del profesorado (Bolívar, Fernández Cruz y Molina, 2004: párrafo 43), por un lado una dimensión dinámica, producto de un proceso de socialización que atendería a los diferentes momentos de construcción de la identidad profesional (trayectoria de vida, historia profesional, formación recibida y crisis de identidad) y otra más estática o común (aún siendo individual) referida a los componentes de la identidad profesional (autoimagen, reconocimiento social, grado de satisfacción, relaciones sociales en el centro, actitud ante el cambio, competencias profesionales, expectativas de futuro en la profesión).



Fuente: Esquema de elaboración propia a partir de la información contenida en el artículo de Bolívar, A., Fernández Cruz, M. y Molina, E. (2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), Art. 12.

Otro de los modelos a tener en cuenta es el de Gohier, Anadón, Bouchar, Charbonneau y Chevrier (2001), en el que se articulan la identidad personal con la identidad externa atribuida por los otros. Este modelo se apoya en las teorías de Dubar (2000), que defiende que reconoce estos dos aspectos o dimensiones en la construcción de la identidad.

Proceso de construcción de la identidad profesional del docente



Fuente: Gohier, C. et al. (2001). La construction identitaire: de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII, 1, p. 6.

VI.4.3. Dimensiones de análisis para el estudio de la identidad y desarrollo profesional de los maestros y maestras de Educación Musical: propuesta de un modelo

A partir de las dimensiones y modelos anteriores y sin perder de vista los objetivos de nuestra investigación, hemos elaborado un protocolo de preguntas y definido el sistema de categorías que nos ha posibilitado el análisis interpretativo del discurso narrativo y la reconstrucción de las historias de vida de los maestros y maestras de Educación Musical. Sendos documentos aparecen en los capítulos correspondientes a estrategias de recogida de información y procedimiento de análisis de la información. No obstante, avanzamos en el siguiente mapa conceptual el modelo que nos ha permitido organizar la información y reconstruir las historias de vida en nuestra investigación en función de los objetivos planteados.

Sin duda, el carácter biográfico de nuestra investigación hacía imprescindible la organización temporal del discurso de nuestros informantes. Así, hemos establecido un eje cronológico que representa los diferentes momentos en el proceso de socialización docente y donde se integran las etapas biográficas más importantes en el proceso de construcción de la identidad profesional (infancia, historia escolar, formación profesional inicial y trayectoria profesional antes y después de la especialización). También hacemos referencia en este proceso a tres momentos importantes o incidentes críticos a lo largo de esta trayectoria (elección profesional, inducción profesional y acceso a la especialización). Esta organización la hemos realizado en un intento de simplificación pues, somos conscientes de que en algunos casos, estos momentos o etapas no se suceden de forma lineal y en este orden, sino que se producen regresiones en el tiempo. Por ejemplo, el momento de la inducción profesional aparece en diferentes momentos, incluso una vez que se ha accedido a la profesión, en casos donde se cambia de situación laboral.

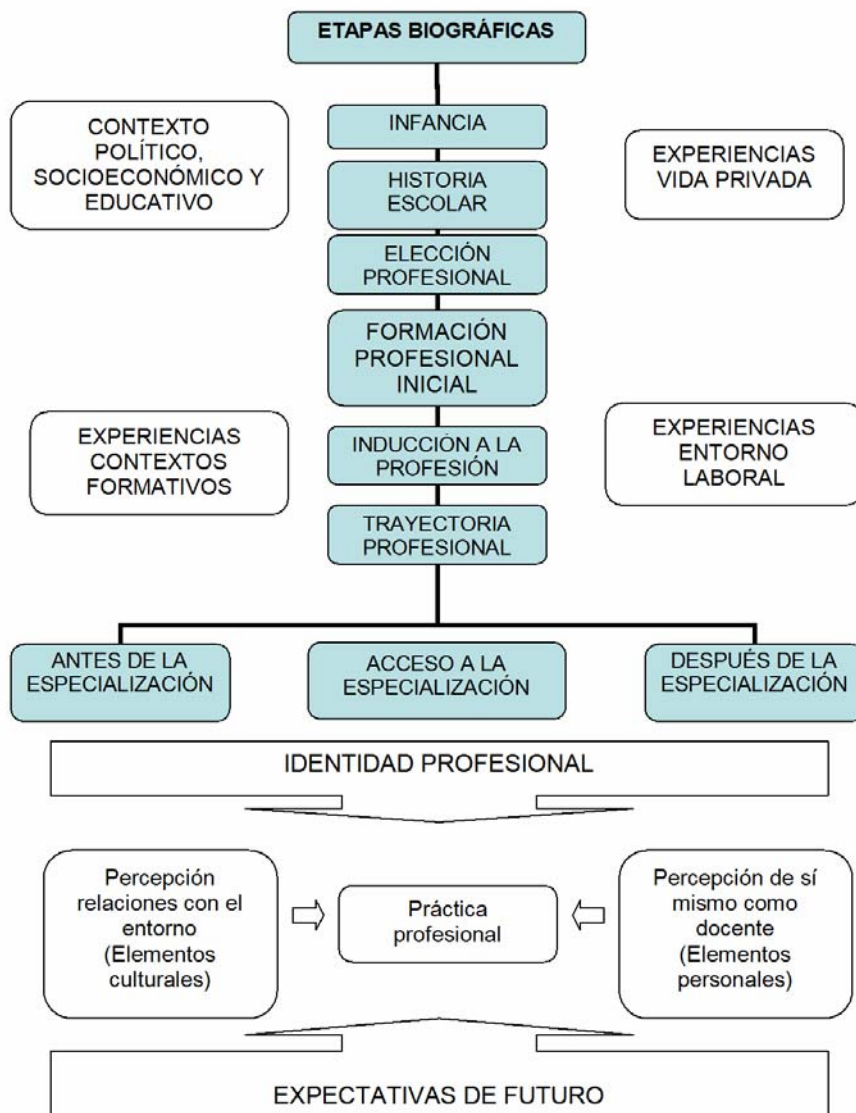
A lo largo de esa trayectoria biográfica hemos establecido los diferentes contextos en los que los informantes viven las experiencias más significativas para la configuración de su identidad y en los que se encuentran las fuentes de conocimiento más importantes de la profesión: a) contexto político, económico-social y educativo; b) vida privada; c) contexto formativo; d) entorno laboral.

Consideradas las influencias que aparecen a lo largo de la trayectoria biográfica llegamos a identificar cuáles de estas experiencias han determinado la identidad profesional actual de los maestros y maestras de Educación Musical, considerando en este caso a) las relaciones y la percepción que tienen de la consideración hacia la Educación Musical de los demás agentes educativos; b) la práctica profesional; c) los elementos personales de la identidad: autoimagen, creencias, actitudes, necesidades, entre otros.

Finalmente, e intentando conferir una proyección de futuro a nuestro modelo, se interpretan y ponen de manifiesto las demandas en función de las necesidades y expectativas de futuro que tienen estos docentes.

Por tanto, vemos cómo a través de este modelo hacemos referencia tanto a la perspectiva diacrónica como sincrónica de la identidad profesional siempre referida a la percepción que tiene el propio docente sobre sí mismo. Así a través de esta propuesta nos aproximamos a la identidad del docente de Educación Musical no sólo en el momento actual sino que además explicamos cuál ha sido el proceso de construcción de ésta lo largo de su trayectoria biográfica y en diferentes contextos en los que se conjugan la vida personal y la profesional.

Modelo para la aproximación biográfico-narrativa al proceso de construcción de la identidad profesional de los maestros y maestras de Educación Musical



Fuente: Esquema de elaboración propia.

CAPÍTULO VII ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

VII.1. Protocolo de la entrevista biográfica para la elaboración de las historias de vida

VII.2. Instrumentos complementarios para la recogida de información

CAPÍTULO VII ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Para llevar a cabo la investigación hemos construido diferentes instrumentos de recogida de información. La estrategia principal es, sin lugar a dudas, la entrevista biográfica, pero además hemos utilizado otros instrumentos complementarios (ficha de identificación personal, currículum académico-formativo y currículum profesional) que nos han permitido completar y contrastar la información obtenida a través de las diferentes sesiones de entrevistas realizadas. A lo largo del presente capítulo describimos ampliamente cada uno de estos instrumentos, haciendo referencia a su proceso de construcción, al momento de utilización en el desarrollo de la investigación y la utilidad dentro de la misma.

VII.1. Protocolo de la entrevista biográfica para la elaboración de las historias de vida

Partiendo de una revisión de las dimensiones a tener en cuenta en el estudio de la identidad y desarrollo profesional docente empleadas en diversas investigaciones que han utilizado el método biográfico-narrativo y, concretamente, las historias de vida como estrategia metodológica (Huberman, 1990; Kelchtermans, 1993; Fernández Cruz, 1994a; Pozo Llorente, 2001; Castilla, 2003; Knowles, 2004), y partiendo de los objetivos de nuestra investigación, hemos elaborado un protocolo inicial que ha guiado las tres sesiones de cada una de las entrevistas que hemos realizado.

Siguiendo las consideraciones planteadas por Buendía (1997a:129), para la elaboración de entrevistas semiestructuradas, hemos construido una guía de entrevista flexible ya que, según la autora, en este tipo de entrevistas *el investigador tiene libertad para formular el contenido, el número y la secuencia de preguntas [...] recreando las cuestiones que interesan conocer, sin olvidar la situación global para la que está siendo realizada*. Se trata, tal y como apunta Sierra (1998:300) de un tipo de entrevista no directiva, abierta, no estructurada ni estandarizada, *en la que se sigue un modelo conversacional, superando la perspectiva de un intercambio formal de preguntas y respuestas en la medida que trata de simular un diálogo entre iguales*.

En este sentido hemos evitado plantear cuestiones que pudieran ser respondidas con un no o un sí y también, aquéllas que pudieran resultar generales en exceso. Por otro lado, hemos intentado seguir un orden cronológico que facilitara la ordenación de la vida y el recuerdo, aunque cuando durante la entrevista se ha producido un salto en el tiempo, no hemos interrumpido en ningún caso a la persona entrevistada, ya que en ese momento interesaba más la evolución de un tema a lo largo del tiempo que ir recogiendo todos los datos referidos a un mismo período para después pasar a otra etapa.

Con la intención de organizar el protocolo, de tal manera que nos permitiera no perdernos durante la entrevista, y mantener una estructura global y dinámica del relato, hemos dividido dicho protocolo en grandes campos temáticos que siguen un orden cronológico. En cada uno de estos bloques

hemos insertado diferentes cuestiones sobre cada uno de los períodos establecidos. Debemos señalar que no siempre ha sido necesario realizar todas las preguntas recogidas en cada uno de los bloques ya que los informantes, a través de su discurso, han ido contestando a las mismas de forma espontánea.

Este protocolo se ha desarrollado en un ciclo de entrevistas biográficas de tres sesiones de una hora de duración cada una. Debemos señalar que en función de la relación y grado de empatía con el entrevistado hemos ido eligiendo cuál podría ser el período idóneo para comenzar a profundizar en la biografía de cada una de los maestros y maestras, a pesar del orden cronológico del protocolo de la entrevista. Así, después de pedirles que hicieran un breve recorrido por lo que ha sido su trayectoria profesional, en la mayoría de los casos, hemos optado por ir profundizando en los aspectos relacionados con esta etapa y con el período de formación profesional inicial. En sucesivas entrevistas nos hemos aproximado a aspectos relacionados con la etapa infancia y etapa escolar y con el momento actual de consolidación laboral. A medida que la relación de confianza crecía con el informante íbamos completando las etapas anteriores con preguntas en relación a aspectos más personales.

En todos los casos la primera entrevista ha tenido un carácter exploratorio de la trayectoria profesional de los entrevistados y, gracias a este esbozo, hemos situado cronológicamente los hechos y las personas más significativas. A continuación, hemos pasado a reconstruir el proceso de formación profesional inicial incluyendo aspectos relacionados con la elección profesional, las características de la formación y sus influencias y la valoración de la misma.

Antes de iniciar la segunda sesión del ciclo de entrevistas hemos facilitado a cada uno de los informantes la transcripción de la primera entrevista para que tras su lectura, realizaran las correcciones que creyeran oportunas y completaran dichas transcripciones con los datos que consideraran relevantes.

Una vez realizada dicha revisión y hechas las correcciones oportunas por parte de la investigadora, hemos pasado a realizar la segunda entrevista en la que abordamos la infancia y la etapa escolar, además de adentrarnos en el momento biográfico actual de los entrevistados y entrevistadas. En esta segunda sesión comenzamos a aproximarnos a aspectos más personales de los informantes, haciendo referencia a momentos y personas críticas en su trayectoria profesional.

Del mismo modo que con la transcripción de la primera entrevista, hemos facilitado la transcripción de esta segunda sesión a los participantes para que, de nuevo, revisaran e hicieran las puntualizaciones oportunas.

En la última sesión hemos abordado aquellos aspectos que no habían sido tratados hasta ese momento y profundizamos en los datos que consideramos más relevantes en función de los objetivos de nuestra investigación.

Una vez finalizada la transcripción completa de la entrevista se la hemos dado a leer de nuevo a cada uno de los maestros y maestras para que dieran su visto bueno y completaran los datos que creyeran oportunos. A partir de esa revisión comenzamos a trabajar en la fase de análisis propiamente dicha.

Tal y como se ha puesto de manifiesto hemos seguido las orientaciones de McMillian y Schumacher (2005), que aconsejan que las fases cualitativas de recopilación de datos y los análisis deben ser procesos que se superpongan a lo largo de la investigación. Este análisis continuado permite ir mejorando el propio proceso de recogida de información y aproximarse a la interpretación de la información. Como advierten Glaser y Strauss (1967:224), *la continua búsqueda de recopilación de datos y su análisis tiene un apoyo directo en cómo se completa la investigación.*

Antes de pasar a describir el contenido del protocolo de la entrevista nos parece oportuno señalar que para el registro de la entrevista hemos utilizado un sistema de grabación digital con un micrófono unidireccional para asegurarnos de la correcta grabación de la voz de cada uno de los informantes.

El **protocolo**¹² se ha organizado a partir de cinco bloques que corresponden a las cinco etapas biográficas en el desarrollo profesional. En cada uno de esos bloques se han incluido preguntas relacionadas con las dimensiones¹³ a tener en cuenta en el estudio de la identidad y desarrollo profesional desde una perspectiva biográfico-narrativa, que señalan autores como Kelchtermans (1993), Fernández Cruz (1994a), Pozo Llorente (2001), Gohier et al. (2001), Knowles (2004), Bolívar, Fernández Cruz y Molina (2004).

Dentro de cada una de las etapas biográficas a las que hacemos referencia en el protocolo, hemos incluido diferentes preguntas abiertas siguiendo las orientaciones de Pujadas (1992:66-67), que sugiere no realizar un protocolo de entrevista fuertemente estructurado, ya que *la entrevista biográfica consiste en un diálogo abierto con pocas pautas, en el que la función básica del investigador es estimular al sujeto para que proporcione respuestas claras, cronológicamente precisas, en las que se expliciten de la forma más amplia posible las referencias a terceras personas y a ambientes concretos en los que transcurren los diferentes episodios biográficos, ya que el objetivo del protocolo de la entrevista biográfica no es convertirse en un guión de una entrevista formal, sino ser el guión de la "conversación" que constituye la entrevista biográfica.* A través de este tipo de entrevista lo que pretendemos, tal y como recoge Buendía (1997a:129), *al abordar las características de las entrevistas semiestructuradas, es comprender más que explicar, maximizar el significado y obtener respuestas emocionales, pasando por alto la racionalidad.*

Teniendo en cuenta estos planteamientos elaboramos un protocolo, que pasamos a describir a continuación, en el que recogimos las posibles preguntas a realizar a cada uno de los informantes, siendo conscientes tal y

¹² El protocolo de la entrevista biográfica aparece recogido íntegramente en el anexo I.

¹³ Ver capítulo referido al enfoque metodológico del estudio donde se explicitan dichas dimensiones.

como apunta Stake (1998:64) de que no se trataba de un protocolo cerrado ya que cada entrevistado tenía unas experiencias únicas, unas historias especiales que contar por lo que a medida que transcurrían las diferentes sesiones de entrevistas se incluyeron algunas preguntas o se desecharon otras en función de cada caso. Se trataba sobretodo de *evitar respuestas simples de sí o no y de conseguir la descripción de un episodio, una relación, una explicación.*

Las cinco etapas biográficas a partir de las que hemos organizado el protocolo de la entrevista biográfica que hemos utilizado en nuestra investigación son las siguientes:

- I. Etapa biográfica: Infancia y etapa escolar
- II. Etapa biográfica: Elección profesional y formación profesional inicial.
- III. Etapa biográfica: Inducción a la profesión docente y recorrido laboral previo a la especialización en Educación Musical.
- IV. Etapa biográfica: Acceso a la especialización en Educación Musical y recorrido laboral posterior.
- V. Etapa biográfica: Destino actual y consolidación laboral como especialista de Educación Musical.

Este bloque inicial de preguntas correspondiente a la primera etapa biográfica **Infancia y etapa escolar** está destinado a conocer aspectos relacionados con la **infancia** de los entrevistados, el contexto familiar en el que crecieron y las influencias del entorno recibidas a través del bloque que hemos denominado infancia y que consta de cinco ítems. En el segundo bloque hacemos referencia a la historia escolar de los maestros, a su **escolarización antes de la formación profesional inicial**, su paso por la escuela primaria y el bachillerato. En este caso señalamos seis ítems, tres destinados a conocer la información relacionada con su paso por la escuela y los tres últimos, relacionados con su formación en bachillerato.

En la segunda etapa biográfica, **elección profesional y formación profesional inicial** hemos intentado reconstruir las razones que llevaron a los entrevistados a optar por la realización de los estudios de Magisterio a través de seis preguntas incluidas en la dimensión temática **opción por la docencia**. A continuación abordamos el período de su **formación universitaria** a través de doce ítems en los que les pedimos hagan una descripción y valoración de este período formativo.

A través de las preguntas incluidas en la tercera etapa biográfica, abordamos por primera vez la trayectoria profesional de los maestros entrevistados a partir del momento de **inducción a la profesión** y durante todo el **recorrido laboral previo a la especialización en Educación Musical**. Aquí es donde hemos indagamos en la transición al mundo laboral de estos profesionales, descubriendo cómo se produjo su **acceso a la enseñanza** a través de catorce ítems. A partir de aquí, comenzamos a reconstruir el **itinerario laboral** de los entrevistados hasta el momento de la obtención de la especialidad en Educación Musical; esta dimensión consta de diez ítems.

El **acceso a la especialización** va a marcar un antes y un después en la trayectoria profesional de los maestros participantes en el estudio, así que hemos abordado este momento crítico a través de siete cuestiones en el bloque destinado a la cuarta etapa biográfica. A partir de la especialización hemos reconstruido el **itinerario profesional de los maestros ya convertidos en especialistas de Educación Musical** a través de un protocolo de diez preguntas.

En la quinta y última etapa biográfica pretendemos conocer cuál es la situación actual de los maestros y maestras entrevistados. Así, en una primera dimensión denominada **destino actual** hemos solicitado a estos profesionales a través de las preguntas que se recogen en el protocolo para esta etapa una descripción de su situación actual. En el caso de la **consolidación laboral** nuestro objetivo ha sido obtener información acerca de aspectos relacionados con la identidad profesional, con los elementos culturales y personales del desarrollo profesional así como el modelo de enseñanza musical desarrollado por estos docentes y su valoración de la profesión. Este último bloque está integrado por dieciocho preguntas.

VII.2. Instrumentos complementarios para la recogida de información

Los instrumentos complementarios¹⁴ que se han utilizado para contrastar y completar la información aportada por las entrevistadas han sido:

- Ficha de identificación personal.
- Currículum académico-formativo.
- Currículum profesional.

Estos tres documentos que hemos entregado a los informantes de nuestro estudio al finalizar la primera entrevista biográfica y que cumplimentaron ellos mismos haciendo uso de sus documentos personales, nos han servido para triangular y validar la información que hemos obtenido a través del ciclo de entrevistas biográficas. En algunos casos, han preferido entregarnos un currículum vitae partir del cual nosotros hemos cumplimentado dichos documentos. Los datos que no aparecían en este currículum se han preguntado directamente a los informantes.

Estos documentos además, nos han ayudado a ir estableciendo el orden cronológico de los diferentes hechos ocurridos tanto en la trayectoria formativa como profesional que iban narrando los entrevistados a lo largo de las diferentes sesiones.

A través de la **ficha de identificación personal** hemos recogido los datos personales más relevantes de los entrevistados.

Gracias al breve **currículum académico-formativo** hemos conocido datos sobre la trayectoria formativa de los entrevistados relacionados con las

¹⁴ Estos instrumentos complementarios aparecen recogidos en el anexo II.

fechas de inicio y finalización de los estudios, los centros donde los han realizado y su participación en actividades de formación permanente. De esta manera hemos ido comprobando los datos que hemos recogido a través de las diferentes entrevistas.

Con el fin de conocer los diferentes centros educativos por los que han pasado, cuánto tiempo han permanecido y qué tarea docente han desarrollado en cada uno de ellos, facilitamos a los entrevistados un cuadro en el que debían recoger las fechas de las altas y los ceses en los diferentes centros educativos, explicitando las tareas desarrolladas, el tipo de centro, la situación laboral y el tipo de destino, además de aquellas observaciones que consideraran oportunas. A este documento que hemos facilitado en la primera sesión del ciclo de entrevistas biográficas lo hemos llamado **currículum profesional**. Debemos destacar que en este cuadro-resumen de la trayectoria profesional sólo se incluyen los puestos de trabajo ocupados a partir de la inducción a la profesión y no se mencionan las experiencias laborales previas.

**CAPÍTULO VIII
CRITERIOS DE SELECCIÓN Y
CARACTERÍSTICAS DE LOS
INFORMANTES**

CAPÍTULO VIII CRITERIOS DE SELECCIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LOS INFORMANTES

Tras la revisión de las consideraciones metodológicas a tener en cuenta a la hora de realizar la selección de los participantes en el estudio hemos optado por llevar a cabo una selección sistemática de los maestros y maestras de Educación Musical en función de los objetivos planteados en nuestra investigación.

Hemos seleccionado un total de doce informantes clave para nuestra investigación que atendían a las características de ser maestros y maestras especialistas en Educación Musical que desarrollaban su labor como especialistas.

Este grupo de docentes debían haber accedido a la especialización a través de diferentes itinerarios que se establecieron a partir de la promulgación de la LOGSE en 1990 y que tal y como recoge Oriol (1992) fueron los siguientes: 1) reciclaje de los maestros a través de Cursos de Títulos Propios en cooperación con las Universidades; 2) habilitación directa para los maestros con unos conocimientos musicales; 3) pruebas selectivas para el ingreso en el Cuerpo de Maestros; y por último, 4) la formación a través de la titulación universitaria correspondiente que se crea para tal fin.

Esta característica nos obligaba, de alguna manera, a establecer dos grupos diferenciados pues, el tipo de itinerario determinaba también la edad y los años de experiencia docente. Así, quiénes habían accedido a la especialidad a través de los tres primeros itinerarios mencionados anteriormente eran maestros y maestras con una experiencia docente generalista anterior a su conversión en especialistas, lo que determinaba una edad más avanzada. Además, la experiencia en relación a la especialidad también era mayor puesto que el título universitario de maestro en la Especialidad de Educación Musical aparece años más tarde y los informantes que acceden a la especialización por este itinerario tienen irremediablemente menos años de experiencia docente tanto especialista como generalista debido a su juventud. Así, también distinguiremos entre los docentes mayores y menores de 35 años.

Nos interesaba realizar la selección de los informantes en función de otra variable, la tipología del centro. Buscábamos docentes que desarrollaran su labor en centros privados, concertados y/o públicos. Además, este hecho nos llevaba a establecer otro criterio de selección que tenía que ver con la situación laboral de estos maestros. Así, decidimos interesarnos por las historias de docentes funcionarios, interinos y contratados en centros de titularidad pública, privada o concertada.

Otra característica interesante que determinaría su práctica en el aula y su relación con los diferentes agentes educativos sería el contexto, por lo que buscamos maestros y maestras que trabajaran en centros situados en contextos rurales y urbanos.

El tipo de formación musical que había recibido este grupo de informantes también era determinante, pues este hecho podría introducir cambios en su identidad docente, dependiendo de que hubieran cursado estudios musicales reglados, no reglados o su formación fuera autodidacta.

Finalmente, la cuestión de género, también suponía otra característica a tener en cuenta en la investigación, ya que a través de la revisión de la bibliografía especializada fuimos conscientes de cómo las trayectorias profesionales difieren entre hombres y mujeres.

Podemos sintetizar los criterios de selección del grupo de informantes en función de las siguientes características:

- Diferentes itinerarios de acceso a la especialización:
 - Habilitación directa.
 - Curso de Especialización.
 - Concurso-oposición.
 - Titulación universitaria.
- Situación laboral:
 - Contratado.
 - Interino.
 - Funcionario.
- Contexto laboral:
 - Urbano.
 - Rural.
- Años de experiencia docente como especialista:
 - Menos de 6 años.
 - Más de 6 años.
- Edad cronológica:
 - Mayores de 35 años.
 - Menores de 35 años.
- Tipología de estudios musicales:
 - Reglados.
 - No reglados.
 - Autoformación.
- Género:
 - Configurar el grupo con el mismo número de hombres que de mujeres.

El momento de búsqueda de los informantes con las características anteriormente descritas ha sido, sin duda, una de las etapas más difíciles de la investigación. En primer lugar la dificultad residía en encontrar a maestros y maestras que reunieran esas características, que estuvieran dispuestos a comprometerse con la investigación y que, además, tuvieran unas historias de vida relevantes para el estudio.

Debemos reconocer que la localización de los informantes más experimentados fue algo más difícil que la de los maestros y maestras noveles. Encontrar a las maestras con más experiencia no supuso ninguna dificultad ya que gracias al trabajo exploratorio que realizamos con anterioridad (Ocaña,

2004), ya habíamos tenido un primer contacto con ellas. Fueron cuatro las personas con las que nos pusimos de nuevo en contacto ya que la información con la que contábamos era algo limitada y necesitábamos profundizar en otros aspectos que para la presente investigación eran relevantes.

Sin embargo, encontrar a los informantes que conformaría el grupo de los maestros veteranos fue algo más complicado. En este caso también trabajamos con cuatro especialistas. Dos de los maestros los localizamos a través de una persona que nos sirvió de enlace. En uno de los casos fueron unas alumnas que estaban realizando unas prácticas de clase en un colegio y les pedí que preguntaran al maestro de música cómo había accedido a la titulación. Una vez localizado y sabiendo que había accedido a la especialidad a través de un curso de especialización, el siguiente paso fue comprobar que reunía el resto de condiciones. Así fue como localizamos a Juan. De Carlos habíamos leído algunos artículos y habíamos coincidido con él en algún curso de formación pero no lo conocíamos personalmente. Así que también a través de una persona cercana a su entorno me puse en contacto con él. En este caso había accedido a través de uno de los itinerarios de acceso que buscaba, el concurso-oposición. Gracias a Carlos me puse en contacto con otro maestro, que había sido su compañero y que, en principio, parecía que había accedido a la especialización gracias a la homologación de su título del Conservatorio. Tras ponernos en contacto con él comprobamos que no era así, no obstante nos pareció interesante entrevistarle, ya que tenía una buena disposición y eso nos permitía posteriormente seleccionar aquellas entrevistas que fueran más relevantes para la investigación. En el caso del último informante, Gerardo, la búsqueda fue telefónica. Me puse en contacto con varios colegios de la ciudad y sus alrededores buscando el último informante que necesitaba, alguien que hubiera conseguido especializarse gracias a sus estudios de Conservatorio.

El grupo de los maestros y maestras noveles fue algo más fácil de localizar, pues teníamos más contacto con este colectivo debido a nuestra profesión y el hecho de haber participado en procesos formativos no sólo como docente sino también como alumna. En primer lugar se localizó a las chicas, en este caso fueron cuatro. Dos de ellas, eran antiguas compañeras de promoción a las que les había perdido el rastro y con las que no había tenido demasiada relación durante la formación profesional inicial. El contacto con las otras dos maestras nos lo proporcionó una de las directoras de la presente tesis doctoral, M^a Angustias Ortiz. Todas estas informantes habían accedido a la especialización a través de la titulación de magisterio específica, pero cada una tenía una situación laboral: funcionarias, interinas o contratadas en un colegio concertado.

Dos de los tres maestros noveles habían sido alumnos en la facultad y en cursos de formación que habíamos impartido fuera de la misma y pudieron ser localizados sin demasiados problemas. Estos dos maestros respondían a los perfiles de maestro funcionario e interino, así que tuvimos que seguir buscando un maestro que trabajara en un centro privado o concertado. Tuvimos la suerte de que en ese momento los alumnos de magisterio de la especialidad de Educación Musical se encontraban realizando sus prácticas y la mayoría de ellos lo hacían en centros de esta tipología. Así que en una de

las reuniones en la facultad les pedimos que preguntaran a sus tutores cómo habían accedido a la especialización. Así, localizamos a Miguel, nuestro último informante.

Tras localizar a los informantes clave y comprobar que reunían los requisitos planteados anteriormente el siguiente paso era informarles acerca de los propósitos de la investigación, su carácter anónimo y en qué consistiría la colaboración que en aquel momento les requeríamos. Una vez quedaron claros estos planteamientos y tras aceptar nuestra invitación comenzamos la realización de las entrevistas biográficas. Una vez finalizadas las distintas sesiones de entrevista elaboramos los relatos de vida correspondientes, en los que recogimos una síntesis de los datos más relevantes de la biografía de cada uno de los maestros y maestras entrevistados. Una vez revisados dichos relatos seleccionamos doce de los quince casos para llevar a cabo la reconstrucción de historias de vida, por considerar que su biografía podría ser de mayor interés para el estudio en cuestión y respondía mejor a las cuestiones y objetivos planteados al inicio del mismo.

Así, los participantes de nuestro estudio están divididos en dos grupos; un primer grupo en el que encontramos a seis docentes de Educación Musical (tres hombres y tres mujeres) que accedieron a la especialización a través de tres de los cuatro itinerarios establecidos para tal fin a partir de la LOGSE: 1) reciclaje de los maestros a través de Cursos de Títulos Propios en cooperación con las Universidades; 2) habilitación directa para los maestros con unos conocimientos musicales; 3) pruebas selectivas para el ingreso en el Cuerpo de Maestros. Entre estos docentes encontramos tanto maestros contratados como funcionarios, que trabajan en centros rurales o urbanos y con una experiencia como especialistas superior a los seis años, siendo su experiencia como docentes generalistas de más de un lustro. La formación musical también difiere y aunque la mayoría de ellos han cursado estudios no reglados en su formación permanente, la variable más determinante es el hecho de que unos tengan estudios reglados en el Conservatorio y otros hayan aprendido música de forma autodidacta.

El segundo grupo lo conforman otros seis especialistas de Educación Musical (tres hombres y tres mujeres) que accedieron a la especialización a través del título universitario de Maestro Especialista en Educación Musical. Entre ellos encontramos maestros interinos, funcionarios y contratados, que trabajan en centros públicos tanto urbanos como rurales y cuya experiencia docente como especialistas es inferior a seis años. En este caso la mayoría de los docentes tienen estudios musicales reglados, aunque en alguno de los casos la formación es no reglada o autodidacta.

Finalmente estos dos grupos de informantes que conforman el estudio y a los que hemos identificado con el nombre de grupo de maestros veteranos y noveles respectivamente quedó configurado tal y como señalamos en el cuadro que aparece a continuación donde distinguimos cada informante con un pseudónimo para proteger su identidad y salvaguardar el anonimato:

	Pseudónimo	Edad	Sexo	Tipología estudios musicales	Modo de acceso especialización	Situación laboral	Contexto de trabajo	Años de experiencia docente	Años de experiencia como especialista
Grupo 1: Maestros veteranos	Antonia	54	Mujer	Reglados: Grado elemental inconcluso	Curso de especialización	Funcionaria	Urbano	29	14
	Mercedes	50	Mujer	Reglados: Grado elemental inconcluso	Concurso-oposición	Funcionaria	Rural	13	12
	Carmen	45	Mujer	Reglados: Grado elemental	Habilitación directa	Contratada	Urbano	20	9
	Juan	47	Hombre	Autodidacta	Curso de especialización	Funcionario	Urbano	27	11
	Carlos	48	Hombre	Autodidacta	Concurso-oposición	Funcionario	Rural	28	13
	Gerardo	41	Hombre	Reglados: Grado Medio	Habilitación directa	Funcionario	Urbano	16	10
Grupo 2: Maestros noveles	Pilar	29	Mujer	Reglados: Grado Elemental	Titulación Universitaria	Funcionaria	Rural	4	4
	Marta	27	Mujer	Reglados: Grado elemental inconcluso	Titulación Universitaria	Interina	Rural	4	4
	Sonia	28	Mujer	Reglados: Grado Medio	Titulación Universitaria	Contratada	Urbano	5	5
	Roberto	28	Hombre	Reglados: Grado Medio	Titulación Universitaria	Funcionario	Rural	8	6
	Alfonso	31	Hombre	Autodidacta	Titulación Universitaria	Interino	Rural	5	5
	Miguel	35	Hombre	Reglados: Grado Medio	Titulación Universitaria	Contratado	Urbano	11	6

CAPÍTULO IX CRITERIOS DE CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

IX.1. Aproximación teórica a los criterios de calidad en investigación cualitativa

IX.2. Criterios de calidad de la investigación: estrategias utilizadas

CAPÍTULO IX CRITERIOS DE CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

IX.1. Aproximación teórica a los criterios de calidad en investigación cualitativa

Antes de abordar los criterios de calidad que hemos tenido en cuenta en nuestra investigación, nos parece oportuno realizar una aproximación teórica a los criterios que determinan el rigor científico en la investigación cualitativa. Según Sandín (2003:185), estos criterios han ido evolucionando desde propuestas vinculadas a planteamientos positivistas, pasando por el establecimiento de criterios propios hasta su reconceptualización.

Angulo Rasco (1990) y Cajide (1992) afirman que, desde que la investigación cualitativa comienza su andadura, han sido constantes las reflexiones sobre cuestiones de tipo ontológico, epistemológico y metodológico que se han ido realizando, así como las propuestas en torno a los criterios más adecuados para valorar las aportaciones que se realizaban a partir de este tipo de enfoque metodológico. Según Santos (1990:162), esto se debe a que *al intentar reconstruir una realidad, desentrañar sus redes de significado y, en definitiva, comprenderla en toda su profundidad, nos hacen falta indicadores de credibilidad*.

Al abordar la calidad de un estudio, solemos referirnos a su rigor científico, fiabilidad, veracidad, confiabilidad, plausibilidad, adecuación metodológica, credibilidad, congruencia, etc.; pero tal y como apunta Sandín (2003), quizás el término más utilizado sea el de validez, ya que si una investigación no es válida no es verdadera.

Este concepto de validez ha sido reformulado en el ámbito de la investigación cualitativa, apareciendo diferentes enfoques. Mishler (1990:419) señala que el concepto de validación es más relevante que el de validez ya que *la validación es un proceso a través del cual realizamos afirmaciones y evaluamos la credibilidad de observaciones, interpretaciones y generalizaciones*. Así que, en este caso, no se acepta el establecimiento de un grupo de criterios estándar para valorar la investigación, sino que lo que se sugiere es la configuración de una colección de ejemplos relevantes que muestren cómo deben realizarse los estudios.

Por su parte, Maxwell (1992) es partidario de la complementariedad de enfoques, el basado en ejemplos (modelo sintagmático de validez) y los basados en tipologías (modelo paradigmático de validez). Además, señala el concepto de comprensión como un concepto mucho más importante que el de validez y presenta cinco tipos de validez relacionados con las formas de comprensión inherentes a la investigación cualitativa (validez descriptiva, validez interpretativa, validez teórica, validez evaluativa; validez de transferencia o generalización).

Tradicionalmente se ha venido asociando la calidad de la investigación educativa a los conceptos de fiabilidad y validez, pero los investigadores cualitativos han adoptado distintas posiciones en relación a estos conceptos.

Así, autoras como Goetz y LeCompte (1988) han asumido esta terminología clásica mientras que otros la han rechazado de lleno, argumentado la necesidad de encontrar otras fuentes de credibilidad y rigor epistemológico, más coherentes y adecuadas a los requerimientos de los modelos cualitativos. En esta línea encontramos los trabajos de Guba y Lincoln (1985), Guba (1989) y Miles y Huberman (1994) que establecen criterios paralelos que se enuncian en un intento de defender la existencia de criterios propios generados desde el paradigma cualitativo pero que no dejan de ser un reflejo de la ciencia positivista en el ámbito de la investigación cualitativa.

A continuación presentamos un cuadro elaborado por Sandín (2003:191), en el que refleja este paralelismo entre los términos convencionales y los alternativos, que estos autores han propuesto para denominar los criterios de calidad en la investigación cualitativa.

Términos convencionales y alternativos de criterios de calidad en la investigación cualitativa			
Aspecto	Término convencional	Guba y Lincoln (1985) Guba (1989)	Miles y Huberman (1994)
Valor de verdad	Validez interna	Credibilidad	Autenticidad
Aplicabilidad	Validez externa/ Generalización	Transferibilidad	Fittingness
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia	Auditability
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad	Confirmabilidad

Criterios de rigor científico en la investigación cualitativa. Fuente: Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw – Hill, p. 191.

En trabajos posteriores de Guba (1990), Lincoln (1995) y otros autores como Hammersley (1992), desde el ámbito específico de la investigación etnográfica, proponen nuevos criterios que emanan directamente de los supuestos establecidos en la investigación cualitativa. Así, Guba (1990) y Lincoln (1995) recogen los siguientes criterios de autenticidad:

- Equidad o justicia: Presentación de los puntos de vista sostenidos por las diversas personas.
- Autenticidad ontológica. Se refiere al grado en que las construcciones émicas, la conciencia acerca de determinadas cuestiones son mejoradas, maduras y reelaboradas en la evaluación.
- Autenticidad educativa. Supone ir más allá de las propias elaboraciones y contrastarlas con otras diferentes para conocer cómo sistemas de valores alternativos evocan soluciones diversas.
- Autenticidad catalítica. Se define como el grado en que una acción es estimulada y facilitada por los procesos de evaluación.

- Autenticidad táctica. Sugiere el *empowerment* de los participantes hacia la acción.

Por su parte, Hammersley (1992) sugiere que los criterios que deben gobernar en la investigación cualitativa son la validez o verdad y la relevancia. Este autor reconoce que no es posible conocer con certeza el grado en que un relato es verdadero, por lo tanto, debemos juzgar la validez de las afirmaciones a partir de la adecuación de la evidencia presentada para apoyarlas. Para decidir acerca de esta evidencia debemos considerar: si la exposición es suficientemente plausible dado el cuerpo existente de conocimiento; si la afirmación es central al argumento presentado por el investigador; el nivel de suficiencia dependerá del tipo de afirmación realizada, definición, descripción, explicación, teoría. Por otra parte, el concepto de relevancia está relacionado con el interés que despierta ese tópico ante la comunidad científica.

Según Sandín (2003), deben incorporarse al debate nuevas cuestiones como la verosimilitud, emocionalidad, responsabilidad personal, ética del cuidado, práctica política y diálogos con los participantes.

Los principales procedimientos para verificar la calidad de los estudios cualitativos que proponen Johnson (1997) y Creswell (1998) son, entre otros, el trabajo prologando de campo y la observación persistente, la triangulación, la clarificación de los sesgos del investigador y la búsqueda y análisis de casos negativos.

Tras realizar esta breve aproximación a los aspectos relacionados con los criterios de calidad en la investigación educativa, pasamos a centrarnos en los criterios establecidos en nuestra investigación y las estrategias utilizadas para contribuir a la calidad de la misma.

IX.2. Criterios de calidad de la investigación: Estrategias utilizadas.

Los criterios de calidad que hemos establecido en nuestra investigación han sido definidos a partir de la revisión de la literatura científica a la que se ha hecho mención anteriormente y siguiendo el modelo propuesto por Guba y Lincoln (1985; 1994) y Miles y Huberman (1994). Recogemos la definición de cada uno de estos criterios que realiza Colás (1994:275-276):

- **Credibilidad:** Se refiere a la credibilidad y confianza que ofrecen los resultados de la investigación, basándose en su capacidad explicativa ante casos negativos y en la consistencia entre los diferentes puntos de vista y perspectivas. Se refiere por tanto, al isomorfismo que se establece entre los datos recogidos y la realidad.
- **Transferencia:** Se refiere a la posibilidad de transferir los resultados obtenidos en ese contexto a otros contextos de similares condiciones, bajo una situación de investigación en idénticas condiciones. La recogida de abundantes datos a través de descripciones exhaustivas servirá para poder establecer comparaciones y hacer más extensivas las generalizaciones.

- **Dependencia:** Hace referencia a la estabilidad de los datos. Es uno de los criterios más problemáticos debido a la diversidad de realidades con las que se trabaja y a la subjetividad que genera al ser el investigador el principal agente de recogida y análisis de datos.
- **Confirmabilidad:** Se refiere a la independencia de los resultados frente a motivaciones, intereses personales o concepciones teóricas del investigador. Es decir, la garantía y seguridad de que los resultados no están sesgados.

Entre los procedimientos que hemos desarrollado para hacer válidos los criterios de calidad anteriormente descritos en nuestra investigación destacamos la triangulación, cuyo principio básico, según Cohen y Manion (1990), consiste en recoger y analizar datos desde distintos ángulos a fin de contrastarlos. Según Cantón (1996:224-225) *se ha revelado como un excelente filtro para superar limitaciones metodológicas y la acusación de subjetividad a la que suelen estar expuestos los métodos personales y biográficos.*

Tras la revisión de diferentes trabajos (Cohen y Manion; 1990; Janesick, 1994; Colás, 1994; Ruiz Olabuénaga, 2003), hemos considerado necesario contemplar diferentes procedimientos de triangulación que pasamos a describir a continuación.

El proceso de **triangulación de información**, según la literatura especializada, consiste en comprobar la veracidad de la información a partir de la revisión de esta misma información obtenida a través de otras fuentes escritas. Según Cantón (1996:224) *la comparación de los datos escritos personales con los documentos oficiales permite explicar discrepancias, confirmar y validar datos de un solo informante.*

Así, la información obtenida a través de las entrevistas biográficas ha sido contrastada con los instrumentos de recogida de datos complementarios tales como ficha de identificación personal, currículum académico-formativo y currículum profesional. Este proceso nos ha permitido corroborar y organizar cronológicamente los diferentes hechos que los propios informantes iban describiendo a lo largo de las diferentes entrevistas.

Por otra parte, a través de la revisión de la legislación educativa y la bibliografía especializada en relación a la educación primaria y secundaria y la formación de maestros hemos podido corroborar la información que sobre las características de su formación y su itinerario de especialización musical aportaba los diferentes informantes. Este proceso ha sido importante ya que en algunos casos esta información referida a aspectos formales como duración de los estudios, tipos de materias, etc. resultaba imprecisa por la lejanía en el tiempo que generaban lagunas en el recuerdo de nuestros informantes.

La **triangulación de fuentes** a la que hace referencia Sandín (2003:146) está vinculada a las *entrevistas a sujetos del entorno social de la persona que permiten completar y validar el relato biográfico.* En nuestro caso, hemos utilizado como contraste los relatos biográficos de los informantes que

finalmente no fueron seleccionados para ser estudiados en profundidad y constituir uno de los estudios de caso individuales que integran esta investigación.

Han sido tres las narrativas de diferentes maestros y maestras que nos han servido de contraste para corroborar la información ofrecida por algunos de los informantes clave y tener una visión más amplia del contexto descrito por determinados maestros. El discurso de una maestra veterana que había sido compañera de estudios en la carrera de Magisterio de Mercedes nos permitió corroborar la información acerca de la calidad de la formación recibida y de las experiencias en el período de prácticas que compartieron. También en el grupo de los maestros veteranos utilizamos la información de otro de los informantes para comprobar la veracidad de las experiencias que nos había descrito Carlos ya que estos dos maestros habían sido compañeros durante varios años y sus entrevistas nos permitieron conocer y comprender mejor la realidad vivida durante sus inicios profesionales. En el grupo de las maestras noveles el hecho de trabajar con maestras que habían sido compañeras de estudios nos permitió corroborar la información acerca de la formación profesional inicial, que en algunos casos puede resultar contradictoria pues según el éxito o fracaso vivido durante este período la percepción que se tiene sobre el mismo es más o menos positiva, pudiendo en algunos casos desvirtuar la realidad. No obstante, debemos señalar que en nuestra investigación nos interesaba conocer la percepción que tenían este grupo de docentes y contábamos con que la realidad objetiva se tornaría en subjetiva en el momento que fuera transmitida a través de su historia particular.

Además, y siguiendo con este proceso de triangulación realizamos una entrevista semiestructurada¹⁵ a una formadora de maestros de Educación Musical con una larga experiencia, que nos ha permitido confirmar alguna de las informaciones obtenidas a través de las entrevistas biográficas sobre los procesos de formación inicial de los maestros tanto veteranos como noveles, así como sobre los diferentes itinerarios de acceso a la especialización.

La **triangulación interna** nos ha permitido detectar las coincidencias y divergencias en las informaciones obtenidas a través de la contrastación entre investigadores, observadores y/o actores tal y como señala Colás (1994). Este proceso es de vital importancia pues según Stake (1998:110) *en un estudio de casos los actores desempeñan un papel fundamental tanto en la dirección como en la presentación del mismo*, así que serán de gran importancia las observaciones e interpretaciones realizadas por los propios informantes a lo largo del proceso que nos ayudarán a triangular nuestras propias observaciones e interpretaciones. Así atendiendo a las orientaciones de Rivera y Trigueros (2004) que consideran el proceso de negociación del informe como la pieza angular de la investigación cualitativa en nuestro trabajo hemos prestado especial atención a este proceso que pasamos a describir a continuación.

¹⁵ El guión de dicha entrevista se puede consultar en el anexo III.

Como hemos señalado anteriormente cada sesión de entrevista ha generado una información que ha sido transcrita y posteriormente revisada por cada informante antes de llevar a cabo la sesión siguiente, de manera que esta revisión nos ha permitido verificar la información contenida en la transcripción y preparar el guión de la siguiente sesión de entrevista a partir del protocolo inicial.

Tras haber realizado la reconstrucción de cada una de las historias de vida a partir de la información obtenida en las entrevistas biográficas hemos enviado dichas historias a los diferentes informantes. Las anotaciones y comentarios realizados sobre cada estudio de caso por sus protagonistas han sido muy diferentes. Unos han centrado sus comentarios en un aspecto que, sin duda, nos ha sorprendido, el carácter coloquial de sus palabras reflejado en las citas literales insertadas a lo largo de la reconstrucción de la historia de vida. A pesar de que explicamos en el proceso de negociación inicial, cuando nos pusimos en contacto los informantes cuál sería el propósito de la investigación, su implicación y la utilización que haríamos de la información aportada por ellos, algunos nos han pedido que diéramos un carácter más literario a sus palabras, argumentando que su discurso parecía sacado de una conversación informal. Este hecho a la vez que nos sorprendió nos pareció muy interesante pues habíamos conseguido justamente lo que buscábamos a través de la entrevista, una narrativa espontánea construida a través de un diálogo entre dos personas. Tras recibir estos comentarios hemos mantenido una conversación con estos informantes y les hemos explicado que justamente eso era lo que se pretendía por lo que han aceptado de buen grado el que mantuviéramos su discurso tal y como aparecía en la historia de vida.

Otros comentarios han ido destinados a subsanar errores en relación a informaciones muy concretas referidas a destinos, tareas, personas, etc. que no habíamos ordenado o ubicado correctamente. Pero, sin duda, han sido las consideraciones acerca de las propias interpretaciones vertidas por el investigador en la reconstrucción de las historias de vida las que han supuesto una herramienta importante para otorgar mayor calidad a este proceso de investigación, pues a través de la contrastación de nuestras percepciones y de la propia visión de cada docente hemos podido ofrecer una versión real de la historia de vida de cada informante.

En este proceso también hemos pedido a los informantes que reflexionaran sobre qué les ha supuesto a ellos el participar en la investigación, el tener que recordar su trayectoria y sus vivencias en diferentes contextos, lo que nos ha permitido también conocer en qué medida este proceso ha provocado en ellos un proceso de reflexión. Algunas de las consideraciones vertidas por los informantes en este sentido aparecen recogidas en el capítulo XIV.

Pero en este proceso de triangulación no sólo han intervenido los informantes clave sino también otros investigadores con los que se ha llegado a un consenso a la hora de elaborar el protocolo y definir el sistema de categorías utilizado para el análisis de la información obtenida a través de las entrevistas biográficas.

Por último, abordamos el proceso de **triangulación teórica** que hace referencia a la revisión de la literatura científica y a la búsqueda de las teorías que nos sirven para interpretar la información recogida y/o aclarar diversos aspectos que se presentan de forma contradictoria. Completamos así la validación de los instrumentos de recogida de información y del sistema de categorías, ya que en un primer momento la elaboración de los mismos se realizó de forma deductiva, a través de la revisión de la literatura sobre el tema y de otras investigaciones que siguen una línea de trabajo similar a la nuestra. Debemos destacar que la definición del sistema de categorías, tal y como se explica en el capítulo referido al procedimiento de análisis de la información ha sido construida a través de un procedimiento mixto, de tipo deductivo en un principio y a partir de la literatura; e inductivo a partir de los análisis realizados. Siguiendo este modo de elaboración mixto que señala Buendía (1997b), hemos pasado por diferentes versiones hasta llegar a un sistema de categorías definitivo, siendo este proceso de depuración el que ha permitido la validación del mismo. Además, la revisión de la teoría nos ha permitido ahondar en el problema de estudio emergiendo así diferentes cuestiones planteadas en la investigación.

Otro aspecto importante y que está relacionado con esta triangulación teórica ha sido la vuelta a la fundamentación del estudio una vez finalizado el análisis y realizados los informes parciales de investigación. A través de la codificación del marco teórico, haciendo uso de las categorías de la que hacen referencia a las dimensiones que se recogen en el modelo de construcción de la identidad profesional que hemos utilizado en esta investigación, hemos podido corroborar o establecer diferenciaciones con la literatura científica a partir de nuestros propios hallazgos.

A lo largo de todo el proceso hemos tenido en cuenta algunas sugerencias sobre los criterios de control de calidad respecto a las versiones narrativas ofrecidas por los sujetos entrevistados ya que, tal y como señala Ruiz Olabuénaga (1996:283), *la fidelidad del individuo relator a sí mismo no debe admitirse de antemano a cien por cien, antes, por el contrario, es un logro técnico en el que el investigador tiene que cooperar*. Así que hemos tenido en cuenta las pautas seguidas por Pozo Llorente, Gutiérrez y Rodríguez (2002) para la reconstrucción de los relatos de su investigación y que están basadas en el trabajo de Jones (1983):

- No olvidar que el entrevistado es miembro de una cultura, es portador de un lenguaje, de unos hábitos, de unos valores y de toda una serie de condicionantes implícitos derivados de su pertenencia a esa cultura.
- La influencia relevante que ejercen los otros como elementos activos transmisores de esa cultura.
- La reconstrucción y seguimiento del hilo conductor que va relacionando a través del tiempo unas experiencias con otras, unos acontecimientos con otros, unas vivencias con otras; vivencias que de forma encadenada van condicionando las expectativas, decisiones y opciones de futuro; así como los momentos de cambio, crisis, discontinuidad y ruptura de ese

hilo conductor en forma de hitos relevantes que marcan y condicionan los acontecimientos posteriores.

- La continua referencia a contextos sociales asociados a determinadas etapas y períodos, hace posible contextualizar y dar significado a muchos de los acontecimientos que reiteradamente cuenta el entrevistado.

Antes de finalizar no quisiéramos terminar este capítulo sin hacer referencia a las cuestiones éticas que hemos tenido en cuenta a lo largo del presente trabajo de investigación. Tal y como recoge Sandín (2003:203), *el enfoque cualitativo de investigación construye un complejo contexto de relaciones, compromisos, conflictos, colaboraciones, escuchas..., que suponen un nivel adicional de consideraciones éticas que aparecen en torno a las intenciones de los agentes, los fines que persiguen, los resultados que, de forma intencionada o no, se producen, y los deseos y valores de las personas.*

El hecho de que este tipo de investigación implique relaciones con las personas hace necesario tener en cuenta una serie de consideraciones éticas como el consentimiento informado, la privacidad y confidencialidad y los propios posicionamientos del investigador.

En primer lugar hemos informado a los maestros y maestras participantes en el estudio de la naturaleza de la investigación y de las posibles consecuencias del mismo tal y como señala Punch (1994) y Muchmore (2002). Pusimos sobre la mesa los objetivos del estudio, el tipo de trabajo que íbamos a desarrollar con ellos y el grado de implicación que necesitaríamos por su parte, para que conociendo esta información acertaran su participación de forma voluntaria (Christians, 2000).

Otro de los aspectos fundamentales ha sido asegurar la confidencialidad y el anonimato, por que tal y como apunta Tójar (2006:221) *toda la información recogida debe tener una difusión consensuada, respetándose en la medida que sea necesario el anonimato de las personas implicadas, de los hechos y de las circunstancias que rodean el escenario de la investigación.* Para ello hemos utilizado pseudónimos y hemos evitado la localización de los lugares donde desarrollan su trabajo para proteger la privacidad de los informantes.

Por último y atendiendo a las consideraciones realizadas por diversos autores sobre la implicación del investigador en el campo de estudio hemos considerado que, como no podía ser de otra manera en una investigación biográfico-narrativa, la propia investigadora, a través de su autobiografía debe mostrar sus posicionamientos ante el problema de estudio planteado en la presente investigación, por lo que he recogido mi propia historia de vida en la introducción de este trabajo.

CAPÍTULO X PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

X.1. Etapas en el proceso de análisis de la información y reconstrucción de historias de vida de los maestros y maestras de Educación Musical

X.2. Proceso de elaboración del sistema de categorías

X.3. Utilización del programa informático *Nudist Vivo* en el análisis de la información

CAPÍTULO X PROCEDIMIENTO PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

X.1. Etapas en el proceso de análisis de la información y reconstrucción de historias de vida de los maestros y maestras de Educación Musical

El carácter eminentemente cualitativo de nuestro trabajo ha generado una cantidad ingente de datos susceptibles de análisis, constituyendo esta fase de la investigación el momento más complicado de todo el proceso, pero también una de las más interesantes y creativas.

Una vez que realizamos una aproximación a este proceso dentro de la investigación a través de la literatura especializada hemos comenzado el análisis, donde la reducción y organización de datos han sido tareas determinantes, ya que nos han permitido trabajar con el material inicial de manera rigurosa y sistemática para poder establecer relaciones y extraer conclusiones en la reconstrucción de las historias de vida narradas por los maestros y maestras de Educación Musical.

Gracias a esta fase fundamental del análisis hemos obtenido, a partir de la masa ingente de información inicial, una secuencia coherente de información. Secuencia que ha sido organizada en función de un sistema de categorías elaborado a través de un proceso deductivo-inductivo al que haremos referencia más adelante.

Tal y como señala la literatura especializada, el análisis de datos *no es una etapa precisa y temporalmente determinada, sino que opera por ciclos y tiene lugar a lo largo de todo el proceso de investigación* (Colás, 1997b:289). Así que, en nuestro caso, no ha sido de otro modo y aunque a continuación hemos realizado un esfuerzo por presentar de forma sistemática las distintas fases seguidas durante el proceso, debemos tener en cuenta que, en todo momento y desde la primera lectura de la información obtenida, se ha llevado a cabo este análisis. Tal y como establecen Strauss y Corbin (1990), la recogida de datos y su análisis son procesos estrechamente ligados que deben ocurrir alternativamente pues, según Devís y Sparkes (2004), el análisis es un proceso que busca simplificar la información en células unificadoras que den sentido a la información. No se trata por tanto de una fase más en el estudio sino de un proceso continuo que se prolonga durante toda la investigación y que se superpone a todas las fases de la misma. Pues tal y como señalan Glaser y Strauss (1967) se trata de un proceso en continua interacción.

McMillian y Schumacher (2005) afirman que el análisis empieza tan pronto como se recogen los primeros datos, pues el análisis interno que se hace durante el trabajo de recogida de la información nos informa sobre otras actividades, sobre cambios en la estrategia que nos pueden ser de utilidad tanto en el momento de recogida de la información como en el análisis que se efectuará al final del proceso.

El procedimiento intelectual básico utilizado a lo largo de todo el proceso ha sido la comparación, ya que el objetivo fundamental del análisis, tal y como

señala Colás (1997b:289), ha sido *discernir similitudes conceptuales, refinar el poder discriminatorio de las categorías y descubrir patrones*. Esta tarea supone identificar los segmentos de información, dar nombre al tema/categoría y clasificarlos.

Este proceso de análisis se inicia ya en la lectura de la bibliografía especializada en la configuración del marco teórico de la investigación, ya que el análisis de la misma nos ha permitido elaborar el protocolo de la entrevista biográfica, el primer sistema de categorías y la determinación de las dimensiones que, a priori, íbamos a tener en cuenta en la reconstrucción de las historias de vida. Las preguntas de investigación también han sido relevantes para determinar el sistema de categorías inicial.

Después, a lo largo del todo el proceso de recogida de datos, en cada una de las sesiones de las diferentes entrevistas biográficas realizadas, la transcripción y posterior revisión del contenido de las mismas nos han permitido ir refinando la información y centrando nuestro interés en los hechos y experiencias de los entrevistados que eran más relevantes para nuestra investigación.

Posteriormente hemos iniciado el proceso de análisis sobre el material recogido gracias a las diferentes entrevistas biográficas y documentos complementarios utilizados como técnicas de recogida de información en esta investigación.

Al iniciar este proceso hemos tenido en cuenta la definición de Spradley (1980:70) sobre el análisis de datos cualitativos, considerándolo como el *conjunto de manipulaciones, transformaciones y comprobaciones realizadas a partir de los datos con el fin de extraer significado relevante para un problema de investigación*. A partir de esta definición, el análisis implica la manipulación de la información recogida, la interpretación de la misma, la extracción de significados y el establecimiento de conclusiones. En definitiva podemos identificar tres operaciones básicas en el proceso de análisis cualitativo: reconocer categorías de datos; generar ideas acerca de ellos y explorar los significados contenidos en ellos.

El modelo de análisis que hemos utilizado para nuestra investigación es el modelo en espiral que proponen Miles y Huberman (1984). Éste implica tres fases que, junto a la recopilación de información, forman un proceso interactivo y cíclico tal y como hemos señalado anteriormente:

- **Reducción de la información:** Proceso de selección, focalización, simplificación, abstracción y transformación de la información que aparecen en las notas de campo.
- **Presentación y disposición de la información:** Esta segunda fase hace referencia a la organización de la información.
- **Extracción de conclusiones y verificación:** Constituye la tercera y última fase del proceso. En ella el investigador extrae y verifica conclusiones a partir de la información obtenida en las fases anteriores.

En la fase de **reducción de la información** el primer paso lo ha constituido la *separación de los segmentos/unidades que constituyen el conjunto de la información*. Siguiendo un criterio espacial hemos dividido el texto de cada una de las entrevistas biográficas por párrafos. También ha existido un criterio conversacional, ya que hemos distinguido entre la intervención del entrevistado y la de la investigadora.

A continuación hemos pasado a la identificación y clasificación de unidades para detectar en ellas algunos componentes temáticos que nos permitieran clasificarlas en determinadas categorías de contenido, de esta manera hemos ido asociando unidades de texto a una determinada categoría preexistente, ya que al comienzo del estudio habíamos elaborado un sistema de categorías inicial.

El proceso de categorización supone un proceso conceptual, ya que toda categoría tiene un significado, puede referirse a situaciones, comportamientos, acontecimientos, opiniones, etc. Así, que una vez identificadas esas categorías hemos pasado a codificar el texto, asignarle a cada unidad un indicativo propio de la categoría a la que pertenece. En nuestro caso la hemos identificado con una o dos palabras alusivas al significado de la misma.

Por esta razón, uno de los procesos más importantes que se debe realizar antes de pasar a la codificación del texto es la definición de manera operativa las diferentes categorías a utilizar, fijando los criterios de pertenencia a las mismas. Así, Anguera (1994) señala cómo las categorías tienen que definirse de forma que contemplen todos sus matices, acompañándose esta definición de ejemplos y contraejemplos para que su especificación sea mayor. Esta información la describimos más adelante al centrar nuestra atención en el proceso de construcción del sistema de categorías empleado para organizar la información del estudio.

Pero tal y como describimos más adelante nuestro sistema de categorías ha sido elaborado a partir del marco conceptual y teórico previo, con las cuestiones de la investigación y las dimensiones del instrumento utilizado para la recogida de la información, pero también a partir de la propia información obtenida a través de las entrevistas biográficas. Así, hemos obtenido un sistema de categorías mixto, deductivo-inductivo.

A partir de la primera revisión de la información y de las categorías establecidas a priori hemos localizado otras unidades de significado diferentes que han constituido categorías emergentes, que poco a poco han ido refinando y definiendo el sistema de categorías definitivo. En este proceso de codificación abierta (Strauss, 1987), se parte de la búsqueda de conceptos que traten de cubrir los datos. Así, que en nuestro caso, el sistema de categorías no ha sido solamente una herramienta utilizada para organizar la información sino que a lo largo del proceso se ha convertido por sí mismo en un producto del análisis, en un resultado de la investigación.

En el proceso de construcción del sistema de categorías que abordamos detalladamente más adelante advertimos cómo los procedimientos deductivos e inductivos se combinan durante el análisis renombrándose las categorías, modificándose su contenido y creándose algunas nuevas.

Finalmente hemos llevado a cabo el *agrupamiento*, la operación conceptual que consiste tanto en relacionar unidades y categorías, a partir de las cuales hemos organizado un esquema en el que se presentan varios niveles de concreción en relación a las categorías utilizadas.

Una vez reducida la información pasamos a la siguiente fase, **la presentación y disposición de la información**, ya que ésta debe ser dispuesta de algún modo que posibilite su procesamiento posterior y facilite la obtención de conclusiones. Sin duda, el carácter disperso y poco ordenado de la información obtenida a través de las diferentes sesiones de entrevistas biográficas nos obligaba a llevar a cabo su transformación y ordenación para poder ser presentados de manera operativa cara a las cuestiones de la investigación.

Así, en este momento hemos utilizado diferentes documentos a través de los que hemos presentado la información contenida en las entrevistas de manera organizada y coherente.

El relato de vida en este caso constituye el punto de partida para la posterior reconstrucción de las historias de vida y se realiza con el objetivo de organizar la información obtenida en las entrevistas biográficas de manera que este primer paso nos ayude a reconstruir la historia, partiendo de este resumen que es validado por los informantes.

El paso siguiente consistió en la reconstrucción de la historia de vida, que hemos elaborado a través de la interpretación de la información contenida en las narrativas de los informantes, que se completa y contrasta gracias al uso de documentos personales y entrevistas complementarias a personas del entorno social del sujeto entrevistado en algunos de los casos. La reconstrucción de las historias responde a una organización cronológica, siguiendo así uno de los planteamientos que Stake (1998) defiende a la hora de redactar un informe de investigación. En cada historia de vida presentamos la información en función de las diferentes etapas biográficas determinantes en el proceso de construcción de la identidad profesional y de las características de dicha identidad en el momento actual. Tal y como apunta Bolívar (2002:52) nuestra tarea ha consistido en dar sentido a la información recogida a través de una historia *con el fin de revelar el carácter único de un caso individual y proporcionar una comprensión de su particular complejidad o idiosincrasia*, sin manipular la voz de los informantes por lo que en cada historia se conjugan la interpretación de la investigadora con el discurso literal de éstos.

Además, hemos realizado de cada uno de los informantes un **cuadro-síntesis** de su biografía que nos permite representar las trayectorias individuales como encadenamiento cronológico de diferentes situaciones administrativas, destinos ocupados, actividades formativas realizadas y

discontinuidades experimentadas, así como otros acontecimientos de relevancia sufridos a lo largo de la vida y la carrera profesional. De esta manera hemos reducido la información contenida en las historias de vida y hemos podido detectar hechos, influencias, personas significativas para elaborar por un lado los resúmenes de las trayectorias laborales, en las que hemos identificado diferentes etapas y por otro los biogramas, que nos han permitido observar la relación directa entre las experiencias a lo largo de la trayectoria biográfica y su influencia en los componentes que determinan su identidad profesional.

El proceso de **obtención y verificación de las conclusiones** supone, tal y como afirma Gil (1994), el momento en el que se recogen los conocimientos adquiridos por el investigador en relación al problema estudiado. Estas conclusiones han sido extraídas a lo largo de todo el proceso de recogida de información y durante el análisis, gracias al proceso de comparación y contextualización de la información estructurada y presentada en las diferentes historias de vida.

En un primer momento esta fase se ha llevado a cabo a través de dos informes independientes, uno dirigido a comparar y extraer conclusiones acerca de las influencias biográficas en la configuración de la identidad profesional y la identificación de ciclos de desarrollo profesional en los maestros veteranos y otro en los maestros noveles.

Finalmente, y a modo de síntesis hemos comparado la información de sendos informes para dar respuesta a las preguntas de la investigación de forma más global en unas conclusiones o reflexiones finales que se articulan en torno a los diferentes objetivos planteados al inicio de la investigación.

X.2. Proceso de elaboración del sistema de categorías

El sistema de categorías que hemos empleado para analizar la cantidad ingente de información obtenida a través de las entrevistas biográficas y los instrumentos complementarios, ha sido elaborado a partir de un proceso deductivo-inductivo en el que, tal y como señala Buendía (1997b), hemos partido primero de la revisión del marco teórico para establecer las macrocategorías de análisis y la definición de los límites de cada una de ellas. También, y siguiendo las orientaciones de McMillian y Schumacher (2005), para la construcción de este sistema inicial hemos tenido en cuenta las preguntas de la investigación, los temas guía de la entrevista y la experiencia de la propia investigadora en un trabajo anterior sobre el desarrollo profesional de tres maestras de Educación Musical.

Al admitir la doble dimensión del concepto de identidad, nos vimos en la necesidad de indagar en nuestro estudio no solamente en la percepción que tienen de sí mismos los maestros y maestras de Educación Musical participantes en este estudio en el momento actual, sino que era imprescindible echar la vista atrás y realizar un recorrido por las diferentes etapas del proceso de socialización docente a través de las cuáles se iba configurando la identidad profesional teniendo en cuenta las experiencias, condicionantes e influencias

que recibían de diversos contextos y que eran decisivas en dicho proceso, tal y como señalamos en el modelo al que hemos llegado tras la revisión de la literatura científica y que recogemos en el capítulo VI.

Al realizar una aproximación a la identidad y desarrollo docente desde una perspectiva biográfico-narrativa debemos tener en cuenta que los docentes reconstruyen sus experiencias partiendo de un marco interpretativo personal, que va cambiando a lo largo de su carrera y a través de él se van configurando los componentes tanto personales como culturales de su identidad, así como el modo de desarrollar su práctica en el aula, interrelacionados con los condicionantes personales y del contexto social, formativo y laboral.

Por lo tanto, a partir de esta primera revisión de los elementos que determinan la identidad profesional del docente que habían sido definidos gracias a la revisión de la literatura científica y al estudio exploratorio realizado con anterioridad (Ocaña, 2004), elaboramos el sistema de categorías inicial. Aunque en todo momento hemos intentando que las categorías que forman parte del sistema utilizado en el análisis cumplieran todas las características que recoge Espín (2002), debemos señalar que en un estudio de estas características, eminentemente cualitativo, partimos de un concepto de categoría flexible, más próximo al concepto de formato de campo que al concepto de categoría definido por la investigación positivista.

Una de las características es la *exhaustividad*, pues las categorías deben cubrir todas las posibles unidades identificadas en la información. En nuestro caso al iniciar el análisis sobre los textos fueron apareciendo categorías emergentes por lo que nos vimos obligados a revisar el sistema de categorías inicial para comprobar que habíamos identificado con un código toda la información incluida en las entrevistas.

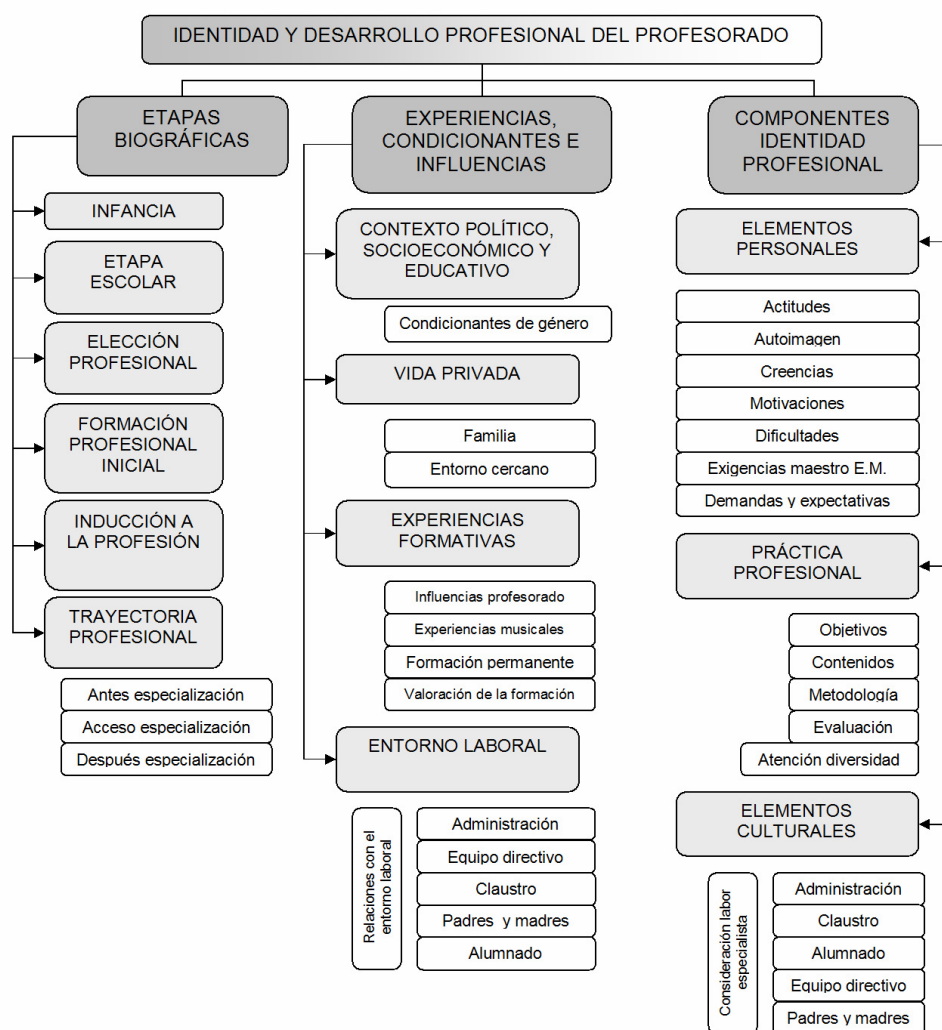
Elaboramos este sistema de categorías teniendo en cuenta también la *pertinencia*, es decir, que los diferentes temas incluidos en el sistema fueran relevantes a los objetivos de la investigación.

La revisión del sistema de categorías final por otros investigadores les confirió el carácter de *objetivas* en la medida que habían resultado inteligibles para expertos que se acercaron al proceso de codificación.

Este sistema sigue un *único principio clasificatorio*, pues las categorías están elaboradas siguiendo un único criterio de ordenación y clasificación y se encuentran descritas de manera que contemplan todos sus matices.

Como comentábamos anteriormente no se cumple exactamente el criterio de exclusión mutua, que responde al no solapamiento de las categorías que conforman un sistema. En el análisis de datos cualitativos es muy difícil conseguir esta exclusión mutua, ya que en ocasiones una misma unidad textual puede pertenecer a dos categorías siendo en una más relevante que en otra. Esto nos lleva a considerar nociones como *membrecía* (grado en el cual una unidad puede formar parte de una categoría) y *prototipo* (unidad que forma parte al cien por cien de una categoría, constituyendo un buen ejemplo de ella).

Así, en nuestro sistema encontramos categorías en las que pueden aparecer unidades textuales iguales aunque en unos casos constituyen el prototipo y en otro caso solamente pertenecen a ella con un menor grado de representatividad. De hecho, en el caso de las categorías que corresponden a las etapas biográficas encontramos todo el texto codificado en función de esas fases. De alguna manera este tipo de categorías han servido como organizadoras de grandes extensiones de texto sobre las que luego se ha llevado a cabo un verdadero análisis temático utilizando las otras dos macrocategorías de corte más interpretativo. A continuación, presentamos el sistema de categorías inicial con el que comenzamos la codificación de las entrevistas biográficas, en el que se diferencian tres grandes macrocategorías con sus categorías correspondientes.



Sabiendo que este era nuestro sistema de categorías de partida comenzamos el análisis sobre el texto de las entrevistas y fuimos identificando nuevos temas que dieron lugar a categorías emergentes. Así, utilizando la técnica analítica denominada comparación constante (Glaser y Strauss, 1967), fuimos comparando y contrastando cada tema y categoría para determinar las características distintivas de cada uno y poder ir identificando las categorías que finalmente pasarían a formar parte del sistema definitivo. Además de localizar nuevas categorías, algunas de las ya existentes fueron modificadas en

función de la información recogida en las entrevistas y con el propósito de hacer más inteligible el sistema.

Finalmente, este sistema que nos ha permitido organizar y analizar la ingente cantidad información recogida en las diferentes entrevistas biográficas se ha organizado en función de los elementos que caracterizan la carrera objetiva y subjetiva del grupo de docentes entrevistados.

Así, el carácter biográfico de nuestra investigación hacía imprescindible la organización temporal del discurso, ya que durante las entrevistas los informantes realizaban constantes regresiones en el tiempo y no seguían un orden en la narración de sus trayectorias. De esta forma, establecimos una primera macrocategoría denominada ETAPAS BIOGRÁFICAS, donde se integran los diferentes momentos de socialización:

- Infancia.
- Etapa escolar.
- Formación profesional inicial.
- Trayectoria profesional antes y después de la especialización.

A lo largo de las diferentes etapas biográficas también hemos hecho referencia a momentos puntuales que se consideran incidentes críticos pues suponen decisiones importantes y cambios en las trayectorias vitales de nuestros docentes. Aunque a nivel particular aparecen en algunos casos otros hechos que nada tienen que ver con los tres a los que nosotros hacemos mención, y que han sido debidamente señalados en la reconstrucción de cada una de las historias de vida, aquí hacemos hincapié en tres momentos que se consideran de vital importancia en el proceso de socialización profesional para este grupo de docentes:

- Elección profesional.
- Inducción a la profesión.
- Acceso a la especialización.

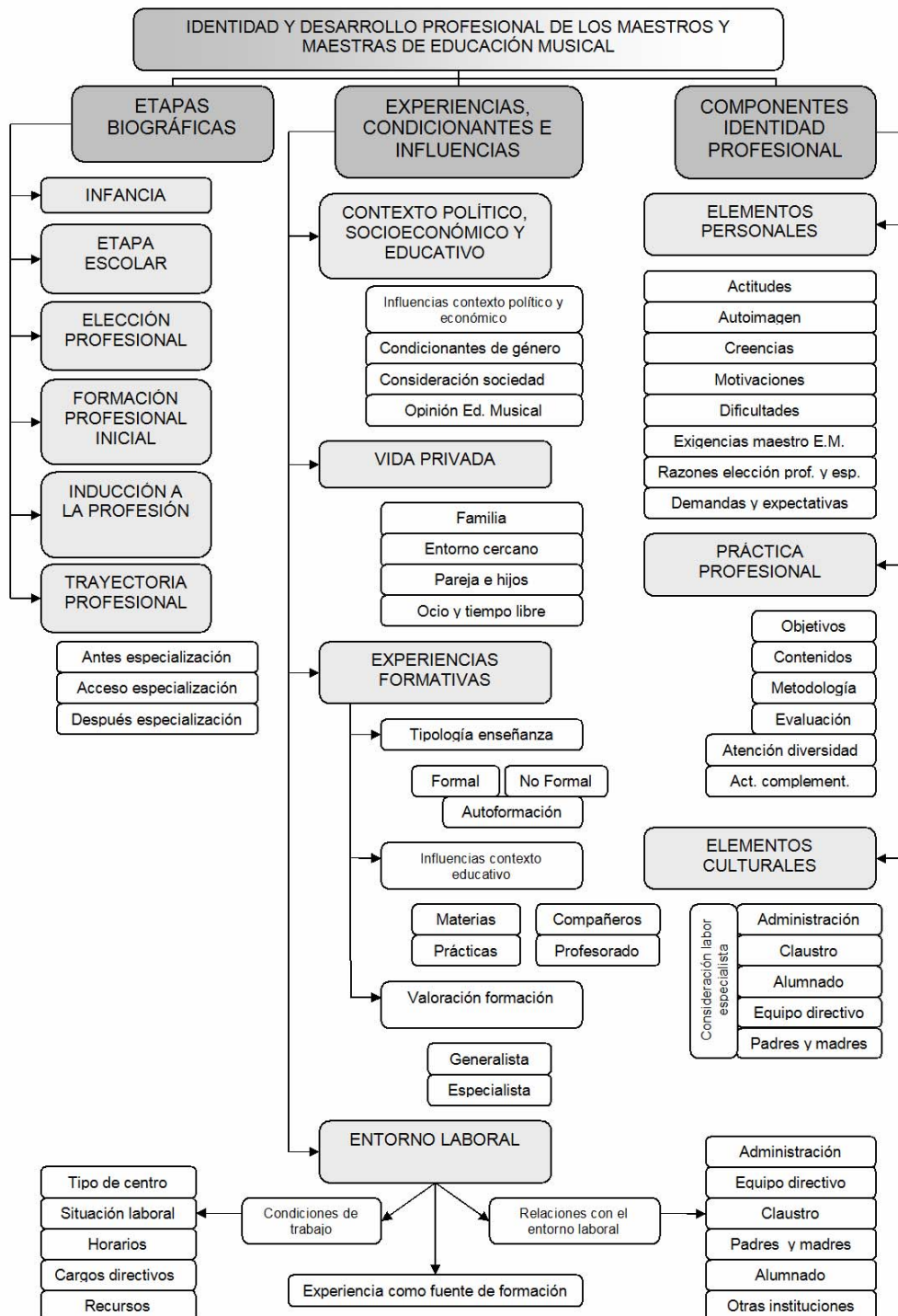
Una vez organizada la información en función de las diferentes etapas que se distinguen en el proceso de socialización profesional del docente y que constituyen su carrera objetiva, pasamos a distinguir las categorías que están relacionadas con las EXPERIENCIAS, CONDICIONANTES E INFLUENCIAS que inciden a lo largo de las diferentes etapas biográficas en la construcción de la identidad profesional y que se dividen en:

- Contexto político, socioeconómico y educativo.
- Vida privada.
- Experiencias formativas.
- Entorno laboral.

Por último, aparece la macrocategoría que hemos denominado COMPONENTES DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL, bajo la que se organiza la información relacionada con los aspectos que caracterizan la identidad profesional del docente en el momento actual:

- Elementos personales.
- Práctica profesional
- Elementos culturales.

Siguiendo las orientaciones de López-Aranguren (1996), que en esta fase de análisis recomienda la utilización de esquemas gráficos, hemos elaborado el siguiente organigrama en el que aparecen organizadas las tres macrocategorías con sus correspondientes categorías y subcategorías que finalmente nos han ayudado a organizar la información recogida en las entrevistas biográficas.



Como señalamos en la descripción del procedimiento seguido para el análisis de la información, una de las labores más importantes que se debe realizar antes de pasar a la codificación del texto es la definición de manera operativa de las diferentes categorías a utilizar. Así, siguiendo las orientaciones de Anguera (1994) hemos descrito todas y cada una de las categorías que forman parte del sistema utilizado en la investigación, teniendo en cuenta que partimos de un concepto de categoría flexible más próximo al término formato de campo, en el que no existe una exclusión mutua de las categorías ya que en un trabajo cualitativo no se puede aplicar esta característica empleada normalmente en los estudios de corte cuantitativo.

La primera macrocategoría que hemos denominado ETAPAS BIOGRÁFICAS pretende ser una herramienta para organizar el texto en los diferentes momentos biográficos que se consideran importantes en el proceso de socialización docente:

CATEGORÍA		DEFINICIÓN
Infancia		Información del discurso que pertenece a la infancia de los informantes
Etapa escolar		Unidades de texto relacionadas con las vivencias a lo largo de los años pasados en el colegio y en el instituto.
Elección profesional		Aspectos relacionados con el momento en el que los informantes tienen que optar por una profesión.
Formación profesional inicial		Información contenida en el discurso sobre el período de formación profesional inicial.
Inducción a la profesión		Aspectos relacionados con el momento en el que se inicia la carrera profesional.
Trayectoria profesional	Antes de la especialización	Experiencias vividas desde el inicio de la carrera profesional hasta el momento de acceso a la especialización.
	Acceso a la especialización	Aspectos relacionados con los procesos de acceso a la especialización.
	Después de la especialización	Experiencias vividas desde la consecución de la especialización hasta el momento actual.

Tal y como señalamos anteriormente la segunda macrocategoría hace referencia a las EXPERIENCIAS, CONDICIONANTES E INFLUENCIAS recibidas en distintos contextos y que han sido significativas para la construcción de la identidad profesional:

CATEGORÍA		DEFINICIÓN
Contexto político, socioeconómico y educativo	Influencias contexto político y económico	Influencias del momento histórico que les ha tocado vivir en cada etapa biográfica.
	Condicionantes de género	Información sobre cómo su condición de hombre o mujer influye en sus trayectorias.
	Consideración sociedad	Consideración de la labor profesional de estos maestros y maestras por parte de la sociedad en general.
	Opinión Educación Musical	Opinión sobre la inclusión de la Educación Musical en el sistema educativo.

CATEGORÍA		DEFINICIÓN
Vida privada	Familia	Influencias provenientes del entorno familiar.
	Entorno cercano	Hechos significativos vividos con amigos, vecinos, etc.
	Pareja e hijos	Condicionantes que provienen de su situación personal relacionadas con su pareja, sus hijos, etc.
	Ocio y tiempo libre	Actividades realizadas en su tiempo de ocio, al margen de su contexto de trabajo.

CATEGORÍA		DEFINICIÓN
Experiencias formativas	Tipología enseñanza	Se incluye toda la información referida a los tipos de estudios cursados diferenciando: <ul style="list-style-type: none"> - Enseñanza formal: Musical y no musical. - Enseñanza no formal: Musical y no musical. - Autoformación: Musical y no musical.
	Influencias contexto educativo	Información referida a las personas o hechos que han influido de forma determinante y que conocieron en las diferentes actividades formativas llevadas a cabo. Diferenciamos entre influencias de: <ul style="list-style-type: none"> - Profesorado. - Compañeros/as. - Materias. - Período de prácticas.
	Valoración formación	Valoración que el profesorado tiene de su formación en función de sus necesidades en la escuela. En este caso diferenciamos entre: <ul style="list-style-type: none"> - Formación generalista, la relacionada con las materias instrumentales del currículum y aspectos psicológicos, pedagógicos, etc. - Formación especialista, la relacionada con los conocimientos que deben conocer como especialistas. Distinguimos dos subcategorías: <ul style="list-style-type: none"> o Formación técnico-musical. o Formación didáctico-musical.

CATEGORÍA		DEFINICIÓN
Entorno laboral	Condiciones de trabajo	Descripción de las características de los diferentes puestos de trabajo por los que han pasado. Diferenciamos: <ul style="list-style-type: none"> - Tipo de centro: Información acerca del colegio en cuestión, si es de titularidad pública, privada o concertada, situado en un contexto rural o urbano, etc. - Situación laboral: Si se trata de un contrato temporal, un destino definitivo o provisional, etc. - Horarios: Número de horas dedicadas a la docencia musical. - Cargos directivos: Tipo de cargo ocupado, razones para su desarrollo, condicionantes que impone este cargo. - Recursos: Tanto materiales y humanos con los que cuentan para desarrollar su labor como especialistas.
	Relaciones con el entorno laboral	Información acerca de los rasgos que caracterizan su relación con los diferentes agentes educativos. Distinguimos relaciones con: <ul style="list-style-type: none"> - La Administración educativa. - El equipo directivo del centro de trabajo. - El claustro, los compañeros de otras materias y cursos. - Los padres y madres del alumnado. - Los alumnos y alumnas. - Otras instituciones como la universidad, conservatorios, etc.
	Experiencia como fuente de formación	Toda la información acerca de los procesos vividos en el entorno laboral que suponen un aprendizaje y que están relacionados con el trabajo diario en el aula.

Por último, recogemos la información referente a los COMPONENTES que definen LA IDENTIDAD PROFESIONAL de cada uno de los maestros y maestras entrevistados.

CATEGORÍA		DEFINICIÓN
Elementos personales	Autoimagen	Hace referencia a las reflexiones acerca de su papel en la escuela, sus dudas, su grado de satisfacción, su evolución a lo largo de la trayectoria laboral, etc.
	Actitudes	Información sobre el grado de implicación y la forma de actuar en su contexto profesional.
	Creencias	Conocimientos subjetivos que han sido generados por cada docente a través de la experiencia para explicar ciertas actuaciones.
	Motivaciones	Hacen referencia a los estímulos que les ayudan a continuar adelante y no abandonar ante las dificultades.

Elementos personales	Dificultades	Información acerca de las dificultades que han tenido y tienen estos docentes en su trabajo en la escuela. Se incluyen tanto dificultades relacionadas directamente con la especialidad como con otros aspectos más generales.
	Exigencias maestro E. M.	Hace referencia a las competencias que, según estos docentes, debe reunir un maestro de Educación Musical.
	Razones para la elección profesional y especialización	Información sobre las razones para elegir la profesión de magisterio. En el caso de los maestros más veteranos se hace también referencia a las razones para cambiar su situación laboral a través de la especialización.
	Demandas y expectativas	Información de las demandas que hacen estos profesionales en función de sus necesidades y los proyectos de futuro que esperan desarrollar.
Práctica profesional	Objetivos	Información acerca de los objetivos curriculares que persiguen en su trabajo diario.
	Contenidos	Información acerca de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que trabajan en el aula. En algunos casos se hace referencia a cómo se secuencian estos contenidos a lo largo de la etapa educativa.
	Metodología	Estrategias metodológicas que utilizan en el aula, diferenciamos entre las estrategias empleadas cuando ejercen como maestros generalistas y cuando lo hacen como especialistas.
	Evaluación	Se recogen los criterios y procedimientos que tienen en cuenta en el proceso de evaluación.
	Atención a la diversidad	Información sobre cómo el docente aborda la diversidad de alumnado en el aula.
	Actividades complementarias	Hace referencia a las actividades que los docentes organizan dentro del horario escolar pero fuera del aula. Sobretudo se comentan aspectos relacionados con la organización de las "fiestas" del colegio.
Elementos culturales, percepción de la valoración de la comunidad educativa	Administración	Percepción de la valoración que otorga la administración a la labor del especialista de música en la escuela.
	Equipo directivo	Percepción de la valoración que otorga el equipo directivo del centro a la labor del especialista de música en la escuela.
	Claustro	Percepción de la valoración que otorgan los compañeros de trabajo a la labor del especialista de música en la escuela.
	Alumnado	Percepción de la valoración que otorga el alumnado a la labor del especialista de música en la escuela.
	Padres y madres	Percepción de la valoración que otorgan padres y madres a la labor del especialista de música en la escuela.

X.3. Utilización del programa informático *Nudist Vivo* en el proceso de análisis de la información

Una vez que hemos desarrollado el proceso de análisis seguido en nuestra investigación, pasamos a describir el uso que hemos hecho del programa de análisis de datos cualitativos *Nudist Vivo* (Versión 2.0) con el fin de facilitar dicho proceso. Este programa nos ha permitido, entre otras tareas, agrupar los documentos que queríamos analizar, indexar los diferentes segmentos de texto en las distintas categorías determinadas a priori, buscar palabras y frases que facilitaban la localización de unidades de significado, modificar el sistema de categorías, obtener la información de cada una de las categorías agrupada según los criterios que hemos establecido en cada momento (información relacionada con todos los sujetos o con cada uno de forma individual). En definitiva, el uso del programa, nos ha facilitado la organización de todo el material obtenido en el proceso de recogida de la información.

Sin duda, esta herramienta ha sido de gran ayuda y el análisis se ha visto beneficiado pues, tal y como apuntan Navarro y Díaz (1994), ha favorecido al proceso de análisis e interpretación. No obstante somos conscientes de que este tipo de programas no sustituyen la capacidad de análisis y síntesis del investigador y en todo momento se ha utilizado como una herramienta de trabajo que ha sido útil siempre y cuando teníamos claro los procesos que queríamos llevar a cabo.

De entre los diferentes programas de análisis de datos cualitativos, optamos por utilizar el programa *Nudist Vivo* (no-Numerical Unstructured Data Indexing, Search and Theorizing; QSR, 2001. Versión 2.0 para P.C.), porque tal y como señalan Richards y Richards (citados en Rivera, 1999:238), es un programa diseñado por la Universidad de La Trobe (Melburne, Australia), específicamente para el análisis de datos cualitativos procedentes de entrevistas, diarios, historias de vida y textos en general.

Antes de comenzar el análisis propiamente dicho, hemos preparado los documentos que contenían la información con la que íbamos a trabajar posteriormente. Los documentos a los que nos referimos son las transcripciones de cada una de las entrevistas biográficas realizadas a los distintos informantes, ya que los restantes instrumentos de recogida de datos se han utilizado como complementarios para la organización y verificación de los datos obtenidos en dichas entrevistas.

A continuación haremos referencia a esta fase previa al análisis, que hemos denominado **transcripción de las entrevistas y preparación para el tratamiento informático de la información**.

Una vez realizadas las entrevistas a cada uno de los informantes que han participado en la investigación, hemos transcrito el contenido de las mismas. Tal y como se indica en el capítulo referido a las estrategias de recogida de información, esta transcripción se ha realizado de forma inmediata tras la finalización de cada una de las sesiones que conformaban el ciclo de

entrevistas, con el fin de que los informantes fueran comprobando la veracidad de los datos recogidos. Esta transcripción escalonada nos ha permitido además, ir verificando la información contenida en las entrevistas con los datos proporcionados a través de los instrumentos de recogida de información complementarios utilizados en nuestra investigación (ficha de identificación personal, currículum académico-formativo y currículum profesional).

La transcripción de todas las entrevistas realizadas a un mismo informante se ha registrado en un único fichero word al que hemos identificado con el seudónimo de cada uno de ellos (HV1 Antonia; HV2 Mercedes; HV3 Carmen; HV4 Juan; HV5 Carlos; HV6 Gerardo; HV7 Pilar; HV8 Marta; HV9 Sonia; HV10 Roberto; HV11 Alfonso; HV 12 Miguel). Hemos utilizado un soporte informático para asegurarnos la posibilidad de realizar todas las modificaciones necesarias sobre el texto transcrito, con el fin de hacer más inteligible la información. Siguiendo los consejos de Pujadas (1992), hemos revisado y subsanado los fallos de concordancia morfosintáctica; manteniendo las expresiones y giros idiosincrásicos así como el léxico jergal utilizado; además de liberar el texto de interjecciones o signos de puntuación engorrosos y largos que restaran legibilidad al texto.

A continuación, hemos separado la información contenida en cada uno de los ficheros en unidades de texto (párrafos) de cinco o diez líneas como máximo. Además, hemos diferenciado el discurso de la investigadora con color rojo y el de los entrevistados con color negro. Todas las preguntas realizadas durante la entrevista van precedidas de la letra P.: y las respuestas de los entrevistados, según el caso, por inicial de cada nombre (An.: (Antonia); C.: (Carmen), M.: (Mercedes)). En el caso de nombres con la misma inicial hemos utilizado las dos primeras letras como por ejemplo en el caso de Alfonso (Al.:) o Marta (Ma.:).

P.: ¿Qué materias de tu formación universitaria te han influido en tu labor docente como especialista de música?

C.: En magisterio tuve música, pero era un cuatrimestre de flauta y un poquito de solfeo y otro cuatrimestre de historia de la música. Poquito, breve, pero era difícil porque a la gente le quedaba. Yo tuve mucha suerte, tuve una profesora muy comprensiva, tengo buenos recuerdos de ella, me dio muchas oportunidades en el examen porque estaba muy avanzada en el embarazo, me dio muchas oportunidades para aprobar. No me costó demasiado trabajo la verdad.

P.: ¿Y de tus estudios musicales cuáles te han influido a la hora de dar clase de Educación Musical?

C.: En el conservatorio tenía el Lenguaje Musical que ahí sí es verdad que aprendí porque en cuatro años..., bueno aprendí, y me queda mucho por aprender. Me gustaba mucho todo lo que tenía que hacer de calcular intervalos, hacer un transporte, eso me gustaba mucho aunque se me ha olvidado mucho también. Luego estaba coro que era en la asignatura en la que más disfrutaba y las clases que más trabajo me costaban eran las del instrumento porque tenía que echarle muchas horas. Y cuando llegabas a tu casa después de todo el día trabajando tienes tantas cosas que hacer que no tenía tiempo de ponerme en el piano. Luego el piano teníamos que compartirlo, además estaba en el salón de la casa. En fin que las horas justas que tú tenías para practicar era las que estaba la familia allí viendo la tele, etc. El piso era pequeño, no había otra habitación, con lo cual era una complicación. Tampoco podías tocar a cualquier hora porque los vecinos, etc. El piano era lo que peor llevaba porque me ponía muy nerviosa, me temblaban las manos y mira que me encanta el piano, pero era superior a mí. Lo que no aprendes de niño, sobretodo de habilidades, no se aprende de grande, cuesta mucho trabajo. Así que las que más me gustaban eran coro y lenguaje musical. La verdad, me gustaba mucho y me hubiera gustado seguir.

Fig.1: Fragmento de texto organizado y preparado para el análisis.

Este tipo de distinciones ha facilitado el análisis de la información ya que identificamos a primera vista el discurso de los informantes del de la investigadora. Además, hemos omitido los espacios entre párrafos para evitar una numeración de párrafos vacía de contenido en el tratamiento informático del texto.

Al principio del texto hemos incluido los datos biográficos más relevantes de cada uno de los participantes para poder identificar rápidamente los sujetos con los que estamos trabajando en cada momento. Los datos a los que hacemos referencia son:

SEUDÓNIMO:
EDAD:
SEXO:
ESTADO CIVIL:
AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE:
AÑOS DE EXPERIENCIA COMO ESPECIALISTA:
EXPERIENCIA PROFESIONAL PREVIA NO DOCENTE:
EXPERIENCIA PROFESIONAL PREVIA DOCENTE:
MODALIDAD DE ACCESO A LA PROFESIÓN:
MODALIDAD DE ACCESO A LA ESPECIALIDAD:
EXPERIENCIAS MUSICALES PREVIAS
FORMACIÓN MUSICAL INICIAL:
FORMACIÓN PERMANENTE:
PROFESIÓN DEL PADRE:
PROFESIÓN DE LA MADRE:
PROFESIÓN DEL CÓNYUGE:
RELACIÓN FAMILIAR CON LA DOCENCIA:
RELACIÓN FAMILIAR CON LA MÚSICA:
CONTEXTO CENTRO DE TRABAJO:
TIPO DE CENTRO:
NIVELES EDUCATIVOS A LOS QUE IMPARTE EDUCACIÓN MUSICAL:
CARGOS DE GESTIÓN:
ACTIVIDAD MUSICAL ACTUAL:

La preparación de cada uno de los documentos para su posterior tratamiento informático finaliza con la conversión de los mismos a formato texto (rtf o txt).

Tras la primera lectura de las entrevistas hemos realizado el relato biográfico de cada uno de los informantes, documento que nos han permitido sintetizar y validar la información recogida en las entrevistas y en los instrumentos complementarios (ficha de identificación personal, currículum académico-formativo y currículum profesional) y tener una idea clara de la cronología de los hechos que habían narrado cada uno de los docentes, para a partir de ahí reconstruir la historia de vida.

Tras la **separación de los segmentos/unidades que constituyen el conjunto de la información**, que hemos realizado siguiendo un criterio espacial (por párrafos) y conversacional (separando el texto por turnos de palabra) tal y como se ha explicitado anteriormente, hemos creado un proyecto de trabajo en el programa informático. En este proyecto hemos incluido los doce documentos anteriormente mencionados que se corresponden con la transcripción de cada una de las entrevistas realizadas al grupo de informantes, lo que nos ha permitido trabajar con un mismo sistema de categorías y a partir de la reducción de la información trabajar con todos los documentos para poder comparar la información aportada por los diferentes informantes.

Ya en la fase de **reducción de la información** hemos llevado a cabo uno de los procesos iniciales más importantes, la creación en el programa del sistema de árboles y nudos antes de comenzar el proceso de codificación propiamente dicho. En este sistema hemos plasmado el sistema de categorías inicial.

Finalizado el proceso de creación del sistema de categorías que iba a regir nuestro análisis llevamos a cabo la reducción de la información a través de la identificación de las unidades de texto que se correspondían con cada una de las dimensiones temáticas que integraban cada una de las macrocategorías; este proceso lo hemos realizado en cada uno de los documentos de forma independiente.

Esta primera codificación nos ha permitido consolidar las macrocategorías definidas y algunas de las categorías o dimensiones temáticas que habíamos establecido a priori. Pero a su vez, hemos reorganizado y ampliado este sistema ya que durante el proceso de reducción de la información hemos identificado diferentes unidades de texto que no se habían incluido antes en ninguna categoría y que nos han obligado a definir nuevas dimensiones temáticas y reestructurar las ya establecidas.

En este proceso ha sido de gran utilidad el uso del programa *Nudist Vivo* ya que esta herramienta nos permite no sólo codificar el texto en función de unas categorías establecidas sino también crear categorías nuevas a través de la codificación in-vivo. Una vez identificadas estas categorías emergentes se ha comparado y contrastado la información contenida en ellas para definir nuevas categorías que han pasado a formar parte del sistema de definitivo. Sin duda, esta utilidad del programa nos ha permitido mejorar nuestro sistema de categorías inicial.

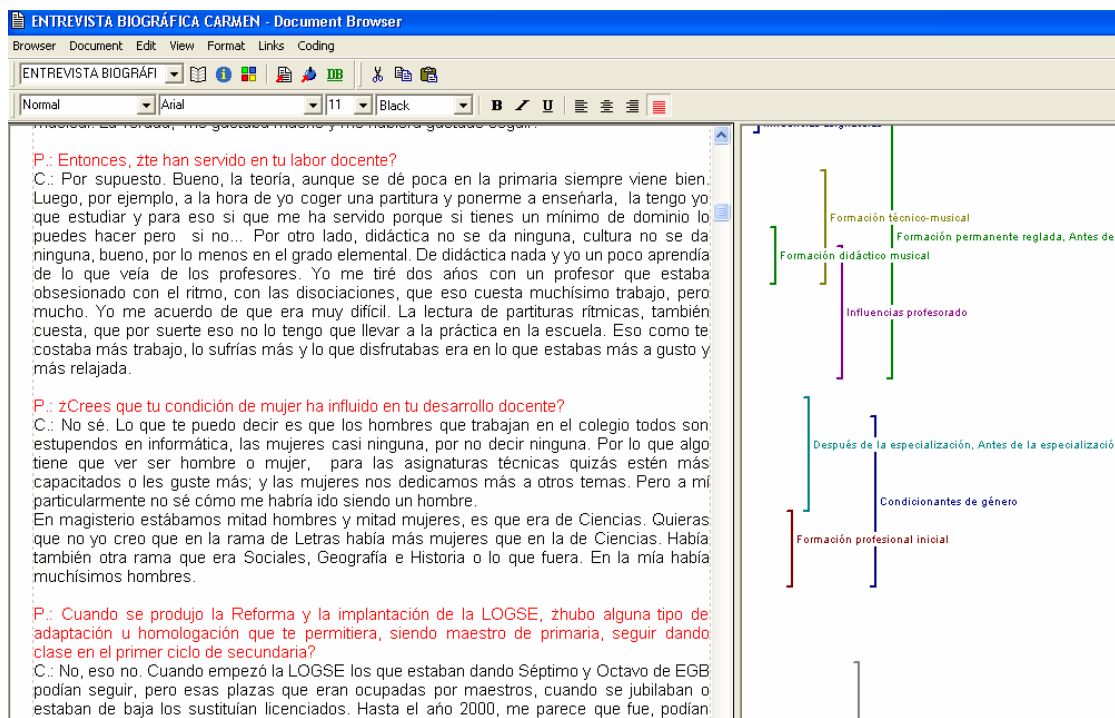


Fig. 2: Ejemplo de codificación

Tras el **agrupamiento y reordenación del sistema de categorías** hemos vuelto a realizar una revisión de la codificación del texto reubicando diferentes unidades de texto, concluyendo así la etapa de reducción de datos.

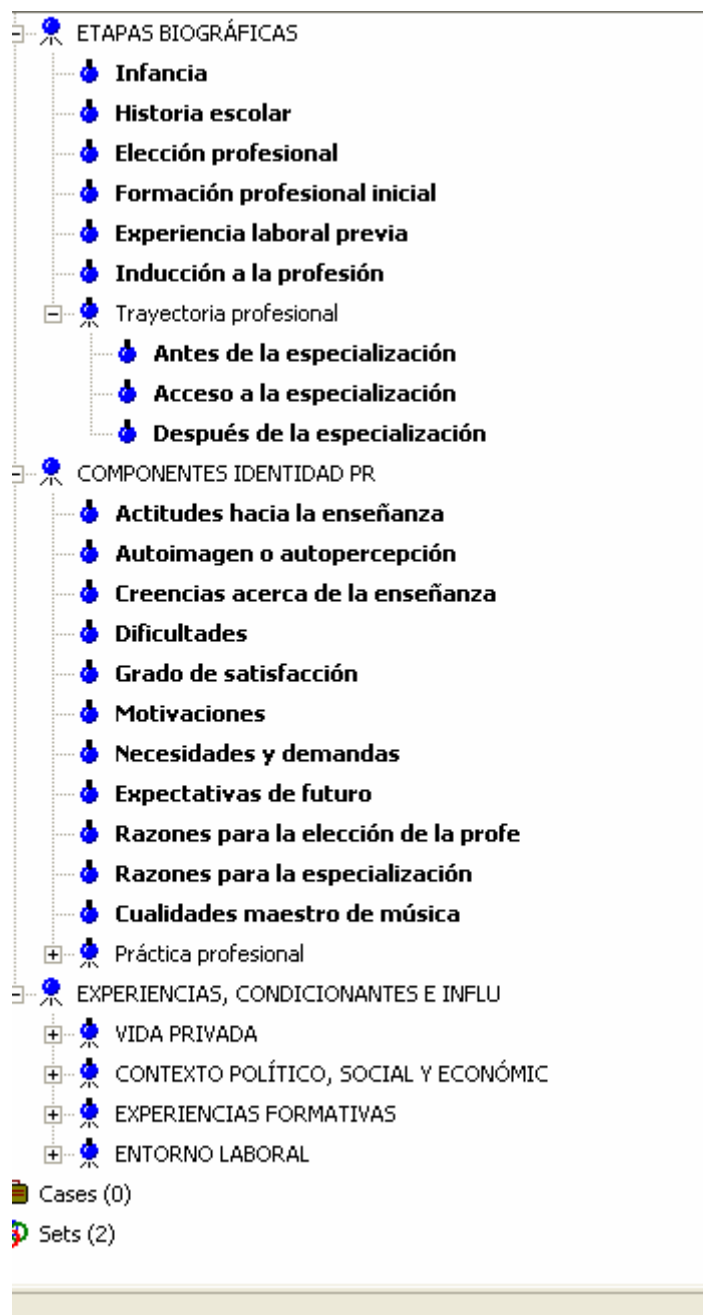


Fig. 3: Sistema de árboles y nudos creados en el programa de análisis de datos *Nudist Vivo*

Durante este proceso nos han sido de gran ayuda las diferentes herramientas que posee el programa de análisis cualitativo *Nudist Vivo*, entre ellas la búsqueda de palabras, que nos ha facilitado la identificación de unidades de texto correspondientes a una misma categoría o dimensión temática. Así, por ejemplo, a la hora de identificar las unidades textuales en las que se hacía referencia a los condicionantes de género hemos introducido en

la herramienta de búsqueda del programa la palabra “mujer”. A partir de esta búsqueda hemos identificado los fragmentos de texto donde aparecía esta palabra y en los que normalmente siempre se hacía referencia la dimensión temática *condicionantes de género*.

Tras la fase de reducción de la información en la que hemos simplificado la información, hemos pasado a **estructurarla y presentarla de manera sistemática** a través de la reconstrucción de las diferentes historias de vida, con el fin de facilitar la obtención de conclusiones.

La reconstrucción de cada una de las historias de vida está organizada en función de las diferentes etapas biográficas que se consideran determinantes en el proceso de configuración de la identidad profesional. Así que nos interesaba conocer cuáles habían sido las influencias más significativas procedentes de diferentes contextos en cada uno de los momentos biográficos señalados. Buscando esta información y teniendo en cuenta las opciones que nos ofrecía el programa *Nudist Vivo* optamos por la idea de codificar todo el texto bajo las diferentes categorías que pertenecían a la macrocategoría etapas biográficas. Esta decisión vino determinada por la posibilidad que nos ofrecía el programa de cruzar la información contenida en diferentes nudos. Así, esta organización del texto completo por etapas y la posterior reducción en función de las categorías temáticas relacionadas con las experiencias, influencias y condicionantes por un lado, y los componentes de la identidad profesional por otro, nos facilitó la reconstrucción de las historias de vida, gracias a la realización de matrices de intersección.

Esta herramienta del programa nos permitió localizar la información relacionada con los condicionantes e influencias y con los componentes de la identidad profesional en cada uno de los momentos biográficos. Así, hemos realizado una matriz de intersección entre el momento biográfico con el que queríamos trabajar y las categorías restantes del sistema. De esta manera localizábamos las experiencias, condicionantes y experiencias significativas y en qué medida habían incidido en los componentes de la identidad profesional. A partir de la información obtenida en cada matriz de intersección hemos ido realizando la síntesis del contenido y realizado una interpretación la información.

A la hora de presentar la información hemos articulado los comentarios e interpretación de la investigadora con citas literales extraídas de las entrevistas para conferir autenticidad a nuestras palabras a través de la propia voz de los informantes.

De esta manera presentamos un análisis vertical/estudio de caso, tal y como lo denomina Kelchtermans (1993), en el que analizamos los soportes estructurales de cada historia de vida individual dando lugar al perfil biográfico profesional de cada uno de los maestros y maestras de Educación Musical.

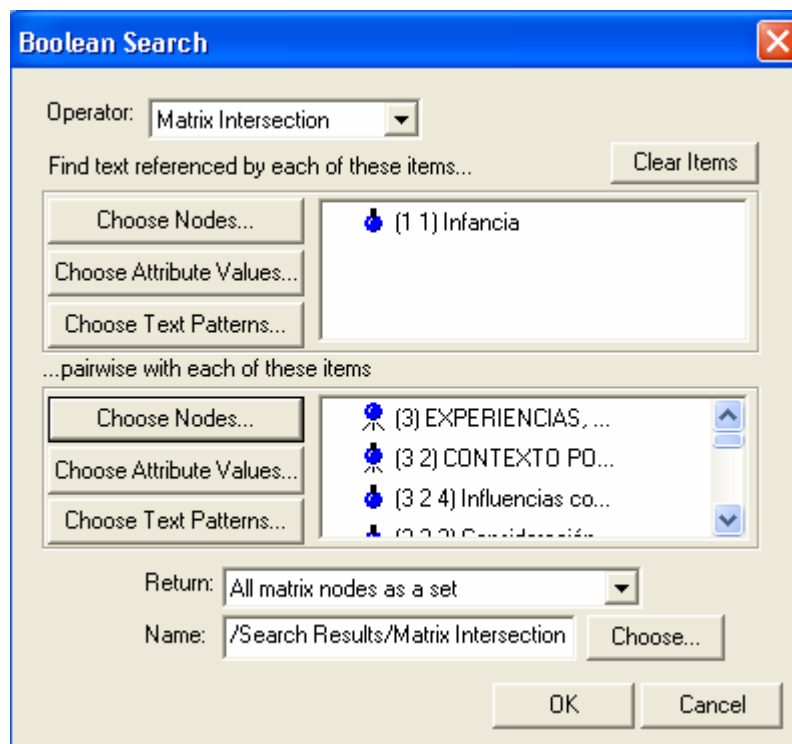


Fig. 4.: Ejemplo de matriz de intersección

Finalmente, y con el propósito de realizar un análisis horizontal o transversal (Kelchtermans, 1993) hemos ido comparando los patrones concurrentes, los temas comunes o regularidades, los solapamientos y divergencias en cada una de las dimensiones temáticas definidas para configurar los perfiles biográficos de cada uno de los informantes.

En una primera aproximación hemos llevado a cabo este trabajo de comparación entre la información aportada por los maestros y maestras veteranos para después hacer lo mismo con el grupo de maestros noveles. Después hemos comparado la información de ambos grupos para redactar unas conclusiones o reflexiones finales sobre la identidad y ciclos de desarrollo profesional de los maestros y maestras de Educación Musical. A lo largo de este proceso, que ha supuesto todo un reto para nosotros pues la cantidad de información con la que teníamos que trabajar era bastante importante, el programa *Nudist Vivo* nos ha facilitado esta tarea pues nos ha permitido visualizar toda la información contenida en una categoría para todos y cada uno de los participantes en el estudio. Además, gracias a la codificación del texto del marco teórico que hemos realizado a partir de algunas de las categorías del sistema hemos podido contrastar la información contenida en la literatura científica con nuestros propios hallazgos, lo que ha facilitado el proceso de redacción de las conclusiones o reflexiones finales.

TERCERA PARTE

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

CAPÍTULO XI

HISTORIAS DE VIDA DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS DE EDUCACIÓN MUSICAL: ESTUDIOS DE CASO

Introducción

XI.1. Historia de vida de Antonia

XI.2. Historia de vida de Mercedes

XI.3. Historia de vida de Carmen

XI.4. Historia de vida de Juan

XI.5. Historia de vida de Carlos

XI.6. Historia de vida de Gerardo

XI.7. Historia de vida de Pilar

XI.8. Historia de vida de Marta

XI.9. Historia de vida de Sonia

XI.10. Historia de vida de Roberto

XI.11. Historia de vida de Alfonso

XI.12. Historia de vida de Miguel

CAPÍTULO XI HISTORIAS DE VIDA DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS DE EDUCACIÓN MUSICAL: ESTUDIOS DE CASO

Introducción

A lo largo del presente capítulo recogemos la reconstrucción de las historias de vida de los doce maestros y maestras de Educación Musical que finalmente han sido seleccionados entre los quince profesionales entrevistados a lo largo de la presente investigación y cuyas características se describen de forma detallada en el capítulo VIII.

Aunque la reconstrucción de la historia de vida aparece como el documento principal donde hemos presentado e interpretado toda la información contenida en las entrevistas biográficas, utilizamos otros instrumentos para comprender mejor cada uno de los casos estudiados.

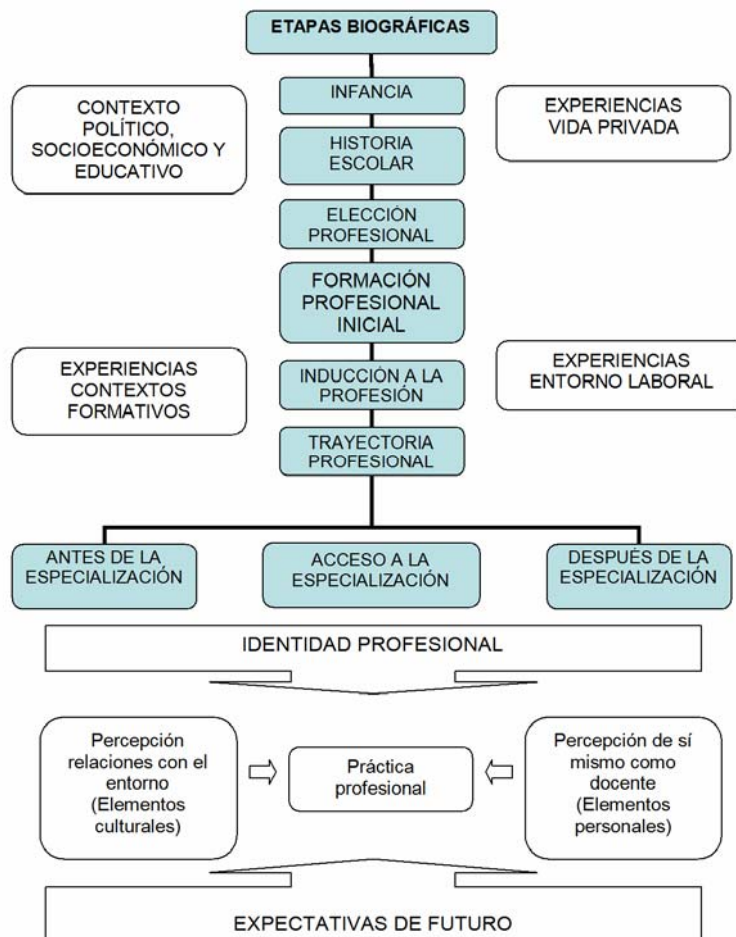
En primer lugar hemos recogido el relato de vida o resumen biográfico que constituye el punto de partida para la posterior reconstrucción de las historias de vida de cada uno de los informantes y que hemos realizado con el propósito de organizar la información obtenida en las entrevistas biográficas. A través de la organización de esta información en los relatos se muestra una síntesis de los aspectos vitales, formativos y profesionales más relevantes de cada trayectoria biográfica, documento que nos ha sido de gran ayuda en la tarea de la reconstrucción.

Con el propósito de sistematizar esta información presentamos a continuación la ficha de identificación personal, el currículum académico-formativo y el currículum profesional donde se refleja una información que resulta básica y muy significativa para poder realizar esta primera aproximación a las trayectorias vitales, formativas y profesionales de este grupo de docentes. En esta información inicial hemos evitado las referencias a lugares, instituciones o personas concretas para salvaguardar el anonimato de nuestros informantes.

A continuación, aparece la reconstrucción de la historia de vida que se organiza en torno a tres ejes principalmente que son la base del modelo de construcción de la identidad profesional que hemos asumido en este estudio y que presentamos de nuevo para facilitar la comprensión de la forma en la que se han estructurado las diferentes historias de vida.

En este modelo se hace referencia al pasado, presente y futuro de los maestros y maestras especialistas de Educación Musical, ya que nos interesa conocer cómo ha sido el proceso de construcción de su identidad docente, la descripción de la misma en el momento actual y las expectativas de futuro en relación a su desarrollo profesional, atendiendo así a la dimensión dinámica y estática del concepto de identidad.

Modelo para la aproximación biográfica al proceso de construcción de la identidad profesional de los maestros y maestras de Educación Musical



Partiendo de este modelo hemos reconstruido las historias de vida siguiendo un criterio cronológico con el propósito de hacer más inteligible el proceso de construcción de la identidad profesional. En una primera sección se hace una revisión de las diferentes etapas y momentos o incidentes críticos que consideramos relevantes en el proceso de socialización docente y que aparecen recogidos bajo los siguientes epígrafes.

- Infancia y etapa escolar
- Elección profesional: razones y condicionantes.
- Formación profesional inicial.
- Transición al mundo laboral: experiencias laborales previas e inducción a la profesión.
- Trayectoria profesional antes de la especialización.
- Un cambio en la trayectoria: el acceso a la especialización.
- Trayectoria profesional después de la especialización: primeros años como especialista.

A lo largo de las diferentes etapas se hace referencia a las influencias más significativas que han ejercido las personas, hechos, experiencias, etc. que han vivido cada uno de los docentes en los diferentes contextos que la literatura científica considera más importantes en el proceso de construcción de la identidad profesional:

- Contexto político, socioeconómico y educativo.
- Vida personal.
- Contexto formativo.
- Entorno laboral.

Una vez realizada este recorrido por la trayectoria biográfica de cada uno de los informantes nos centramos en el momento actual de su desarrollo profesional. Es en este punto donde se aborda la descripción de los componentes que conforman la identidad profesional de cada uno de los docentes en función de tres aspectos principalmente:

- Elementos culturales de la identidad profesional: se hace referencia a la percepción que tiene cada docente de la relación y consideración del resto de agentes educativos (Administración, equipo directivo, claustro, padres y madres, alumnado, otras instituciones educativas) hacia su labor como maestro especialista de Educación Musical.
- Elementos personales de la identidad profesional: se aporta información acerca de la percepción que de sí mismo tiene el propio docente a través del análisis de su autoimagen, creencias, actitudes, dificultades, etc.
- Práctica profesional: se describe el modo en el que cada docente desarrolla su labor como especialista de Educación Musical en función de los elementos que definen su identidad profesional. En este punto abordamos los objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, sistemas de evaluación, actividades complementarias, recursos y medidas de atención a la diversidad empleadas por estos profesionales.

En último lugar hacemos referencia a las demandas, necesidades y expectativas que estos docentes tienen en relación a su desarrollo profesional con el propósito de plantear su propia visión acerca de su futuro laboral que puede ayudarnos a detectar posibles propuestas de mejora en relación a la situación que viven día a día en el aula.

Tras la reconstrucción de cada historia de vida aparece en cada uno de los estudios de caso un cuadro-resumen donde se realiza una síntesis de los aspectos más relevantes vividos en cada contexto en los diferentes momentos biográficos que han sido determinantes en la configuración de los componentes que definen la identidad profesional. Este documento lo elaboramos con el propósito de ofrecer una visión integral de cada historia de vida que nos permita comprender mejor la concreción posterior que se realiza en otro de los materiales aportados, el biograma.

Este biograma supone el instrumento último que nos proporciona la información acerca de qué experiencias vividas por cada uno de los informantes han influido en la configuración de su identidad actual. Gracias a este material el investigador puede comprender los aspectos realmente relevantes en el proceso de construcción de la identidad profesional de cada uno de los maestros y maestras de Educación Musical participantes en el estudio.

Acompañando a este biograma aparece un cuadro en el que se resume únicamente la trayectoria profesional de cada especialista en el que se detectan las diferentes etapas en dicha trayectoria y las características de cada una de ellas con el propósito de facilitar el análisis cruzado final de esta información que nos ha permitido establecer los ciclos de desarrollo profesional para este grupo de docentes.

XI.1. Historia de vida de Antonia

XI.1.1. Relato de vida (resumen biográfico y síntesis de la trayectoria profesional)

Antonia tiene 54 años y actualmente es maestra funcionaria de carrera por la Especialidad de Educación Musical en un colegio público de un barrio periférico de una capital de provincia andaluza.

Comenzó su formación profesional inicial en el año 1971 en una Escuela de Magisterio privada y confesional que estaba ubicada en una localidad a seis kilómetros de su residencia oficial. A pesar de que en ese año se produciría un cambio en el plan de estudios que regía la formación de maestros Antonia cursa la carrera bajo las directrices del plan anterior, el de 1967. Este plan de estudios no tenía especialidades y la formación que recibían aquéllos que optaban por el magisterio tenía un carácter general. La carrera estaba dividida en dos fases, la primera duraba dos años y se realizaba en la Escuela y, la segunda, en la que los futuros docentes llevaban a cabo las prácticas de enseñanza en un centro educativo se extendía a lo largo de todo un curso académico.

El acceso a estos estudios no se debió a motivaciones personales hacia la docencia sino que fue una elección impuesta por su familia, ya que en ese momento el magisterio parecía ser la salida profesional más apropiada para las mujeres de su familia debido a la existencia de una Escuela de Magisterio próxima al domicilio familiar.

Al finalizar la carrera se casó con el que actualmente es su marido y en septiembre de 1974 comienza a trabajar como maestra para la institución educativa en la que había cursado sus estudios de Magisterio. Transcurrido un mes recibió noticias de que existía la posibilidad de trabajar, en régimen de interinidad, en el colegio donde lo hacía su marido, que también se dedicaba a la docencia, por lo que dejó este primer trabajo esperando su contratación en la escuela pública. Esto no sucedió y finalmente ese curso se dedicó exclusivamente a las labores del hogar mientras que esperaba a su primer hijo que nació en 1976.

Durante el curso siguiente 1976/1977 estuvo trabajando de interina en el mismo colegio en el que trabajaba su marido y en Julio de de 1977 se presentó a las oposiciones, prueba que estuvo preparando concienzudamente durante ese curso con el temario de una editorial y la ayuda de una profesora de matemáticas y un profesor de francés.

Tras aprobar las oposiciones la destinaron al mismo colegio en el que había estado trabajando durante ese curso de interina. Durante el tiempo que estuvo destinada en este centro, a tan sólo veinte minutos de su residencia familiar, impartió clases desde preescolar hasta octavo de Educación General Básica, según las necesidades del centro. A estos doce años en este centro hay que añadir otros tres cursos más que completan su trayectoria profesional antes de su especialización, en los que ejerció su profesión en colegios de la zona a los que fue destinada por comisión de servicios.

Mientras trabajaba en este centro y debido a su gran afición por la música, a la que nunca se había podido dedicar en serio, decidió matricular a sus dos hijos en el Conservatorio y ya, de paso, comenzar también sus estudios musicales. De estos estudios que comenzó en el curso 1986/1987 llegó a finalizar cuatro de solfeo y tercero de piano.

Ella siempre había creído en la importancia de la Música como elemento indispensable en la educación integral del niño y, a pesar de haber aprobado sus oposiciones por la especialidad de Lengua y Francés, cuando tuvo la oportunidad y gracias a la implantación de las nuevas especialidades a partir de la LOGSE, decidió hacer el curso de especialización ofertado por la Universidad de su provincia en colaboración con la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía para acceder a la especialidad de Música.

A estas motivaciones para la especialización se unía la posibilidad de promoción que le ofrecía este cambio ya que, en aquellos primeros años, el convertirse en especialista permitía la elección de colegios ubicados en la capital de la provincia.

El curso que realizó durante el año académico 1990/1991 la liberó de su carga docente en su centro habitual y, a partir del mes de Octubre de 1991, no tuvo que trabajar más en el colegio hasta que terminó su formación como especialista. Este curso constaba de 30 horas semanales que impartían diferentes profesores de la Escuela de Magisterio y del Conservatorio.

Una vez obtenida la especialización pidió traslado al centro en el que desde el curso 1991/1992 desarrolla su labor docente. Este centro está situado en un barrio de clase media-baja situado al norte de la ciudad. Durante estos últimos catorce años ha ejercido de maestra de Educación Musical impartiendo esta materia a niños de entre 6 a 12 años. Además, para completar su horario de especialista ha sido tutora de distintos niveles según las necesidades del centro. Durante sus primeros años como especialista perteneció a un grupo de trabajo formado por varios de los compañeros y compañeras con los que había realizado el curso de especialización y en el que elaboraron un material didáctico-musical que le ha sido de gran utilidad para su desarrollo profesional como maestra especialista en Educación Musical.

XI.1.2. Ficha de identificación personal, currículum académico-formativo y currículum profesional

FICHA DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL

SEUDÓNIMO: ANTONIA

SEXO: Mujer

EDAD: 54 años

ESTADO CIVIL: Casada

LUGAR DE NACIMIENTO: Pueblo situado a unos 70 Km. de la capital de una provincia andaluza.

LUGAR DE CRECIMIENTO: Pueblo situado a unos 70 Km. de la capital de una provincia andaluza.

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE: 29 años.

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE COMO MAESTRO ESPECIALISTA DE ED. MUSICAL: 14 años.

PROFESIÓN DEL PADRE: Empleado de banca.

PROFESIÓN DE LA MADRE: Ama de casa y empleada de comercio.

PROFESIÓN DEL CÓNYUGE (si lo tuviera): Maestro, con excedencia por cuestiones políticas.

FORMACIÓN o EXPERIENCIA FAMILIAR relacionada con la música o el magisterio:

En su familia nadie tenía relación con el magisterio pero era la salida académica y profesional más habitual. En cuanto a la música, la relación la inició en el colegio y gracias a sus hijos que comenzaron a estudiar música debido a la motivación que Antonia tenía hacia esta disciplina.

CURRÍCULUM ACADÉMICO-FORMATIVO

SEUDÓNIMO: ANTONIA

FORMACIÓN UNIVERSITARIA:

Titulación: Diplomatura en Magisterio. Plan 1967.

Fecha de comienzo y finalización de los estudios: 1971 – 1974.

Centro: Escuela de Magisterio privada de carácter confesional.

FORMACIÓN PERMANENTE:

Estudios musicales reglados:

Titulación: 4º de Solfeo y 3º de Piano.

Fecha de comienzo y finalización de los estudios: 1986 – 1990.

Centro: Conservatorio de Música.

Cursos, seminarios y jornadas (recibidos):

- Cursos sobre Lectoescritura.
- Curso de especialización didáctica para obtener la especialización musical.
- Curso de Canto, de Expresión instrumental, sobre Pedagogía Musical.
- Curso de solfeo contemporáneo.

Participación en proyectos de investigación o grupos de trabajo:

- Grupo de trabajo sobre elaboración de materiales didáctico-musicales.
- Coordinadora de un proyecto de innovación sobre Educación Musical.
- Grupo de trabajo sobre intercambios de experiencias.

OTROS MÉRITOS ACADÉMICOS:

Aunque no llegaron a publicarse en el grupo de trabajo de elaboración de materiales diseñaron varios cuadernos con recursos didáctico-musicales.

CURRÍCULUM PROFESIONAL DE ANTONIA										
PERÍODO		TAREAS			TIPO DE COLEGIO	CONTEXTO	TIPO DE DESTINO	SITUACIÓN LABORAL	ACTIVIDAD MUSICAL	OBSERVACIONES
Curso	Fechas	Etapa	Especialidad	Cargos de gestión						
1976/1977	01/10/76 30/06/77	Preescolar	No	No	Colegio 1:Público	Rural	No calificación	Interina	Ninguna	Durante este año prepara las oposiciones por la especialidad de Lengua y Francés que aprueba en Julio de 1977.
1977/1978	01/09/77 31/08/78	Preescolar	No	No	Colegio 1:Público	Rural	Provisional	Maestra funcionaria en prácticas	Ninguna	Comienza su andadura como funcionaria en el mismo centro en el que realizó la interinidad en el curso anterior, centro en el que también trabaja su marido y situado a veinte minutos en coche de su domicilio familiar.
1978/1979	01/09/78 31/08/79	Preescolar	No	No	Colegio 1:Público	Rural	Provisional	Maestra funcionaria	Ninguna	
1979/1980	01/09/79 31/08/80	Preescolar	No	No	Colegio 1:Público	Rural	Destino definitivo	Maestra funcionaria	Ninguna	
1980/1981	01/09/80 31/08/81	1º Ciclo EGB	No	No	Colegio 1:Público	Rural	Destino definitivo	Maestra funcionaria	Ninguna	
1981/1982	01/09/81 31/08/82	1º Ciclo EGB	No	No	Colegio 1:Público	Rural	Destino definitivo	Maestra funcionaria	Ninguna	
1982/1983	01/09/82 31/08/83	1º Ciclo EGB	No	No	Colegio 1:Público	Rural	Destino definitivo	Maestra funcionaria	Ninguna	
1983/1984	01/09/83 31/08/84	1º Ciclo EGB	No	No	Colegio 1:Público	Rural	Destino definitivo	Maestra funcionaria	Ninguna	
1984/1985	01/09/84 31/08/85	2º Ciclo EGB	No	No	Colegio 1:Público	Rural	Destino definitivo	Maestra funcionaria	Ninguna	
1985/1986	01/09/85 31/08/86	2º Ciclo EGB	No	No	Colegio 1:Público	Rural	Destino definitivo	Maestra funcionaria	Ninguna	
1986/1987	01/09/86 31/08/87	2º Ciclo EGB	No	No	Colegio 1:Público	Rural	Destino definitivo	Maestra funcionaria	1º de Solfeo en el Conservatorio	Comienza sus estudios musicales gracias a sus hijos.
1987/1988	01/09/87 31/08/88	2º Ciclo EGB	No	No	Colegio 1:Público	Rural	Destino definitivo	Maestra funcionaria	2º de Solfeo y 1º de Piano en el Conservatorio	
1988/1989	01/09/88 31/08/89	1º Ciclo de EGB	No	No	Colegio 2:Público	Rural	Comisión de servicios	Maestra funcionaria	3º de Solfeo y 2º de Piano en el Conservatorio	
1989/1990	01/09/89 31/08/90	2º Ciclo de EGB	No	No	Colegio 3:Público	Rural	Comisión de servicios	Maestra funcionaria	4º de Solfeo y 3º de Piano en el Conservatorio	
1990/1991	01/09/90 31/08/91	2º Ciclo de EGB	No	No	Colegio 3:Público	Rural	Comisión de servicios	Maestra funcionaria	Curso de Especialización Didáctica	Durante este año está liberada de asistir al colegio. Solamente va durante un mes a final de curso. Se especializa y solicita traslado de centro por la especialización.

Capítulo XI: Historias de vida de los maestros y maestras de Educación Musical:
Estudios de caso. XI.1. Historia de vida de Antonia

PERÍODO		TAREAS			TIPO DE COLEGIO	CONTEXTO	TIPO DE DESTINO	SITUACIÓN LABORAL	ACTIVIDAD MUSICAL	OBSERVACIONES
Curso	Fechas	Etapa	Especialidad	Cargos de gestión						
1991/1992	01/09/91 31/08/92	2º Ciclo de Ed. Primaria	Sí, desde 1º a 6º de Ed. Primaria	No	Colegio 4: Público	Urbano	Destino definitivo	Maestra funcionaria	Participa en un grupo de trabajo sobre elaboración de materiales didáctico-musicales	
1992/1993	01/09/92 31/08/93	2º Ciclo de Ed. Primaria	Sí, desde 1º a 6º de Ed. Primaria	No	Colegio 4: Público	Urbano	Destino definitivo	Maestra funcionaria	Curso sobre Educación Musical	Continúa en el grupo de trabajo
1993/1994	01/09/93 31/08/94	2º Ciclo de Ed. Primaria	Sí, desde 1º a 6º de Ed. Primaria	No	Colegio 4: Público	Urbano	Destino definitivo	Maestra funcionaria	Curso sobre Educación Musical	Continúa en el grupo de trabajo.
1994/1995	01/09/94 31/08/95	2º Ciclo de Ed. Primaria	Sí, desde 1º a 6º de Ed. Primaria	No	Colegio 4: Público	Urbano	Destino definitivo	Maestra funcionaria	Curso sobre Educación Musical	
1995/1996	01/09/95 31/08/96	2º Ciclo de Ed. Primaria	Sí, desde 1º a 6º de Ed. Primaria	No	Colegio 4: Público	Urbano	Destino definitivo	Maestra funcionaria	Curso sobre Educación Musical	
1996/1997	01/09/96 31/08/97	2º Ciclo de Ed. Primaria	Sí, desde 1º a 6º de Ed. Primaria	No	Colegio 4: Público	Urbano	Destino definitivo	Maestra funcionaria	Curso sobre Educación Musical	Grupo de de trabajo sobre intercambios de experiencias sobre Educación Musical
1997/1998	01/09/97 31/08/98	2º Ciclo de Ed. Primaria	Sí, desde 1º a 6º de Ed. Primaria	No	Colegio 4: Público	Urbano	Destino definitivo	Maestra funcionaria	Curso sobre Educación Musical	
1998/1999	01/09/98 31/08/99	2º Ciclo de Ed. Primaria	Sí, desde 1º a 6º de Ed. Primaria	No	Colegio 4: Público	Urbano	Destino definitivo	Maestra funcionaria		
1999/2000	01/09/99 31/08/00	3º Ciclo de Ed. Primaria	Sí, desde 1º a 6º de Ed. Primaria	No	Colegio 4: Público	Urbano	Destino definitivo	Maestra funcionaria		
2000/2001	01/09/00 31/08/01	3º Ciclo de Ed. Primaria	Sí, desde 1º a 6º de Ed. Primaria	No	Colegio 4: Público	Urbano	Destino definitivo	Maestra funcionaria	Forma parte de un coro	
2001/2002	01/09/01 31/08/02	3º Ciclo de Ed. Primaria	Sí, desde 1º a 6º de Ed. Primaria	No	Colegio 4: Público	Urbano	Destino definitivo	Maestra funcionaria	Forma parte de un coro	
2002/2003	01/09/02 31/08/03	3º Ciclo de Ed. Primaria	Sí, desde 1º a 6º de Ed. Primaria	No	Colegio 4: Público	Urbano	Destino definitivo	Maestra funcionaria	Forma parte de un coro	
2003/2004	01/09/03 31/08/04	3º Ciclo de Ed. Primaria	Sí, desde 1º a 6º de Ed. Primaria	No	Colegio 4: Público	Urbano	Destino definitivo	Maestra funcionaria	Forma parte de un coro	
2004/2005	01/09/04 31/08/05	3º Ciclo de Ed. Primaria	Sí, desde 1º a 6º de Ed. Primaria	No	Colegio 4: Público	Urbano	Destino definitivo	Maestra funcionaria	Forma parte de un coro	

XI.1.3. Reconstrucción de la historia de vida

XI.1.3.a. Infancia y etapa escolar

Antonia nace y crece en un pueblo andaluz de unos 1500 habitantes situado a 70 kilómetros de la capital y muy cercano a uno de los centros rurales más grandes de la provincia. En su familia eran siete hermanos, su padre era empleado de banca y su madre se dedicaba al cuidado de la casa y regentaba un comercio.

Comienza sus estudios primarios a la edad de seis años en un colegio público donde continuará hasta finalizar el bachillerato. En este centro será donde se produzca el primer contacto con la música a través de actividades lúdicas a acompañadas en la mayoría de las ocasiones por canciones. También recuerda como con algunos maestros aprendió algunas danzas folklóricas y diferentes cantos que aún recuerda. Este hecho no tiene mayor influencia en la posterior trayectoria profesional de Antonia, ya que no le proporciona modelos o estrategias de enseñanza musical, simplemente constituye una actividad gratificante pues desde pequeña aparece en ella una cierta afición por la música.

232: An.: La actividad musical en mi infancia tenía que ver casi exclusivamente con los juegos pues se combinaba el ritmo y movimiento en casi todos ellos, en los juegos de comba, rayuela, suertes, etc. También con algunos de mis maestros aprendí diferentes canciones que aún recuerdo; con otros se cantaba poco, algunos enseñaban algunos bailes regionales [...]

Afición musical que se queda meramente en eso, ya que en este momento no era muy habitual que una mujer se dedicara profesionalmente a la música y máxime si hablamos de que este hecho se da en un contexto rural.

232: [...] A mí siempre me hubiera gustado haber estudiado música pero en aquella época eso no se llevaba, vaya que no era normal lo de ir al Conservatorio a estudiar.

Con diez años se ve obligada a abandonar la escuela ya que tenía que cuidar a su hermana pequeña mientras su madre atendía la tienda en la que trabajaba. Así que durante este tiempo recibió clases particulares por las tardes y cuando cumplió los doce años se examinó de una prueba de ingreso para obtener el certificado de estudios primarios debían realizar. Con trece años inició sus estudios de bachiller elemental y cuatro años después el superior que terminó con dieciocho años, edad en la que tuvo que decidir acerca de su futuro profesional. Observamos como la educación se encontraba en un segundo plano ya que las necesidades familiares se consideraban prioritarias.

De esta etapa señala cómo el hecho de haber crecido en una familia numerosa ha generado en ella los valores de trabajo, superación, responsabilidad, etc. que han sido una constante en su desarrollo profesional.

27: [...] Mis padres han influido en mi personalidad, su sentido del trabajo y el aprovechamiento del tiempo. El pertenecer a una familia numerosa ha forjado en mí un gran sentido de la responsabilidad, vida austera, aprovechamiento de los recursos y oportunidades de la vida, compartir con los demás, mis creencias religiosas etc.

XI.1.3.b. Elección profesional: razones y condicionantes

El momento de la elección profesional estuvo marcado por dos hechos estrechamente relacionados, su condición de mujer y la situación familiar. En su familia existía la tradición de que los hijos varones fueran a estudiar a la capital, lo que les permitía elegir entre un abanico más amplio de posibilidades, mientras que las

chicas solían quedarse en el pueblo y estudiaban Magisterio en la Escuela privada situada en la localidad vecina. Así, aunque Antonia no tenía otras preferencias declaradas, comenzó sus estudios de Magisterio motivada por la inercia de la situación más que por una decisión personal, ya que en los años 70 ésta parecía ser una de las opciones más acertada en su caso, por ser una carrera corta y con una salida laboral rápida.

222: An.: Realmente al principio me acercó al Magisterio no la vocación sino la tradición que había. Yo soy de un pueblo y nosotros somos siete hermanos, tres hermanos y cuatro hermanas. Mis hermanos se iban a la capital a estudiar pero las niñas no nos íbamos fuera. Yo sabía que si decía de hacer otra cosa que no fuera Magisterio que estaba en el pueblo de al lado me iban a decir que no, así que por eso hice Magisterio. No es que tuviera una gran vocación pero era la salida profesional más común en aquella época para las mujeres de mi familia, de hecho de las cuatro tres somos maestras. Yo hice Magisterio no por vocación sino más bien por las circunstancias. Además, no había ninguna otra cosa que me llamara realmente la atención así que hice magisterio que era lo más asequible para mí, era lo más fácil. Muchas niñas de mi edad elegían el Magisterio como salida profesional y la verdad es que parecía una buena salida laboral ya que la carrera era corta y no parecía muy difícil colocarse.

XI.1.3.c. Formación profesional inicial

A pesar de comenzar su formación profesional en el año 1971, fecha en la que se produce el inicio del plan experimental de Magisterio en el que aparecen diferentes especialidades, Antonia cursa sus estudios según el plan de estudios de 1967. Este plan no contemplaba especialidades por lo que la formación recibida no estaba dirigida a un área de conocimiento específica, sino que era más general. La carrera se dividía en tres cursos, de los cuales dos se desarrollaban en la Escuela de Magisterio, en el caso de Antonia una institución privada y confesional, y un tercero, dedicado a la realización de las prácticas de enseñanza, a desarrollar en un centro educativo y que se completaban con la asistencia a algunos cursos de formación en horario de tarde en la Escuela de Magisterio.

23: An.: Yo soy del plan del 67, o sea que en mis tiempos no había especialidades, entonces estudiábamos de todo, eran dos años de carrera y el tercer año entero era de prácticas, prácticas y cursillos, cursillos sobre educación.

Antonia destaca la alta feminización de estos estudios ya que la mayoría de sus compañeras eran mujeres, hecho que era de esperar ya que el contexto político-social propiciaba el acceso masivo de las mujeres a esta carrera.

229: [...] Aunque sí es verdad que sobretodo en la época en la que yo hice la carrera la mayoría éramos mujeres, había muchas más mujeres que hombres y sobretodo en los niveles inferiores, preescolar y eso. Pero por lo demás no he encontrado diferencias.

La estancia durante un año completo en el centro escolar, por la que incluso recibía una pequeña remuneración, le permitió conocer el funcionamiento de un colegio y trabajar con niños y niñas de diferentes niveles. Este período formativo era supervisado desde la Escuela de Magisterio a través de un diario de campo y una memoria que debían realizar al finalizar su estancia en el centro.

27: [...] y el tercero era prácticas, cursos y bueno teníamos que hacer, las prácticas consistían en el primer trimestre estábamos de observadores, en el segundo trimestre alternábamos la observación con la práctica y el tercer trimestre era todo, nosotros llevábamos la clase entera.

35: [...] cuando hacíamos las prácticas estábamos también en todos los cursos y entonces nuestro período de prácticas fue bastante formativo. Y era un año entero y teníamos que llevar un diario y luego una memoria [...].

Sin duda, el período de prácticas constituyó el momento más importante en su formación inicial y del que obtuvo los aprendizajes más provechosos para su futuro profesional. La estancia en la escuela y la observación del trabajo de otros maestros y maestras supuso una importante fuente de conocimiento, sobretodo a nivel metodológico.

95: An.: Yo veía a lo mejor, cómo motivaban a los niños, cuándo empezaban a tratar un tema nuevo o empezar una unidad [...]

96: No te puedo decir qué otras cosas en especial, como hace ya también tantos años, es que ya mismo voy a cumplir el quinto sexenio. Entonces ya no me acuerdo yo ni qué aprendía de aquellos maestros, pero a mí me parecía todo muy bien, todo lo que hacían me parecía muy bien [...]

97: Pues yo me fijaba sobre todo cómo enseñaban, cómo explicaban, cómo intentaban ser siempre muy asequibles a los niños, con un lenguaje que lo entendieran, irse siempre a su terreno.

Además guarda un buen recuerdo de los diferentes profesionales con los que convivió durante ese año pues además de servirles como ejemplo, le permitieron también poner en práctica sus propias iniciativas.

39: Además guardo un buen recuerdo de los maestros con los que hice las prácticas, la verdad, guardo un recuerdo extraordinario. Incluso, algunos de ellos nos pedían a nosotros en algunas cosas opinión, creyendo que como nosotros éramos más jóvenes podíamos tener más ideas de ciertas cosas, ideas frescas sobre cómo enseñar esto o lo otro. En fin, que nos pedían nuestra opinión para un poco renovarse, innovar. La verdad que yo guardo de casi todo un buen recuerdo.

En cuanto a la formación musical recibida advierte que, aunque su marido, que también había estudiado Magisterio, le había avisado de que la asignatura de Música era muy dura, la superó sin ningún tipo de problema. Señala que no aprendió nada relacionado con el Lenguaje Musical o la práctica instrumental. Simplemente la formación se limitaba al canto de un repertorio de canciones populares e infantiles y a la aproximación a aspectos relacionados con el folclore español.

33: An.: Sí teníamos Música, teníamos algunas asignaturas de Música. Pero bueno, la verdad que en aquel entonces en la carrera no se le daba mucha importancia a la Música. Yo no aprendí ni a solfear ni nada de eso, era un poco cantar, un poco de folclore, folclore de España, pero ya está. Yo no aprendí lo que es de música nada, porque yo recuerdo que algunos decían, incluso mi marido que también es maestro, que en la Música era muy dura, que sí que aprendían a solfear o incluso de memoria pero aprendían la asignatura, pero yo no aprendí nada de eso en la carrera.

La valoración general que hace de esta formación inicial es muy positiva, ya que reconoce el alto valor formativo de este plan de estudios en el que se abordaron todos los contenidos necesarios para su posterior labor docente. Así, señala que no ha encontrado ningún problema cuando a lo largo de su carrera ha tenido que impartir docencia en diferentes niveles y materias.

34: Pero sin embargo, yo estoy contenta de mi plan de estudios, la valoración que hago es bastante positiva. Nuestra formación era bastante completa, teníamos de todas las materias, hoy no nos cuesta mucho cuando nos dicen bueno pues vete y da Matemáticas o tienes que dar Lengua o tienes que irte a infantil.

35: El plan era más general, sabíamos de todo y [...].

XI.1.3.d. Transición al mundo laboral: experiencias laborales previas e inducción a la profesión

Finalizó sus estudios en el curso 1973/1974 y ese mismo verano se casó con el que actualmente es su marido, que en aquel momento también ejercía como maestro. Ese mismo año comenzó también su trayectoria profesional en el centro educativo donde había realizado sus estudios de Educación Obligatoria, colegio que estaba vinculado a la Escuela de Magisterio. Gracias a las buenas referencias que de ella tenía el equipo directivo fue contratada como maestra, pero después de un mes decidió abandonar este puesto ya que surgió la posibilidad de conseguir una plaza en el mismo colegio público donde trabajaba su marido. Pero, finalmente, no obtuvo dicha plaza y se quedó en paro, pues ya no pudo volver a su primer trabajo.

48: An.: Acabé la carrera en mis tres años y me casé ese mismo verano. Y el primer año me quedé en el colegio privado que pertenecía también a la Escuela de Magisterio, pero bueno, luego me fui porque yo creía que me iban a dar una plaza en el colegio público donde estaba mi marido. Pero luego no me la dieron y cuando volví al primer colegio ya no me volvieron a dar la plaza. Realmente a mí no me hacía falta trabajar porque económicamente no estábamos mal pero yo quería trabajar en lo que había estudiado.

Deja claro que su interés por trabajar no estaba vinculado a necesidades económicas sino a la motivación por ejercer la profesión que había estudiado. Pero después de este primer intento fallido de inducción al mundo laboral se quedó embarazada, así que dejó de interesarse por el magisterio durante un par de años.

53: Me fui a mi casa, ese año me quedé embarazada, algo que me sentó muy mal, y ya nada, al año siguiente nació mi hijo y después de un año en casa comencé a trabajar.

Estando su primer hijo muy pequeño comenzó a trabajar en la escuela pública en el curso académico 1976/1977 como maestra interina en el mismo centro donde trabajaba su marido, en un pueblo cercano al domicilio familiar. En este momento la ayuda de su madre y sus hermanas le permitió compaginar sin problema sus obligaciones profesionales y familiares.

53: [...] Trabajé un año en la pública. Pero no tuve ningún problema porque como vivíamos en el pueblo le dejaba el niño a mis hermanas o a mi madre.

Con la intención de conseguir un puesto de maestra en la función pública ese mismo año comenzó a preparar oposiciones por la especialidad de Lengua y Francés. A pesar de que en su plan de estudios no existía la especialización tal y como venía recogida en el plan de estudios experimental de 1971, la convocatoria de las oposiciones atendía a esta división por especialidades.

63: An.: En Magisterio no había especialidades, pero luego para las oposiciones sí tenías que presentarte por una especialidad. Yo aprobé en el 77, y si había ya especialidades, estaba Lengua y Francés, o Lengua e Inglés, Matemáticas, Sociales, también Preescolar. Así que yo elegí Lengua y Francés, [...]

Preparó las diferentes pruebas que integraban la oposición con un temario ya elaborado de una editorial y gracias a la ayuda de una compañera de Matemáticas y un profesor de Francés. Reconoce haber preparado concienzudamente las oposiciones completando incluso, algunos de los temas con su propio material.

80: [...] había un temario de una editorial, y luego con las Matemáticas me ayudaba una compañera que era muy buena y el temario de Francés otro profesor. Pero yo no iba a ninguna academia, yo estaba en mi casa y me dedicaba el día entero a estudiar y tenía los temas, otros los había hecho yo también con el material que tenía y la mayoría los ampliaba.

Considera que el examen de oposición que tuvo que superar para obtener la plaza fue bastante complicado y constaba de tres pruebas, la primera sobre cuestiones generales, la segunda referida a la especialidad elegida y la tercera, la defensa oral correspondiente a la parte didáctica. Destaca cómo en el temario ya aparecían algunos temas referidos a la música e incluso uno de los que tuvo que defender versaba sobre la Didáctica de la Música y el Ritmo, materia que en aquel momento no era tan conocida como en la actualidad.

66: An.: Nuestro examen de oposición era bastante complicado, el primero era un examen general de todo, entraba todo, porque había un comentario de texto, había un ejercicio de Matemáticas, otros que no había Matemáticas y otras muchas pruebas que eran de todo, conocimiento del medio, era global de todo.

67: El segundo era el específico de la especialidad que habíamos elegido, el mío era de Lengua y Francés, una parte de Lengua y otra parte de idioma.

68: Y el tercero ya era el de pedagogía que era oral.

77: An.: Para mí fueron temas difíciles [...] En fin pero que salí del paso bastante bien.

Reconoce haber preparado concienzudamente la oposición y haber sido una buena estudiante hecho que le permitió superar el proceso selectivo, algo de lo que se siente muy orgullosa. Así que tras haber realizado este gran esfuerzo compaginando familia, trabajo y estudio superó la oposición por la especialidad de Lengua y Francés comenzando su andadura profesional como maestra en la función pública en el curso 1977/1978.

63: [...] tenía muy buen expediente y saqué una nota muy buena.

XI.1.3.e. Trayectoria profesional antes de la especialización

La trayectoria profesional de Antonia se caracteriza por la estabilidad. Desde que comenzó su carrera docente como interina y después como funcionaria ha permanecido gran parte del tiempo en el mismo centro escolar hasta el momento de la especialización. A lo largo de esos quince años, doce los ha pasado en el mismo centro en el que trabajaba su marido y otros tres en dos centros también cercanos a su domicilio familiar. Durante este tiempo ha trabajado en diferentes etapas y niveles, desde preescolar hasta el ciclo superior de la antigua EGB.

101: An.: Allí estuve doce años después de aprobar las oposiciones y uno de interina y ya te digo, estuve dando todos los cursos, le di clases a preescolar, a ciclo superior, por todos los sitios he pasado, por todos los cursos.

De sus primeros años como maestra no recuerda haber tenido grandes dificultades ya que la formación recibida a lo largo de la carrera de Magisterio, y sobretodo durante el período de prácticas, la capacitaron sobradamente para desarrollar su labor docente sin problemas.

61: Eso fue el primer año y yo ya había trabajado un año de interina, y la verdad que yo no me encontré demasiados problemas a la hora de empezar a trabajar cuando acabé la carrera.

248: An.: Como te dije mi período de prácticas me ayudó mucho porque yo ya había estado un año en un colegio y sabía cómo funcionaba. Allí aprendí muchas cosas y luego cuando yo fui la maestra me encontraba muy bien.

No obstante, las dudas que pudieran surgir las resolvía gracias a la lectura de diferentes obras pedagógicas, con la búsqueda de nuevos materiales, etc. así como con la realización de diferentes actividades formativas de carácter no formal sobre lectoescritura y otras temáticas generales relacionadas con la educación.

249: [...] leía libros sobre pedagogía, o buscaba mis propios materiales. [...]

252: An.: La verdad es que no me acuerdo muy bien. [...] Bueno sí, hice algunos en el centro de profesores o como se llamara sobre aprendizaje de la lectura y escritura y alguno más, pero no eran de música, eran generales.

A estas experiencias de formación permanente se añadía la ayuda y experiencia de su marido que también era maestro y se encontraba destinado en el mismo centro.

249: Además, si tenía algún problema pues le preguntaba a mi marido que también era maestro, [...]

Aunque los procesos de formación inicial y permanente son una fuente de conocimiento esencial a la hora de iniciar su carrera profesional, Antonia señala cómo también fueron determinantes la ilusión y cariño hacia su trabajo, así como los aprendizajes extraídos de la propia experiencia.

249: [...] Pero poco a poco lo que más te sirve es el contacto con los niños, ir probando cosas, interesarte por ellos, darles cariño y la experiencia, la experiencia es muy importante.

En cuanto a las relaciones que estableció con su entorno laboral destaca la cordialidad como nota predominante, ya que afirma haberse llevado muy bien con todos los compañeros y compañeras e incluso recibir su ayuda si la necesitaba.

248: [...] y luego cuando yo fui la maestra me encontraba muy bien. Si tenía alguna duda se la preguntaba a mis compañeras y ya está. [...]

Igualmente mantenía una buena relación con los padres y madres de los alumnos y alumnos de los que recibía numerosas muestras de confianza en su trabajo.

248: [...] Con las madres tampoco tuve ningún problema e incluso ellas me decían que si le tenía que regañar a su hijo que lo hiciera.

Destaca la efímera relación mantenida con otras instituciones como la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado a través de los alumnos en prácticas que recibió en contadas ocasiones durante este período y señala que, aunque la relación con ellos fue buena, no podía evitar sentirse observada por ellos lo que le generaba cierta incomodidad. Sin embargo, destaca cómo en ningún momento se produjo una relación real con los profesores de la Escuela ya que nunca existió un contacto real con ellos, hecho que hubiera sido deseable para poder ejercer la labor de tutor con mayores garantías de éxito.

293: [...] La relación con ellos fue buena pero a veces me sentía incómoda porque me sentía observada, había gente más competente pero otros no tenían iniciativa y lo pasaba mal. [...] En cuanto a la relación con los profesores de la Escuela de Magisterio no tuve ninguna relación porque en ningún momento tuvimos contacto más que para entregarles las calificaciones.

Como indicábamos anteriormente durante estos quince años de docencia ha tenido oportunidad de tener contacto con niños y niñas de todas las edades, desde 4 años hasta 14, lo que le ha permitido reunir un repertorio de experiencias bastante importante. Hace una valoración positiva de sus comienzos como docente y se reconoce satisfecha con el trabajo realizado ya que fue capaz de superar los diferentes retos con los que se fue encontrando sin problemas.

90: An.: *Pues he trabajado con todos los niños. He estado en preescolar pero cuando teníamos en la clase cuarenta niños de cuatro y cinco años y tenían que salir de la escuela sabiendo leer. Pues mira, yo me manejaba perfectamente, los dominaba y estaba bien*

Será durante este período en el que inicie sus estudios musicales reglados, donde cursó hasta cuarto de solfeo y tercero de piano. Motivada por el gusto por la música que había tenido desde siempre matriculó a sus dos hijos en el Conservatorio y aprovechó la coyuntura para comenzar ella también su andadura musical.

105: An.: *A mi me había gustado muchísimo la música desde siempre, de hecho por eso mis hijos estudiaron música porque a mí me gustaba y yo tenía esa espinita clavada de que gustándome no había podido nunca estudiar, por circunstancias, porque yo vivía en un pueblo o porque entonces no se estudiaba música, porque era distinto. Así que cuando los matriculé a ellos en el Conservatorio pensé que era un buen momento para comenzar yo también a estudiar.*

Además, siempre intuyó la posibilidad de que la música le permitiera promocionar profesionalmente ya que, tal y como iba evolucionando la enseñanza, percibía que esta disciplina iba adquiriendo cada vez más importancia y parecía posible la creación de la figura del maestro especialista en Educación Musical, por lo que optó por iniciar sus estudios musicales.

106: *Cuando ve uno cómo va evolucionando la enseñanza, que la Música tiene que ser sin más remedio una asignatura que tienen que tener los niños en la escuela, que tiene que haber especialistas y que en su día tendría que salir la especialidad, entonces como a mí me gustaba y yo ya había hecho también antes bastantes cursos, mientras mis hijos estudiaban en el Conservatorio yo también me animé y decidí matricularme.*

XI.1.3.f. Un cambio en la trayectoria: el acceso a la especialización

Tras doce años como maestra generalista y después de haber iniciado sus estudios en el Conservatorio se presenta ante Antonia la oportunidad de realizar un curso de especialización que organizaba la Junta de Andalucía en colaboración con las universidades andaluzas para formar a maestros especialistas en Educación Musical, ya que la nueva Ley Educativa (LOGSE) contemplaba las enseñanzas musicales como obligatorias. Tras ser aceptada su solicitud fue liberada de su carga docente, aunque sin dejar de percibir mensualmente sus honorarios como maestra, para poder asistir a las clases del curso que se desarrolló en el año académico 1990/1991.

113: An.: *Lo hicimos aquí a partir del día de la Virgen del Pilar yo ya no fui más al colegio, ya nos liberaron y estuvimos pues, salvo un mes todo el año liberada y viniendo aquí a al Conservatorio todos los días, teníamos el día entero, la verdad es que era un curso bastante intensivo.*

Este curso intensivo era impartido de lunes a viernes en horario de mañana por profesores del Conservatorio y de la Escuela Universitaria de Formación de Profesorado y abordaba diferentes aspectos relacionados con la Educación Musical: formación teórico-musical, histórica y didáctica (ritmo, canto, expresión instrumental, didáctica, historia de la música, etc.)

119: *Cuando acabamos el curso sí que tuve que ir un mes al colegio, [...]. Así que el curso duró unos ocho meses y fue un curso muy intensivo porque empezábamos a las ocho y media y terminábamos a las tres de la tarde todos los días.*

116: *[...] nos daban varios profesores de la Escuela de Magisterio y del Conservatorio, tuvimos muchos profesores, cada uno llevaba su parte.*

117: *Uno nos daba ritmo, otros historia, otro percusión, didáctica musical, armonía, [...].*

Reconoce la dificultad del curso y el duro trabajo que tuvo que realizar para superarlo ya que no solamente tenía que asistir a las clases sino realizar numerosos trabajos e incluso, en alguna ocasión, tuvieron que superar diferentes pruebas escritas.

123: Luego no era solamente lo que veíamos ahí sino lo que teníamos que llevar hecho para el día siguiente. Teníamos que trabajar y teníamos que estudiar muchísimo. Y exámenes, pues algunas veces sí hacíamos allí exámenes, lo que habíamos hecho, un recopilatorio, no sé si eso lo calificarían o no lo calificarían, pero es que allí todo el mundo trabajaba.

Además, el hecho de que hubiera compañeros y compañeras que ya tenían unos conocimientos musicales bastante elevados fue una dificultad añadida ya que el nivel de las clases era muy elevado.

124: Por eso te digo que el nivel en mi curso es que estaba muy alto, es que estaba esa gente que era muy buena, que sabían mucha Música.

Califica a los profesores y profesoras como excelentes y destaca la influencia de la profesora de Ritmo y de la de Didáctica que no sólo supuso una fuente de conocimientos musicales y didácticos sino un apoyo importante cuando las personas que sabían menos música se desanimaban. De esta última profesora recibió uno de los primeros referentes en relación a cómo debe de ser un maestro de Educación Musical y cuáles deben ser sus cualidades.

120: [... la profesora de Didáctica era muy buena pero era de las más blandas, era muy buena además nos daba mucha confianza, y claro nosotros nos amargábamos algunas veces y nos decía no os preocupéis que luego el mejor profesor, es el que quiere ser buen profesor y el que es comprensivo y el que le gusta la música, no a lo mejor el que sabe mucho sino el que le gusta la música, el que quiere inculcar el amor por la música.

Este periodo de formación fue determinante para su labor posterior como maestra especialista ya que los conocimientos musicales que tenía de sus estudios en el Conservatorio eran eminentemente técnicos y el curso le permitió formarse a nivel didáctico.

235: An.: La verdad es que han sido determinantes para mi labor como especialista. En el Conservatorio aunque no aprendí nada de didáctica me enseñaron todos los aspectos teóricos-técnicos que necesito para leer una partitura, entender una audición, etc. [...]

Entre las motivaciones para la realización del curso y la posterior especialización Antonia argumenta, en primer lugar su afición musical, pero reconoce que otro de los grandes alicientes a la hora de especializarse fue la posibilidad de promocionar profesionalmente y conseguir un destino en la capital de la provincia.

202: Tampoco te puedo negar que otro de los incentivos para acceder a la especialización era saber que podías acercarte a la ciudad, mucho más e incluso acceder a un colegio de la capital. Pero la primera de mis razones fue que me gustaba mucho la música desde siempre.

Una vez finalizado el curso y obtenida la especialización participó en el concurso de traslados por la especialidad de Música que se celebró ese mismo año y obtuvo plaza definitiva en un colegio situado en una barriada de clase media-baja de la capital donde actualmente continúa desarrollando su carrera docente.

XI.1.3.g. Trayectoria profesional después de la especialización: primeros años como especialista

Comienza su labor de especialista en este centro donde por las dimensiones del mismo, línea dos, ha compaginado siempre su docencia musical con clases de apoyo o tutoría.

130: An.: Pues sí, allí ya empecé como especialista. Unos años he estado sólo de especialista con apoyo a otros cursos y otros he cogido una tutoría. El año pasado cogí también una tutoría de segundo ciclo y le doy Lengua y Matemáticas y la Música al resto de los cursos.

Normalmente, ha impartido clase de Música en toda la etapa de primaria, pero en los últimos años y debido a un problema con su voz ha intentado evitar dar clase en el primer ciclo. A pesar de mantenerse firme en esta intención al principio de curso, finalmente siempre acaba cediendo a las peticiones del equipo directivo.

136: An.: Pues mira, de primero a sexto, porque siempre digo ya no le voy a dar a primero y segundo pero luego me convencen porque soy muy fácil de convencer. Yo tengo la garganta ya muy gastada y cuando termino el curso digo ya no le doy más, pero luego me convencen y vuelvo otra vez a primero y segundo.

Comenta que en sus comienzos echó de menos el tener más materiales didácticos para poder poner en práctica todo lo que había aprendido en el curso de especialización pero poco a poco se dio cuenta de que la clave estaba en saber adaptarse a la situación e ir intentando poco a poco conseguir más recursos.

139: [...] Quizás lo que echaba de menos al principio era tener más material para poder poner en práctica todas las cosas que había aprendido en el curso pero me di cuenta de que tenía que adaptarme a lo que tenía y poco a poco conseguiría más cosas.

En este sentido su formación permanente le facilitó la labor docente ya que junto a varios compañeros del curso de especialización formaron un grupo de trabajo en el que elaboraron varios materiales didácticos a modo de libro, que le fueron de gran ayuda para comenzar su andadura como especialista.

142: An.: Pues yo he trabajado con varios libros de texto, incluso he elaborado materiales didácticos junto con un grupo de trabajo que teníamos en el centro de profesores, con varios de los compañeros que hicimos el curso de especialización.

143: Estos libros los hicimos con mucha gente, están bien hechos, pero son sosillos, con muchos contenidos, hombre bastante completos, que de todo lo que yo he visto no hay ninguno tan completo como éste.

149: Este material me ha servido a mí mucho, porque he utilizado muchos de los recursos con mis niños, por ejemplo las canciones armonizadas, he montado muchas de esas canciones con mis niños.

Tras la elaboración de este libro de texto el grupo de disolvió y entonces Antonia se unió a otro grupo de trabajo de maestros de Música que se formó en la capital de la provincia. En esos encuentros intercambiaban opiniones, recursos, experiencias, etc. algo que supuso una fuente de conocimiento muy importante en sus comienzos como especialista. Señala como motivación para realizar este tipo de actividades el interés por mejorar su labor docente, ya que aunque tenían también una contrapartida a nivel curricular y de promoción, a ella esto no le interesaba.

203: [...] En esas reuniones intercambiábamos opiniones, hacíamos canciones, las armonizábamos. Otras veces hacíamos algunas danzas, íbamos haciendo cosillas. Este grupo fue que nos juntamos varios maestros que nos conocíamos, éramos gente del curso de especialización, nos juntamos, nos unía el trabajo que estábamos haciendo. Allí intercambiábamos opiniones, formas de hacer las cosas, la verdad es que era muy

enriquecedor. La verdad es que se aprendía mucho de los compañeros. Eso no es perder el tiempo, se aprende mucho, es muy enriquecedor.

204: El grupo ese ya ha desaparecido. Si te digo la verdad muchas veces se hacen esas cosas para conseguir los sexenios y cuando hay gente que ya no los necesita tienen menos interés. Yo creo que esa puede ser una razón, supongo que habrá otras pero esa puede ser una de ellas. Yo creo que todavía no he recogido ni el certificado de pertenencia al grupo.

Además de pertenecer a estos grupos de trabajo realizó varios cursos a través del Centro de Profesores y otras entidades privadas sobre Didáctica de la Música, Canto e Instrumentación. Reconoce que la temática que menos ha trabajado en los cursos ha sido la danza, y quizás este hecho ha motivado que sea uno de los contenidos que menos trabaja en la escuela.

205: Luego también he hecho varios cursos a través del CEP, otros en colegios privados, cinco o seis cursos de Música sobre Didáctica de la Música, Canto e instrumentación. Los que menos he hecho han sido de danza y movimiento porque es algo que no se me da muy bien, siempre hay cosas que se te dan mejor que otras.

Una vez iniciada su andadura profesional como maestra de Educación Musical la valoración que hace de su trayectoria formativa es bastante positiva ya que reconoce que en aquel momento tenía una base tanto teórico-musical como didáctica bastante buena. Por un lado señala cómo los aprendizajes musicales recibidos en el Conservatorio fueron determinantes para su formación teórica, y por otro, el curso de especialización primero y los cursos y grupos de trabajo después han sido una importante fuente de conocimiento a nivel didáctico.

235: An.: La verdad es que han sido determinantes para mi labor como especialista. En el Conservatorio aunque no aprendí nada de didáctica me enseñaron todos los aspectos teóricos-técnicos que necesito para leer una partitura, entender una audición, etc. Aunque soy consciente de que mis conocimientos no son muy elevados en cuanto a armonía o cosas más elevadas, tengo una base musical bastante buena.

236: Luego todo lo que he aprendido en los cursos y en los grupos de trabajo me ha servido mucho más desde el punto de vista didáctico y me ha dado recursos y formas de trabajar en clase que en el Conservatorio no te enseñan.

Además esta formación inicial y permanente la completa con su participación en una coral que le permite vivir la música de forma activa día a día.

206: Además, estoy en una coral, como te decía es que a mí la Música me gusta mucho. En esta coral tenemos ensayos dos días en semana, lunes y jueves, Por eso no quiero forzar la voz en la escuela porque luego tengo que cantar en la coral.

Esta base formativa es uno de los argumentos que Antonia atribuye al hecho de no haber tenido ninguna dificultad a la hora de comenzar a impartir la docencia musical, pues estaba bastante bien preparada. Fue en el ámbito personal en el que encontró más problemas a la hora de adaptarse a un nuevo entorno de trabajo después de haber estado desarrollando su profesión en un entorno rural durante muchos años. Pero la ilusión por su nueva situación y una actitud positiva le hicieron superar todos los problemas.

139: An.: No tuve dificultad tampoco, no me encontré con ninguna dificultad la verdad porque en el curso de especialización nos habían preparado bastante bien y tenía bastantes recursos. Además como me gustaba mucho y era algo nuevo lo cogí con muchas ganas y mucha ilusión. Quizás lo que más trabajo me costó fue cambiar de ambiente. Me fui de un pueblo a un colegio en un barrio, no marginal, pero sí de clase media-baja y tuve que adaptarme al cambio. [...]

Pero a pesar de las dificultades admite que se adaptó bastante bien ya que tuvo la ayuda y aceptación de sus compañeros y compañeras así como el apoyo también del equipo directivo que estaba muy sensibilizado con la música, valoraban su trabajo e incluso le consiguieron bastante material, que era una de las carencias más importantes que tuvo en sus inicios.

139: [...] Pero la verdad me adapté bien, no tuve ningún problema, los compañeros se portaron bien conmigo. [...]

218: [...] Con el anterior equipo directivo tenía yo más cosas porque se dedicaba más presupuesto a la Música.

Motivados quizás por la atención prestada por el propio equipo directivo los padres y madres apoyaron también la labor de Antonia reconociendo su valor y proporcionándole nuevos recursos musicales a través de la Asociación de Padres y Madres de Alumnos.

219: Al principio no tenía de nada pero los padres, que estaban muy sensibilizados con la Música al principio hicieron fuerza desde el Consejo Escolar para que me compraran instrumentos. Luego mandaron algunos instrumentos y con eso vamos tirando. [...]

212: [...] Entonces, después de los conciertos los padres me regalaban un ramo de flores y se veía que estaban agradecidos por la labor que estaba haciendo.

XI.1.3.h. Percepción del momento actual

Actualmente, desarrolla su labor como maestra de Educación Musical en el mismo centro donde comenzó su andadura como especialista y en el que lleva trabajando catorce años.

A la hora de abordar el momento actual en la carrera profesional de Antonia vamos a hacer referencia a dos dimensiones, una relacionada con el contexto en el que realiza su trabajo, describiendo las relaciones que establece con él y la percepción que tiene de cómo es considerada su labor como especialista por el resto de la comunidad educativa. Por otro lado, nos centraremos en el análisis de su práctica docente y de la percepción que tiene de ella misma a través de la descripción de sus dificultades, motivaciones, creencias y actitudes hacia la enseñanza.

La relación que ha mantenido y mantiene con los diferentes agentes implicados en el contexto educativo en el que trabaja se caracteriza por la cordialidad. Si analizamos la relación con el **equipo directivo** comprobamos cómo ésta se basa en el respeto y los malentendidos que hayan podido surgir, siempre se han resuelto sin problema. Reconoce que en su destino actual, y sobretodo en sus comienzos como especialista, recibió bastante apoyo por parte del anterior equipo directivo, a través del reconocimiento ante el resto de agentes educativos de su labor como especialista.

214: [...] Antes había un director en el centro que valoraba mucho mi trabajo y me ponía muy bien delante de los padres y eso es importante.

Esta misma cordialidad y buen entendimiento ha sido una nota predominante en su **relación con los compañeros y compañeras**, y aunque reconoce que no ha mantenido una estrecha relación de amistad con todos ellos, su talante ha sido siempre el de llevarse bien con todo el claustro.

270: An.: Pues la verdad es que nunca he tenido ningún problema, normalmente me he llevado bien con todo el mundo. Hombre eso no quiere decir que todos los maestros del colegio tengamos que ser muy amigos y tener una relación personal muy estrecha. Sí es verdad que siempre hay gente con la que te llevas mejor y con la que trabajas mejor.

Sin embargo a pesar de este buen entendimiento reconoce que, en la mayoría de las ocasiones el trabajo del maestro, y mucho más si eres especialista, es poco colaborativo. De hecho, señala cómo cuando organizaba las actuaciones de final de curso tenía muchas dificultades para llevarlas a cabo porque sus compañeros no colaboraban ni siquiera dejando a los alumnos y alumnas salir de las clases para ensayar. Admite que al principio le hubiera gustado trabajar con los compañeros de otras materias pero ahora ha asumido que si quiere hacer algo lo tiene que hacer en solitario.

205: [...] he estado en otro grupo de trabajo con otros maestros de Música. [...] Allí intercambiábamos opiniones, formas de hacer las cosas, la verdad es que era muy enriquecedor. La verdad es que se aprendía mucho de los compañeros. Eso no es perder el tiempo, se aprende mucho, es muy enriquecedor.

273: An.: La verdad es que siempre que organizo algo lo hago sola. Como yo soy la única de Música, de las cosas que tienen que ver con la Música el resto se desentiende. Antes sufría más por eso porque me hubiera gustado hacer algo con compañeros de otras materias pero ahora ya lo he asumido. Si quiero lo hago sola y sino no lo hago y ya está.

La relación con los **padres y las madres** de sus alumnos y alumnas ha estado regida generalmente por el respeto y la comunicación. Afirma no haber tenido ningún problema y normalmente, ha existido un reconocimiento por parte de ellos de su labor como docente.

214: An.: La verdad es que nunca he tenido ningún problema con ellos. Siempre he tenido una relación más o menos cordial con ellos. [...] Entonces, después de los conciertos los padres me regalaban un ramo de flores y se veía que estaban agradecidos por la labor que estaba haciendo.

En cuanto su **relación con el alumnado**, Antonia destaca la importancia de crear un vínculo basado en el cariño y en el respeto. También señala la gran diferencia que existe muchas veces entre dos cursos distintos de un mismo nivel y la necesidad de ir adaptándose al carácter de cada grupo.

267: Hay clases con las que es muy difícil trabajar, sobretodo con los más mayores porque están como más desmotivados, es muy difícil encontrar una actividad que les llame la atención, y cada día más, cada día los niños de sexto están peor.

292: An.: Normalmente yo me llevo bien con los niños aunque siempre hay alguno que te saca de tus casillas y entonces te desesperas. Pero normalmente no tengo problemas, aunque ellos saben que no me tocan.

Si atendemos a la relación mantenida con **otras instituciones** podemos hacer referencia al vínculo con la Universidad que desde hace bastantes años ha sido inexistente, pues desde la supresión de la matrícula gratis para los hijos de los funcionarios en las universidades andaluzas, el centro en el que trabaja decidió romper la relación que existía a través del alumnado de prácticas que recibían. Sin embargo, reconoce que sería muy interesante establecer vínculos entre la Escuela y la Universidad, aunque advierte, según su percepción, que el desinterés por parte de los profesores universitarios por trabajar con los maestros lo hace inviable.

276: An.: Creo que es cero, por lo menos en mi centro. Desde que ya no tenemos la matrícula en la universidad gratis y ya no recibimos prácticos no tenemos ninguna relación.

277: La verdad es que si la Universidad pusiera de su parte sería bueno trabajar juntos en algo, pero muchas veces los profesores vienen a hacer una investigación, a pasar un cuestionario y luego si te he visto no me acuerdo, y eso no sirve para nada. La investigación debería ser algo real y conectado con la práctica en los colegios y no quedarse en el papel.

A la hora de abordar la percepción que Antonia tiene acerca de la consideración de la sociedad hacia la enseñanza de la música, advertimos cierto desencanto debido a la falta de reconocimiento generalizada que percibe, admitiendo que su trabajo y esfuerzo, en líneas generales, no están lo suficientemente valorados.

278: [...] te das cuenta que la gente no valora realmente tu trabajo y que todo el esfuerzo a veces no merece la pena.

Tal y como señala Antonia ya desde de la propia Administración y la legislación educativa no se otorga la importancia que merece la especialidad de Educación Musical, considerándola como una materia para entretener a los niños. Según su visión la Música no tiene todo el apoyo que necesitaría para que se pudiera impartir con dignidad, pues con una hora semanal no es suficiente. Esta falta de consideración la percibe también a través de la incertidumbre que se genera cada vez que aparece en el horizonte educativo una nueva reforma, ya que siempre se vislumbra la posibilidad de que la Educación Musical desaparezca del currículo escolar.

Su actitud ante esta situación es de escepticismo y quizás sea ésta una de las razones de su desencanto por la docencia. Aunque la Música se haya incluido en la escuela y en el currículum de Primaria, sigue siendo considerada como una asignatura que no es necesaria.

287: An.: Pues creo que cada día está peor considerada, la prueba está en que sólo tenemos una hora de música a la semana. En la ley está todo muy bien pero luego en la práctica parece que esta asignatura es algo que está en la escuela para entretener a los niños. En fin, yo creo que si se le diera la importancia que realmente tiene desde la ley y desde la Administración todo sería mejor para nosotros como especialistas y para los niños. Tenemos la prueba de esta falta de consideración en que cuando empezó a hablarse de la LOCE parecía que la iban a quitar la Música.

Concretamente en su entorno laboral más próximo observa cómo el reconocimiento a su labor como especialista es variable según los casos pero, en líneas generales, percibe una escasa valoración. Así, por ejemplo, del actual equipo directivo señala la falta de atención a su asignatura sobre todo a nivel de recursos, ya que el presupuesto del centro siempre tiene prioridades en relación a otras asignaturas.

220: [...] Para otras clases como la de Educación Especial se dedica siempre más dinero pero la Música está, ahora, como un poco olvidada. Con el anterior equipo directivo tenía yo más cosas porque se dedicaba más presupuesto a la Música.

En ocasiones son los propios compañeros y compañeras los que no valoran la asignatura ya que creen que la única función del maestro de música es organizar las fiestas de final de curso y Navidad.

185: An.: Hay de todo, hay gente que sí y hay otros que no. Incluso unos años que iba a hacer el inspector una evaluación de los centros, y algunos maestros dijeron que era la de Música la que tenía que hacer eso.

186: Se creen que la de Música está rascándose la barriga, o sea que hay gente que no valora y que se cree que ir a música es ir de folklore. Otros sí, quien me conoce a mí pues sabe que a mis clases se va a trabajar por supuesto.

209: [...] Pero claro, yo creo que quien nunca ha preparado algo así no lo valora, incluso los propios compañeros a veces no lo valoran y cuando les pides un rato para ensayar no dejan a los niños salir de clase. Pero bueno, supongo que todos le damos a nuestra asignatura más importancia que al resto.

Los padres y madres normalmente piensan que es una asignatura sin demasiada importancia pero disfrutaban muchísimo cuando veían actuar a sus hijos

en los pequeños conciertos que organizaba Antonia hace unos años e incluso, al inicio de instaurarse la especialidad en el centro, hicieron una aportación económica importante desde la asociación de padres y madres para comprar material. Pero actualmente, quizás debido a que dejó de organizar esas actuaciones musicales, la atención hacia la materia se ha ido desvaneciendo.

209: An.: A los padres les encanta cuando vienen a las actuaciones de fin de curso y ven a sus hijos tocar y cantar pero realmente no valoran el trabajo que hay por detrás, no valoran igual esta asignatura que cualquiera de las demás, como por ejemplo matemáticas o lengua. La Música es como una asignatura que no tiene demasiada importancia para ellos aunque luego les gusta mucho venir a las fiestas de fin de curso y ver a sus hijos actuar. [...]

Señala que al alumnado le gusta bastante la asignatura de Música pero en la mayoría de los casos no le prestan toda la atención que deberían porque la consideran como un rato de juego y una asignatura que no vale para nada, en muchas ocasiones influenciados por la opinión de los padres y madres.

217: Siempre hay alguno que piensa que la Música no sirve para nada y te vienen algunos niños diciéndote, es que dice mi madre que la Música no sirve para nada, pero por regla general no he tenido ningún problema con ellos.

Apuesta porque la Música en la escuela sea tratada como una materia más por lo que aunque su objetivo último no sea adquirir un nivel técnico-musical le otorga bastante importancia a este hecho y además se enorgullece del nivel musical con el que han salido sus alumnos del centro. Evita el desarrollar exclusivamente el componente lúdico por su creencia de que la Música en la escuela debe basarse en un trabajo serio al igual que en el resto de las asignaturas.

170: [...] Yo hasta ahora los niños que han ido de mí a los institutos se ha visto cómo iban. Aunque todo no sea adquirir un nivel musical, pero bueno todo es importante, sí, que les guste el ritmo, que hagan psicomotricidad, las audiciones, musicogramas, pero es que los libros que vienen, ya van viniendo unos musicogramas "facilicos" y "bonicos", que aprendan las frases, pero cuesta mucho trabajo que haya libros que estén perfectamente hechos, algunos lían unos líos y se repiten. Es muy difícil encontrar un libro de texto que esté bien [...]

Así establece como uno de sus **objetivos** prioritarios el adquirir cierto nivel musical por lo que realiza muchas actividades encaminadas al aprendizaje de aspectos teóricos del Lenguaje Musical.

172: [...] Aunque todo no sea adquirir un nivel musical, pero bueno todo es importante, sí, que les guste el ritmo, que hagan psicomotricidad, las audiciones, musicogramas...

Al margen de la importancia que atribuye a la enseñanza musical en toda regla reconoce que uno de los objetivos finales es desarrollar la sensibilidad de los/as niños/as hacia la música pero haciéndoles ver que es algo serio.

244: [...] es una forma de desarrollar la sensibilidad en los niños y otros muchos hábitos y capacidades importantes.

301: An.: Yo intento que a los niños les guste la música pero no estoy todo el día haciendo jueguitos y esas cosas, yo trabajo la música en serio y conmigo aprenden a leer bastante bien, tocar la flauta y los instrumentos.

Los **contenidos** que trabaja en el aula están principalmente relacionados con la audición, la canción, la expresión instrumental y el lenguaje musical, siendo la danza y el movimiento el bloque menos trabajado quizás debido a la menor formación en este ámbito.

154: An.: *Con los pequeños empiezo siempre con ritmo [...]*

157: *Luego empezamos con alguna canción, [...]*

158: *Luego también trabajamos la lectura musical para luego tocar la flauta, [...]*

160: *El pentagrama y el nombre de las notas lo introduzco como viene en el libro [...]*

161: *La flauta también la trabajo desde el principio, [...]*

170: *La escala, las notas, semicorcheas, corcheas, negras con puntillo, la medida, todo eso lo dominan.*

159: *La verdad, es que lo que no hago mucho es la danza, y ese es mi punto débil porque no la domino yo mucho, no domino yo mucho los pasos. Me hubiera gustado pero no es mi fuerte.*

Su **estilo metodológico** parte de la acción y de la participación activa en grupo para después realizar actividades de lectura musical encaminadas a desarrollar destrezas que permitan a los niños y niñas tocar distintas piezas en la flauta. Utiliza estrategias grupales para conseguir que el alumnado esté en silencio y poder comenzar la clase en un ambiente tranquilo y silencioso.

155: *Para los niños pequeños el ir a la clase de Música es como ir al recreo, por eso cuesta tanto trabajo, por eso para que se callen hacemos unos cuantos ejercicios de ecos rítmicos, que va bien y eso lo sigo.*

156: *Con los mayores pues también lo hago, ya ritmos más complicados, varios juntos, un compás diferente del siguiente, para que la memoria la vayan ejercitando y así comienzo siempre la clase.*

267: An.: *Como te decía antes al principio de la clase hago ejercicios de eco para que me presten la atención y no tener que empezar la clase gritando. Para mí es muy importante el silencio y por eso hay clases con las que es muy difícil trabajar, sobretodo con los más mayores porque están como más desmotivados.*

El repaso de una canción ya aprendida o la enseñanza de una nueva dan paso al trabajo indicado en el libro que sirve de guía para el resto de la clase. Como apuntábamos anteriormente, en sus clases, la lectura musical y la flauta dulce son aspectos fundamentales.

157: *Luego empezamos con alguna canción, o bien la que habíamos aprendido antes la recordamos, o una nueva que empezamos y esa es la forma de empezar, de entrar en materia y luego ya si seguimos el libro, pues lo que va en el libro.*

158: *Luego también trabajamos la lectura musical para luego tocar la flauta, nosotros aprendemos Música en serio, no estamos todo el rato con juegos y cosas para pasar el rato.*

160: *El pentagrama y el nombre de las notas lo introduzco como viene en el libro, empezamos a trabajar sólo con dos líneas y dos notas, y vamos añadiendo poco a poco los demás sonidos, empezamos por sol y mi y después vamos añadiendo otros.*

161: *La flauta también la trabajo desde el principio, empiezo con sol, la y si.*

175: *[...] Pero siempre solíamos montar varias piezas con la flauta, cantando y acompañándonos con instrumentos, la verdad es que era difícil pero quedaba muy vistoso. Para Navidad sí les preparo un villancico para cada curso.*

Reconoce que actualmente el libro le es de gran ayuda y que normalmente lo sigue al pie de la letra ya que le facilita bastante el trabajo. En algunas ocasiones cuando se encuentra bien de la garganta y no está demasiado cansada realiza alguna actividad que requiere mayor movimiento por parte del alumnado. El tener un libro de texto le facilita el trabajo ya que no tiene que ocupar mucho tiempo en preparar las clases, algo que también atribuye a la experiencia.

257: An.: *Pues si te digo la verdad casi no necesito ni prepararlas, son ya muchos años y ya más o menos sabes lo que tienes que hacer. Además como tengo el libro me guío por él y de vez en cuando introduzco algo nuevo. Lo que pasa es que tengo la voz muy mal, y la foniatra me ha dicho que me tengo que cuidar así que intento no hacer actividades con mucho jaleo. El día que estoy mejor de la garganta pues hacemos alguna actividad más*

movida pero, si no, suelo seguir el libro y como ya viene ahí todo tengo que preparar poca cosa. Sí me gusta echarle un vistazo al principio de la semana para ver lo que toca y preparar el material que me vaya a hacer falta, buscar alguna audición o algo así.

La **evaluación** la realiza a través de un seguimiento diario del alumnado, valorando su trabajo en clase, el interés por la asignatura y la realización de tareas complementarias, como por ejemplo la participación en un concierto o la realización de una actividad optativa.

191: An.: Pues hago un seguimiento diario, porque la Música no es una cosa de la que tú puedas hacer un examen y ya está. Yo valoro la actitud en clase, el interés, el que traigan el material y los trabajos que se les mandan para casa. Pues que hagan un instrumento, que se estudien una canción con la flauta, etc. Así que al final de trimestre yo tengo en cuenta todo lo que han hecho a lo largo del trimestre y pongo la nota en función de eso.

En cuanto a los **recursos didácticos** utilizados otorga gran importancia a los distintos libros de texto con los que ha trabajado y aquéllos que ha elaborado junto a otros compañeros y compañeras, que incluso, en su día, tuvieron la intención de publicar.

142: An.: Pues yo he trabajado con varios libros de texto, incluso he elaborado materiales didácticos junto con un grupo de trabajo.

164: An.: Sí, siempre tengo porque el libro ayuda y ya cuando uno ya va más "mayorcilla" más todavía, te digo la verdad.

Por otro lado hace referencia al escaso instrumental con el que cuenta, a la falta de un buen equipo de sonido en el aula de Música y a la escasez de otros recursos didáctico-musicales. Según apunta Antonia la asignatura de Música es la que menos dotación de material recibe por parte de la Administración y del centro, así que tiene que arreglárselas con el poco material que tiene y el que compra personalmente.

220: An.: Ahora no tengo casi nada, algunos instrumentos y poco más. Ahora tengo otra aula de Música donde no tengo ni siquiera unos altavoces para que se escuche bien el equipo de Música. Para otras clases como la de Educación Especial se dedica siempre más dinero pero la Música está, ahora, como un poco olvidada.

221: [...] A veces los niños construyen sus propios instrumentos en casa con materiales de deshecho y por supuesto el material que yo me voy comprando, de libros, de CD's, etc.

La **atención a la diversidad** es un continuo en la profesión de magisterio porque tal y como afirma Antonia siempre hay en la clase algún niño con una dificultad superior al resto para realizar ciertas actividades. Esta diversidad la suple prestando una mayor atención a estos alumnos a través de actividades de refuerzo y una atención que, aunque en teoría debe ser individualizada, no deja de ser una mera buena intención ya que tiene que atender también al resto del grupo. Pero realmente en la clase de Música no suelen surgir problemas de este tipo porque todos los niños y niñas, tanto los que tienen necesidades educativas especiales como los que no suelen participar en clase de música sin problema. Donde aparecen algunas dificultades es a la hora de tocar la flauta dulce o leer alguna partitura pero en ese caso a estos alumnos les asigna una actividad relacionada con la que realiza el resto del grupo pero de menor dificultad.

261: An.: La verdad es que en la clase de música normalmente no tengo ningún problema. No tenemos niños con problemas graves, sólo un Síndrome de Down que no tiene ningún tipo de problema en la clase de música, él hace todo con los demás. Sólo hay alguna complicación cuando se trata de tocar algún instrumento pero lo vamos solucionando dándole a él un papel más fácil y así vamos. Los problemas vienen con los niños con hiperactividad o problemas de atención, porque si ya te cuesta trabajo que mantengan la atención en una clase normal imagínate en la clase de música. Pero bueno, poco a poco con las actividades audición y con las actividades en las que tocamos instrumentos voy consiguiendo que estén más atentos.

Desde hace unos años la multiculturalidad está siendo un constante que no supone ningún tipo de problema desde la especialidad de Educación Musical ya que los niños y niñas extranjeros se integran perfectamente y tienen los mismos problemas de comportamiento y atención que los niños y niñas españoles.

264: An.: Al principio no, pero desde hace unos dos o tres años cada año vienen más, sobretodo marroquíes y de América Latina. Pero la verdad no tengo mucho problema en la clase de música suelen integrarse bien. Quizás lo que más les cuesta es la lectura musical pero creo que no tienen mayor dificultad que el resto de los niños. Sí me gusta de vez en cuando traer alguna música de su país, incluso le pido a ellos que nos enseñen alguna canción y eso les gusta mucho a todos.

Advierte una **evolución en su trabajo** como especialista ya que recuerda cómo en sus inicios estaba muy condicionada por el libro de texto y ahora, aunque lo utiliza siempre, tiene más recursos para ir variando las propuestas que allí aparecen.

196: Evolución, supongo que sí, quizás yo empecé muy encasillada con el libro y después ya me he ido soltando, meto otras cosas nuevas, amplío con mi propio material, voy con más soltura. Aunque el libro siempre me guía ahora me ata menos.

No obstante no se han producido grandes cambios en su práctica docente y los que han acontecido se deben a su cansancio y desilusión ante la falta de valoración de los demás, lo que ha originado en Antonia una cierta desidia a la hora de organizar actividades complementarias que suponían mucho tiempo y esfuerzo. Vemos, por tanto, que los cambios que se producen en la práctica de Antonia están motivados por la edad y no tanto por procesos formativos o de análisis de la propia experiencia.

195: An.: La verdad, es que siempre cambia uno, no sé si por los años también, porque te vas desengañando de algunas cosas.

196: Evolución, supongo que sí, quizás yo empecé muy encasillada con el libro y después ya me he ido soltando, meto otras cosas nuevas, amplío con mi propio material, voy con más soltura. Aunque el libro siempre me guía, ahora me ata menos.

Admite también que estos cambios han ido unidos al comportamiento de los niños que, en algunas ocasiones, provocan el desánimo y la frustración en Antonia y le hacen evitar actividades con mucho movimiento o “ajetreo”. También percibe esta limitación a la hora de desarrollar unas u otras actividades por su formación, ya que señala que suele trabajar más aquello para lo que se siente más preparada.

195: [...] Porque los mismos niños te ponen al límite, porque ves a niños con los que no tienes materia con la que trabajar, pues dices me voy a otra cosa porque esto no lo van a entender. O porque arman mucho jaleo, o porque yo no domino algunas cosas, tengo más facilidad para unas cosas que para otras, así que tiene que irse uno a las cosas que dominas y mejor llevas.

Además, afirma que no todos los cursos son iguales y lo que funciona con unos niños no tiene porqué funcionar con otros de la misma edad que se encuentran en la clase de en frente, lo que supone una búsqueda de recursos y de estrategias mayor que la del maestro o maestra que permanece siempre con el mismo grupo de alumnos y alumnas.

170: [...] También hay cursos y cursos, también te lo digo. Tú sabrás que todos los cursos no son iguales y hay cursos con los que puedes trabajar perfectamente. Incluso cantamos a dos voces, con flauta, con instrumentos. Así que tienes que ir programando las clases no por niveles sino más bien en función de la clase que te toque.

Entre las dificultades asociadas a su labor cotidiana como especialista destaca la falta de atención del alumnado, que en ocasiones tiene problemas para controlar, ya que sus problemas de voz le impiden utilizar un volumen elevado. Además

observamos cómo esta limitación vocal le impide realizar ciertas actividades que solía llevar a cabo hace unos años, en las que se requiere una mayor potencia de voz.

166: [...] porque también cuando ya los levantas de su sitio y tal, ya viene el lío y la garganta, porque he tenido afonía muchas veces y me ha dicho la foniatra que no grite, que no me enfade, que no tenga niños chicos, entonces me tengo que cuidar.

La preparación de actividades complementarias fuera de la programación de la propia de la asignatura, como actuaciones en Navidad o final de curso, constituye una dificultad añadida a su labor como especialista. Este tipo de actividades llevan mucho tiempo y necesitan mucha dedicación por parte del alumnado y, por supuesto, del propio especialista, así que aunque durante muchos años ha organizado varias actuaciones a lo largo del curso escolar, la falta de tiempo y la poca disponibilidad de sus compañeros para echarle una mano la han hecho desistir de organizar este tipo de eventos.

173: An.: Antes sí, hacíamos casi todos los finales de trimestre actuaciones, pero ya llevo un par de años que no las hacemos porque eso lleva mucho trabajo y muchos quebraderos de cabeza y yo ya, la verdad, que no tengo muchas ganas. [...] Pero claro es que es muy difícil preparar una actuación porque en la clase, que es de una hora a la semana, no da tiempo y luego si les pides a los compañeros alguna vez que dejen salir a un grupo, el que va a participar en la actuación, no los dejan. En fin, que necesita mucho tiempo y es muy costoso.

Otra de las dificultades a las que Antonia hace referencia es la ausencia de buenos libros de texto en los que se recojan objetivos, contenidos, actividades y recursos didácticos a un nivel apropiado para la escuela. A pesar de esta dificultad admite que últimamente los libros de texto están cada vez más en conexión con los intereses de los alumnos y alumnas y responden de mejor manera a las necesidades de los docentes.

172: [...] pero es que los libros que vienen, ya van viniendo unos musicogramas fáciles y bonitos, para que aprendan las frases musicales, etc. Pero cuesta mucho trabajo que haya libros que estén perfectamente hechos, algunos lían unos líos y se repiten. Es muy difícil encontrar un libro de texto que esté bien.

La percepción de la labor realizada es bastante positiva ya que se enorgullece de las actividades y logros conseguidos en el pasado, reconociendo que actualmente no lleva a cabo este tipo de iniciativas, algo que denota también su pasividad actual ante la docencia ya que no hace referencia a logros actuales.

170: [...] Yo hasta ahora los niños que han ido de mí a los institutos se ha visto cómo iban.

256: [...] Ahora ya como he dejado lo de las actuaciones porque es muy costoso pues tengo menos trabajo en ese sentido. Lo que te decía, los años y la edad van pesando y cada día tiene uno menos ánimos y menos ganas de complicarse la vida.

A pesar de todo, la valoración que hace de esta etapa como especialista es positiva aunque en sus palabras se hace notar el cansancio de los años, ya que admite no tener tantas energías como en sus inicios para conducir la clase de Música. Además señala cómo sería mucho más cómodo estar ocupándose de una tutoría que ser maestra especialista, ya que esto supone tener muchos alumnos, estar todo el día cambiando de clases y forzar en exceso la voz.

199: An.: No, nunca, porque a mí me gusta mucho la Música, me gusta mucho mi trabajo. Yo cogí la especialidad porque me gustaba, la verdad es que es más cómodo tener una tutoría porque no tienes que andar para arriba y para abajo. Cuando tienes una tutoría y por ejemplo un día que tengo la garganta mal pues les pongo unos ejercicios y no fuerzo yo la voz. Pero cuando voy a la clase de Música no tengo más remedio que hablar y forzar

la voz. Qué voy a hacer ponerles Música para que la escuchen y ya está. Pues ten a los niños de segundo o de tercero así y verás cuánto aguantan, ni cinco minutos. Es mucho más cómodo una tutoría, no tienes tantos alumnos, ni tanto jaleo. Así que sin gustarte no puedes. En fin, supongo que ya serán los años pero cada día tiene una menos gana de tanto ajeteo.

278: An.: Pues cuando tienes algún problema con algún niño, cuando ves que no tienen interés por las cosas y no puedes hacer nada. O por ejemplo cuando te das cuentas de cosas que te desilusionan, ya todo no es tan bonito como al principio porque con los años te desengañas, te das cuenta que la gente no valora realmente tu trabajo y que todo el esfuerzo a veces no merece la pena.

233: Luego la verdad es que me gusta mucho mi profesión y estoy contenta de haberla elegido.

Tras veintinueve años en la profesión Antonia se muestra algo cansada y aunque sigue implicada en su profesión intenta llevar a cabo sus clases utilizando aquellos recursos que son precisos dejando a un lado la realización de actividades demasiado complejas o la preparación de las actuaciones que hace unos años tantas satisfacciones le dieron pero que ahora le resultan muy costosas. En este punto juega un papel importante la experiencia que le permite el vivir más al día y no tener que preparar con el ahínco que lo hacía en sus comienzos sus clases.

163-164: Porque cuando eres más joven, te mueves más, haces más cosillas y te digo la verdad. Porque con los años, tú ahora tienes otra edad, otra ilusión, te duelen menos las piernas, estás menos cansada y con el tiempo pues, eso le pasa a todo el mundo.

256: Al principio sí me preparaba mucho las clases, porque claro no tenía tanta experiencia, entonces me miraba el libro, veía las actividades, buscaba variantes. Además como solíamos hacer más actuaciones pues tenía que buscar el material para las actuaciones, adaptar algunas melodías, armonizar para instrumentos, etc. Ahora ya como he dejado lo de las actuaciones porque es muy costoso pues tengo menos trabajo en ese sentido. Lo que te decía, los años y la edad van pesando y cada día tiene uno menos ánimos y menos ganas de complicarse la vida.

Defiende que lo más importante es el contacto con el alumnado, el trabajo diario, el mantener con ellos una relación basada en el cariño y el respeto. Cree muy necesario el demostrar a los niños y las niñas que pueden confiar en ti pero también que sepan en todo momento que tú tienes la autoridad.

251: Pero poco a poco lo que más te sirve es el contacto con los niños, ir probando cosas, interesarte por ellos, darles cariño

292: Pero normalmente no tengo problemas, aunque ellos saben que no me tomean, ellos están en su sitio y yo en el mío, porque aunque tengas confianza con ellos tienes siempre que mantener la autoridad.

Aunque podemos vislumbrar en el discurso de Antonia cierto cansancio su compromiso con el colegio y con su profesión la llevan a proseguir año tras año su labor como especialista en todos los cursos de la etapa de primaria aunque admite que para ella sería más cómodo no impartir la docencia musical en el primer ciclo de Educación Primaria ya sus problemas de voz dificultan el trabajo en estos niveles.

136: An.: Pues mira, de primero a sexto, porque siempre digo ya no le voy a dar a primero y segundo pero luego me convencen porque soy muy fácil de convencer. Yo tengo la garganta ya muy gastada y cuando termino el curso digo ya no le doy más, pero luego me convencen y vuelvo otra vez a primero y segundo.

Sin embargo, debemos señalar cómo a pesar de este compromiso, la actitud de Antonia hacia la enseñanza se percibe algo más pasiva que en sus comienzos y organiza sus clases en función de su condición física y psicológica más que en función

de las pautas de la programación o exigencias curriculares. Este hecho lo atribuye a la edad, a que cada vez los años van pesando más y se tiene menos ganas de innovar.

Considera que la Música debe ser tratada como una materia más dentro del currículum y por esta razón no sólo intenta que los niños se diviertan a través de juegos, canciones, etc. sino que aprendan el lenguaje musical desde un punto de vista más conceptual. Argumenta la necesidad de la Música en la escuela por la gran cantidad de capacidades que desarrolla en el niño.

170: [...] Aunque todo no sea adquirir un nivel musical, pero bueno todo es importante, [...]

242: An.: Yo creo que sí y que debe ser tratada como una materia más, porque es una forma de desarrollar la sensibilidad en los niños y otros muchos hábitos y capacidades importantes.

Entre las competencias que debe tener un maestro de Educación Musical destaca el tener una buena base musical y tener conocimientos de pedagogía musical, así como saber mantener la atención y el orden en la clase de música a pesar de trabajar de forma activa con sus alumnos y alumnas.

281: An.: Pues creo que debe tener una buena base musical, es importante que sepa música y que tenga ciertas cualidades musicales, que sepa cantar, que sepa tocar al menos la flauta dulce. Luego tiene que tener también conocimientos de pedagogía musical, de cómo trabajar con los niños. Tiene que ser capaz de mantener el orden y la disciplina en clase aunque sea la clase de música y tiene que ser muy activo porque la clase de música no es como las demás que si quieres le pones a los niños ejercicios y tu te sientas a esperar que los hagan, aquí tienes tú que hacerlos con ellos.

XI.1.3.i. Expectativas de futuro, necesidades y demandas

En cuanto a sus necesidades hace referencia a las carencias formativas en el ámbito de la Expresión Corporal, el Movimiento y la Danza, punto débil de Antonia que le hubiera gustado haber dominado más.

157: La verdad, es que lo que no hago mucho es la danza, y ese es mi punto débil porque no la domino yo mucho, no domino yo mucho los pasos. Me hubiera gustado pero no es mi fuerte.

Además, demanda mejores libros de texto, una mayor oferta de materiales didáctico-musicales como aquéllos que realizó junto al primer grupo de trabajo en el que participó en sus inicios como especialista. Además reconoce la necesidad de destinar una mayor parte del presupuesto general del colegio a la asignatura de música para poder adquirir materiales que considera importantes para su labor docente.

Insiste en la necesidad de establecer una mayor relación entre la investigación y la práctica real en los colegios algo que, desde el punto de vista de Antonia, se lograría si se acercara la Universidad a la Escuela.

275: La investigación debería ser algo real y conectado con la práctica en los colegios y no quedarse en el papel.

Hace también referencia a la necesidad de una mejor preparación de las actividades extraescolares que se realizan fuera de los centros, así como una mayor atención por parte de los diferentes agentes educativos hacia la Educación Musical.

194: [...] Como no se les explique antes más o menos lo que van a ver es muy difícil que atiendan y que estén en silencio, porque a veces se aburren. Así que la persona encargada de la organización nos entrega el material para que los vayamos preparando,

porque si no va un poquillo preparado conoce un poco la Música es imposible que les guste, ni que atiendan, por lo menos esa es la experiencia.

La posibilidad de promocionar a puestos de gestión o dirección no entra dentro de sus planes de futuro ya que en ningún momento ha sentido ninguna motivación hacia esos cargos. Sus expectativas se limitan a jubilarse en el mismo centro donde actualmente desarrolla su labor docente y seguir cantando en el coro al que pertenece desde hace varios años y que en la actualidad supone una de las únicas actividades que realiza relacionadas con la Música.

296: An.: Pues jubilarme ya en el centro que estoy, seguir dando mis clases de música y poco más. Ya no tengo muchas ganas de complicarme mucho la vida. Seguiré con mi coro, porque me gusta mucho cantar y poco más.

CUADRO - SÍNTESIS DE LA TRAYECTORIA FORMATIVA Y PROFESIONAL DE ANTONIA

	Contexto político, social y educativo	Vida personal	Experiencias formativas	Entorno laboral	Elementos que inciden en la identidad profesional
Infancia y etapa escolar	Nace en un pueblo de interior durante la dictadura franquista . Cursa sus estudios primarios bajo la Ley de 1945 .	Familia de clase trabajadora , su padre era agricultor y su madre ama de casa.	Sus estudios primarios y de bachillerato los realiza en un colegio público . La actividad musical en esta etapa se limita a la entonación de canciones asociadas a juegos . No hace referencia a ninguna experiencia o docente especialmente significativa.		La situación familiar y el contexto en el que crece Antonia no propicia el que pueda estudiar música, aunque desde pequeña aparece en ella cierta afición por esta disciplina. El contacto con la música en la escuela afianza su gusto por la música pero no supone ninguna influencia en su práctica profesional. No podemos señalar ninguna influencia significativa en este período a partir de su discurso. Suponemos que fue aprendiendo los modos de actuar y estrategias de los que fueron sus maestros y profesores en este periodo.
Elección profesional	Posición de la mujer dentro de la sociedad en los años 70 . Escuela de Magisterio cerca de su domicilio familiar.	En su familia los chicos se iban a la capital a estudiar y las chicas se quedaban en casa estudiando magisterio en una Escuela Universitaria que había en una población cercana.			La elección profesional se debe más a los condicionantes externos que a una decisión personal. No existía ninguna motivación hacia una profesión en especial, la carrera de Magisterio era una buena opción ya que se trataba de una carrera corta y con una salida laboral rápida. De hecho de sus tres hermanas dos son maestras.
Formación profesional inicial	Cursa sus estudios de Magisterio a principios de los años 70 . El plan de estudios de Magisterio vigente en ese momento es el del 67 . Alta feminización de los estudios de Magisterio.		Realización de la titulación de Magisterio entre 1971 y 1974 en una Escuela de Magisterio privada y de carácter religioso. Valoración formación muy positiva . Al ser una formación general, en todas las materias su preparación era muy aceptable. Formación musical se limitaba a la entonación de canciones populares e infantiles. Prácticas de enseñanza remuneradas durante un año. Se conjugaba la observación e intervención en distintas etapas y niveles educativos. Maestros que fueron sus tutores ejercieron influencia muy positiva .		La formación inicial fue muy importante en su desarrollo profesional inicial ya que gracias a esta completa formación fue capaz de ir superando las dificultades que surgiendo en los diferentes niveles y etapas en las que desarrolló su tarea docente. La formación musical no fue significativa ni a nivel técnico-musical ni didáctico. Uno de los momentos más importantes en su formación inicial fue el período de prácticas, ya que la observación de otros profesionales constituyó una fuente de conocimiento excepcional donde aprendió diferentes estrategias que luego ha utilizado en su práctica docente. Además, el hecho de que la dejaran intervenir de forma activa fue también muy importante, pues supuso su primer contacto con la realidad educativa. Concede gran importancia a la formación práctica.
Inducción a la profesión	Período de la transición española . Modelo de oposición de finales de los años 70.	Matrimonio . Embarazo y nacimiento de su primer hijo . Su madre y hermanas le ayudan a cuidar a su hijo mientras que ella está trabajando.	Con la intención de conseguir un puesto en la función pública comienza a preparar las oposiciones . Ocupación que compaginaba con su trabajo como maestra interina. Aunque en su plan de estudios no había especialidades la convocatoria de oposiciones sí utilizaba esta organización así que decidió presentarse por la especialidad de Lengua y Francés . Prepara las oposiciones con un temario y la ayuda de dos compañeros, profesores de Matemáticas y Francés .	Sus buenas referencias le dan la oportunidad de trabajar en el colegio que pertenecía a la congregación religiosa que era responsable de la Escuela de Magisterio. La posibilidad de trabajar en el mismo centro público donde trabajaba su marido la llevan a abandonar el primer colegio. Finalmente consigue este trabajo y se queda en el paro . Un año después, en el curso 1976/1977 consigue un puesto como maestra interina en el centro donde trabajaba su marido.	A pesar de la dificultad añadida a la hora de compaginar la vida personal y profesional consigue una plaza en la función pública en el curso 1977/1978 con mucho esfuerzo. Sus motivaciones para buscar trabajo atendían solamente a las ganas de trabajar en lo que había estudiado porque económicamente no lo necesitaba. Valora como difíciles las pruebas que tuvo que superar por lo que demuestra un alto grado de satisfacción por la superación de dicho proceso.
Trayectoria profesional antes de la especialización		Su marido trabaja en el mismo centro por lo que constituye una apoyo importante. Motiva a sus hijos para que comiencen a estudiar música ya que ella de pequeña no tuvo esa oportunidad.	Formación permanente a través de diferentes cursos y sobretudo actividades de autoformación como lectura de libros. Comienza sus estudios musicales junto a sus hijos . Las motivaciones para comenzar esta formación fue su gusto por la música, el que sus hijos también iban a estudiar y su visión de futuro. De alguna manera era consciente de que la Educación Musical llegaría algún día a las escuelas y quería estar preparada. Cursa hasta cuarto de solfeo y tercero de piano .	1º colegio: Durante 12 años desarrolla su labor docente en el mismo colegio pero en distintas etapas y niveles de Preescolar y EGB . No tiene dificultades destacadas . Buena relación con los alumnos. Los padres valoran su trabajo . Los compañeros le ofrecen su ayuda en sus comienzos. Recibió algunos alumnos en prácticas . A pesar de tener buena relación con ellos no podía evitar sentirse observada. 2º colegio: Durante 1 año se ocupa de un curso en el primer ciclo de EGB . No señala ningún hecho significativo. 3º colegio: Durante 1 año se ocupa de un curso en el segundo ciclo de EGB . No señala ningún hecho significativo.	Su carrera en este período se caracteriza por la estabilidad en relación a los destinos, permanece en el mismo centro. Sus inicios no son especialmente difíciles ya que su formación era bastante completa. Además recibe el apoyo de todo su entorno laboral. A pesar de que llevó a cabo diferentes actividades de formación y autoformación admite cómo la experiencia supone una fuente de conocimiento importante. El cariño y la ilusión que imprimió a su trabajo fueron determinantes en sus comienzos. La valoración de este período es muy positiva. Reconoce haber hecho un buen trabajo en todos los cursos en los que trabajó. Autoimagen positiva.
Acceso a la especialización	La aparición de la LOGSE y con ella la figura del especialista en Educación Musical genera diferentes itinerarios de especialización .	Motivaciones personales, afición por la música desde pequeña.	Surge la posibilidad de realizar un curso de especialización para obtener la especialidad en Educación Musical. Formación completa impartida por diferentes profesionales, tanto teórico-musical como didáctica . Influencia muy positiva de la profesora de Ritmo y Didáctica , no sólo en el ámbito profesional sino también el personal. Dificultad del curso y duro trabajo que tuvo que realizar para superarlo. Numerosos trabajos y algunas pruebas escritas . Compañeros con un nivel musical elevado .	Motivaciones profesionales, la posibilidad de promocionar , de acercarse a la capital. El curso le eximia de impartir las clases , por lo que se dedica íntegramente a su formación como especialista. Obtenida la especialización participó en un concurso de traslados y obtuvo su plaza definitiva en un centro situado en un barrio de la capital de la provincia donde desde ese momento ha desarrollado su labor docente.	Apreciamos como la posibilidad de acercarse a la capital es unas de las principales motivaciones, aunque también se argumente la afición musical. Este periodo de formación fue determinante en su formación como especialista ya que le proporcionó todos los conocimientos sobre didáctica que necesitaba. Su formación en el Conservatorio le proporcionó los conocimientos técnico-musicales que también completó en este curso. Fue de su profesora de Didáctica de la que recibió uno de los primeros referentes en relación a cómo debía ser un maestro de Educación Musical y cuáles debían ser sus cualidades. Lo más importante no era saber mucha música sino saber transmitir a los niños el amor por ella.
Trayectoria profesional después de la especialización	A partir de mediados de los años 90 y hasta la actualidad se han sucedido diferentes gobiernos de distinto signo político lo que ha generado cambios en las leyes educativas . Consolidación de la mujer en el mundo laboral .	Participación en una coral .	Formación permanente a través de un grupo de trabajo que crearon varios compañeros del curso y en el que elaboraron materiales didácticos . Años después participó en otro grupo de trabajo en la capital de la provincia donde varios docentes de música intercambiaban experiencias, recursos, etc. Cursos de reciclaje no formal sobre Didáctica de la Música, Canto e Instrumentación.	4º colegio: Desde 1990 desarrolla su labor profesional en el mismo centro. Alterna sus tareas como especialista en la etapa de Primaria con las de tutora en 2º y 3º ciclo de la misma etapa o maestra de apoyo . Dificultades iniciales: Falta de recursos que le impedían poner en práctica todo lo que había aprendido en el curso de especialización. Adaptación al nuevo entorno de trabajo. Contó con la ayuda de sus compañeros y compañeras y el apoyo de la dirección que estaba bastante sensibilizada hacia la actividad musical. Este hecho motivó también un reconocimiento por parte de los padres y madres que incluso le proporcionaron diversos recursos materiales.	Los materiales elaborados en el grupo de trabajo le fueron de gran ayuda en sus comienzos profesionales. El segundo grupo de trabajo en el que participó también le fue de gran ayuda en sus inicios profesionales ya que le ayudó a resolver dificultades y ampliar su repertorio de recursos. Su limitada formación en aspectos sobre danza y movimiento genera la ausencia casi absoluta de este contenido en su práctica docente. A nivel curricular no tuvo ningún problema en sus inicios profesionales debido a su formación bastante completa en este sentido. Las dificultades las encontró a la hora de adaptarse a un nuevo ambiente de trabajo. No obstante en esta adaptación fue determinante el apoyo por parte de los diferentes agentes educativos.

Biograma de Antonia

Experiencias y condicionantes que inciden en la configuración de la identidad docente		se evidencian en	Componentes que determinan la identidad profesional	
Contexto político, social y educativo	Contexto rural con pocas posibilidades formativas. Desventaja social de la mujer frente al hombre.	→	Elección profesional condicionada por el momento histórico que vive.	
	Plan de estudios del 67.	→	Plan general que contribuye a una formación sólida.	
	La aparición de la LOGSE y con ella la figura del maestro especialista	→	Oportunidad de acceder a la especialización, desarrollar una labor acorde con sus aficiones y conseguir una promoción profesional.	
Vida personal: familia y entorno cercano	La única elección profesional para las mujeres de su familia era el magisterio.	→	Elección profesional condicionada por la familia.	
	Sus padres no facilitan el que desarrolle su afición por la música.	→	Concentra sus esfuerzos en que sus hijos estudien música y ella aprovecha para comenzar sus estudios musicales. Este hecho será determinante para su especialización.	
	Su condición de esposa y madre.	→	Determina sus opciones profesionales, las elecciones de destino y el acceso a la especialización.	
	Realización de actividades musicales paralelas en su tiempo libre (coro).	→	Formación técnico-musical más sólida que influye positivamente en su práctica en el aula. Entre los bloques que más trabaja están el canto y el lenguaje musical.	
Contexto formativo	Historia escolar	Reconoce la figura de maestros que ejercieron una influencia positiva.	→	Adopta los mismos enfoques de los modelos positivos.
		Actividad musical se limita al canto de canciones asociadas a juegos.	→	Influencia nula en su modelo docente musical. Alimenta su afición por el hecho musical.
	F. Profesional Inicial	Valoración positiva de la formación inicial.	→	Mayor seguridad en sus inicios profesionales.
		Formación musical poco significativa.	→	Ausencia de modelos educativos relacionados con la Educación Musical.
		Prácticas de enseñanza durante un año. Modelos positivos de sus maestros-tutores.	→	Incorporación de esos modelos a su repertorio pedagógico. Influencia positiva. Importancia de la formación práctica.
	F. Permanente	Estudios musicales en el Conservatorio. Modelo academicista.	→	Conocimientos técnico-musicales. Modelo negativo de enseñanza musical.
Curso de especialización didáctica. Influencia positiva de algunos profesores.		→	Cambio concepción de la Educación Musical, pasa de un modelo academicista y teórico parecido al del Conservatorio a uno más activo y experimental. No obstante continúa otorgándole gran importancia a la enseñanza de la lectoescritura musical. Interiorización de una de las cualidades del maestro de Educación Musical: apreciar el hecho musical y saber transmitir esa actitud. Conocimiento de un repertorio de recursos y estrategias a utilizar en el aula.	
Participación en grupos de trabajo sobre Educación Musical.		→	Importancia del intercambio de experiencias. Aprendizaje colaborativo. Capacidad de iniciativa.	
Entorno laboral	Antes de la especialización	El hecho de obtener plaza en la función pública.	→	Demuestra su valía. Refuerzo autoestima.
		Trabajo en diferentes etapas y ciclos.	→	Proceso de aprendizaje importante sobre habilidades sociales y estrategias pedagógicas. Experiencia como un factor determinante en la construcción de su conocimiento docente. Autoimagen positiva, seguridad en sí misma. No destaca dificultades significativas lo que denota un bajo grado de reflexión sobre sus inicios profesionales.
	Después de la especialización	Cambio de centro debido a la especialización.	→	Necesidad de adaptación al nuevo contexto de trabajo. Dificultades iniciales, pero después buena integración. Capacidad de adaptarse a los diferentes entornos de trabajo. Actitud positiva frente al cambio.
		Modelo centrado en la expresión instrumental y lenguaje musical.	→	Necesidad de conferir un carácter serio a la Educación Musical. Reminiscencias modelo del Conservatorio.
		Falta de recursos.	→	Limitación de su práctica docente.
		Carencia de un trabajo colaborativo entre profesores.	→	Soledad del docente de Educación Musical.
Baja consideración hacia la Educación Musical del resto de agentes educativos.	→	Reivindicación constante de su trabajo. Desidia en su trabajo. Cansancio y desánimo. Su actuación se limita a "cubrir el expediente". Importancia atribuida a la valoración externa de su trabajo.		
El peso de los años. Desgaste físico y psicológico.				

RESUMEN DE LA TRAYECTORIA PROFESIONAL DE ANTONIA		
	Tareas	Descripción
1ª Etapa	Maestra de Preescolar durante 4 años en el mismo centro.	Iniciación en el mundo laboral: Exploración, búsqueda descubrimiento. Esta primera etapa se caracteriza la ilusión de los comienzos profesionales y la búsqueda constante para poder sobrevivir en el nuevo medio. El trabajo se realiza en la mayoría de las ocasiones por ensayo-error haciendo uso de la formación inicial, la experiencia en las prácticas, la observación de los compañeros y las iniciativas de autoformación llevadas a cabo. Buena relación con los compañeros y compañeras que suponen un apoyo importante en estos comienzos. Valoración muy positiva.
2ª Etapa	Maestra de EGB durante 11 años. 8 años en el mismo centro y 3 en otros dos centros diferentes.	Se produce una consolidación del repertorio pedagógico aunque existe también un período de adaptación al nuevo nivel en el que se comienza a trabajar. El repertorio de estrategias personales y de comunicación con los alumnos está consolidado. Los aspectos nuevos están relacionados con el currículum. El hecho de trabajar en un contexto rural parecido no implica cambios significativos. Continúa la buena relación con los compañeros. Valoración muy positiva.
3ª Etapa	Acceso a la especialización. Maestra de Educación Musical en Educación Primaria. (3 primeros años aprox.).	Se produce la diversificación , en este caso destinada a la promoción profesional a través de la especialización . Este hecho supone una vuelta atrás, volvemos a encontrar un periodo de exploración , pues la nueva materia a impartir exige una búsqueda de recursos y estrategias pertinentes. Período caracterizado por la realización cursos de formación y participación de grupos de trabajo. El cambio de contexto supone una adaptación también al entorno laboral. Reivindicación de su condición de maestra especialista en Educación Musical en su contexto de trabajo.
4ª Etapa	Consolidación como maestra especialista (7-8 años aprox.).	Se produce la estabilización , consolidación de un repertorio pedagógico relacionado con la Educación Musical Adaptación completa al nuevo contexto. Activismo, innovación a través de la realización de numerosas actividades en el centro y también de formación.
5ª Etapa	Momento actual	Se produce un progresivo desencanto , va desapareciendo la total implicación. Encontramos una mayor preocupación por ella misma que por los alumnos. No realiza actividades formativas. La dinámica en clase es poco innovadora, se limita a dar sus clases, a "cubrir el expediente". Cansancio, actitud de escepticismo y desánimo.

XI.2. Historia de vida de Mercedes

XI.2.1. Relato de vida (resumen biográfico y síntesis de la trayectoria profesional)

Mercedes tiene 50 años y vive en un pequeño pueblo situado a unos 70 Km. al noreste de una capital de provincia andaluza. Cursó sus estudios primarios y de bachillerato en dos centros públicos de la comarca de los que guarda buenos recuerdos.

Al finalizar sus estudios de bachiller le hubiera gustado cursar la carrera de medicina pero en el año 1975 su padre no se hacía a la idea de que se fuera a estudiar a la ciudad y entonces, decidió optar por el magisterio. Mercedes no hubiera tenido ningún problema en acceder a los estudios medicina pues tenía muy buenas notas en el bachillerato y en selectividad (prueba de acceso a la universidad), examen que realizó a pesar de que para cursar la carrera de magisterio no lo necesitaba.

Sus estudios de magisterio en la especialidad de Ciencias Sociales los realizó en una Escuela Privada de confesión católica situada en un núcleo rural cercano a la residencia familiar entre 1975 y 1978. La valoración de esta etapa no es muy positiva debido a la competencia desmedida entre compañeros, la hipocresía y las mentiras acerca del acceso directo a la función pública por parte del equipo directivo del centro y la falta de preparación de la gran mayoría de los profesores.

A los tres meses de acabar la carrera Mercedes se casó y se marchó a vivir con su suegra para trabajar en el negocio familiar de su familia política. Durante dos años consecutivos, el 79 y 80, se presentó a las oposiciones de magisterio por la Especialidad de Ciencias Sociales sin éxito. Así que decidió olvidar por el momento la posibilidad de acceder a la enseñanza y se dedicó a la educación de sus hijos que habían nacido durante esos dos años y al negocio familiar que mencionamos anteriormente.

La afición de sus hijos por la música fue temprana y a la edad de seis años ya formaban parte de la banda municipal. El maestro de música era vecino de la familia y accedió a que los niños comenzaran en la banda a pesar de su corta edad. A los pocos años, en 1989 sus hijos comenzaron a estudiar en el Conservatorio y este será el momento en el que Mercedes comience su formación musical reglada. Aunque antes ya había realizado algún curso sobre Didáctica Musical será a raíz de que sus hijos comiencen a asistir al Conservatorio cuando ella se anime a comenzar su andadura musical.

En mayo de 1992 Mercedes accedió a la profesión docente como maestra interina gracias a que dos familiares suyos realizaron los trámites burocráticos necesarios para introducirla en la bolsa de trabajo de la Delegación de Educación. Durante el curso 1992/1993 ocupará varios destinos como maestra de preescolar en pueblos de la provincia, e incluso en los últimos seis meses del curso estuvo impartiendo clases como especialista de Ciencias Sociales en el tercer ciclo de Educación General Básica.

Esta nueva etapa profesional en la que realmente su ocupación estaba en sintonía con los estudios universitarios que había cursado despertó su interés de nuevo por la enseñanza. Así que como sus hijos ya eran mayores y la situación familiar se había estabilizado decidió presentarse a las oposiciones de nuevo, pero en este caso por la especialidad de Educación Musical, nueva especialidad que surgió a raíz de la LOGSE. La elección de presentarse por la especialidad de Música estuvo

motivada no sólo porque ella estaba cursando estudios musicales en el Conservatorio sino también porque las oposiciones de Ciencias Físico-Naturales no se convocaban.

El primer año que se presentó, julio de 1992 suspendió, pero al año siguiente aprobó y empezó a trabajar como maestra funcionaria en prácticas en un pueblo de otra provincia andaluza. Esto supuso un cambio considerable en la estructura familiar ya que ella se tuvo que cambiar su residencia y visitaba a su familia los fines de semana. Además, no tenía vehículo propio lo que la obligaba a depender de un compañero que era del pueblo de al lado y con él iba y venía a su casa. A pesar de todo guarda un buen recuerdo de aquel colegio en el que todos los compañeros y compañeras eran de fuera y quizás, por esa razón, se ayudaban mucho más entre ellos.

Al año siguiente la destinaron a otro centro, en el que se enfrentó a una realidad social algo diferente, pues se trataba de un contexto multicultural con un nivel socioeconómico medio-bajo. En este destino no sólo impartió clases de música sino que también dio clases de apoyo a alumnos extranjeros. Al igual que el año anterior tuvo que vivir separada de su familia de la que sólo disfrutaba los fines de semana.

Su primer destino definitivo lo encuentra en un centro situado en una población más o menos cercana a su domicilio familiar, lo que le permite viajar a diario desde su residencia hasta su lugar de trabajo. A pesar de sentirse muy a gusto en su destino definitivo su objetivo era acercarse a su pueblo natal por lo que solicitó varias comisiones de servicio que la acercaron durante dos cursos a pesar de que en uno de estos destinos no impartiera su especialidad.

Ya en 1997 consigue su destino definitivo en el centro donde desarrolla su labor docente actualmente. Este centro sufre un cambio significativo en el año 2000, ya que se transforma en un colegio público rural, lo que obliga a Mercedes a desplazarse a dos centros diferentes para impartir su docencia. A sus 50 años ocupa el cargo de secretaria y afirma no tener intención de cambiar de destino a menos que consiga plaza en el centro de su pueblo natal.

XI.2.2. Ficha de identificación personal, currículum académico-formativo y currículum profesional

FICHA DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL

SEUDÓNIMO: MERCEDES

SEXO: Mujer

EDAD: 50 años

ESTADO CIVIL: Casada

LUGAR DE NACIMIENTO: Pueblo situado a unos 70 Km. de la capital de una provincia andaluza.

LUGAR DE CRECIMIENTO: Pueblo situado a unos 70 Km. de la capital de una provincia andaluza.

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE: 13 años.

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE COMO MAESTRO ESPECIALISTA DE EDUCACIÓN MUSICAL: 12 años.

PROFESIÓN DEL PADRE: Agricultor.

PROFESIÓN DE LA MADRE: Ama de casa.

PROFESIÓN DEL CÓNYUGE (si lo tuviera): Empresario.

FORMACIÓN o EXPERIENCIA FAMILIAR relacionada con la música o el magisterio:

En su familia nadie tiene relación con el magisterio excepto unas primas de su marido que son maestras. De hecho, fueron sus primas quienes se encargaron de echarle los papeles para la bolsa de trabajo.

En cuanto a la música, la relación la inició gracias a sus hijos que comenzaron muy pequeños en la banda del pueblo y luego se apuntaron al Conservatorio. Gracias a ellos comenzó a estudiar Música.

CURRÍCULUM ACADÉMICO-FORMATIVO

SEUDÓNIMO: MERCEDES

FORMACIÓN UNIVERSITARIA:

Titulación: Diplomatura en Magisterio (Especialidad de Ciencias Sociales). Plan 1971.

Fecha de comienzo y finalización de los estudios: 1975-1978.

Centro: Escuela de Magisterio privada de carácter confesional.

FORMACIÓN PERMANENTE:

Estudios musicales reglados:

Titulación: 3º de Solfeo y 1º de Piano.

Fecha de comienzo y finalización de los estudios: 1989 – 1993.

Centro: Conservatorio de Música.

Cursos, seminarios y jornadas (recibidos e impartidos):

- Cursos de Didáctica de la Expresión Musical y Expresión Corporal.
- Cursos de animación a la lectura.
- Cursos de prevención del estrés.

Participación en proyectos de investigación o grupos de trabajo:

- Grupo de trabajo de teatro (1997).
- Grupo de trabajo sobre informática e internet (1998).
- Grupo de trabajo de animación a la lectura (2000).

OTROS MÉRITOS ACADÉMICOS:

Recibe alumnos de prácticas de la Facultad de Ciencias de la Educación desde el curso 2000/01.

Identidad y ciclos de desarrollo profesional de los maestros y maestras de Educación Musical

CURRÍCULUM PROFESIONAL DE MERCEDES										
PERÍODO		TAREAS			TIPO DE COLEGIO	CONTEXTO	TIPO DE DESTINO	SITUACIÓN LABORAL	ACTIVIDAD MUSICAL	OBSERVACIONES
Curso	Fechas	Etapa	Especialidad	Cargos de gestión						
1991/1992	13/05/91 27/05/91	Preescolar	No	No	Colegio 1: Público	Rural	No calificación	Interina	3º de Solfeo y 1º de Piano en el Conservatorio	Había iniciado sus estudios musicales motivada por sus hijos en el curso 1989/90
1992/1993	16/11/92 30/11/93	Preescolar	No	No	Colegio 2: Público	Rural	No calificación	Interina	4º de Solfeo y 2º de Piano en el Conservatorio (Inconclusos)	Había iniciado sus estudios musicales motivada por sus hijos en el curso 1989/90. Ese mismo año prepara oposiciones de música y aprueba.
	01/12/92 16/12/92	Preescolar	No	No	Colegio 3: Público	Rural	No calificación	Interina		
	22/01/92 30/06/93	3º Ciclo de Ed. Primaria	No	No	Colegio 4: Público	Rural	No calificación	Interina		
1993/1994	13/09/93 31/08/94	Apoyo a Ed. Primaria	Sí, desde 1º a 6º de Ed. Primaria	No	Colegio 5: Público	Rural	Destino provisional	Maestra funcionaria en prácticas	Curso de Educación Musical	Viaja semanalmente para visitar a su familia
1994/1995	01/09/94 31/08/95	Apoyo a Ed. Primaria	Sí, desde 1º a 6º de Ed. Primaria	No	Colegio 6: Público	Rural	Destino provisional	Maestra funcionaria		Viaja semanalmente para visitar a su familia. Da clases de apoyo a niños extranjeros.
1995/1996	01/09/95 31/08/96	Apoyo a Ed. Primaria.	Sí, desde 1º a 6º de Ed. Primaria	No	Colegio 7: Público	Rural	Destino definitivo	Maestra funcionaria		
1996/1997	01/09/96 13/03/97	Apoyo a Ed. Primaria.	Sí, desde 1º a 6º de Ed. Primaria	No	Colegio 7: Público	Rural	Destino definitivo	Maestra funcionaria		Pide comisión de servicio para acercarse al domicilio familiar.
	17/03/91 31/08/97	Apoyo a Ed. Primaria	Especialista de Ed. Física	No	Colegio 8: Público	Rural	Comisión de servicio	Maestra funcionaria		
1997/1998	01/09/97 31/08/98	1º Ciclo de Ed. Primaria	Sí, desde 1º a 6º de Ed. Primaria	No	Colegio 9: Público	Rural	Comisión de servicio	Maestra funcionaria	Curso de Educación Musical	Grupo de trabajo de teatro
1998/1999	01/09/98 31/08/99	1º Ciclo de Ed. Primaria	Sí, desde 1º a 6º de Ed. Primaria	No	Colegio 10: Público	Rural	Destino definitivo	Maestra funcionaria	Cursos de Educación Musical	Grupo de trabajo sobre informática e internet
1999/2000	01/09/99 31/08/00	1º Ciclo de Ed. Primaria	Sí, desde 1º a 6º de Ed. Primaria	Sí, secretaria	Colegio 10: Público	Rural	Destino definitivo	Maestra funcionaria	Curso de Educación Musical	Es liberada de siete horas de docencia por su cargo
2000/2001	01/09/00 31/08/01	2º Ciclo de Ed. Primaria	Sí, desde 1º a 6º de Ed. Primaria	Sí, secretaria	Colegio 10: Público	Rural	Destino definitivo	Maestra funcionaria	Curso de Educación Musical	Se convierte en maestra itinerante. Grupo de trabajo de animación a la lectura
2001/2002	01/09/00 31/08/01	2º Ciclo de Ed. Primaria	Sí, desde 1º a 6º de Ed. Primaria	Sí, secretaria	Colegio 10: Público	Rural	Destino definitivo	Maestra funcionaria	Curso de Educación Musical	
2002/2003	01/09/02 31/08/03	3º Ciclo de Ed. Primaria	Sí, desde 1º a 6º de Ed. Primaria	Sí, secretaria	Colegio 10: Público	Rural	Destino definitivo	Maestra funcionaria	Curso de Educación Musical	Tiene que cuidar a su madre y no puede realizar tantos cursos como le gustaría
2003/2004	01/09/03 31/08/04	3º Ciclo de Ed. Primaria	Sí, desde 1º a 6º de Ed. Primaria	Sí, secretaria	Colegio 10: Público	Rural	Destino definitivo	Maestra funcionaria		
2004/2005	01/09/04 31/08/05	2º Ciclo de Ed. Primaria	Sí, desde 1º a 6º de Ed. Primaria	Sí, secretaria	Colegio 10: Público	Rural	Destino definitivo	Maestra funcionaria		

XI.2.3. Reconstrucción de la historia de vida

XI.2.3.a. Infancia y etapa escolar

La vida de Mercedes desde su nacimiento ha transcurrido en un pequeño pueblo situado a unos 70 Km de la capital de una provincia de la Comunidad Autónoma andaluza. Aunque la tradición familiar era dedicarse al trabajo en el ferrocarril, el padre de Mercedes optó por abandonar esta tradición y convertirse en agricultor. Su madre, como solía ser habitual en aquella época, se dedicaba a las labores del hogar.

Sus estudios primarios y secundarios los realiza en dos centros públicos, primero un colegio y después un instituto. De este período guarda gratos recuerdos e incluso se reconoce como una buena estudiante. De su discurso emana la simpatía hacia los centros educativos públicos de los que tiene una percepción más positiva que de los privados, visión, que como veremos más adelante, está determinada por la experiencia que vivió en el centro privado donde cursó sus estudios de magisterio.

103: [...] Yo hice hasta COU en un instituto público, porque a mí me gusta lo público. [...]
105: A mis padres en el instituto no los conocieron, porque antes no había tantas reuniones como ahora. Antes sí se llamaba a los padres era porque el niño o la niña se comportaba mal, pero si no hacía falta ni los llamaban si quiera. Y a mis padres no los conocieron en el instituto. Yo no suspendí una asignatura nunca y las notas que sacaba eran buenas.
108: Sin embargo los años del instituto sí me gustaron mucho, porque allí si te merecías un cero te lo daban y si te merecías un diez también.

Guarda un buen recuerdo de sus profesores y todavía cuando los encuentra por la calle los saluda con alegría. Destaca la influencia positiva ejercida por su profesora de Lengua y Literatura, quién supo transmitirle el gusto por esta disciplina y de la que ha incorporado diferentes estrategias metodológicas a su modelo de enseñanza.

105: [...] Todavía a los profesores del instituto y los saludo con alegría. [...]
194: Me.: Yo tenía una profesora de Lengua y Literatura que era un primor y creo que por eso lo que más me gusta dar en la escuela además de la Música es la Lengua y la Literatura. Y creo que eso es porque me gustaba como la daba ella y yo trato de hacerlo de la misma manera que lo hacía.

Durante este período la formación musical brilló por su ausencia, limitándose a la enseñanza de diferentes conceptos a través de canciones. Mercedes reflexiona sobre este hecho, haciendo notar cómo posiblemente en estos momentos el grado de importancia otorgado a la enseñanza musical en la escuela era mayor que el que en algunos foros se le confiere actualmente, ya que cuando aún no era una materia obligatoria en el currículo algunos docentes la utilizaban como recurso para enseñar otras disciplinas.

409: La Música en la escuela es importante. Si piensas, cuando éramos pequeños no había la asignatura de Música pero sí que se enseñaban las cosas con cancioncillas y se le daba bastante importancia a la Música. Aunque no estaba como la clase de Música propiamente dicha, desde entonces se le ha dado importancia y ahora vamos hacia atrás, estamos desandando el camino que estaba ya andado.

XI.2.3.b. Elección profesional: razones y condicionantes

Aunque en un primer momento su intención era cursar la carrera de medicina, la falta de medios económicos y el miedo de sus padres a que se trasladara a la ciudad a estudiar supusieron un cambio en su elección profesional, opción que

finalmente se dirigió a la docencia ya que a escasos seis kilómetros de su residencia había una Escuela de Magisterio privada. Este cambio en sus planes no le importó demasiado porque desde siempre había sentido especial predilección por los niños pequeños y sentía gran motivación por dedicarse a una profesión en la que pudiera ayudar a los demás.

73: A mí me gustan mucho los niños pero yo desde pequeña quería hacer medicina. Pero a mi padre en aquel tiempo, esto era por el 1975, no le hacía mucha gracia que me fuera sola a la ciudad. Entonces como magisterio se podía hacer en el pueblo de al lado, hice magisterio. Por eso hice magisterio, porque si me pudiera haber ido a la ciudad hubiera hecho medicina que era lo que me gustaba más.

77: A mí me gusta mucho ayudar a la gente y por eso me gustaba medicina también, pero a mí los niños me encantan. [...]

Aunque en aquella época para cursar la carrera de magisterio no era necesario realizar la prueba de acceso a la Universidad, conocida como *selectividad*, Mercedes decidió vivir la experiencia y presentarse a dicha prueba. Este hecho denota el carácter emprendedor y el afán de superación de Mercedes que pasó esta prueba con muy buenas calificaciones.

162: Me.: En aquella época no hacía falta presentarse a selectividad para entrar en magisterio pero yo la hice. Un muchacho del pueblo y yo nos preparamos para presentarnos para ver cómo era aquello y fuimos y la aprobamos los dos. Fuimos a la ciudad y aprobamos a la primera y además teníamos buenas notas de bachillerato.

XI.2.3.c. Formación profesional inicial

Comienza sus estudios de magisterio en el curso académico 1975/1976 en la especialidad de Ciencias Sociales y dentro del plan experimental de 1971 en una Escuela de Magisterio privada.

La valoración que hace de su paso por la Escuela de Magisterio es bastante negativa tanto en el plano académico como en el personal.

111: Me.: Pues la verdad, no. Yo no me acuerdo de nada que haya estudiado en magisterio y me haya servido.

195: De la Escuela de Magisterio no me gustó nada, ni la forma de enseñar, ni la forma de explicar, no me gustó nada.

A nivel académico admite no recordar nada de lo que estudió en magisterio y cómo a la hora de iniciar su labor docente esta formación no le fue de gran ayuda. De la formación generalista destaca la visión negativa de un profesor, el de geografía e historia, del que recuerda sus amplios conocimientos pero su dificultad para enseñarlos y mucho más para transmitirles cómo llevarlos a la escuela.

199: Teníamos al de Geografía e Historia que eso era sólo estudiar de memoria y al que estudiaba y hacía el examen porque había estudiaba te daba un cinco o un seis y los que se copiaban, porque se copiaba todo el mundo les daba diez. Yo es que en esa asignatura no aprendí nada. [...] Era un hombre que sabía mucho, mucho, yo creo que demasiado porque era historiador... pero él no sabía enseñarnoslo. Además, no nos decía cómo teníamos que enseñar eso a los niños.

En relación a la formación musical señala cómo los contenidos se trabajaban de una forma muy superficial y lo único que se aprendían eran unas nociones básicas de solfeo para poder tocar con la flauta dulce algunas canciones infantiles.

100: Me.: Yo no me acuerdo de nada de lo que estudié en magisterio. Daba música, bueno flauta, de hecho tengo todavía el librito y a veces saco cancioncillas de él. Creo que esa asignatura duraba una hora, pero no me acuerdo bien. [...]

200: [...] El que nos daba la Música era un cura y cuando te hablaba casi ni te miraba a la cara y en los exámenes agachaba la cabeza porque le daba vergüenza hasta de mirarte y hubo mucha gente que se examinó por otro.

Así que cuando comenzó a impartir las clases de música nada de lo que aprendió durante la carrera le sirvió, y afirma que la verdadera formación a este nivel la recibió después en el Conservatorio y en los diferentes cursos realizados durante su formación permanente.

201: Yo no me acordaba de nada de la carrera de Música, lo que pasa es que luego empecé en el Conservatorio y he hecho muchos cursillos, porque si no yo no me acordaba de nada.

El período de sus prácticas de enseñanza se dividía en dos años, en segundo y tercero de carrera. Su primer contacto con el colegio fue en un centro católico privado y el segundo en un colegio público. En ambas experiencias no tuvo un contacto real con la escuela ya que, aunque ayudaba al maestro o maestra responsable, éstos no le dieron la posibilidad de intervenir como una profesional más.

211: Me.: Sí. No me acuerdo bien de lo que duraban. Teníamos en dos cursos. El primer año estuve en un colegio de monjas. Allí hice las prácticas con una monja que estudiaba conmigo y que era muy torpe.

124: Luego, al siguiente año las hice en otro colegio. El maestro estaba en la clase y nosotros estábamos allí ayudando y observando lo que él hacía, pero así solos no recuerdo estar mucho. Después teníamos que hacer una memoria.

A pesar de las dificultades, reconoce el alto valor formativo del período de prácticas, ya que éste fue un momento decisivo para acercarse a la realidad escolar y conocer cómo trabajaban los maestros y maestras con bastantes años de experiencia. Incluso, afirma cómo algunas de las estrategias que observó durante este período las ha utilizado en su propia práctica docente.

214: [...] También en el período de prácticas se aprende bastante, lo que pasa que hay poco tiempo. Yo creo que debería haber más tiempo de prácticas más que tanta teoría. Porque la teoría la puedes estudiar por tu cuenta y creo que es más importante aprender a enseñar que aprender los contenidos propiamente dichos.

215: En el tiempo de prácticas ves cómo el maestro trabaja con los niños, sus estrategias metodológicas. Aunque la verdad, cuando yo empecé a trabajar casi no me acordaba porque habían pasado catorce años desde que yo había acabado la carrera. Pero sí me acuerdo del tiempo de prácticas, de cómo explicaba el maestro, cómo mantenía la atención de los niños, cosas que se quedan y luego te sirven a la hora de dar clase tú.

A los déficits en el terreno académico, que como apuntábamos antes hacían referencia principalmente a la falta de conexión entre la práctica y la teoría, se unía el mal ambiente vivido y creado por algunas profesoras, sobretudo las que eran religiosas. Durante sus años de estudiante existía lo que llamaban acceso directo, que consistía en el ingreso en la función pública para aquellos alumnos y alumnas con mejores calificaciones sin tener que superar un proceso selectivo. Este hecho originó mucha rivalidad entre los compañeros y compañeras y tratos de favor por parte de algunas religiosas hacia el alumnado que de antemano habían elegido para este acceso directo. Por esta razón, Mercedes recuerda con cierto recelo este hecho que le originó un malestar personal por las injusticias que se cometían tanto con ella como con otros compañeros.

107: Había un ambiente muy raro, los que sabían lo de la plaza directa iban a ver lo que pillaban, los padres y las madres trayendo y llevando cosas a la escuela, etc.

108: [...] lo que más eché de menos en la carrera fue la forma de enseñar, más práctica porque lo que enseñaban era todo teoría [...]

104: *Los tres años peores de mi vida los recuerdo en la escuela de magisterio, porque a mí no me gustan las monjas, no me gustan porque siempre tienes que estar detrás de ellas. Y yo no soy una persona que esté chaqueteando. Yo, si sé bien y si no nada.*

106: *Fue empezar y decirnos que no había plaza directa para nadie y lo hicieron para que no tuviéramos interés ninguno por la plaza directa. Pero es que resulta que algunos sí sabían que iba a haber plaza directa y eran a los que se la iban a dar. Gente que era malísima, que tenía hasta suspensos en la carrera tuvieron plaza directa, se metieron a monjas y luego se salieron. Y los que nos merecíamos la plaza directa no nos la dieron. Y de verdad, es que de las monjas no quiero nada.*

Pone el ejemplo de una compañera que era religiosa y que hizo las prácticas con Mercedes. Recuerda cómo esta chica tenía serios problemas en los estudios y siempre se acercaba a ella para que la ayudara. Pero, paradojas de la vida, obtuvo mayor calificación en las prácticas de enseñanza que Mercedes y finalmente accedió a la función pública de forma directa.

121: *[...] Ella se acercaba a mí para estudiar conmigo, siempre que teníamos examen se venía conmigo para estudiar y yo le explicaba, porque si lo escuchaba en voz alta algo se le quedaba. Entonces hice las prácticas con las monjas porque como ella era mi amiga, me dijo que me fuera con ella y me fui.*

122: *Al final de las prácticas me pusieron un cinco raspado y era porque yo llevaba muy buenas notas y esa era la única manera de bajarme a mí la nota de la carrera. Sin embargo, a mi compañera monja sí le dieron muy buena nota y le dieron plaza directa. Incluso otra compañera que era una empollona, empollona, una niña de estas que no hace nada más que estudiar y se sabía las cosas punto por punto, coma por coma, la dejaron sin plaza directa para dársela a otras.*

Así que influida principalmente por esta razón guarda un recuerdo un tanto negativo de su período de formación profesional inicial y reconoce no haber supuesto para ella una influencia decisiva en su posterior desarrollo profesional.

XI.2.3.d. Transición al mundo laboral: experiencias laborales previas e inducción a la profesión

Tras finalizar sus estudios de magisterio en el año 1978 un incidente familiar, el fallecimiento del padre de su novio, marca un antes y un después en la trayectoria vital de Mercedes. Se casa y se va a vivir con su suegra para encargarse del negocio familiar, una tienda de comestibles. Aunque se presentó a las oposiciones en un par de ocasiones sin demasiada suerte, su nueva situación personal y el nacimiento de sus dos hijos en un corto período de tiempo generaron en Mercedes la decisión de abandonar la idea de dedicarse al magisterio para poder concentrar sus esfuerzos en el cuidado de su familia.

27: *Me.: Yo terminé magisterio en el 78 y me presenté en el 79 y en el 80 y luego ya no me presenté más hasta que mis hijos estuvieron ya grandes. Porque después que tuve a mi hijo tuve también a la niña con lo cual menos. Yo ya olvidé lo de las oposiciones y me dediqué a la tienda. Además, a mí me gustaba mucho la tienda, iba a comprar al pueblo de al lado todas las mañanas con mi coche y me gustaba a mí la clientela que tenía, me iba muy bien.*

152: *Me.: No estuve en el paro sino que trabajaba en otra cosa. Yo tampoco me interesé por las oposiciones cuando acabé porque yo quería criar a mis hijos, no quería dejarlos con nadie mientras yo trabajaba. Acabé la carrera en Junio y me casé en Septiembre porque mi suegro tuvo un accidente, se mató y mi suegra se quedó sola. Mi marido tiene sólo un hermano y aquel año se iba a la mili y entonces como mi suegra tenía una carnicería y el almacén de materiales lo tenía también mi marido, nos casamos y nos fuimos a vivir con mi suegra para que ella no estuviera sola y estuvimos allí viviendo muchos años.*

En esos años en los que estuvo apartada de la docencia y dedicada a su familia se producen sus primeras experiencias musicales a través de algún curso de música y sobretodo de los estudios de solfeo y piano en el Conservatorio. Cuando sus hijos tenían 8 ó 9 años mostraron interés por la música y ella los llevaba al Conservatorio del pueblo del al lado. Así, que decidió comenzar también a aprender Música y aprovechar el tiempo que perdía esperando que sus hijos acabaran las clases.

28: Cuando mis hijos empezaron a ir al Conservatorio a los 8 ó 9 años los tenía que esperar a que salieran. Y un día me dice la secretaria del Conservatorio mientras esperaba: "y tú, en vez de estar esperando aquí en la calle podías hacerte la matrícula también". Y entonces me animé, me matriculé e hice hasta cuarto de solfeo.

30: La verdad es que antes de estudiar en el Conservatorio había hecho ya cursillos de música, yo tengo hecho un cursillo con un profesor de la Facultad de Magisterio. A mí me interesaba la música y ese cursillo salió y me apunté.

Cursó hasta tercero de solfeo y primero de piano dejando inconclusos los estudios de Grado Elemental porque aprobó las oposiciones por la especialidad de música y tuvo que abandonar su residencia para ir a trabajar a un pueblo de otra provincia andaluza. Reconoce que sus estudios en el Conservatorio le han sido de gran ayuda a la hora de ejercer su labor como especialista, ya que para ser maestro de Música hay que tener una base musical aceptable.

218: Me.: Los estudios de Música en el Conservatorio sí me han servido mucho, esos sí han sido importantes. Porque para dar música tienes que saber Música, porque en los libros hay muchas cosas que si no has estudiado Música no puedes saber, y no puedes explicar a los niños algo que tú no sabes.

Además el tiempo que estuvo estudiando en el Conservatorio le sirvió para darse cuenta de que en la escuela no podía seguir las mismas pautas metodológicas que seguían aquellos profesores, ya que ese tipo de estrategia provocaba la desidia en muchos niños, que en aquella época fueron compañeros suyos y abandonaron las clases de Solfeo.

352: Me.: Lo primero es que a los niños les guste la Música. Como empieces solfeando...eso es el Conservatorio, y el Conservatorio no le gusta a ningún niño. Porque yo tuve la prueba cuando estuve estudiando en el Conservatorio, cuando yo entré en la clase estaba la clase llena de niños, pero a los dos o tres días cuando el profesor empezó con el sol, el mi y el re, marcando el compás y esas cosas se fueron la mayoría de los niños y nos quedamos cuatro gatos.

La inducción a su primer trabajo como maestra se produce gracias a la intervención de dos familiares de Mercedes que eran maestras en ejercicio. Ellas son las que se encargan de realizar los trámites burocráticos necesarios para que Mercedes formara parte de la bolsa de trabajo de interinos y a raíz de aquello comenzó a trabajar como maestra interina en diferentes destinos durante algo más de un curso escolar.

35: La verdad es que yo no tenía mucho interés por presentarme a las oposiciones pero unas primas de mi marido que son las dos maestras me echaron los papeles para la lista de interinos, porque antes no hacía falta aprobar ningún examen de las oposiciones para entrar en la lista.

36: Como mis hijos estaban grandes yo ya tenía ganas de trabajar en lo mío. Y aunque me gustaba mucho la tienda siempre tenía la cosa de querer trabajar para lo que había estudiado. Entonces me echaron ellas los papeles y un día me llamaron para hacer una sustitución. Una vez que empecé ya me gustó más y me dije a mí misma que ya no podía dejar de trabajar en la escuela.

XI.2.3.e. Trayectoria profesional antes de la especialización

En su itinerario laboral antes de la especialización podemos observar los numerosos cambios de destino debido a su condición de interinidad. Durante algo más de un curso académico ocupó diferentes puestos de trabajo como maestra, cuya duración osciló entre las dos semanas y los seis meses e impartiendo clases en distintas etapas, desde preescolar hasta tercer ciclo de Primaria.

37: La primera sustitución fue por una semana, fue por unas elecciones [...] Allí estuve como maestra de infantil porque yo todavía no me había presentado a las oposiciones de música ni nada. Luego estuve otras dos semanas en la costa y luego otras dos semanas más cerca, en el interior de la provincia. Las sustituciones fueron por unos cursillos que se sacaron para los maestros de infantil que por lo visto eran todo el día y mandaron sustitutos a los que querían hacer el cursillo. Y luego de allí me dieron otra sustitución en otro pueblo y ya estuve allí el resto del curso.

38: Allí sí estuve por la especialidad de Ciencias Humanas y estuve dando a tercer ciclo, estuve unos seis meses, estuve desde Enero hasta final de curso. La baja era por depresión, era una maestra que tenía depresión porque eran unos niños malísimos, que si te descuidabas te tiraban las mesas y las sillas. Había dos con los que la maestra no podía y se dio de baja por depresión.

La valoración que hace de este primer período es positiva porque aunque tuvo que cambiar en muchas ocasiones de destino no tuvo ningún problema de adaptación en ninguno de los centros y en su discurso se refleja la satisfacción de haber resuelto las dificultades que fue encontrando el apoyo recibido por parte de sus compañeros y compañeras y el respeto de los alumnos y alumnas.

38: La baja era por depresión, era una maestra que tenía depresión porque eran unos niños malísimos, que si te descuidabas te tiraban las mesas y las sillas. Había dos con los que la maestra no podía y se dio de baja por depresión.

39: Cuando yo llegué me decía el director: ¡Qué alegría! Porque la otra maestra a cada instante me estaba llamando. Yo los sabía llevar, cuando llegué los sabía manejar. Es que a mí me gustan mucho los niños, los quiero mucho y les tomo mucho cariño pero a mí no me tomean. Yo desde el primer momento digo aquí estoy yo. Y luego sin embargo me quieren mucho y yo a ellos. Pero a mí me parece que eso no quita que tiene que haber mucho respeto.

159: La verdad es que yo no he tenido ese problema, porque siempre he intentado abrirme, adaptarme a lo que hay. Porque los que están allí ya están situados y tú eres el que tienes que adaptarte. Pero claro, hay gente que es más tímida y si cuando llegan a un sitio no encuentran a nadie que les apoye lo pasan mal. [...]

Además esta primera incursión en la tarea docente le sirvió para aprender estrategias de trabajo de otros compañeros, ya que desde que terminó su formación inicial hasta sus comienzos laborales habían pasado catorce años y no recordaba gran cosa de lo estudiado en aquel momento.

281: [...] el maestro elaboraba el material porque no tenían libros. Cada día después de clase en la hora que tenemos exclusiva se elaboraba el material para la clase del día siguiente. A mí me gustó aquello, cómo trabajaba aquella gente. Pero como estuve tan poco tiempo no me dio lugar a ver cómo lo hacían, y como tampoco daba mi especialidad sino que daba infantil...pero me gustó a mí aquello de no tener que seguir un libro sino ir elaborando el material según las necesidades de los alumnos. Aquellos niños estaban muy motivados.

134: Me.: No sé lo que hubiera pasado si hubiera empezado enseguida pero como no lo hice, no sé. Yo, cuando empecé, no me acordaba de nada de lo que había estudiado. Habían pasado muchos años, acabé en el 1978 y aprobé en el 93 y había empezado a trabajar de interina en el 92. Pasaron catorce años hasta que comencé a trabajar en la escuela. Por ejemplo, la psicología sí me sirvió, sí me acordaba de cosas que había estudiado en psicología. Eso lo tienes presente siempre cuando llegas a un sitio, cuando llegas ves un poco por dónde tienes que meter mano y si no tienes esos conocimientos

pues empiezas un poco improvisando. Los conocimientos, aunque pase tiempo los tienes, están ahí y siempre te sirven.

XI.2.3.f. Un cambio en la trayectoria: el acceso a la especialización

En aquella época en la que era interina, Mercedes ya estaba estudiando música en el Conservatorio y en el 1992 se convocaron oposiciones por la especialidad de Educación Musical, especialidad de nueva creación a partir de la LOGSE. Como no se convocaban oposiciones para la Especialidad de Ciencias Sociales (rama que ella había cursado en la Escuela de Magisterio) decidió probar suerte con las de música ya que al ser las primeras convocatorias el número de plazas ofertado era muy elevado.

249: [...] Pero luego los niños comenzaron a ir al Conservatorio y yo me apunté con ellos. Así que cuando salieron las oposiciones de Música, como estaba haciendo cuarto de solfeo y me gustaba decidí presentarme por Música. Además, de Ciencias Sociales no salieron ya.

250: Cuando se instauró la especialidad hubo tres años en los que sacaron muchas plazas y sólo había un examen.

A pesar de que su marido le hizo ver la posibilidad de que si aprobaba la mandarían a un centro alejado de su residencia familiar, las ganas de trabajar de Mercedes pudieron más y decidió presentarse a las oposiciones en el 92, convocatoria en la que suspendió a causa de un error en el procedimiento burocrático de una de las pruebas, y en el 93, año en el que obtuvo su plaza.

34: Me.: Las oposiciones de Música empezaron en el 91. Yo me presenté a las oposiciones de Música en el 92 y suspendí por un error mío a la hora de entregar las pruebas y luego me presenté en el 93 que fue cuando aprobé.

153: Entonces yo ya olvidé la enseñanza y cuando los niños estuvieron grandes, empecé con la música y me llamaron para la interinidad. Entonces me animé y me presenté a las oposiciones. Ya ves que mi marido me decía que si me compensaba irme lejos teniendo trabajo en el pueblo. Pero la verdad, es que lo he hecho como he querido, he criado a mis niños a mi manera y no los he dejado con los abuelos o con otros [...]

El examen de oposición consistía en la defensa de un tema sobre Educación Musical que se elegía de entre dos de los treinta que constituían el temario oficial. En un segundo ejercicio había que preparar una canción y explicar las estrategias metodológicas que se utilizarían para trabajarla en clase con el alumnado.

44-48: No me acuerdo muy bien, pero creo recordar que hacías primero un examen. Entrabas y cogías dos bolas y sacabas dos temas y de ellos tenías que elegir uno. Creo recordar que esos temas salían de entre unos treinta que constituían todo el temario. Después hacías como una Unidad Didáctica y preparabas una canción. Era una parte práctica como va a ser ahora porque ya el temario común lo van a quitar, se mantiene el específico que es lo que había cuando yo me examiné. Pero el común que sería lo de la legislación general y ese tipo de cosas lo han quitado y tampoco existía en esa época. Fue allí a la ciudad pero no me acuerdo del nombre del colegio en el que se hizo el examen. El caso es que tú entrabas a una clase y llevabas todo el material que tú quisieras y tenías piano y en dos horas te preparabas el tema. A las dos horas salías y hacías un esquema para desarrollar el tema y una vez desarrollado los del tribunal te preguntaban cosas. Luego tenías que cantar una canción, tocar con la flauta o con el piano o con lo que sea. Era un examen nada más y era oral todo.

Mercedes preparó las oposiciones a partir de un temario ya elaborado que estudió a conciencia y para la parte práctica estuvo recibiendo clases durante quince días de una maestra de música que había estado en otras ocasiones en tribunales de oposición y conocía el mecanismo de la prueba.

265: Me.: A la hora de preparar las oposiciones me compré los temas de una editorial que estaban muy bien, hice esquemas y resúmenes de cada tema y me los preparé. Luego estuve en la escuela de Música dando clases para preparar las oposiciones con una Maestra de Música que había estado ya en un tribunal y sabía cómo iba el examen. Allí estuvimos analizando canciones y viendo más o menos lo que podía entrar. Pero solamente estuve unos quince días.

Las sensaciones de Mercedes una vez finalizada la prueba fueron muy diversas, en ocasiones pensaba que había hecho el examen bastante bien y que podía aprobar y en otras todo lo contrario. De hecho cuando le dijeron que había aprobado casi ni se lo creía.

49: Me.: Al principio salí contenta y me decía a mí misma que lo había aprobado pero luego pensaba qué va, qué voy a aprobar, yo lo veía como una cosa inaccesible. Hasta cuando lo aprobé estaba contenta y eso, pero luego tenía hasta rabia, no sé, no me encontraba yo a gusto. Era una cosa muy rara, era como si aquello fuera una cosa que no iba a aprobar nunca y cuando la aprobé me quedé con una sensación muy rara.

Las razones que atribuye a su éxito son diversas, en un primer momento de forma irónica comenta que su aprobado se debió al gran número de plazas que salieron a concurso, pero después de hacer un recorrido por las diversas pruebas que componían la oposición supone que se debió a su buen hacer.

270: Me.: Pues supongo porque había muchas plazas (se sonríe), porque cuando aprobé yo ni me lo creía, porque yo lo veía aquello como una cosa inalcanzable. Yo hice un tema de los que me salieron, porque tuve que sacar dos y me los sabía los dos, pero hice uno, el que creía que me sabía mejor. Luego tuve que cantar una cancioncilla y luego, casi ni me acuerdo, creo que tuve que dar como una clase o algo así. No sé por qué me aprobarían, supongo que sería porque lo hice medio bien.

Este período se completó con la realización de un curso sobre cultura andaluza que era obligatorio una vez que se aprobaba la oposición y a partir de ese momento comenzó su trayectoria profesional como especialista de Educación Musical.

50: Después de aprobar las oposiciones hicimos un cursillo de cultura andaluza en la facultad de Magisterio en la capital de provincia [...]

XI.2.3.g. Trayectoria profesional después de la especialización: primeros años como especialista

Tras la obtención de la plaza y la realización del curso de cultura andaluza que mencionamos anteriormente comenzaron las idas y venidas de Mercedes en distintos centros educativos de Andalucía, hasta que consiguió su destino definitivo en el colegio en el que actualmente desarrolla su labor docente. Pero hasta este momento pasó por, al menos, cuatro centros educativos de distintas provincias andaluzas.

En sus comienzos uno de las influencias determinantes fue su familia, después de muchos años sin separarse de ellos tuvo que salir de casa y pasar toda la semana separada de sus hijos y su marido. Así, este hecho fue determinando su elección a la hora de los concursos de traslados y como era de esperar, la realización de viajes todas las semanas para estar con ellos. Aunque a nivel profesional estaba muy contenta, el hecho de estar fuera de su casa suponía una dificultad a nivel personal.

52: Yo tenía coche pero era un R6 y entonces aquel año fue mi marido a Alemania y me trajo un coche grande porque él quería que tuviera un coche para él estar más tranquilo, pero mientras tanto, yo iba y venía con el compañero este del pueblo.

53: Nos íbamos el lunes por la mañana porque mis hijos no querían que me fuera el domingo. Una vez que mi compañero se puso malo me tenía que ir con otra compañera y me tuve que ir el domingo por la tarde y mis hijos no querían. Y al fin de semana siguiente dijo su padre, pues no te vayas con esa muchacha de Almería que yo te llevaré por la

mañana porque los niños no querían que me fuera. Y el lunes por la mañana me llevó él y nada más llegar a la plaza del pueblo, porque yo vivía allí en la plaza, dio la vuelta, yo bajé las cosas y él se vino porque tenía que trabajar también.

62: [...] se me hacían las semanas muy largas. Me acostaba pronto para que amaneciera antes. Así, pasaba la noche rápido y pasaban los días más rápido.

Durante los dos primeros años ocupó destinos provisionales en pueblos de dos provincias andaluzas diferentes a la suya pero en su tercer año consiguió un destino definitivo en un pueblo también de otra provincia pero que le permitía vivir en su casa ya que en coche tardaba unos cuarenta y cinco minutos. Su buena experiencia en el colegio donde estuvo el segundo año le hizo estar tentada a quedarse allí pero fue su marido la que le hizo desistir de la idea al hacerle ver que el último destino que le habían asignado era mucho mejor al estar más cerca de casa. Vemos por tanto, cómo los condicionantes personales son muy importantes en la configuración de la trayectoria profesional de Mercedes.

60: Y ya me dijo mi marido que estaba loca, que este nuevo centro estaba al lado de la casa y podía ir y venir todos los días.

61: Al principio cogí una casa de maestros pero después cuando ví que no se me hacía de noche en el cambio de vuelta a casa y a mí lo que no me gusta es conducir de noche, pero de día no me importa. Así que iba y venía todos los días y así estaba con los niños toda la tarde y toda la noche.

A nivel profesional debemos señalar que en los dos primeros destinos en los que desarrolló su labor docente impartió clase de música a todo el colegio, pero el hecho de que estos centros fueran pequeños le obligaba a completar su horario con clases de apoyo y clases de alguna otra materia del currículo.

57: El colegio era grandísimo, daba Música a todo el colegio y tenía apoyo a la dirección porque la Jefa de Estudios era una de infantil y la Secretaria era de primaria. Ella tenía un primero con un montón de niños y les daba unas horas a primero.

59: En mi segundo destino había una línea hasta octavo. Daba Música y Conocimiento del Medio a segunda etapa. Además las horas que me sobraban daba clase a dos negrillos que tenía. Les daba las clases en la sala de profesores porque no teníamos clases suficientes. Era un colegio pequeño, segunda etapa estaba en un edificio a parte.

En su primer contacto con la docencia de la Educación Musical hizo uso de los recursos que tenía de libros, cursos y empezó a enseñar música “a su manera”, lo que muestra cómo no había un conocimiento profundo de la profesión ni de las estrategias a seguir sino que existía una mezcla entre conocimientos más prácticos que teóricos, intuición y sobretodo muchas ganas de trabajar.

113: Cuando llegué al colegio, era un colegio grande y solo daba música, pues la música que yo daba era la que yo sabía, lo que había leído en libros, lo que había aprendido en cursillos que había hecho. [...] Yo enseñaba a mi manera, yo he preparado mis clases ayudada de los cursillos, de los libros, de todo el material que tengo, porque tengo mucho material.

Comenzó utilizando el libro de texto, material que utilizaba como una guía, ampliando con otras actividades, recursos, etc.

258: En mi primer destino tenía un libro de texto que me servía de guía, pero además utilizaba mi material y también hice un curso allí y puse muchas cosas en práctica de las que había aprendido en el cursillo y me fue muy bien. Allí no tenían aula de Música y daba la clase en las aulas normales.

La relación con los niños en sus primeros destinos, a pesar de las dificultades que pudieran surgir por el carácter más o menos conflictivo del alumnado, estuvo siempre basada en el respeto y el cariño. Así, su trato siempre ha sido el mismo a

pesar de la edad de los alumnos y reconoce que aunque la situación se complicaba a medida que los alumnos crecían nunca ha tenido ningún problema de disciplina grave y el trato recibido por parte del alumnado ha sido siempre muy respetuoso.

284: [...] Los niños eran muy buenos, ya ves los de Primero como son tan “bonicos”, que tienen tanto interés por todo. La verdad es que me fue muy bien.

300: [...] Luego los niños, los niños... era un colegio de los más conflictivos de allí, pero sin embargo no tuve ningún problema. Y mira que les daba a todos, a los grandes a los chicos, y ya sabes que la clase de Música no es como las otras, pero yo no tuve ningún problema, los niños me respetaban [...]

Desde sus comienzos profesionales siempre ha intentado mantener una buena relación con sus compañeros. Así, por ejemplo en su primer destino recuerda cómo había maestros de todas las provincias de Andalucía y cómo el hecho de estar apartados de sus familias creó un vínculo de amistad importante de ellos. Ella misma compartía los viajes semanales a casa con un compañero que era de su mismo pueblo.

300: [...] destaco los compañeros, la gente, era muy buena gente, los compañeros se preocupaban si te pasaba algo, porque claro, como estabas lejos de tu casa [...]

Incluso esta relación ha llegado a ser tan buena que en uno de los centros por los que pasó intentaron que en Delegación cambiaran la adjudicación de su nuevo destino para el siguiente curso escolar de manera que se pudiera quedar con ellos. Opción, que como vimos anteriormente, Mercedes rechazó por cuestiones familiares.

60: [...] en el primer colegio en el que estuve. Y fíjate si estaba yo bien allí y yo quería a los maestros y a todos, que estuvieron buscando a quién le habían dado aquel centro para permutarlo por mi nuevo destino.

Además siempre el talante de Mercedes ha sido el de ayudar a sus compañeros y así lo hizo con una compañera, funcionaria en prácticas que lo pasaba muy mal y estaba a punto de abandonar la docencia hasta que llegó ella al centro, le echó una mano y le hizo ver las cosas de otra manera.

312: [...] Luego tuve también la suerte de que había allí una muchacha de prácticas y estuvimos muy a gusto las dos.

157-158: Me.: Me he encontrado a gusto en todos los sitios a los que he llegado y sé que he tenido suerte porque, por ejemplo, una compañera que tuve en uno de los destinos, donde estuve en comisión de servicio unos seis meses, sustituyendo a una maestra de Educación Física. Allí tuve a esta compañera, era una práctica y se sentía tan mal que le decía a su madre que quería dejarlo. Porque los niños eran malos pero los compañeros eran peor, porque la trataban con la punta del pie, no le daban importancia porque estaba de prácticas. Pero cuando llegué yo me dijo que había resucitado.

Quizás esta buena relación de Mercedes con sus compañeros y compañeras se deba a su capacidad de adaptación a las nuevas situaciones siempre de la mejor forma posible.

Como apuntábamos anteriormente su tercer destino y en ese momento definitivo, le permitió vivir en su casa algo que era prioritario para ella. En este centro, por sus dimensiones, sólo se ocupaba de las clases de música y algunas horas de apoyo. Señala cómo esta época fue muy buena a nivel de especialista, ya que el hecho de no tener tutoría ni ninguna otra responsabilidad le permitía dedicar bastante tiempo a la preparación de las clases en las que disfrutaba mucho, pues el alumnado estaba muy interesado por la materia.

75: *Allí había unos niños que se interesaban mucho por la música y estábamos encantados. Como allí daba las clases de música nada más, no tenía secretaría ni nada más yo preparaba mis clases de música muy bien después de comer.*

Durante los dos cursos siguientes estuvo destinada en dos centros diferentes por comisión de servicio y en uno de ellos llegó a impartir clases de una especialidad diferente a la suya, la Educación Física. Como podemos observar a Mercedes le importaba más el hecho de ir acercándose a su domicilio familiar que las cuestiones estrictamente académicas.

157: *[...] en el primer centro que estuve destinada por comisión de servicios estuve sustituyendo a una maestra de Educación Física.*

65: *[...] estuve dos años estuve en otro pueblo y era un colegio pequeño. Al llegar me dieron un primero.*

66: *Allí daba música a todos los niños de primero.*

Al igual que sucedía con el resto de agentes educativos su relación con los diferentes equipos directivos de los centros por los que ha pasado ha sido buena. De hecho, en varias ocasiones los directores de estos centros se han valido de la eficiencia y buena disposición de Mercedes para solucionar problemas existentes en el centro, tanto antes como después de la especialización.

305-306: *[...] en el colegio que estuve la maestra que estaba de baja era por depresión, porque no podía con los niños, que se la comían, que tiraban las mesas y siempre estaba llamando al director, interrumpiendo el trabajo del director para que pusiera orden.*

Y yo, en todo el tiempo que estuve allí no tuve que llamar al director ni una sola vez. El director me decía: a ver si no se da de alta la maestra y te quedas tú hasta el final, porque contigo tengo un descanso.

En estos años en los que tuvo que impartir otras asignaturas diferentes a la música surgieron algunas dificultades porque en la Escuela de Magisterio no había aprendido cómo enseñar a leer y a escribir a niños de 6 años, y por supuesto mucho menos a impartir clases de Educación Física.

114: *Por ejemplo, cuando llegué a Primero yo no sabía cómo empezar a dar Primero, porque yo no había dado nunca Primero y hacía ya muchos años que había acabado la carrera. Lo que hice fue coger el libro de Primero, ver a los niños y fui haciendo según me parecía mejor.*

212: *Y es lo que te digo, sin saber cómo se tenía que hacer aquello yo fui viendo las necesidades de los niños y buscando materiales y actividades que les sirvieran. Tenía un libro que estaba muy bien para repasar las letras, después de hacer el libro de los niños, de los ejercicios de la libreta yo les hacía fotocopias de ese libro para reforzar lo que habíamos aprendido.*

De hecho, para impartir las clases de Educación Física echó mano de un familiar suyo que era maestro en esta especialidad para que le prestara materiales y le diera ideas a la hora de desarrollar estas clases para las que no había recibido formación.

312: *[...] Pues fijate tú, yo Educación Física no la había dado en la vida pero me busqué materiales, porque yo sin materiales no me hubiera ido. Entonces yo tengo un primo que es especialista de Educación Física y me dio materiales, programaciones, ejercicios, etc. [...]*

Valorando la medida en que la formación que había recibido durante sus estudios le fue de utilidad en la escuela, señala que recordaba pocas cosas de las que había estudiado, además de por lo deficitario de su formación, por el largo período de tiempo que había transcurrido desde la finalización de estos estudios hasta sus inicios profesionales. Lo único que rescató fueron algunas de las pautas que había aprendido

en el período de prácticas pero reconoce que todo lo demás lo ha ido aprendiendo a lo largo de los años a través de la experiencia.

206: Me.: No, porque yo me creía que uno aprendía más cosas para luego enseñar. Pero yo he visto que he aprendido a mi manera en la escuela porque en magisterio yo no aprendí nada de didáctica porque todo era teoría, no había nada de práctica.

Tras esos años en comisión de servicio, le asignaron en un nuevo concurso de traslados el centro en el que ha desarrollado su labor docente durante estos últimos seis años. En este centro ha ido alternando la especialidad con la docencia de otras materias en diferentes niveles de Primaria en los que ha sido tutora.

XI.2.3.h. Percepción del momento actual

En la actualidad imparte las clases de música en todo el centro, que al tratarse de un colegio público rural, le obliga a desplazarse a dos poblaciones distintas. Este cambio se produjo en el año 2000 y admite que hubiera preferido seguir como antaño, ya que existe una gran diferencia entre los dos centros que atiende, en relación a los recursos disponibles y en lo referente al comportamiento del alumnado. Además el tener que desplazarse la obliga a estar siempre de un lado para otro y no tiene tiempo ni siquiera de tomarse un café en el recreo pues lo aprovecha para desplazarse.

317: Me.: Yo la verdad, estoy más a gusto sólo en el colegio 1, nosotros hemos perdido, porque los niños del colegio 1 son mejores que los del colegio 2 en comportamiento y en todo. [...]

318-320: El colegio 1 tiene más comodidades, tiene un pasillo amplio, sala de profesores grande, mucho material. En el colegio 2 tienes que salir a la calle para ir de una clase a otra con el frío, con la lluvia, etc.

Además, no es la misma comodidad estar en un sitio sólo que tener que ir de un lado para otro con el coche. En los recreos tengo que aprovechar para ir de un colegio a otro, los tres días que voy al colegio 2 voy en el recreo y a veces, no me da tiempo ni de comerme una manzana que me llevo para el recreo. Como venga alguna madre del colegio 1 a por algún papel a la secretaría ya no me da tiempo ni para comer, porque tengo el tiempo justo para ir de un colegio a otro.

Su horario como especialista y como tutora, impartiendo las clases de Lengua, se completa con la dedicación a la secretaría, cargo que ocupa desde hace cinco años cuando recibió la propuesta del director que fue elegido en 1999/2000.

68: Ahora, los tengo de tutoría, pero fijate qué tutoría que sólo les doy lengua y música porque soy la secretaria del colegio y como es rural tengo que ir al otro colegio también porque el centro es rural. Y entre esas horas, las horas de música que tengo en el colegio sede y las horas de secretaría me quedan sólo cinco o seis hora para dar lengua. Las demás asignaturas me las dan otros maestros, cuando me voy a primero pues sube otro y me da conocimiento del medio [...]

El hecho de ser secretaria la ha liberado de siete horas de docencia, pero supone un trabajo añadido a su labor como maestra que le deja poco tiempo para preparar sus clases.

327: Me.: Tengo siete horas de dedicación. Entonces ahora tengo las horas de música, la tutoría a la que sólo le doy lengua, las siete horas de secretaría y dos horas de reducción que tengo por ser itinerante. Si no tengo muchas cosas en el despacho en esas dos horas me voy a la clase de Música a preparar las clases de Música o de lo que sea.

Entre sus ocupaciones está la de encargarse de la gestión del comedor, del trámite de los expedientes del alumnado, etc., en definitiva, se encarga de organizar parte de la burocracia del centro.

187-188: Me.: *Sí, soy secretaria y entre otras cosas me encargo del comedor. Aunque no vigilo el comedor me encargo de todo lo demás [...]*
Yo como secretaria me encargo de comprar, el viernes vemos lo que vamos a hacer durante la semana y hago el pedido de lo que se necesita. Las facturas del comedor y de los niños yo lo hago. Nosotros hacemos el menú y lo ponemos en la puerta.

Reconoce que al principio le costó un poco organizarse pero que después no le ha supuesto un trabajo demasiado difícil. Señala que en el momento que pueda abandonará el cargo pues el único incentivo para ocuparlo es la posibilidad de conseguir puntos que le sirvan en un futuro concurso de traslados, ya que a nivel económico no merece la pena, y el trabajo y dedicación están muy por encima de los beneficios personales.

330-331: Me.: *Al principio cuesta más el trabajo de la secretaría, pero luego ya le coges el truquillo, y ya sabes manejar más las cosas, los archivos, etc. [...]* *Ni es positivo, ni negativo, por el dinero que pagan no te compensa, sí te compensa el que te dan puntos para los concursos de traslados. Gracias a esto estoy por delante de gente que aprobó la oposición cuando yo y que al no tener cargo se han quedado por detrás en puntuación.*

Debemos destacar que su dedicación horaria a la especialidad a partir de segundo ciclo es superior a la que se recoge oficialmente en la legislación, impartiendo dos horas semanales de 3º a 6º de Educación Primaria. Además, aunque no es obligatorio comienza siempre en el primer curso de la etapa pues le parece muy interesante comenzar el trabajo cuando los niños son pequeños pues aprenden mucho más rápido y, después la evolución a lo largo de la etapa es mucho mayor.

64: *La verdad, es que yo normalmente, he dado dos horas de música aunque oficialmente haya que dar sólo una. Además aunque obligatoriamente sea a partir de tercero de Primaria yo doy la Música desde Primero, porque me gusta empezar desde pequeños. Ahora, ya el año que viene, ya se empieza a dar en primero obligatorio que hasta ahora hasta tercero no se daba.*

A continuación vamos a hacer referencia a dos dimensiones, una relacionada con el contexto en el que realiza su trabajo, describiendo las relaciones que establece con él y la percepción que tiene de cómo es considerada su labor como especialista por el resto de la comunidad educativa. Por otro lado, nos centraremos en el análisis de su práctica docente y de la percepción que tiene de ella misma a través de la descripción de sus dificultades, motivaciones, creencias y actitudes hacia la enseñanza.

La **relación** que mantiene con los **padres y madres** de sus alumnos es cordial, advirtiéndose un grado de comunicación elevado entre ellos y gran confianza por parte de los padres y madres en la labor que realiza Mercedes.

92: *[...] Yo se lo digo a las madres cuando tenemos las reuniones, que a mí no me importa terminar un libro y que a ellas tampoco les tiene que importar.*
183: Me.: *Yo con los padres no he tenido ningún problema. Los padres me dicen en la tutoría que si le hace falta un quantazo a su niño que se lo dé. Yo no se lo voy a dar de todas maneras porque no le he pegado a mis hijos no les voy a pegar a los de los demás.*
209: *[...] Entonces los padres me dijeron que sí, que les mandara todo lo que yo creyera necesario.*

En el caso de los **alumnos y alumnas** observamos cómo esta relación está basada en el cariño y en el respeto, algo que Mercedes considera fundamental en la escuela. Reconoce ser dura con el alumnado, actitud que aunque en un primer momento los niños no comprendan acaban valorando a largo plazo, de ahí que le tengan un gran aprecio que se prolonga a lo largo del tiempo.

39: *[...] Es que a mí me gustan mucho los niños, los quiero mucho y les tomo mucho cariño pero a mí no me toman. Yo desde el primer momento digo aquí estoy yo. Y luego*

sin embargo me quieren mucho y yo a ellos. Pero a mí me parece que eso no quita que tiene que haber mucho respeto.

Según Mercedes esta relación basada en el respeto la consigue dándoles confianza y cariño pero en la medida justa, siempre haciéndoles ver que ella, por su experiencia y posición tiene la autoridad. Esto es importante para todos los docentes, pero mucho más en el caso del especialista de música que por el carácter de la asignatura el tratamiento es más cercano a los niños y en ocasiones se pueden traspasar ciertos límites, algo puede resultar peligroso para la buena marcha de la clase.

304: Me.: Pues, eso lo consigues creo yo, dando la confianza suficiente pero no más de lo suficiente. Porque por ejemplo mis niños de sexto que los tengo desde primero, me respetan muchísimo pero también tienen mucha confianza conmigo. Porque yo les doy confianza pero cuando tengo que decir hasta aquí hemos llegado también lo hago. Hay que enseñarles a los niños que no pueden hacer contigo lo que quieran porque eres de Música, porque eres más cercana.

Señala cómo su implicación en la educación de sus alumnos es total y los trata como si fueran sus propios hijos.

402: Yo a los niños les regaño mucho, les regaño porque me gustaría que se comportaran de otra manera, pero siento yo que me quieren porque me lo demuestran ellos, porque ven que lo haces por su bien. Si pasas de ellos también se dan cuenta, como hay algunos maestros que pasan para no complicarse la vida. Yo no, si hay alguien que no hace algo bien yo se lo digo sin problemas.

251: [...] porque los siento como si fueran míos, porque los trato tanto, porque la Música no es como las otras asignaturas, porque bailas, cantas, estás siempre con ellos haciendo cosas parece que tienes más roce. Todos los niños se llevan muy bien conmigo y yo los quiero mucho a los niños.

Reconoce que la relación con el alumnado varía en función de la actitud de éstos así, cuando los niños están implicados, las clases son mucho más motivadoras. Igualmente señala cómo la relación con ellos y su comportamiento hace variar el planteamiento de la clase, que puede llegar a ser totalmente distinto en los dos centros en los que imparte Educación Musical, por la gran diferencia existente entre los/as alumnos/as de los dos pueblos debido a las divergencias del propio contexto.

253: [...] Si los niños están contentos, haces una clase participativa, etc. te lo pasas muy bien.

129: [...] Al final de la clase me gusta que se relajen y bailamos, pero bailamos música moderna y ellos me están enseñando a mí a bailar ese tipo de baile. Pero eso lo hago sólo con los niños del colegio 1 porque para los del colegio 2 eso son tonterías.

130: Allí, en el colegio 1, todos participan, hacemos danzas, cantamos y todos siempre tan contentos. A lo mejor, en el libro avanzamos más en el colegio 2 porque como no se interesan mucho por otro tipo de actividades y entonces hago más cosas del libro. Sin embargo, en el colegio 1 vamos más atrasados con el libro y el cuadernillo de actividades pero hacemos más actividades prácticas, juegos, bailes. Y fíjate, soy la misma maestra en un sitio que en otro pero tengo que ver con qué niños trabajo y en el colegio 2, como no quieren hacer otra cosa, pues tienen que trabajar más con el libro.

No obstante destaca que la relación con el alumnado es y ha sido una de las mayores fuentes de conocimiento a lo largo de su carrera profesional.

300: [...] o los niños que te llaman la atención por lo que sea. De cada sitio sacas algo [...]

El aspecto que cobra mayor protagonismo a la hora de hablar de la relación con sus **compañeros y compañeras** en la actualidad está referido a la ausencia de un trabajo colaborativo. Señala cómo simplemente recurren a ella para que organice las actividades complementarias: fiestas de fin de curso, Navidad, etc., algo a lo que

se ha negado, decidiendo encargarse de aquellas actividades que le apetece y no las que le impone el claustro. Esta decisión ha estado motivada sobretodo por la falta de implicación de sus compañeros y compañeras en este tipo de actividades que tanto esfuerzo suponen y que obligan, en muchas ocasiones, a dejar a un lado la programación anual para centrarse en la preparación de la correspondiente actuación.

384: Entonces yo dije que quería hacer fiesta fin de curso a mis niños de sexto porque los he tenido desde Primero y les tengo un cariño especial. Y yo les dije a mis compañeros que yo les iba a hacer la fiesta que si ellos querían participar bien y que si no yo la hacía sola. Dejé muy claro que yo iba a hacer fiesta fin de curso sólo en el colegio 1 porque iba a ser una fiesta de despedida para los niños de sexto y le dije a mi compañero de inglés del colegio 2, que él es el tutor del sexto del colegio 2, que si él quería que organizara la fiesta de despedida para sus niños. Así, los padres no pueden decir que en el colegio 1 hay fiesta y en el colegio 2 no, porque saben que es una fiesta no de fin de curso sino una fiesta de despedida para los niños de sexto, para mi tutoría. Si este compañero hubiera querido hubiéramos hecho fiesta pero como no ha querido pues no hemos tenido fiesta en el colegio 2.

Aunque resalta que hay un buen ambiente entre todos los miembros del claustro pone de manifiesto que, tanto una compañera, maestra de Educación Especial, con la que sí que trabaja codo con codo y ella misma, echan en falta un trabajo más colaborativo y globalizado en el colegio. Pero esto no es posible ya que la mayoría de sus compañeros están obsesionados con la programación y con terminar el libro y no se dan cuenta de que se pueden realizar otras muchas actividades ventajosas para los niños, que se sacrifica por esa falta de flexibilidad en las programaciones, desaprovechando buenas oportunidades que permitan avanzar y mejorar la educación de sus alumnos.

380-381: Me.: Sí, hay un buen ambiente entre todos, todos se llevan bien. Lo que pasa es que estamos mi compañera,, que vamos en el coche juntas, que nos gustaría hacer más cosas, como fiestas fin de curso y el resto no quiere complicarse la vida, porque están obsesionados por terminar el libro y no tienen tiempo para nada más. Tenemos por ejemplo el de inglés que está obsesionado por terminar el libro y dice que hacer una fiesta es perder el tiempo y dice que perdió mucho tiempo con el teatro de Navidad.

Pero además, Mercedes se siente indignada porque aquéllos que no se implican en ninguna actividad son luego los que se siente marginados cuando Mercedes la realiza y se quejan de que no se ha contado con ellos. Este hecho la ha llevado a realizar un trabajo autónomo independiente de la opinión del claustro.

386: [...] pero sabes lo que pasa con esos a los que no les gusta hacer nada, que tampoco les gusta que tú lo organices porque luego los padres ven el trabajo y te lo agradecen y a ellos no. A ellos les gustaría que ninguno hiciéramos nada. La verdad es que cada uno haga lo que quiera, pero yo voy a seguir haciendo ese tipo de cosas.

No obstante y, a pesar de todo, reconoce que el contacto con sus compañeros es una fuente de aprendizaje para ella.

300: Me.: Pues..., yo que sé, es difícil, porque hay muchas cosas que te influyen, porque siempre encuentras un compañero o una compañera, o el ambiente del colegio [...]

Señala cómo a nivel de relación con **otras instituciones** la situación es pésima ya que, por ejemplo, sería muy productivo un diálogo y colaboración entre profesores universitarios y de maestros para mejorar la formación permanente de éstos y la formación inicial del alumnado universitario, algo que nunca llega a producirse.

419-420: Porque lo mismo que hacen las leyes de Educación nunca tienen en cuenta qué pasa realmente en la escuela, pues lo mismo pasa en la Universidad, muchas veces se transmiten cosas a los futuros maestros sin tener en cuenta realmente la realidad escolar.

En la teoría está todo muy bien pero luego en la práctica no es tan fácil. Eso es como cuando el inspector nos pide ciertas cosas que para nosotros llevarlas a la vida real son imposibles y él no se da cuenta de eso.

La única relación que mantiene en la actualidad con la Universidad es a través de los alumnos en prácticas que recibe, que por la lejanía de su centro de la capital son muy pocos. Pero señala cómo cuando ha recibido este tipo de alumnado los ha tratado como otro maestro más, facilitando la puesta en marcha de sus iniciativas y dejándolos actuar en el aula con total independencia.

124: [...] Yo, sin embargo, he dejado a mis prácticos solos, a ver si los niños les hacían caso, si eran capaces de dar clase.

Cuando aborda la percepción que tiene de la **consideración** de la comunidad educativa hacia su trabajo como especialista, señala en relación al **contexto político-social** en el que está desarrollando la Educación Musical que la atención por parte de los legisladores es mínima, ya que es la materia a la que se dedica menos tiempo en el currículum, e incluso en algunos momentos se vislumbra la posibilidad de su desaparición con los años. Reconoce que este planteamiento es negativo ya que la música, según Mercedes, tiene la misma importancia que cualquier otra asignatura en la educación integral del alumnado de primaria.

408: Me.: En la Legislación cada vez nos van quitando más horas, y se le da menos importancia a la Educación Musical.

410: Porque la Música es una asignatura tan importante como cualquier otra, porque un niño que vive la Música es un niño más tranquilo, más sensible, más íntegro. Yo espero que no la quiten, que no vayamos para atrás como los cangrejos.

La consideración por parte de los **padres y madres** señala que es alta, que sí valoran la asignatura pero analizando el discurso, podemos comprobar, cómo realmente lo que valoran no es solamente el trabajo de Mercedes como especialista sino también como tutora. Mercedes es consciente de que los padres y madres de sus alumnos se dan cuenta de cuándo un maestro o maestra trabaja bien y cuándo no.

401: Me.: Los padres sí valoran mi trabajo, sí valoran la asignatura de Música. El año pasado me decían que cogiera yo el curso de sexto, los padres del grupo que tengo de tutoría este año me decían que hiciera todo lo posible por coger a los niños. Una madre dijo que le había puesto una vela a no se qué santo para que cogiera a su niña. Los padres se dan cuenta cuándo trabajas, cuándo tienes interés por lo que haces igual que los niños.

Reconoce que la alta consideración que tienen sus **compañeros y compañeras** hacia su labor como especialista no es algo que existiera desde el principio de su estancia en este centro sino que es algo que ella ha ido construyendo día a día, demostrando al resto del claustro que su asignatura tiene la misma importancia que cualquier otra.

145: Me.: Yo si me siento considerada porque me lo he ganado. Yo soy la primera que le tiene que dar importancia a mi asignatura y si no lo hago nadie lo va a hacer por mí. Así, que yo desde el primer día lo dije, que iba a preparar las fiestas que fueran mías, la fiesta de la música y los villancicos y ya está. Pero si llegas y haces lo que quieren los demás nadie te respeta y te tienen como el maestro de las fiestas. Yo he hecho siempre mi programación desde el principio y me he puesto unos objetivos y he hecho lo que creía que tenía que hacer para conseguirlos.

Mercedes afirma que los alumnos y alumnas suelen estar motivados por la clase de música, participan y les gusta mucho ese rato, pues la dinámica de trabajo es diferente a la que llevan a cabo en otras materias. Incluso advierte cómo gracias al amor por la música que ella les ha transmitido algunos de sus alumnos han decidido comenzar los estudios musicales en el Conservatorio.

157: Me.: Los míos sí se toman en serio la clase de Música, y participan en todo y están siempre contentísimos.

354: Yo tengo muchos niños en el colegio 1 que están en el Conservatorio porque los apunté yo, y cada año se apuntan más. Pero claro, se apuntan en el Conservatorio una vez que les gusta la Música [...]

Sin embargo, después de esta primera aproximación a la consideración de sus alumnos por la clase de música bastante positiva, a la hora de describir su práctica docente cotidiana pone de manifiesto las notables diferencias en los alumnos de los dos colegios en los que imparte la clase de música; destaca cómo un grupo está verdaderamente motivado y con ellos puede realizar gran cantidad de actividades prácticas; pero sin embargo el otro considera el hecho de bailar o cantar una tontería por lo que se centra mayormente en el trabajo más teórico del libro. Observamos, por tanto, cómo la actitud de los niños hacia la asignatura es diferente en cada uno de los centros y por ende, la práctica profesional de Mercedes se ve modificada.

129: Lo más importante es el interés que tengan porque cuando todos tienen interés y ganas de hacer cosas es mucho más fácil. Pero si cuando dices de hacer algo uno está en lo suyo, otro dice que es una tontería... Por ejemplo, en el colegio 2 dicen que cantar, bailar son cosas de niñas, son tonterías. Sin embargo, en el colegio 1 si cantamos, cantamos todos, si bailamos, bailamos todos [...]

Los **objetivos** que se propone Mercedes en su **modelo de enseñanza** dentro del aula de Educación Musical van encaminados a despertar el gusto por la música en los/as niños/as y a conseguir el desarrollo de capacidades fisiológicas, psicológicas y afectivas que pueden serles útiles en otras disciplinas. Mercedes concibe la música en la escuela no como un fin sino como un medio, un modelo que se encuentra a años luz del que se desarrolla en los Conservatorios.

167: La música en la escuela no es la música del Conservatorio. Porque si tú pones un niño a solfear se cansa enseguida.

168: Tienes que inventarte un montón de cosas, porque la escuela no es el Conservatorio. Ese es el problema, el primer día que fuimos al Conservatorio estaba la clase llena y luego a los pocos días ya no iba ni la mitad de la gente. En la escuela la música tiene que ser música para todos y para que los niños disfruten con la música.

173: Muchas veces no puedes dar la clase de música pero eso es que es normal porque no somos maestros sólo para enseñar conocimientos, tenemos que enseñar educación. Si hay que "perder" la clase, se pierde.

354: [...] Pero el objetivo principal de la Música en la Escuela es que les guste la Música y si quieren ellos seguir y aprender un instrumento pues ya que se apuntan en el Conservatorio

355: Además, de que les guste la Música también aprendemos muchas cosas, las notas se las saben todos, ritmos, etc.

356: Además les ayuda a otras materias, las matemáticas están muy relacionadas con la Música, los ritmos les ayudan a trabajar la coordinación. Los niños están más tranquilos cuando conocen más la música.

Entre los **contenidos** que aborda Mercedes en sus clases destacan los relacionados con la percepción auditiva y las cualidades del sonido, la voz y el canto y la danza y el movimiento. También trabaja la expresión instrumental a través de distintos instrumentos entre los que destaca la flauta dulce y el Lenguaje Musical a través de asociaciones y juegos.

127: [...] ahora estamos viendo las cualidades del sonido [...]

130: [...] hacemos danzas, cantamos [...]

167: [...] yo les explico a los niños de Primero lo que es el pentagrama, les digo que es la casa de la música y la madre que es la clave de sol trae hermanitos que los va colocando en el pentagrama y les pone nombres.

223: [...] bailamos, cantamos, hacemos juegos, [...]

224: [...] en la clase casi no tocamos la flauta, lo que hacemos es leer la partitura [...]

229: [...] hacer algo de movimiento, [...]

En cuanto al **estilo metodológico** destaca la importancia de empezar la enseñanza musical desde muy pequeños pues es en las edades más tempranas cuando los niños están más motivados y aprenden más rápidamente.

64: [...] yo doy la Música desde Primero, porque me gusta empezar desde pequeños.

67: Los niños que dan desde primero música, se nota. Aunque no trabajes la flauta en serio, porque yo la flauta le digo que se la traigan los Reyes a los de primero, en vez de pedirle otra cosa les piden una flauta. Empezamos con el pentagrama que es la casa de la música, la clave de sol es la mamá que les pone nombre a todos sus hijos conforme van naciendo y así van aprendiendo las notas. Y después trabajo con la flauta cancioncillas de sol y mi y lo tocan perfectamente. Entonces yo les doy siempre a primero al sitio que voy.

Entre los aspectos principales de su metodología destacan la motivación, la participación, la variedad de tareas, etc. entre otros, ya que considera esencial trabajar la música haciendo música.

308: Es que yo creo que a los niños hay que saber motivarlos y cambiar de actividad porque si no los niños se aburren.

309: [...] Hay que tener la capacidad de cambiar en el momento oportuno, y también ir variando las actividades porque si no los niños se cansan de hacer siempre las mismas actividades. Porque si siempre haces lo mismo lo toman como rutina. De vez en cuando los bajo al gimnasio a hacer bailes y eso les gusta mucho, nada más que cambiar de espacio ya les motiva mucho.

349: La verdad es que desde el principio he trabajado desde la práctica, les he dicho que anden como los papás, como los niños, como los abuelos para que anden y marquen las negras, las blancas, las corcheas... Yo utilizo mucho las claves para hacer ritmos y los niños andan como yo toco, si toco rápido corren, si me paro se paran. Más o menos he hecho siempre las clases igual. Si tenemos más tiempo hacemos más cosas como cuando tenía una hora, o una hora y media alguna tarde. Siempre he hecho más práctica que teoría.

357: Yo conozco también a maestros de Música en la escuela que enseñan como en el Conservatorio pero eso no es así. En la escuela es de otra manera, hay que hacerlo a través de ritmos, de juegos, etc. Aunque aprenden más o menos los mismos conceptos pero los aprenden de otra manera distinta al Conservatorio.

Aunque utiliza el libro de texto en sus clases este recurso no limita su actuación ya que no le preocupa lo más mínimo finalizar el libro al terminar el curso. Así, este texto le sirve de guía y sobre los contenidos y actividades que aparecen en él va realizando variaciones y ampliando con los recursos con los que cuenta.

293: Yo lo que hago al principio de curso es ver qué tienen que aprender los niños y hago las actividades que considero que son necesarias para que aprendan eso, pero no estoy obsesionada con acabar el libro. Porque el libro tiene muchas cosas que no son necesarias, que no te hace falta hacerlas. Yo el libro lo utilizo como un apoyo pero no como algo que haya que acabar a la fuerza.

295: El libro de Música nunca lo he terminado, es que no me lo he planteado nunca. El otro día me compré unos cuadernillos, no sé de qué editorial [...]. Pues si por ejemplo les enseñé a los niños la clave de sol en la pizarra en esos cuadernillos hay unas fichas que me sirven para reforzar y se las fotocopia a los más pequeños para que sigan la clave de sol con el dedo.

Como se puede desprender de su discurso utiliza estrategias que le permiten despertar el interés de los alumnos y alumnas y motivar su participación tal y como se

vislumbra en el texto que aparece a continuación y que pretendemos sea una muestra de la forma de trabajar de Mercedes.

167: [...] Por ejemplo, yo les explico a los niños de Primero lo que es el pentagrama, les digo que es la casa de la música y la madre que es la clave de sol trae hermanitos que los va colocando en el pentagrama y les pone nombres. Y así lo van aprendiendo. Y luego van tocando la flauta con dos sonidos, cancioncillas fáciles. Cuando llegan a Segundo les digo esta es la casa de la música pero la casa de la música tiene un nombre, se llama pentagrama porque tiene cinco líneas y cuatro espacios. Para estudiar las notas con los niños más grandes utilizo las manos, incluso a algunos les he escrito el nombre de las notas en los dedos. Trabajo la duración de las notas con movimiento tocando las claves.

223: Nosotros hacemos muchas cosas en la clase, bailamos, cantamos, hacemos juegos, les hago juegos de los que aprendo yo en los cursillos y se pasa la clase mejor, aprenden más y no se aburren.

224: Yo en la clase casi no tocamos la flauta, lo que hacemos es leer la partitura que vamos a tocar, porque si la solfeamos bien luego la tocamos bien. Vemos si la partitura tiene puntillos, ligaduras, alteraciones, etc. y cuando ya la saben ellos se la estudian en su casa, porque ya saben cómo se ponen los dedos para tocar las distintas notas. Si hay alguna nota porque tenga algún sostenido o bemol que no conozcan, yo les pinto la flauta en la pizarra y les digo qué agujeros hay que tapar. Luego en su casa las estudian, porque en la clase no podemos comenzar a tocar la partitura de una vez sino que los niños tienen que ir poco a poco, compás por compás aprendiéndola y ese es el trabajo que hacen en su casa. Y en la casa ellos ensayan, los que son mejorcillos vienen con la canción aprendida y los que tienen más dificultades a lo mejor no la traen entera pero por lo menos ya han hecho un trabajo de lectura importante. En la clase lo que hacemos es tocar la pieza todos juntos. Es que si lo hacemos de otra manera cada uno toca a un tempo.

225: En Primero y Segundo sí toco más con ellos sobre la marcha en clase, les voy cantando y ellos tocan las notas, pero lo hacemos con cancioncillas cortas. Eso sí lo hacemos en la clase porque son muy pequeños para llevarse la flauta a la casa y practicar allí. Pero a partir de Tercero y los de Quinto y Sexto lo que hacemos es solfear la partitura y ya luego ellos la ensayan en casa.

229: Al final de la clase casi siempre, ahora tengo menos tiempo porque las clases son de 45 minutos, pero casi siempre al final de la clase dejamos cinco minutos o así para hacer algo de movimiento, ponemos músicas modernas que les gustan a ellos y todos los niños bailan.

A pesar de la dificultad que entraña tiene la costumbre de preparar, al menos, dos actuaciones a lo largo del curso donde los niños y niñas muestran al resto del colegio el trabajo realizado, algo que cree que es muy positivo para ellos puesto que las relaciones que se establecen no son las mismas que en una clase normal.

141: Yo celebro un día de la música en el colegio y para ese día yo preparo algo con todos los cursos: canciones, bailes, tocan la flauta, etc.

382: A mí me gusta hacer ese tipo de actividades con los niños porque a ellos les gusta mucho y a los padres también. De esa manera aprenden a estar juntos, a trabajar en equipo, las relaciones que establecen no son las mismas que en una clase normal, ... todas esas cosas son importantes y algunos compañeros piensan que esas actividades son una tontería.

Los elementos que tiene en cuenta a la hora de la **evaluación** son el trabajo diario, la participación en clase, el interés del alumnado y su implicación en la asignatura.

263: Yo valoro la participación, la atención, el interés que tienen, si traen o no el material y todo eso lo voy anotando en mi cuaderno de notas. Hay algunos que no tienen buen oído, pero como no se trata de que sean grandes músicos, pues los niños que trabajan bien y tienen interés yo los apruebo.

264: Pero si tengo que suspender a algunos también los suspendo. Por ejemplo al niño este que no hace nada, lo único que hace es hacer el tonto y distraer a la clase, a éste lo he suspendido los dos trimestres pasados y este trimestre lo suspendo también.

Como hemos comentado anteriormente uno de los **recursos didácticos** con los que cuenta Mercedes es el libro de texto. Material, que ha utilizado como un apoyo y no como un material único desde que empezó su andadura como maestra especialista.

285: Allí tenía un libro de texto que me servía de guía, pero además utilizo mi material y también hice un curso allí y puse muchas cosas en práctica de las que había aprendido en el cursillo y me fue muy bien. Allí no tenían aula de Música y daba la clase en las aulas normales.

297: Según lo que demos utilizo diferentes materiales, el libro no lo sigo al pie de la letra sino que me sirve como un material más, pero no como el único.

Señala además cómo el hecho de tener libro de texto no limita ni condiciona su trabajo en el sentido de tener que estar ajustando los tiempos para poder finalizar el libro de texto. Lo utiliza como un apoyo para reforzar los contenidos que trabaja en el aula con los alumnos y alumnas pero siempre teniendo en cuenta que es un material más y no el único en la clase de música.

292: [...] Yo es que el libro de música no me preocupa, yo no miro si lo termino o no. Creo que no lo he acabado ninguna vez. Porque claro, por ejemplo, si tienes que preparar alguna fiestecilla tienes que dedicarle mucho tiempo, ensayar mucho y te corta el ritmo, luego si haces otro tipo de actividades...

293: [...] Porque el libro tiene muchas cosas que no son necesarias, que no te hace falta hacerlas. Yo el libro lo utilizo como un apoyo pero no como algo que haya que acabar a la fuerza.

294: Pero no solamente hago eso en la clase de Música sino también en la de Lengua [...]

Considera muy necesario para poder desarrollar su trabajo con mayor eficacia y en mejores condiciones la existencia en el centro de un aula de Música y en todos los centros en los que ha trabajado ha intentado acondicionar un espacio para este fin.

176: Me.: Tengo un aula de música muy bonita, muy grande, con un espacio para moverse, tengo allí mi órgano, mis instrumentos. Lo que pasa es que estaba Primero de Eso allí, ahora como sólo hay uno una se ha quedado libre. Y como era de nuestro espacio con Secundaria, porque el colegio 1 era muy grande, antes cuando estaban las minas había mucha gente. Antes se quedó una libre de infantil y allí puse yo mi clase de música. Me gusta más tener un aula música que no ir acarreado con todos los instrumentos, eso da más pereza. La verdad es que no cumple los requisitos del aula de música que debe estar en la planta baja. Yo estoy arriba, encima de la clase de primero y de segundo que cuando empiezan los niños a bailar el de abajo dice un día de estos se viene el techo abajo.

256: [...] Cuando no he tenido clase de música no he dado las clases tan bien.

Además le resulta indispensable para poder realizar bien su labor como maestra especialista de Educación Musical el tener numerosos recursos didácticos que ha ido adquiriendo a lo largo de los años a través de cursos, compañeros, etc.

113: [...] yo he preparado mis clases ayudada de los cursillos, de los libros, de todo el material que tengo, porque tengo mucho material.

247: Me.: Pues ya ves, con la cantidad de material que tengo.

En cuanto a la **atención a la diversidad** no hace referencia tanto de forma específica a la asignatura de música, sino que se centra más en explicar cómo ha ido solucionando los problemas que han ido surgiendo en alumnos con necesidades educativas especiales pero en otras materias no específicamente en música.

81: [...] Pero lo que le pasaba es que lo tenían arrinconado y los otros niños lo rechazaban y era un niño precioso, muy limpio, muy bonito, pero todos los niños lo rechazaban, ni querían jugar con él, ni querían acercarse a él, estaba siempre arrinconado. Y cuando yo llegué en primero lo puse al lado de mi mesa y estaba encima de él todo el día. No

teníamos fotocopidora en el colegio y yo iba todos los días en el recreo al ayuntamiento a hacerle fotocopias al niño de materiales de apoyo.

85: Cuando los niños terminaban las tareas se iban a jugar y los últimos que terminaban no jugaban pero terminaban. Esto lo hacía también para que notaran el cambio tan grande de infantil a primaria. Pero claro, los niños que no terminaban no jugaban.

86: También les hacía fotocopias de otros materiales para reforzar. Siempre te encuentras a niños más listos y otros más torpes pero hay que tener cuidado, porque en primero como dejes que un niño se atrase ya se atrasa para siempre.

288: [...] Luego también como allí había muchos niños inmigrantes les daba clase de apoyo a dos o tres negrillos y algunos niños que estaban muy mal y los sacaba de clase y les daba clase de apoyo.

Hace referencia a la capacidad que tiene la clase de Música para integrar a aquellos niños que en resto de materias tienen algún problema.

395: Me.: Este año tengo yo a una niña en sexto que va a la clase de apoyo con mi compañera que es de Educación Especial. En las clases de Música participa igual que los demás, toca la flauta, sobretodo las canciones más fáciles. Y le pido a una compañera que es su vecina que le ayude. La verdad es que necesita que le explique las cosas a ella sola, si quiero conseguir que toque algo tengo que estar más encima de ella. Pero normalmente participa en todo sin problemas.

Para mejorar su práctica profesional desde sus inicios profesionales como especialista ha llevado a cabo actividades de formación permanente, fundamentalmente cursos de formación relacionados principalmente con la Didáctica de la Expresión Musical a través de los cuales ha ido adquiriendo numerosos recursos materiales y diferentes estrategias metodológicas para enseñar música en la escuela y que han ido dando respuesta a las necesidades que han surgido en su práctica diaria.

137: La mayoría que he hecho han sido de música, pero también he hecho otros de prevención de estrés que lo he hecho este curso pasado con un psicólogo buenísimo. A partir de ese no he hecho ninguno más. También hice otro de baile de ese moderno, de bailes de salón. A los niños les gusta aprender todas esas cosas y a mí también. Luego hacemos fiestecillas en el colegio y les gusta bailar.

226: Me.: Pues yo a través de cursillos, porque yo todos los cursillos que salen y puedo los hago. Me gusta hacer cursos de Expresión Corporal para luego hacer bailes con los niños, porque todo lo que son bailes modernos, la salsa, etc. todo eso les gusta mucho.

Reconoce cómo estos cursos han sido una fuente de conocimiento muy importante en su trayectoria como especialista ya que ha sido en ellos donde ha encontrado respuestas a muchas de las dudas que surgían en el día a día como especialista. Esta formación le ha facilitado su labor ya que gracias a todas las estrategias que ha aprendido siempre ha tenido recursos a la hora de trabajar en clase.

135: Por ejemplo, ha habido veces que no me ha dado tiempo a preparar una clase, pero he hecho tantos cursillos y tengo tantos materiales que nunca me he encontrado perdida a la hora de dar una clase, en seguida sé lo que tengo que hacer en ese momento y salgo del apuro.

219: Pero quizás donde más he aprendido y me han servido más a la hora de dar clase ha sido en los cursillos.

Señala que la oferta de formación permanente en su entorno es bastante buena ya que incluso el centro de profesores de la zona cuenta con la opinión de los docentes a la hora de organizar los cursos cada año. Así, señala que tanto los cursos dirigidos específicamente a la didáctica de la música como otros de temáticas generales se ajustan bastante a sus demandas formativas.

230-232: *Me.: Nos llevan cada año una hoja al centro para que apuntemos qué necesidades tenemos y a partir de esas necesidades organizan los cursos. Si hay más demanda de una cosa traen eso. De Música casi siempre hacen dos o tres cursos al año. El año pasado vino una argentina y me compré el material que tenía, porque era muy buena. De Expresión Corporal hemos hecho tres, yo he ido a los tres. También hemos hecho de Prevención del Estrés, yo he hecho dos [...].*

Quizás lo que más echa en falta es el tener un grupo de trabajo con otros especialistas de Educación Musical ya que considera que este hecho sería muy enriquecedor. Conoce de la existencia hace muchos años de un grupo de maestros de Educación Musical que se especializaron a través del curso de especialización pero cuando este grupo se formó ella todavía no había aprobado las oposiciones. Este hecho pone sobre la mesa la soledad del especialista de Educación Musical, soledad que se incrementa si estos profesionales trabajan en zonas rurales alejadas entre sí.

240-242: *Me.: En el colegio hicimos un grupo de trabajo de teatro, dos cursos estuvimos haciendo eso. Pero de Música no he participado en ninguno, es más difícil formar un grupo de trabajo específico de Música porque en el centro normalmente hay sólo un especialista. Antes había uno por esta zona, en ese hicieron un material. Yo tengo ese material que me lo dio una maestra amiga mía, pero yo no estuve porque quizás en aquella época es que ni siquiera estaba yo trabajando. Si hubiera algún grupo de trabajo de Música sí que me gustaría participar, para elaborar material, etc.*

Otras de las mayores fuentes de conocimiento que reconoce Mercedes es la propia experiencia, el ir probando diferentes estrategias e ir descubriendo cuáles daban resultado y cuáles no.

212: *Y es lo que te digo, sin saber cómo se tenía que hacer aquello yo fui viendo las necesidades de los niños y buscando materiales y actividades que les sirvieran.*
214: *La experiencia es muy importante, se aprende con la experiencia.*

Señala que el tema de la investigación educativa es muy necesario pero del modo en el que se plantea actualmente ya que ella tiene la percepción de que las investigaciones que se realizan se quedan en las universidades pero no descienden a la escuela, cuando se suponen que se realizan para mejorar el proceso educativo.

417: *Me.: Creo que si la investigación no se lleva a la práctica no sirve de nada, creo que sí que hay que investigar y que es positivo pero hacer investigaciones reales y que los resultados no se escribieran en un lenguaje muy científico, sino más cercano.*
418: *Creo que sería muy productivo que hubiera un mayor contacto entre la Universidad y la Escuela para que conociéramos nuestras necesidades e intentáramos poner solución a los problemas.*

421: *Además, creo que nos deberían enseñar a utilizar la investigación como un recurso a utilizar para mejorar nuestra actuación en el aula.*

Entroncando con sus vivencias personales debemos destacar que a pesar de este gran interés que muestra Mercedes por su formación permanente las responsabilidades familiares le impiden realizar actividades de formación que considera necesarias y muy importantes para su desarrollo profesional.

219: *[...] Porque todos los cursillos que salen de Música yo los hago. Ahora con mi madre, que tengo que cuidarla tengo menos tiempo, pero si sale alguno de Música hago un esfuerzo y lo hago. [...]*

Observamos cómo la familia sigue siendo unas de las prioridades básicas al igual que lo era antes de comenzar su carrera profesional, ya que aunque tiene la posibilidad de comer gratis en el colegio todos los días prefiere, los días que no tiene colegio por la tarde, almorzar con su familia.

172: *Yo soy secretaria y como allí el lunes y el martes, ya ves que me podría quedar todos los días porque no tengo que pagar pero prefiero irme a mi casa.*

Además, es destacable el ambiente musical que se vive dentro de su familia pues sus dos hijos han estudiado música, han cursado también la carrera de Educación Musical, incluso su hija se dedica al magisterio al igual que su madre y el chico, a pesar de estudiar ahora otra carrera, es director de una banda de música integrada por niños y jóvenes.

97: *Pero mis niños si han salido como yo. Por ejemplo, mi marido tiene un almacén de materiales, tenemos camiones, etc. y a los niños eso les llama mucho la atención. Pues a mi niño nada, una vez se fue con su padre a por cemento una vez tan solo y ya no fue más. No le ha gustado nunca eso.*

353: *Mi hijo está dirigiendo una banda de música, y les enseña música jugando, les enseña el solfeo con cartulinas, con objetos, etc. y a los niños les gusta más aprender así. Porque el solfeo puro y duro es para el Conservatorio, y la escuela no es el Conservatorio.*

A la hora de hacer una valoración de la visión que tiene de la influencia del género en la educación señala que la actitud hacia la enseñanza no depende del hecho de ser hombre o mujer sino que está relacionada con la motivación hacia la profesión. A pesar de este hecho señala que para algunas mujeres en los años 70 y 80 era una de las únicas salidas profesionales para la mujer, porque otras carreras, de medicina, de arquitectura o de derecho eran consideradas profesiones masculinas. También destaca el hecho de que por el instinto maternal de las mujeres puede que exista una mayor motivación a desempeñar trabajos en los que estén en contacto con los niños, pero no es algo determinante y exclusivo de éstas.

414: *Me.: Yo creo que es lo mismo que seas mujer que hombre, si tienes vocación es lo mismo. Porque hay maestras malas que no les gusta su trabajo igual que maestros. Y hay maestros que aunque son hombres y les gusta su profesión y son muy buenos. Aunque quizás haya más maestros que maestras que hayan entrado por no tener otra salida profesional, porque las mujeres por instinto o por lo que sea los niños nos gustan más que a los hombres. Pero hay también hombres muy buenos.*

Su mayor virtud es la constancia en el trabajo y el empeño en conseguir aquello que se propone. Así, en el momento en que un alumno tiene dificultades centra sus esfuerzos, sin descuidar al resto, en que ese alumno consiga superar sus obstáculos y alcanzar el nivel del grupo clase. Se enorgullece de haber conseguido este objetivo en varias ocasiones a lo largo de su carrera como docente, incluso en sus comienzos.

84: *El sexto que tengo yo ahora también ha salido buenísimo, todos igual. Porque también tenía unos niños [...] que se podían haber quedado atrasados perfectamente porque salieron de infantil muy atrasados, que las maestras de infantil me lo dijeron. Bueno, pues sabiendo eso yo hice lo mismo que con el otro niño, les presté más atención y en poco tiempo se pusieron al mismo nivel que el resto de la clase.*

Así destaca la importancia de proponerse una meta y no detenerse hasta conseguirla.

114: *[...] Está claro que todo es querer y tener ganas de trabajar y no dejar que pasen los días.*

Además señala que, aunque cuando comenzó a impartir clase en Educación Primaria no sabía cómo debía hacerlo, la intuición, la ilusión y el trabajo fueron marcando su camino llegando incluso a desarrollar estrategias metodológicas que han sido un referente para compañeros que han ocupado años después la enseñanza en

los primeros cursos, momento en la educación de los niños que Mercedes considera sumamente importante.

114: [...] Lo que hice fue coger el libro de Primero, ver a los niños y fui haciendo según me parecía mejor. Todavía hoy un maestro que lleva toda la vida dando primero tiene las libretas como yo las tenía en ese entonces, con los mismos recursos que yo utilizaba. Incluso mis niños salieron leyendo el periódico.

Se reconoce como una mujer trabajadora que se suele adaptar rápidamente a todo tipo de tareas que tengan que realizarse dentro del colegio.

189: El otro día vino el hombre de sanidad y le conté cómo lo había hecho y me dijo que había aprendido muy pronto [...]

Se considera una persona tranquila que sabe otorgarle a cada situación la importancia que se merece evitando así situaciones de estrés tal y como aprendió en uno de los cursos que realizó en relación a este tema.

237: Mi director, es muy nervioso, y de vez en cuando, cuando tiene así algún problemilla llama al psicólogo éste y le va muy bien con este tipo de cursillos. Ese hombre es que es muy bueno, es muy ameno para dar el curso, de hecho ya ha venido varias veces.

Mercedes señala que a lo largo de su carrera profesional no ha tenido ningún problema importante con padres, madres, alumnos/as, compañeros/as, etc. Siempre ha trabajado a gusto y sin importar el esfuerzo y tiempo dedicado ya que es una ocupación que le satisface. Señala cómo el hecho de llegar al colegio supone una motivación y un revulsivo para ella en días en los que se siente más baja de ánimo por cualquier situación personal ajena al colegio.

341: Yo no he tenido problema en ningún sitio en los que he estado, ni con las madres, ni con los niños. No me importa salir más tarde, yo ni miro el reloj, porque estoy a gusto y me gusta. Tiene que ser malísimo ser maestro sin gustarte, eso tiene que ser un calvario.

342: A veces tienes un día malo pero llegas al colegio y si das la clase y te sale bien te pones como más positiva.

Admite encontrarse igual de ilusionada y motivada por la enseñanza que al inicio de su profesión. Incluso señala que su forma de trabajar sigue más o menos siendo la misma aunque sin olvidar las mejoras y nuevos recursos que ha ido introduciendo a medida que ha seguido formándose.

424: Me.: No, pues la verdad es que no. Yo cuando empecé y he seguido trabajando igual. Creo que actualmente me encuentro en la misma etapa, con las mismas ganas que cuando empecé. Porque por ejemplo hay muchos maestros que cuando ya llevan muchos años están muy quemados y entonces pasan de todo. En el colegio hay uno que me dice tú no te preocupes, déjalos que hagan lo que quieran, déjalos mujer. Está cansado y le da igual todo. Pero ahora mismo yo no he llegado todavía a eso, igual cuando pasen más años me vuelva igual, pero ahora mismo no.

345: Tengo ahora una visión más positiva de la elección que en aquel momento.

348: Me.: La verdad que desde que empecé sigo más o menos la misma línea. Yo es que empecé lo mismo que estoy ahora, con la misma gana, que he hecho más cursillos y más cosas y tengo más material, pero más o menos igual.

Plantea como dificultad el hecho de que el alumnado no preste atención y no se implique en las actividades que se realizan en clase. Pone el ejemplo de la gran diferencia que existe entre los dos centros en los que imparte clase, destacando la imposibilidad de hacer un desarrollo completo de su programación en uno de ellos debido a la actitud del alumnado. Sin embargo, destaca cómo se detecta una mayor dificultad entre los niños que entre las niñas que suelen ser por regla general más trabajadoras.

128: *En el colegio 2 los niños tienen mucha falta de atención y sobre todo los niños más que las niñas. Yo se lo digo a ellos, antes los hombres eran presidentes del gobierno, abogados, etc. pero dentro de unos pocos de años va a ser al contrario porque mirad la prueba. Las niñas son todas primoras, trabajadoras como ellas solas, no dan ruido ninguno. Y sin embargo, la mayoría de los niños son unos vagos y se dedican a molestar.*

Destaca el caso de los niños que siendo inteligentes son muy vagos y no hacen nada no porque no puedan sino porque no quiere. Ante estas situaciones se siente impotente afirmando que quizás el momento más difícil en la escuela para ella sea cuando los alumnos y alumnas no responden a sus propuestas.

370: *Lo más difícil para mí es que los niños no responden a lo que yo quiero que hagan, eso es lo más difícil para mí y los que no trabajan porque no les da la gana.*

También se advierte en su discurso la necesidad de analizar las causas de estos problemas de atención que en un primer momento pueden parecer signos de falta de interés o pereza y posteriormente, se descubre que detrás de ellos existe un problema mucho mayor.

366: *Luego tengo otro que lo tuve yo desde Primero que era un niño muy espontáneo y muy gracioso pero ha tenido un problema. Su hermano ha tenido leucemia y sus padres han estado muy volcados en el hermano y él la manera que tiene de llamar la atención es no parar de moverse. Está todo el día saltando, no está atento a nada [...]*

La disciplina, al contrario que para otros docentes, no supone ningún tipo de problema ya que tiene las estrategias suficientes para controlar la clase y nunca ha echado mano de la autoridad del director o cualquier otro maestro con una responsabilidad mayor en el contexto educativo.

392: *Me.: Yo todavía no he llamado ni una vez al director en todo el tiempo que llevo dando clase, porque muchos maestros siempre amenazan a los niños con esto. Pero yo nunca lo he llamado, ni siquiera lo he referido en clase. Tienes que imponerte tú, decir eso es quitarte autoridad.*

A la hora de valorar su actuación como maestra, y decimos maestra porque no hace mención específica al hecho de ser maestra de música, se siente satisfecha. A veces la impotencia ante ciertos alumnos que no le responden la llevan a cuestionarse sus estrategias. Pero reconoce que cuando analiza al grupo en su totalidad descubre que su trabajo debe estar bien cuando solamente no funciona con uno o dos alumnos y el resto de la clase progresa con normalidad.

376: *Me.: unas veces me siento buena maestra pero otras veces no estás tan seguro. Porque cuando te encuentras con estos casos, de niños que no cogen el ritmo, que no progresan te planteas si es culpa tuya o no. Pero claro, luego ves que la mayoría te siguen y van bien y entonces te planteas que no será culpa mía, porque si fuera al revés, que la mayoría va mal si sería porque yo no lo hago bien.*

Destaca que su trabajo es una parte muy importante para su realización como persona ya que disfruta con su labor docente resaltando incluso que cuando está de vacaciones echa de menos la escuela.

74: *Pero que el magisterio me gusta también y ahora que lo estoy ejerciendo me gusta más todavía. Yo no estoy deseando que terminen las clases como algunos compañeros, yo no tengo prisa para salir de la clase. Cuando dicen los niños: maestra, que ya han tocado yo les digo que no pasa nada, que cuando se acabe la clase se sale y que si tenemos que estar media hora más estamos y ya está.*

77: *[...] Pero hay maestros y maestras, algunos están deseando que se acaben las clases, y su única motivación para trabajar es la nómina. Sin embargo, cuando estamos en vacaciones yo estoy deseando empezar, para ver a los niños.*

Señala que aunque en el momento de elección profesional hubiera preferido estudiar medicina ahora está contenta de su elección porque se siente muy satisfecha con su situación laboral y reconoce el grado de malestar que debe sentir cualquier maestro que realmente no esté motivado hacia su profesión.

339: Me.: Al principio yo quería hacer medicina, pero muchas veces pienso que quizás si hubiera hecho medicina me hubiera equivocado, porque a mí me encantan los niños, me encanta mi trabajo y cada día estoy más contenta. Cada vez veo yo que realmente esta era mi vocación. A mí no me agobian los niños, no me canso, cada año que pasa estoy mejor.

341: [...] No me importa salir más tarde, yo ni miro el reloj, porque estoy a gusto y me gusta. Tiene que ser malísimo ser maestro sin gustarte, eso tiene que ser un calvario.

Además el hecho ser maestra de música es un aliciente más ya que en las clases lo pasa bien y le sirve como medio para subir el ánimo.

253: Cuando llego los viernes al colegio que tengo casi todas las horas de Música llego al despacho cantando porque me gusta mucho tener sólo clase de Música. Si los niños están contentos, haces una clase participativa, etc. te lo pasas muy bien.

Su mayor motivación para seguir día a día mejorando en su trabajo son sus alumnos hacia los que siente real predilección.

361-362: Me.: Los niños, yo es que cuando los veo a ellos me da una alegría, es que me gustan mucho y sobretodo los más pequeños. Están los de tres años que de vez en cuando entro en la clase. El otro día salió uno a darme un abrazo y ya salieron todos. Con los grandes me llevo también muy bien, pero los niños son más "bonicos".

Aparece un grado de implicación total en su labor docente ya que no escatima esfuerzos con alumnos con problemas, a la hora de preparar sus clases, etc. Su actitud es de total compromiso siendo consciente del importante papel que juega en la educación de sus alumnos.

425: Todo lo que son actividades además de las clases normales necesitan mucho trabajo, implicarse, echarle muchas horas, recreos, salir más tarde y todo el mundo no está dispuesto a eso, y para eso tienes que tener ganas y cuando ya no tienes ganas, estás cansado no haces ese tipo de cosas. Por eso en los colegios donde hay muchos maestros mayores pues se nota en ese tipo de cosas. Cuando llega gente joven se nota, aunque...también hay gente joven con muy poca gana de trabajar. Porque nosotros hemos tenido de todo ya, nosotros tenemos interinos que llegan y tienen menos ganas de trabajar que uno que lleva cuarenta años.

76: Allí toda hora libre que tenía la utilizaba para preparar mis clases de música. Y estábamos tan entusiasmados que un día terminó la clase, salimos al patio y no había nadie. Y yo decía: qué raro que no haya coches, ni madres, ni nada. Y entonces miramos el reloj y nos dimos cuenta de que habíamos salido una hora más tarde, las clases terminaban a las cuatro y media y eran ya las cinco y media.

80: Los niños son muy listos y si se dan cuenta de que te interesas por ellos, y no como algunos maestros que dicen: pues si quieres aprender aprende y si no, no aprendas, y que hay maestros así, que yo los he visto. Y eso no es así.

Además se advierte en ella un cariño especial hacia sus alumnos y sobretodo a los que ha visto crecer desde pequeños considerándolos como uno más de sus hijos y por lo tanto actuando con ellos en consecuencia. Además destaca cómo todo lo que hace en relación a los niños está motivado únicamente por el bien de éstos y no por los reconocimientos de padres y madres, compañeros y compañeras, Administración, etc.

68: A ese primero ahora lo tengo en sexto, porque hace seis años ya que estoy en este colegio. A esos niños les tengo yo algo especial. A esos niños los he tenido yo en todos

los cursos, porque en primero los tuve yo en tutoría, en segundo les daba música, en tercero, en cuarto y quinto también.

251: [...] Yo todos los años les regalo a todos los niños que hacen la comunión, no son muchos, este año han sido catorce, pero yo les regalo como si fueran míos. Este año el tutor de Cuarto del colegio 1 al ver que yo les iba a regalar algo para la Comunión él también les regaló, y luego me dijo que las madres ni siquiera se lo habían agradecido. Y le dije que yo no había hecho eso por las madres, es por los niños, [...]

Al contrario que otros docentes de música que se quejan de la gran cantidad de alumnos que tienen a Mercedes el hecho de poder conocer a todos los niños del centro le entusiasma, quizás su percepción es distinta porque trabaja en un colegio público rural con menos de un centenar de niños en total. Este número reducido de alumnado facilita esta estrecha relación de la que habla Mercedes a lo largo de todo su discurso.

251: A mí me gusta mucho la Música y ser Especialista, porque si das solo una cosa tienes sólo un grupo de niños pero yo les doy a todos los niños, y es como si todos los niños fueran míos porque los siento como si fueran míos, porque los trato tanto, porque la Música no es como las otras asignaturas, porque bailas, cantas, estás siempre con ellos haciendo cosas parece que tienes más roce. Todos los niños se llevan muy bien conmigo y yo los quiero mucho a los niños.

Destaca el alto grado de compromiso e implicación con su trabajo, destacando su esfuerzo en solucionar problemas difíciles con alumnos con mayores dificultades a lo largo de toda su carrera profesional. Señala cómo cualquier maestro puede hacer que un niño avance, que mejore siempre y cuando se lo proponga y trabaje por ello.

83: Me decía el director: aquí todas las madres son muy desagradecidas, tú trabaja lo que quieras pero no esperes mucho. Pues yo, a la hora de comer me quedaba un poco con algunos niños cuando todos los demás se iban para reforzarles la lectura porque no teníamos ni comedor ni nada y para comerme un bocadillo con media hora tenía. Así, que les decía a las madres que no se preocuparan si iban tarde porque me iba a quedar con ellos. Y ese curso salió precioso, además ha sido el mejor curso que ha habido hasta sexto.

190: Por ejemplo tenemos dos niños que su madre es separada y no trabaja y además no le pasa el padre la pensión entonces le dijimos que los niños se quedaran a comer y nosotros llamamos a la Delegación y contamos el caso y nos han dicho que sí, que no hay ningún problema, que les mandemos una lista con los niños que tienen problemas económicos y se quedan en el comedor.

Mercedes pone todo su esfuerzo y energías en aquello que emprende y reconoce hacerlo siempre lo mejor posible. Para conseguirlo afirma que el único secreto está en tener interés en conseguir cualquier objetivo que uno se proponga.

340: [...] No sé, la verdad que supongo que posiblemente hubiera sido una buena médica porque a mí me gusta poner todo el empeño y todo el esfuerzo en todo lo que hago, me gusta hacerlo lo mejor posible.

114: [...] Está claro que todo es querer y tener ganas de trabajar y no dejar que pasen los días.

Advierte que por delante de cualquier especialidad o cargo directivo es maestra, con todo lo que conlleva esa palabra, por lo que en algunas ocasiones, si es necesario, detiene la clase normal y tratan temas de convivencia, civismo, etc.

173: Muchas veces no puedes dar la clase de música pero eso es que es normal porque no somos maestros sólo para enseñar conocimientos, tenemos que enseñar educación. Si hay que "perder" la clase, se pierde [...]

Además señala la gran importancia que tienen los maestros de los niveles inferiores tanto en el ámbito general como en el musical y la necesidad de comenzar

desde pequeños a trabajar todas las materias del currículum creando hábitos de estudio, de atención, etc.

202: [...] Porque las maestras de infantil de mi colegio no saben mucho y yo creo que es importante porque a los niños pequeños les gusta mucho la música y aprenden muchas cosas con canciones.

87: Yo creo que el primer curso es importantísimo, por eso el maestro de primero tiene que ser el mejor de todo el colegio. Desde ahí empiezas a formar la letra, a leer correctamente y como lo empieces mal, ya lo llevas mal siempre.

209: [...] porque yo pienso que a los niños hay que crearles el hábito de estudio desde pequeños, que no llegaran del colegio y tiraran la cartera hasta otro día, como les pasa a algunos [...]

Cree firmemente en la posibilidad de basar la relación con los alumnos en el respeto y el cariño sin problemas de disciplina, ya que aunque suele regañarles a menudo cuando no hacen una cosa bien, los alumnos perciben todos los valores que Mercedes les transmite, lo que provoca un sentimiento de cariño recíproco.

152: [...] No está separado el llevarte bien con los niños y el que te respeten. Yo pienso que si no te respetan es que no te quieren, ni tú los quieres a ellos, es que los aborreces. [...]

301: Yo creo que lo más importante de un maestro es tener autoridad sin ser autoritario.

300: [...] Eso es lo que me gusta a mí, porque además de ser maestra de Música, porque yo sé de maestros que dicen que los niños no los respetan, e incluso ni los compañeros que consideran la asignatura una maría. Pero a mí no me ha pasado eso nunca. A mí los niños me respetan mucho en la clase de Música. Yo les digo: una, dos y tres y todos se callan. Porque si no hay silencio te vuelven loca y no se hace nada.

También defiende que el libro de texto no debe ser más que una guía, pero no sólo en Música sino en todas las materias, y que cada maestro tiene que desarrollar el currículum tal y como lo considere más apropiado para los niños y no para demostrar a los padres y madres y al resto de compañeros la eficiencia, en la mayoría de los casos ficticia, por haber finalizado el libro al término del curso escolar. Cree que esta obsesión con el libro de texto simplifica y reduce considerablemente la riqueza del acto educativo.

293: Yo lo que hago al principio de curso es ver qué tienen que aprender los niños y hago las actividades que considero que son necesarias para que aprendan eso pero no estoy obsesionada con acabar el libro. [...]

Mercedes señala como finalidad última de la Educación Musical que a los niños se les despierte el gusto por la música y a partir de ahí, si lo deciden así, puedan proseguir sus estudios musicales o simplemente llegar a ser adultos con un criterio musical.

354: [...] Pero el objetivo principal de la Música en la Escuela es que les guste la Música y si quieren ellos seguir y aprender un instrumento pues ya que se apunten en el Conservatorio.

Esta finalidad determina la práctica docente y el desarrollo metodológico en el aula de música que, según Mercedes, está muy alejado del Conservatorio. Por esta razón los recursos, las estrategias, etc. tienen que ser motivantes a la vez que cambiantes para evitar que el alumnado se disperse con mayor facilidad.

168: Tienes que inventarte un montón de cosas, porque la escuela no es Conservatorio. [...] En la escuela la música tiene que ser música para todos y para que los niños disfruten con la música.

308: *Es que yo creo que a los niños hay que saber motivarlos y cambiar de actividad porque si no, los niños se aburren [...]*

Fundamenta la importancia de la Educación Musical en la escuela como un medio para el desarrollo integral del niño y se entristece al pensar que, por el panorama poco alentador para la Educación Musical que se avecina, todos los avances que se han producido en esta materia durante los últimos años se desvanezcan.

410: *Porque la Música es una asignatura tan importante como cualquier otra, porque un niño que vive la Música es un niño más tranquilo, más sensible, más íntegro. Yo espero que no la quiten, que no vayamos para atrás como los cangrejos.*

145: *[...] Yo soy la primera que le tiene que dar importancia a mi asignatura y si no lo hago nadie lo va a hacer por mí. [...]*

A la hora de determinar las cualidades que debe tener un maestro de Educación Musical señala en primer lugar condiciones generales que debe reunir cualquier docente. Por un lado la persona que se dedique al magisterio tiene que tener muy claro que le gusta la profesión porque el día a día en la escuela puede resultar muy difícil si no hay una verdadera motivación hacia la docencia.

166: *Me.: Lo primero es querer a los niños sobretodo, porque como no te gusten los niños es un sacrificio. El maestro que esté en la escuela por dinero eso es un sacrificio. Porque para aguantar a los niños hay que tener ganas, porque antes los niños respetaban al maestro pero ahora... Pero como vayas a la clase con el ánimo de que no te gusta, no hay manera, te tiene que gustar, eso es muy importante.*

Otro de los aspectos importantes es mostrarse siempre positiva y alegre ante los niños, independientemente del estado de ánimo particular de cada uno. Esta buena disposición es indispensable y sobretodo, en música, transmitirles alegría y disfrute hacia el hecho musical.

343: *Los niños notan enseguida cuando no tienes el ánimo alto, además te sale la clase mejor, como estén con el ánimo bajo parece que las cosas te salen peor [...]*

389: *Me.: Pues yo creo que un Maestro de Educación Musical tiene que tener como todos los maestros mucha alegría, transmitirles a los niños mucha alegría [...]*

Para poder transmitir el gusto por la música Mercedes afirma que es necesario ponerse en el lugar del alumno y hacer todo lo que les pidas a ellos con la misma ilusión y empeño que si fueras un niño.

389: *[...] Ponerte en su lugar, si les pides que bailen tú eres el primero que tienes que bailar porque tú eres el modelo. Y por supuesto, gustarte lo que haces y disfrutar con tu trabajo. Si no te gusta lo que estás haciendo no se lo puedes transmitir a los demás.*

Otro punto muy importante es la capacidad de cambiar de actividad en cualquier momento para lo que es necesario tener un repertorio de recursos amplio y la capacidad de improvisar.

309: *Quizás uno de los secretos de ser un buen maestro es tener muchos recursos, porque puedes tener muchas cosas programadas, porque como llegues a la clase con tu programación y veas que no funciona y a costa de todo sigas con tu programación no funciona. Hay que tener la capacidad de cambiar en el momento oportuno, y también ir variando las actividades porque si no los niños se cansan de hacer siempre las mismas actividades. Porque si siempre haces lo mismo lo toman como rutina. De vez en cuando los bajo al gimnasio a hacer bailes y eso les gusta mucho, nada más que cambiar de espacio ya les motiva mucho.*

Otro elemento importante es el tener una buena base musical sin la cual el maestro estaría desprovisto de una herramienta imprescindible para su trabajo, el Lenguaje Musical.

218: [...] Porque para dar música tienes que saber Música, porque en los libros hay muchas cosas que si no has estudiado Música no puedes saber [...].

219: [...] Pero claro tienes que tener una base musical, tienes que tener unos conocimientos musicales.

220: Yo conozco a maestros de Música que han aprobado las oposiciones y no saben mucha Música y lo único que hacen es enseñar a los niños a tocar la flauta, pero claro antes de tocar la flauta los niños tienen que tener otros conocimientos y saber otra serie de cosas.

XI.2.3.i. Expectativas de futuro, necesidades y demandas

Sus demandas responden a aspectos formativos, pero no tanto de cursos, que como señalamos anteriormente la oferta que ofrece su CEP le parece suficiente, sino a nivel de grupo de trabajo, ya que echa en falta el trabajo colaborativo, de intercambio de experiencias que se podría realizar en un grupo formado por maestros de Educación Musical.

242: Si hubiera algún grupo de trabajo de Música sí que me gustaría participar, para elaborar material, etc.

Reconoce que le gustaría estar trabajando en un colegio donde sólo impartiera las clases de música, pues la dedicación exclusiva a la especialidad le permitiría realizar una programación mucho más pensada.

252: A mí me gustaría estar en un colegio donde sólo diera Música [...]

Otro de sus propósitos para el futuro es organizar todo el material que tiene, sistematizarlo para ser más consciente de lo que realmente puede hacer uso.

245: Me.: Pues ya ves, con la cantidad de material que tengo. Lo que pasa es que tengo muchas cosas que hacer, tengo demasiadas cosas para complicarme más la vida. Tengo ganas en un verano de organizar mi material y sistematizarlo. Porque es que tengo tantas cosas que me gustaría hacerlo todo y me gustaría programarlo y ordenarlo. Pero haber si llega la hora en la que tenga tiempo [...]

Sus aspiraciones de promoción profesional no van más allá de poder conseguir el traslado al colegio de su pueblo natal donde tiene su residencia oficial. Pero señala que este deseo de cambio tiene una única motivación y es el ahorrarse los viajes en coche diarios hasta su puesto de trabajo.

334-336: Me.: Yo si me cambio alguna vez es cuando me pueda venir aquí. Yo he pedido este año traslado [...]. La verdad es que si me cambio es por no coger el coche no por otra cosa, aunque no se tarda mucho, 15 ó 20 minutos es muy pesado y cuando nieva, no me gusta mucho. La verdad es que realmente no quiero que me den el traslado porque yo estoy muy a gusto allí, pero lo pido realmente para que no se vaya a meter otro, si no pides a lo mejor con menos puntos que tú se mete otro y luego si te quieres cambiar ya no puedes.

Así, que en definitiva, aspira a seguir igual que ahora, trabajando lo mejor que sabe, implicándose con sus alumnos y mejorando a través de la formación permanente que pueda recibir.

405: Me.: Yo creo que seguir lo mismo, no aspiro a mucho más. Aspiro a venirme a mi pueblo si puedo, pero en el plano laboral seguir igual, porque yo trabajo todo lo que puedo y más. Más de lo que trabajo no puedo trabajar, que si vienen más cursillos los haré y todas las cosas que pueda hacer para mejorar.

CUADRO-SÍNTESIS DE LA TRAYECTORIA FORMATIVA Y PROFESIONAL DE MERCEDES

	Contexto político, social y educativo	Vida personal	Experiencias formativas	Entorno laboral	Elementos que inciden en la identidad profesional
Infancia y etapa escolar	Nace en un pueblo de interior durante la dictadura franquista. Cursa sus estudios primarios bajo la Ley de 1945.	Familia de clase trabajadora, su padre era agricultor y su madre ama de casa.	Sus estudios primarios y de bachillerato los realiza en dos centros públicos. Se reconoce como una buena estudiante. Guarda un buen recuerdo de sus profesores. Influencia positiva profesora de Lengua y Literatura. No existe en ese momento una Educación Musical sistemática. Utilización de canciones para facilitar otros aprendizajes.		Igualdad de trato en la escuela pública. Aspecto muy positivo que valora mucho. Influencia positiva de una profesora en relación a su gusto por la Lengua y Literatura y las estrategias que utiliza actualmente en el aula con sus alumnos. Reconoce la importancia y responsabilidad de los docentes a la hora de educar a sus alumnos y generar motivaciones positivas o negativas hacia diferentes disciplinas. Reconoce la utilidad de la música para trabajar conceptos de otras áreas.
Elección profesional	Posición de la mujer dentro de la sociedad en los años 70. Escuela de Magisterio cerca de su residencia familiar.	Falta de medios económicos y miedo de sus padres a que se trasladara a la ciudad.	Aunque no era necesaria la prueba de acceso a la universidad para cursar magisterio ella la realizó y la superó con éxito.		A pesar de que en un principio quería estudiar medicina optó por el magisterio pues era una carrera corta que podía realizar cerca de su casa. Capacidad de trabajo y superación. Realiza la prueba de selectividad como un reto personal.
Formación profesional inicial	Cursa sus estudios de Magisterio a mediados de los años 70. El plan de estudios de Magisterio vigente en ese momento es el plan experimental del 71. Alta feminización de los estudios de Magisterio.		Realización de la titulación de Magisterio entre 1975 y 1978 en una Escuela de Magisterio privada y de carácter religioso. Cursa la Especialidad de Ciencias Sociales. Valoración formación es bastante negativa tanto en el plano profesional como personal. Influencia negativa del profesor de Geografía, no sabía enseñar, transmitir conocimientos. Formación musical se limitaba a la entonación de canciones infantiles y a la interpretación de piezas fáciles con la flauta dulce. Prácticas de enseñanza durante los cursos 2º y 3º, en un centro privado y uno público. Maestros que fueron sus tutores durante este período no la dejaron intervenir demasiado. Problemas con la calificación de las prácticas. No le dieron la nota que se merecía para favorecer a otros alumnos a los que las religiosas responsables de la Escuela de Magisterio querían favorecer.		Su formación inicial no tiene ninguna influencia en su desarrollo profesional inicial, quizás porque ella la califica de deficiente y también porque transcurrieron más de diez años hasta que comenzó a trabajar. La formación musical no tuvo ninguna repercusión en su formación como especialista. A pesar de que no pudo aprovechar las prácticas todo lo que hubiera querido reconoce el alto valor formativo de éstas ya que le permitieron acercarse a la realidad escolar y conocer cómo trabajan otros maestros con varios años de experiencia. El favoritismo hacia algunas compañeras que eran menos competentes que otras ha provocado el mal recuerdo de este período, ya que algo que no puede tolerar es la injusticia. Este hecho ha determinado su rechazo ante los centros privados y su valoración más positiva de lo público.
Inducción a la profesión	Década de los años 80. Sube al poder el PSOE.	Fallecimiento repentino del padre de su novio origina cambio radical en su vida. Se casa y se va a vivir con su suegra para encargarse del negocio familiar. Sus hijos, con 8 y 9 años, muestran interés por la música y los matricula en el Conservatorio. Dos primas arreglan todo el papeleo para que entre en la bolsa de interinos.	Junto a sus hijos comienza sus estudios de música para aprovechar el tiempo que perdía esperando que ellos acabaran las clases. La formación técnico-musical fue buena. No obstante recuerda un enfoque metodológico no del todo acertado, sobretudo para los niños con los que estudiaba.	En los años 79 y 80 se presenta a las oposiciones pero no tuvo suerte. Se encarga del negocio familiar, una tienda de comestibles. Comienza a trabajar como maestra interina a través de una bolsa de trabajo.	La nueva situación personal y el no conseguir sacar las oposiciones llevaron a Mercedes a tomar la decisión de abandonar la idea de dedicarse al magisterio y concentrar sus esfuerzos en el cuidado de su familia. Por tanto, son condicionantes personales los que determinan este paréntesis entre el final de sus estudios y el inicio de su trayectoria profesional como maestra. En el Conservatorio aprendió todos los aspectos técnico-musicales que le han sido de gran ayuda en su trayectoria profesional. También su experiencia en esta institución le ayudó a darse cuenta de que las estrategias a utilizar en la escuela no pueden ser las mismas que en el Conservatorio, ya que pudo comprobar cómo los niños se aburrían en aquellas clases. Los trámites burocráticos que realizan sus familiares son determinantes para su inducción profesional ya que ella no tenía ninguna motivación especial por trabajar como maestra, estaba satisfecha con su vida personal y laboral.
Trayect. Prof. antes especial.	Principios años 90. Promulgación de la LOGSE. La creación de distintas especialidades y los cursos de reciclaje de maestros generan muchas sustituciones.	Sus hijos ya están mayores y esto es lo que le anima a empezar a trabajar.	Su formación inicial no le fue de gran ayuda, pues además de que la valoración de ésta no es muy positiva pasaron más de diez años hasta que comenzó a trabajar como maestra.	Durante un año y medio pasa por numerosos centros. Debido a su condición de interina cubre diferentes sustituciones.	Su formación inicial no fue determinante en sus inicios profesionales Satisfacción personal porque enfrentó las dificultades y problemas favorablemente. Autoimagen positiva. Supo adaptarse a cada uno de los destinos. Importante fuente de conocimiento la relación y experiencia de sus compañeros.
Acceso a la especialización	La aparición de la LOGSE y con ella la figura del especialista en Educación Musical genera diferentes itinerarios de especialización. Modelo oposición principios años 90 (defensa de un tema e interpretación y aplicación didáctica de una canción).	A pesar de que su marido le advirtió de la posibilidad de que al aprobar la destinaran lejos de su casa ella decidió seguir adelante y presentarse a las oposiciones.	Se convocan oposiciones en 1992 por la especialidad de Música y decide probar suerte ya que de su especialidad ya no se convocaban. Suspende en su primer intento debido a un error de forma en la realización de su examen y en el 93 consigue la plaza. Preparó las oposiciones con un temario que estudió a conciencia. Recibió durante 15 días clase de una maestra de música que conocía el mecanismo de las oposiciones. Tras obtener la plaza curso sobre cultura andaluza.	Desempeña su labor en Preescolar y EGB en distintos niveles y durante unos meses solamente. Destaca su buena relación con los alumnos, con los compañeros y con los padres.	A pesar de saber que la podían destinar a un centro alejado del domicilio familiar sus ganas de trabajar y la tranquilidad de saber que sus hijos ya eran más mayores le hicieron optar por su desarrollo profesional. Aunque en un primer momento otorga su éxito al elevado número de plazas que se ofertaron en aquella convocatoria después de repasar las pruebas que tuvo que superar reconoce que debía estar bien preparada cuando consiguió la plaza.
Trayectoria profesional después de la especialización	A partir de principios de la década de los 90 y hasta la actualidad se han sucedido diferentes gobiernos de distinto signo político lo que ha generado cambios en las leyes educativas. Consolidación de la mujer en el mundo laboral.	Estar fuera de su casa, lejos de su familia suponía una dificultad añadida.	Autoformación a través de la lectura de libros, búsqueda de recursos, etc. Formación a través de cursos de reciclaje no formal sobre diferentes temáticas.	1º colegio: Especialista de Música. Apoyo y alguna otra materia. 2º colegio: Especialista de Música. Apoyo y alguna otra materia. 3º colegio: Clases de música y alguna clase de apoyo. Este centro ya le permitía vivir cerca de casa. 4º colegio: Clases de Educación Física. 5º colegio: Tutoría de primero, música a los niños de primero. Dificultades porque en su formación no le habían enseñado a trabajar con los niños de esta edad. 6º colegio: Centro en el que trabaja actualmente. Especialista de música y tutora. En sus primeros años de docencia musical comenzó trabajando con libros, recursos que tenía, comenzó a enseñar música "a su manera". Utiliza el libro de texto como guía. Relación con los alumnos basada en el respeto y cariño a pesar de las dificultades que pudieran surgir por el carácter más o menos conflictivo de éstos. Buena relación con los compañeros, capacidad de adaptación e integración en el grupo. Su talante siempre ha sido el de ayudar al que lo ha necesitado.	El querer estar lo más cerca posible de su familia condiciona sus peticiones de destino y sus cambios de centro a pesar de estar muy contenta a nivel profesional. Su formación inicial le fue de poca ayuda, solamente rescató algunas estrategias metodológicas observadas en las prácticas. La mayor dificultad la encontró en relación a la enseñanza de la lectoescritura. Observamos cómo en sus comienzos no tenía un conocimiento profundo de la profesión sino que su intervención se basaba muchas veces en la intuición más que en un conocimiento real de lo que enseñaba, cómo lo enseñaba y por qué lo enseñaba. A esto se unió la ilusión y las ganas de trabajar que tenía. Se percibe una gran capacidad de adaptación a los diferentes contextos por los que ha pasado. La dedicación casi absoluta a la especialidad supone una importante mejoría en su práctica docente.

Biograma de Mercedes

Experiencias y condicionantes que inciden en la configuración de la identidad docente		se evidencian en	Componentes que determinan la identidad profesional	
Contexto político, social y educativo	Contexto rural con pocas posibilidades formativas. Desventaja social de la mujer frente al hombre.	→	Elección profesional condicionada por el momento histórico que vive.	
	Plan de estudios del 71. Especialidad Ciencias Sociales.	→	Formación especializada y enfocada a un nivel educativo específico y a unas materias concretas.	
	La aparición de la LOGSE y con ella la figura del maestro especialista	→	Oportunidad de acceder a la especialización, supone la oportunidad de acceso a la profesión de maestra.	
Vida personal: familia y entorno cercano	La única elección profesional aceptada por su familia era el magisterio, pues no suponía un traslado a la ciudad.	→	Elección profesional condicionada por la familia. En un principio hubiera querido estudiar medicina. Tiene una especial motivación hacia las profesiones en las que puede ayudar a los demás.	
	La muerte del padre de su novio acelera sus planes de boda. Se traslada a la casa de su suegra y comienza a trabajar en el negocio familiar.	→	Capacidad de adaptación a las nuevas situaciones que le plantea su trayectoria vital. Fortaleza y capacidad de superación. El trabajo en la tienda le permite desarrollar habilidades sociales que le serán de utilidad en su labor docente.	
	Su condición de esposa y madre.	→	Determina sus opciones profesionales generando incluso un paréntesis de catorce años en su trayectoria laboral. Una vez iniciada su carrera docente la familia condiciona sus las elecciones de destino.	
	Obligaciones familiares.	→	Limitan la posibilidad de realizar actividades formativas. Su vida personal juega un papel determinante en su desarrollo profesional.	
	La intervención de unas familiares propicia su inducción profesional.	→	Falta de iniciativa. Vida personal satisfactoria.	
Contexto formativo	Historia escolar	Reconoce la figura de maestros que ejercieron una influencia positiva, especialmente de Lengua y Literatura.	→	Adopta los mismos enfoques de los modelos positivos. Utiliza estrategias de esta profesora.
		Actividad musical se limita al canto de para enseñar otros conceptos.	→	Influencia positiva en su modelo musical posterior. Consideración de la música como un medio educativo y no sólo como un fin en sí misma.
		Realización de la prueba de selectividad aunque no era necesaria para acceder a los estudios de magisterio.	→	Capacidad de superación de nuevo retos.
	F. Profesional Inicial	Valoración negativa de la formación inicial. Imagen negativa del profesorado. Injusticias y enchufismo.	→	Nula influencia en su trayectoria profesional. Trato igualitario hacia sus alumnos. Respeto y cariño para todos. No hace distinciones. Rechazo instituciones privadas.
		Formación musical poco significativa. Modelo tradicional y academicista.	→	Influencia negativa. Evita utilizar ese modelo en su desarrollo profesional como especialista.
	Formación Permanente	Prácticas de enseñanza. Modelos positivos de sus maestros-tutores. Nula intervención en el aula.	→	Incorporación de esos modelos a su repertorio pedagógico. Influencia positiva pero poco eficaz ya que tuvo poca oportunidad de experimentar en primera persona.
		Estudios musicales en el Conservatorio. Modelo academicista	→	Conocimientos técnico-musicales. Modelo negativo de enseñanza musical. Se da cuenta de la necesidad de buscar otra alternativa a las estrategias utilizadas en el Conservatorio. Capacidad reflexiva.
		Autoformación. Cursos sobre Didáctica de la Expresión Musical.	→	Conocimiento de un repertorio de recursos y estrategias a utilizar en el aula. Principal fuente de conocimiento junto con la autoformación en relación a los aspectos pedagógicos de la Educación Musical.
	Entorno laboral	Antes de la especialización	Participación en grupos de trabajo generalistas.	→
Trabajo en diferentes etapas y ciclos.			→	Proceso de aprendizaje importante sobre habilidades sociales y estrategias pedagógicas. Experiencia como un factor determinante en la construcción de su conocimiento docente. Autoimagen positiva, seguridad en sí misma. Capacidad de superación de las dificultades que va encontrando. Cariño e ilusión como actitudes imprescindibles en la escuela.
Después de la especialización		El hecho de obtener plaza en la función pública	→	Cuestión de suerte. El aprobar las oposiciones no demuestra que se es un buen docente.
		Numerosos cambios de centro tras la especialización.	→	Necesidad de adaptación a los diferentes contextos de trabajo. Dificultades iniciales pero después buena integración. Capacidad de adaptarse a los diferentes entornos de trabajo. Actitud positiva frente al cambio. Configuración progresiva de un modelo de educación musical próximo a las metodologías activas del s. XX.
		Falta de recursos	→	Limitación de su práctica docente.
		Carencia de un trabajo colaborativo entre profesores	→	Soledad del docente de Educación Musical.
		Baja consideración hacia la Educación Musical del resto de agentes educativos. Siente el reconocimiento de los padres más por su labor como generalista y por su implicación total en la educación de sus hijos.	→	Reivindicación constante de su trabajo. No le importan los refuerzos externos sino su labor en el aula. Maternalismo. Trata a sus alumnos como trataría a sus hijos. Implicación total en la educación de sus alumnos. Cariño y disciplina.
Respuesta positiva del alumnado.	→	Motivación para seguir mejorando día a día. Autoimagen positiva. Seguridad en su trabajo.		

RESUMEN DE LA TRAYECTORIA PROFESIONAL DE MERCEDES		
	Tareas	Descripción
1ª Etapa	Maestra de en diferentes etapas durante un año y medio en distintos centros.	Iniciación en el mundo laboral: Exploración, búsqueda descubrimiento. Esta primera etapa se caracteriza la ilusión de los comienzos profesionales y la búsqueda constante para poder sobrevivir en el nuevo medio. Dificultades debido a la falta de formación pues califica su formación inicial como deficiente. A este hecho se une la discontinuidad que se había producido entre el final de su carrera y el inicio de su profesión. Estos dos momentos distaban catorce años en el tiempo. Su falta de recursos e inexperiencia la suple con cariño e ilusión. Buena relación con los compañeros. Capacidad de adaptación. Aprendizaje por observación de los compañeros. Valoración positiva de este período porque se demuestra a sí misma que es capaz de desarrollar su profesión de forma eficaz.
2ª Etapa	Maestra de Educación Musical en distintos centros de Andalucía (5 años)	Se produce la diversificación , en este caso destinada a la promoción profesional a través de la especialización . De nuevo aparece la fase de exploración , búsqueda, descubrimiento pero en este caso relacionada más con los aspectos curriculares que con las habilidades sociales desarrolladas en la etapa anterior. Tras una subetapa de experimentación, búsqueda de estrategias y recursos musicales va consolidando un estilo docente y alcanza progresivamente la consolidación en su repertorio pedagógico . Constantes cambios de centro. Inestabilidad y lejanía del hogar familiar. Capacidad de integración en el centro. Buena relación con los compañeros.
3ª Etapa	Maestra de Educación Musical en Educación Primaria en el mismo centro (3 años aprox.)	Estabilización debido al traslado definitivo a un centro que le permite vivir cerca de casa. Activismo, innovación a través de la realización de numerosas actividades en el centro y también de formación. Reivindicación de su condición de maestra especialista en Educación Musical.
4ª Etapa	Momento actual. Consolidación como maestra especialista (6 años aprox.)	Se produce la estabilización , consolidación de un repertorio pedagógico relacionado con la Educación Musical Adaptación completa al nuevo contexto. Promociona profesionalmente ocupando también cargos directivos. Total implicación en su labor profesional. Continúa en una fase de activismo e innovación aunque con una mayor seguridad y un menor cuestionamiento sobre su práctica profesional.

XI.3. Historia de vida de Carmen

XI.3.1. Relato de vida (resumen biográfico y síntesis de la trayectoria profesional)

Carmen tiene 45 años, nació y creció en un barrio granadino de clase media-baja situado en la zona norte de la capital de una provincia andaluza. Es la menor de cuatro hermanos y la única de ellos que ha estudiado una carrera universitaria. Comenzó sus estudios de magisterio en 1980 influenciada su marido, que en aquel entonces era su novio y ya ejercía como maestro. Accedió a los estudios de magisterio como segunda opción, ya que en un principio ella quería cursar la carrera de enfermería, pero la calificación que obtuvo en la prueba de acceso a la universidad no fue suficiente. Cuando tuvo la opción de cambiar de carrera prefirió proseguir sus estudios de magisterio en la Especialidad de Ciencias Físico-Naturales ya que parecía haber encontrado en la enseñanza su vocación.

Al poco tiempo de empezar la carrera se casó y se quedó embarazada de su primera hija. Esta nueva situación y la falta de medios económicos obligaron a Carmen a impartir numerosas clases particulares durante la carrera y sobretodo al finalizarla, hasta el punto de abrir, junto a su marido, una academia en un piso de alquiler. Allí, entre los dos, impartían todas las materias para las que los niños y niñas del barrio demandaban clases particulares.

En esa época su marido ya trabajaba de maestro en el colegio concertado de confesión católica en el que actualmente desarrolla su labor docente y a través de él tuvo conocimiento de la existencia de una plaza vacante en la etapa de preescolar. Al tratarse de un colegio concertado la modalidad de acceso era el concurso de méritos, así que participó y obtuvo la plaza. Transcurridos dos años desde la finalización de la carrera de magisterio Carmen comenzó a dar clases en el colegio como maestra de preescolar.

Sólo había pasado un mes desde que inició su contrato cuando por razones de enfermedad estuvo dada de baja durante un mes. Esta enfermedad marcó un antes y un después en su corta carrera profesional pues tras incorporarse trabajó con más ahínco para demostrar a la dirección del centro, que le había dado un voto de confianza no despidiéndola, que podía hacer un buen trabajo con los niños.

Aunque se adaptó muy bien a la etapa de preescolar superando las diversas dificultades encontradas al comienzo gracias a los diferentes cursos, lecturas que realizó y, sobretodo, el tesón que le puso a esta tarea, en el momento que tuvo oportunidad se pasó a la etapa de Educación General Básica (EGB). Tras cinco años en preescolar dio el salto y comenzó a trabajar con los primeros dos cursos de la etapa pues la docencia en el tercer ciclo, para el que ella había estudiado, lo ocupaban los maestros y maestras más veteranos.

El gran reto al que tuvo que dar respuesta fue enseñar a leer y a escribir a niños de seis años, tarea para la que tampoco la habían preparado en magisterio. A esta dificultad se unió el rechazo que recibió por parte de sus compañeros y compañeras por el solo hecho de ser esposa del que en aquel momento era el director de esta etapa educativa. En aquellos momentos difíciles el apoyo de Rosa, una compañera que también había comenzado ese año a impartir docencia en la etapa de EGB, fue decisivo y desde allí se forjó una relación personal y profesional sólida que se prolonga hasta la actualidad. El apoyo de Rosa es tan importante para Carmen que llega a plantearse la posibilidad de probar suerte en la función pública para abandonar el colegio cuando su compañera se jubile.

Durante estos primeros años de docencia se plantea la posibilidad de hacer el curso puente de Pedagogía para proseguir sus estudios universitarios y poder acceder a la Educación Secundaria, pero el nacimiento de su segunda hija la obliga a desistir de esta tarea.

En 1990 aparece la *Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo*, reforma educativa que reorganiza las diferentes etapas educativas y establece diversas especialidades para la etapa de Educación Primaria dirigida a niños/as entre seis y doce años. Esta información la recibe Carmen de manos del representante de la institución educativa a la que pertenece durante el curso 1991/1992 y a partir de ese momento se plantea la posibilidad de especializarse en Educación Musical, ya que la música era una disciplina que le gustaba y creía tener cualidades. Aprovechando que abrieron en el barrio una escuela de música autorizada por el Conservatorio y que su hija está interesada en estudiar piano comenzó sus estudios musicales con la motivación de que la especialización le permitiría promocionar dentro del centro.

Hasta ese momento la única relación que había mantenido con la música era a través de su padre y del coro de la Iglesia del barrio. Su padre sabía tocar la corneta y la bandurria de oído y cuando era pequeña le había enseñado algunos acordes en la guitarra. A esto hay que añadir el gusto de Carmen hacia la música clásica y hacia todas las artes en general desde pequeña, ya que en el último año de colegio tuvo una maestra que supo despertar en ella este interés.

Realizó en la escuela de música del barrio el grado elemental de solfeo y piano, pues aunque ella hubiera preferido estudiar guitarra, se vio obligada a elegir este instrumento de tecla ya que era el que le gustaba a su hija y en la casa no podían permitirse comprar dos instrumentos. Una vez que reunió todos los requisitos que le otorgaban la capacidad para impartir la especialidad de música en la escuela, presentó la documentación necesaria y obtuvo especialización en Educación Musical.

El acceso a la especialización le dio la posibilidad de promocionar y dar el salto al segundo y tercer ciclo de Educación Primaria, ya que eran en estos niveles donde era obligatorio impartir las clases de música. Así que dejó el primer ciclo para pasar a ser tutora de segundo y tercer ciclo, al igual que su compañera que también se especializó en Educación Física.

Los primeros años como especialista fueron una continua búsqueda de un modelo de enseñanza adecuado. Comenzó reproduciendo el modelo que había vivido en el Conservatorio pero poco a poco fue cambiando gracias a los cursos de formación permanente, las lecturas, la búsqueda de material, la participación en seminarios y el intercambio con los alumnos y alumnas de prácticas que recibía de la Facultad de Ciencias de la Educación donde ya se había creado la diplomatura de maestro especialista en Educación Musical.

Actualmente desarrolla su labor docente como tutora y especialista algo que le agrada pues puede trabajar las materias que estudió durante su formación universitaria y enseñar música, otra de sus grandes pasiones.

XI.3.2. Ficha de identificación personal, currículum académico-formativo y currículum profesional

FICHA DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL

SEUDÓNIMO: CARMEN

SEXO: Mujer

EDAD: 45 años

ESTADO CIVIL: Casada

LUGAR DE NACIMIENTO: Barrio de clase media-baja de una capital de provincia andaluza.

LUGAR DE CRECIMIENTO: Barrio de clase media-baja de una capital de provincia andaluza.

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE: 20 años.

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE COMO MAESTRO ESPECIALISTA DE EDUCACIÓN MUSICAL: 9 años.

PROFESIÓN DEL PADRE: Transportista.

PROFESIÓN DE LA MADRE: Ama de casa.

PROFESIÓN DEL CÓNYUGE (si lo tuviera): Profesor de Educación Secundaria.

FORMACIÓN o EXPERIENCIA FAMILIAR relacionada con la música o el magisterio:

Nadie de su familia tiene experiencia en el ámbito docente excepto ella. De hecho ninguno de sus hermanos ha cursado una carrera universitaria.

El único contacto con la música fue a través de su padre que tocaba la bandurria de oído y a través del coro de la Iglesia del barrio.

CURRÍCULUM ACADÉMICO-FORMATIVO

SEUDÓNIMO: CARMEN

FORMACIÓN UNIVERSITARIA:

Titulación: Diplomatura en Magisterio (Especialidad de Ciencias Físico-Naturales). Plan 1971.

Fecha de comienzo y finalización de los estudios: 1980 – 1983.

Centro: Escuela de Magisterio Pública.

FORMACIÓN PERMANENTE:

Estudios musicales reglados:

Titulación: Grado Elemental de Solfeo y Piano.

Fecha de comienzo y finalización de los estudios: 1992 – 1996.

Centro: Academia de Música dependiente del Conservatorio.

Cursos, seminarios y jornadas (recibidos):

- Cursos sobre nuevas tecnologías aplicadas a la Educación.
- Cursos sobre lectoescritura y reeducación del lenguaje.
- Curso sobre Psicodiagnóstico y atención a la diversidad.
- Cursos sobre Didáctica de la Expresión Musical (sobre audición, canción, movimiento, etc.).
- Taller de cerámica.
-

Participación en proyectos de investigación o grupos de trabajo:

- Seminario permanente: Niveles Madurativos y Coordinación en Preescolar y Ciclo Inicial (Curso 1987-1988)
- Grupo de trabajo sobre coros infantiles (2001-2002; 2002-2003; 2003-2004)
-

OTROS MÉRITOS ACADÉMICOS:

- Tutora de prácticas de alumnos de la Facultad de Ciencias desde el curso 1996-97.
- Participación en dos Concierto Didáctico con un coro de niños del centro en los cursos 2001/2002 y 2002/2003.

Identidad y ciclos de desarrollo profesional de los maestros y maestras de Educación Musical

CURRÍCULUM PROFESIONAL DE CARMEN										
PERÍODO		TAREAS			TIPO DE COLEGIO	CONTEXTO	TIPO DE DESTINO	SITUACIÓN LABORAL	ACTIVIDAD MUSICAL	OBSERVACIONES
Curso	Fechas	Etapas	Especialidad	Cargos de gestión						
1985//1986	01/09/85 30/06/86	Preescolar	No	No	Colegio 1: Concertado y de confesión católica	Urbano	Sin calificación	Contratada	Ninguna	Tiene un contrato laboral temporal.
1986/1987	01/09/86 30/06/87	Preescolar	No	No	Colegio 1	Urbano	Sin calificación	Contratada	Ninguna	Tiene un contrato laboral temporal.
1987/1988	01/09/87 30/06/88	Preescolar	No	No	Colegio 1	Urbano	Sin calificación	Contratada	Ninguna	Comienza sus estudios de pedagogía. Nace su hija y abandona dichos estudios. Su hija nace en Agosto y comienza a trabajar en Septiembre por causa de su contrato temporal
1988/1989	01/09/88 30/06/89	Preescolar	No	No	Colegio 1	Urbano	Sin calificación	Contratada	Ninguna	Tiene un contrato laboral temporal.
1989/1990	01/09/89 30/06/90	Preescolar	No	No	Colegio 1	Urbano	Sin calificación	Contratada	Ninguna	Tiene un contrato laboral temporal.
1990/1991	01/09/90 31/08/91	1º Ciclo EGB	No	No	Colegio 1	Urbano	Sin calificación	Contratada	Ninguna	A partir de este año le hacen un contrato indefinido. Se encuentra con el rechazo de sus compañeros/as de la etapa. Aparece la LOGSE.
1991/1992	01/09/91 31/08/92	1º Ciclo Ed. Primaria	No	No	Colegio 1	Urbano	Sin calificación	Contratada	Ninguna	Es informada por el representante de su institución escolar de la posibilidad de la especialización
1992/1993	01/09/92 31/08/93	1º Ciclo Ed. Primaria	No	No	Colegio 1	Urbano	Sin calificación	Contratada	Comienza estudios musicales (1º y 2º de Solfeo y 1º de piano)	Comienza sus estudios musicales gracias a su hija y motivada por la posibilidad de la especialización en una Academia del barrio que depende del Conservatorio.
1993/1994	01/09/93 31/08/94	1º Ciclo Ed. Primaria	No	No	Colegio 1	Urbano	Sin calificación	Contratada	3º de Solfeo y 2º de piano	
1994/1995	01/09/94 31/08/95	1º Ciclo Ed. Primaria	No	No	Colegio 1	Urbano	Sin calificación	Contratada	4º de Solfeo y 3º de piano	
1995/1996	01/09/95 31/08/96	1º Ciclo Ed. Primaria	No	Sí, gestión del comedor del centro	Colegio 1	Urbano	Sin calificación	Contratada	5º de Solfeo y 4º de piano. Curso sobre Educación Musical	Finaliza sus estudios de Grado Elemental de Solfeo y Piano y solicita la especialización.
1996/1997	01/09/96 31/08/97	2º Ciclo Ed. Primaria	Especialista de Música desde 3º a 6º de Primaria	Sí, gestión del comedor del centro	Colegio 1	Urbano	Sin calificación	Contratada	Curso sobre Educación Musical	Accede a la especialización
1997/1998	01/09/97 31/08/98	2º Ciclo Ed. Primaria	Especialista de Música desde 3º a 6º de Primaria	Sí, gestión del comedor del centro	Colegio 1	Urbano	Sin calificación	Contratada		Búsqueda constante de un modelo apropiado de enseñanza musical

*Capítulo XI: Historias de vida de los maestros y maestras de Educación Musical:
Estudios de caso. XI.3. Historia de vida de Carmen*

PERÍODO		TAREAS			TIPO DE COLEGIO	CONTEXTO	TIPO DE DESTINO	SITUACIÓN LABORAL	ACTIVIDAD MUSICAL	OBSERVACIONES
Curso	Fechas	Etapa	Especialidad	Cargos de gestión						
1998/1999	01/09/98 31/08/99	3º Ciclo Ed. Primaria	Especialista de Música desde 3º a 6º de Primaria	Sí, gestión del comedor del centro	Colegio 1	Urbano	Sin calificación	Contratada	Curso sobre Educación Musical	Encuentra un libro de texto que se adapta a sus necesidades
1999/2000	01/09/99 31/08/00	3º Ciclo Ed. Primaria	Especialista de Música desde 3º a 6º de Primaria	Sí, gestión del comedor del centro	Colegio 1	Urbano	Sin calificación	Contratada	Cursos sobre Educación Musical	Ese año la liberan de una hora para gestionar el comedor y tiene problemas con la maestra que la sustituye en su clase durante ese tiempo, así que decide dejar la tarea de gestión.
2000/2001	01/09/00 31/08/01	2º Ciclo Ed. Primaria	Especialista de Música desde 3º a 6º de Primaria	No	Colegio 1	Urbano	Sin calificación	Contratada	Curso sobre Educación Musical	
2001/2002	01/09/00 31/08/01	2º Ciclo Ed. Primaria	Especialista de Música desde 3º a 6º de Primaria	No	Colegio 1	Urbano	Sin calificación	Contratada	Comienza a participar en grupo de trabajo sobre coros infantiles	Participa ese año con sus alumnos en un concierto didáctico de la orquesta de la ciudad.
2002/2003	01/09/02 31/08/03	3º Ciclo Ed. Primaria	Especialista de Música desde 3º a 6º de Primaria	No	Colegio 1	Urbano	Sin calificación	Contratada	Sigue en el seminario de trabajo sobre coros	Participa ese año con sus alumnos en un concierto didáctico de la orquesta de la ciudad y graba un disco con ellos.
2003/2004	01/09/03 31/08/04	3º Ciclo Ed. Primaria	Especialista de Música desde 3º a 6º de Primaria	No	Colegio 1	Urbano	Sin calificación	Contratada	Sigue en el seminario de trabajo sobre coros	
2004/2005	01/09/04 31/08/05	2º Ciclo Ed. Primaria	Especialista de Música desde 3º a 6º de Primaria	No	Colegio 1	Urbano	Sin calificación	Contratada	Sigue en el seminario de trabajo sobre coros	

XI.3.3. Reconstrucción de la historia de vida

XI.3.3.a. Infancia y etapa escolar

Prácticamente toda la vida de Carmen ha transcurrido en un barrio de clase media-baja de una capital andaluza. Su padre era transportista y su madre se ocupaba de las labores del hogar. Es la menor de cuatro hermanos y la única en su familia que ha estudiado una carrera universitaria, algo inusual en su contexto familiar ya que ni su hermana, que actualmente es ama de casa, ni sus dos hermanos eligieron esta opción.

Sus primeros contactos con la música vinieron de parte de su padre del que recibió las primeras enseñanzas musicales, ya que éste había aprendido a tocar la guitarra y la bandurria en el colegio, y la corneta, durante la realización del servicio militar.

45: [...] Mi padre sí era músico, tenía muy buen oído y de pequeño había estado en un colegio religioso y allí se enseñaba música. Así que sabía tocar la bandurria, la guitarra y en la mili aprendió a tocar también la corneta. Mi padre sí sabía, entonces de pequeña yo lo acompañaba, él me enseñó a acompañarlo con la guitarra, el ritmo de pasodoble y vals con dos posturillas fáciles.

A estas experiencias en el contexto familiar se unió la participación en el coro de la parroquia, ya que cantar era una de sus grandes aficiones.

34: [...] cuando era pequeña iba al coro de la parroquia como todos los niños del barrio. Estaba en el coro de la parroquia y me gustaba mucho cantar [...]

Su etapa escolar transcurre en el mismo colegio donde luego desarrolla su labor docente, un centro concertado de confesión católica con un alto nivel de exigencia y disciplina. Carmen reconoce que este período no fue demasiado agradable debido a que era una niña muy traviesa y no le gustaba demasiado ir a la escuela. Así vemos como este hecho ha incidido en la configuración de su identidad profesional, ya que entiende la educación como un proceso de diálogo e intenta siempre ponerse en el lugar del alumno para entender su actuación, algo que no hicieron con ella.

112: A lo mejor estoy equivocada pero esa es mi forma de hacer las cosas, me cuesta mucho trabajo ser dura. Quizás es porque conmigo han sido muy duros. Yo he sido una niña mala, lo que se dice mala, traviesa y me castigaban mucho, me pegaban con la vara, me ponían de rodillas y yo no entiendo que la escuela sea así.

A pesar de este recuerdo poco positivo de su etapa en la escuela destaca la figura de una maestra que se encargó de su educación al final de sus estudios primarios y por la que sentía verdadera fascinación. Ella despertó en Carmen el interés por las disciplinas artísticas y llevó a cabo una metodología de enseñanza radicalmente diferente a la utilizada por las maestras que había tenido anteriormente. Esta maestra se centraba en el desarrollo de contenidos artísticos más que los propios de las materias instrumentales algo que para Carmen era muy motivante.

115: C.: Quizás la última maestra que tuve cuando llegué al final de la primaria [...]. Ésta era una mujer que se dedicaba mayormente a pintar cuadros, pintaba al óleo y hacía dibujos de nosotras, porque éramos niñas todas, porque todavía en esa época estábamos las niñas por un lado y los niños por otro. A mí me gusta mucho pintar y dibujar y todo lo que tenga que ver con las artes y por eso ahora aprecio mucho todo aquello.

116: Yo recuerdo que en aquella época la criticábamos mucho porque no enseñaba nada de la escuela. No leíamos, ni escribíamos, ni hacíamos matemáticas, ni nada. Ella siempre se dedicaba a hablarnos de cómo teníamos que comportarnos en sociedad. Y eso para

unas niñas de barrio, que no teníamos ni idea de cómo había que colocar los cubiertos en la mesa, que no conocíamos todo ese tipo de cosas, era muy fascinante.

117: Yo recuerdo la fascinación que tenía hacia aquella mujer, su forma de estar en clase, de hablarnos, la veía como una mujer muy exquisita. En aquella época fumaba, conducía su coche, era viuda desde la guerra, vaya, que no era una cría.

118: Yo la comparaba con mi madre, con las mujeres de su edad que yo conocía y me parecía supermoderna. Tenía mucha cultura, igual pintaba que te hablaba de literatura. Nos enseñó cosas que nosotras no conocíamos, no sabíamos a lo mejor los verbos pero nos hablaba de otras cosas que luego a la larga me han servido. Yo lo he analizado y creo que fue muy positiva para mí.

La define como una persona decisiva en su trayectoria formativa que le permitió acercarse a otro mundo que no conocía, además de hacer que se sintiera a gusto en el colegio, algo que hasta ese momento había sido impensable para ella. Ahora con la perspectiva de los años es consciente de la importancia de esta mujer en su trayectoria profesional y personal.

119: Me abrió los ojos hacia otras cosas, hacia el teatro, el cine, la literatura, la pintura, hacia todas las artes. Igual si no la hubiera conocido me hubiera gustado lo mismo todo lo relacionado con el arte, pero no, creo que no, porque estuvo ahí en un momento de mi vida que fue decisivo.

122: Yo me sentía muy libre. Pero al principio de ir a la escuela yo no quería ir ni loca, iba todos los días llorando y mi madre me llevaba arrastrando. Sin embargo, en aquella época me sentía muy libre, estaba muy a gusto.

276: Todo lo que es una persona es un compendio de muchas cosas y muchas veces no somos conscientes de cómo nos influyen las cosas, pero los años en el colegio son muy importantes. Como por ejemplo la maestra aquella que te hablé, que aunque no me enseñaba matemáticas, pero me enseñó otras cosas que quizás hayan influido mucho más en mí.

Tras finalizar sus estudios primarios comenzó el bachillerato en la modalidad de Ciencias y fue en este momento cuando comenzó su relación con la docencia ya que cuando estaba cursando el curso de Orientación Universitaria (COU) impartía clases particulares a compañeros de niveles inferiores de diversas materias para conseguir algún dinero extra.

57: [...] Empecé a dar clases cuando yo estaba en COU y le daba clase a los niños de tercero de BUP. En mi casa en los veranos yo tenía una escuela, todos los chiquillos del barrio me los llevaba a mi casa y les daba clase [...]

Podemos observar, que a pesar de todo lo bueno y malo acontecido durante esta etapa, su paso por este centro educativo ha sido decisivo en la configuración de su identidad profesional y personal, ya que allí ha sido donde ha crecido como persona, además de ser el lugar donde conoció al que actualmente es su marido. Esta gratitud hacia la Institución que la vio crecer y donde actualmente trabaja ha generado en ella un grado de compromiso muy importante con el centro.

275: [...] Primero porque estudié allí, conocí a mi marido allí, porque es mi casa y lo quiero muchísimo. Ahora algunas personas que han venido después no tanto pero yo mi vida entera la he dado y la sigo dando por mi colegio y me duele mucho todo lo que le pase malo.

XI.3.3.b. Elección profesional: razones y condicionantes

Tras concluir sus estudios de bachillerato y COU en la especialidad de Ciencias y realizar la prueba de acceso a la Universidad (selectividad) en 1980, se presenta ante Carmen una difícil elección, ya que aunque su intención desde un principio era cursar la carrera de enfermería, el no conseguir la suficiente calificación en la

selectividad anulaba esta posibilidad. Así que optó por la carrera de magisterio decisión que estuvo influenciada por su novio, que era maestro, y la necesidad de encontrar, de forma rápida, una salida profesional que le permitiera conseguir cierta independencia económica.

23: C.: En primer lugar yo quería hacer enfermería pero no tuve suficiente nota en selectividad y como mi novio era maestro, y ya había acabado me dijo que para no perder el tiempo, por hacer algo me metiera a magisterio. Cuando ya éramos novios él entró a dar clases aquí, en el colegio, y me dio clase a mí en tercero de BUP, me daba Educación Física.

XI.3.3.c. Formación profesional inicial

Lo que fue una decisión influenciada a priori por su entorno se convirtió en una opción personal, ya que en el segundo año de carrera tuvo la oportunidad de cambiar y hacer enfermería, y prefirió continuar sus estudios de magisterio. Así que finalmente cursó los estudios de magisterio del Plan 71 en la Especialidad de Ciencias Físico-Naturales entre 1980 y 1983.

24: Entonces me metí en la especialidad de Ciencias y Matemáticas porque lo que había entonces era, ese año entraba, preescolar, filología inglesa, francesa, lengua, o sea letras y yo me metí en Ciencias porque había hecho el bachiller de Ciencias.

25: Al año siguiente ya sí tenía suficiente nota para enfermería porque bajó la nota de corte pero yo ya me quedé en magisterio porque me gustó, descubrí un poco que tenía esa vocación y me quedé.

103: C.: Al principio me acercó la necesidad porque yo daba clases particulares. Luego cuando empecé la carrera y terminé primero me pude haber ido a hacer enfermería, pero me encontraba bien, me gustaba. Y dejé la enfermería que había sido la aspiración de toda mi vida. Pero bueno, la verdad es que a esa edad tampoco se tienen las cosas muy claras. Yo creo que eso de las vocaciones es un poco ficticio. Si uno se mete de lleno en una cosa y te gusta, pues adelante.

En esta época además de las dificultades propias de cualquier titulación se unió una situación personal aún más compleja, ya que se casó en medio de la carrera y pronto se quedó embarazada para impedir que su marido tuviera que ir a realizar el servicio militar y perder el puesto de trabajo que tenía como maestro. Así que cursó sus estudios de magisterio con la dificultad añadida de un embarazo primero y tras el parto, la nueva responsabilidad de tener que cuidar a un bebé.

26: En medio de la carrera me casé, mi hija mayor, que nació en segundo de carrera, imagínate, una odisea.

En cuanto a la formación musical recibida en su formación profesional inicial señala que se distribuía a lo largo de dos cuatrimestres, en el primero se estudiaba Solfeo y Flauta Dulce y en el segundo, algunas nociones de Historia de la Música. Carmen comenta que aunque para la mayoría esta asignatura era muy difícil ella no tuvo demasiados problemas para aprobar. De alguna manera influyó en este hecho el que su embarazo estuviera muy avanzado y la profesora que impartía la asignatura de música fuera comprensiva con ella, algo ante lo que se muestra agradecida.

40: C.: En magisterio tuve música, pero era un cuatrimestre de flauta y un poquito de solfeo y otro cuatrimestre de historia de la música. Poquito, breve, pero era difícil porque a la gente le quedaba. Yo tuve mucha suerte, tuve una profesora muy comprensiva, tengo buenos recuerdos de ella, me dio muchas oportunidades en el examen porque estaba muy avanzada en el embarazo, me dio muchas oportunidades para aprobar. No me costó demasiado trabajo la verdad.

Uno de los aspectos que debería haber sido fundamental en su formación y que no tuvo toda la relevancia que ella había esperado fue su período de prácticas de

enseñanza. Estas prácticas las realizó en el centro donde actualmente trabaja y con una maestra que después fue su compañera. Reconoce que durante este período no tuvo demasiadas oportunidades para trabajar con los alumnos y las alumnas, pues su tutora, no la animaba a participar y sólo intervenía activamente cuando ella se ausentaba de clase o en la preparación de alguna celebración o fiesta en el centro. A este hecho se unía que su primera hija era muy pequeña y la falta de sueño le hacía perder la atención cuando estaba en el colegio. Así que a esta etapa de su formación inicial no le sacó todo el partido que le hubiera gustado y no pudo aprender demasiado acerca de la profesión.

131: C.: *Yo hice las prácticas con una maestra que después fue mi compañera. Hice unas prácticas aburridísimas porque no me dejaba hacer nada. Estaba en cuarto y todas las mañanas lo primero que hacía era leer.*

132: *En ese entonces tenía a mi hija pequeña y por muy buena que fuera se despertaba a las cinco de la mañana porque había que comer, vaya lo que es un niño recién nacido. Pues venía a la clase donde los niños se ponían a leer y no me dejaba hacer nada así que me caía de sueño, me pasaba el rato dando cabezadas en la clase.*

133: *Pero tampoco le echo yo la culpa a la mujer, era su manera de ser y ya está. Lo único que me dejó hacer fue para el día de Andalucía, que preparé unas diapositivas. Yo le ofrecía corregir libretas y ella me decía que ese trabajo prefería hacerlo ella. Un día que se puso mala y no pudo venir ví el cielo abierto, porque fue el único día que yo pude hacer algo.*

Destaca la gran diferencia existente entre la teoría que se enseñaba sobre el papel en la Escuela de Magisterio y la realidad del aula. Si de algo le sirvió el período de prácticas fue para darse cuenta de que la realidad que se vivía día a día en un colegio era muy distinta a la teoría que había aprendido durante su formación profesional.

104: *Sí es verdad que cuando empiezas tienes muchas ideas y cuando vas a hacer las prácticas te das cuenta de lo equivocada que estás, pues una cosa es el papel y otra muy diferente la realidad.*

174: [...] *En la facultad los profesores enseñan sobre el supuesto de que los niños aprenden a un ritmo normal, que no se distraen, que no van a estar "chinchando", ni dando la lata y eso es mentira.*

Admite que, a pesar de guardar un buen recuerdo de esta etapa de su vida, lo que aprendió durante la carrera no fue decisivo en sus comienzos profesionales, ya que todo lo que había estudiado era de un nivel superior al que ella tenía que enseñar en la escuela y no había aprendido cómo eso debía enseñarse a los alumnos más pequeños.

174: C.: *Cuando yo estudié había hasta octavo de EGB, pero las matemáticas y las ciencias que yo aprendí eran ya de un nivel de carrera universitaria. Había cosas que no había manera, tuvimos que buscar un profesor particular unas compañeras y yo, y nos decía el profesor que esas cosas las había visto él en primero de matemáticas. Cuando estudias eso sabes que esos contenidos no se los vas a dar tú a los niños pero entiendes que tienes que conocerlos para comprender otras cosas más básicas mejor. Pero claro, luego cuando tú terminas y le tienes que enseñar a los niños en primero de Primaria los números, no sabes hacerlo [...]*

XI.3.3.d. Transición al mundo laboral: experiencias laborales previas e inducción a la profesión

Aunque ya, en su época de estudiante, se había aproximado a la docencia a través de las clases particulares fue, una vez finalizada la carrera de magisterio, cuando esta dedicación creció. Así, durante dos años se dedicó a las clases particulares de forma más intensiva motivada por la necesidad de aportar más dinero

al núcleo familiar. Llegó incluso, junto a su marido, a alquilar un piso y abrir una academia en la que impartían clases particulares de todas las materias y a todos los niveles.

27: Cuando acabé la carrera lo importante para mí era trabajar, el único que trabajaba era mi marido y teníamos muchos gastos y entonces di muchísimas clases particulares.

57: [...] Y luego, en esos dos años cogimos un piso, lo alquilamos y montamos nuestra academia y entre mi marido y yo cubríamos todas las asignaturas, él daba todo lo de letras y los idiomas y yo las ciencias. Teníamos desde las nueve de la mañana hasta las nueve de la noche.

Afirma que las clases particulares le permitieron ir adquiriendo cierta experiencia para su desarrollo posterior en la escuela gracias al contacto directo con los niños y los padres.

58: Las clases particulares me permitieron practicar mucho pero tenía que tratar con cada niño, con los padres... [...]

La inducción a su primer puesto de trabajo como maestra en un centro educativo fue a través de un concurso de méritos. Tuvo noticias de la existencia de aquella plaza vacante gracias a su marido que trabajaba en ese mismo centro que, casualmente, era donde Carmen había cursado sus estudios primarios y secundarios. Se trataba de una plaza en preescolar y aunque ella no había cursado esta especialidad la necesidad de trabajar la llevó a concursar. Tras la correspondiente selección obtuvo la plaza y comenzó a trabajar en el curso 1985/1986 con un contrato temporal.

28: En el curso 1985/86 surgió en este colegio una plaza para preescolar de 3 a 4 años. Allí entré yo y me hicieron un contrato temporal para ese curso.

61: C.: Me enteré porque estaba mi marido trabajando en el colegio. [...] Yo empecé con un grupo de 33 niños de 4 años.

65: Imagínate, bueno yo estaba trabajando que era lo que yo quería. A mí me daba igual trabajar en lo que fuera, mira, yo decía, aunque me pongan de portera del colegio pero yo necesitaba trabajar, entrar de alguna manera con sustituciones, con lo que fuera, que ya luego habría tiempo para ir subiendo.

XI.3.3.e. Trayectoria profesional antes de la especialización

Su trayectoria profesional comienza en el curso académico 1985/1986 en el mismo centro educativo de carácter concertado y de confesión católica donde había cursado sus estudios primarios y secundarios y donde también trabajaba su marido. Esta primera etapa profesional la inicia en Preescolar, etapa en la que permaneció durante cinco años. Después pasó al primer ciclo de Educación General Básica (EGB), y durante seis años estuvo alternando la docencia en los niveles primero y segundo, ya que no podía acceder a cursos superiores aunque sus estudios de magisterio en la Especialidad de Ciencias Físico-Naturales le otorgaban la posibilidad de trabajar en el tercer ciclo de EGB. Esta limitación de promoción se debía a que existía un privilegio para los maestros/as más veteranos/as que les permitía cada año elegir el curso en el que querían trabajar, así que éstos escogían siempre los ciclos superiores y dejaban a los principiantes el primer ciclo.

30: Estuve cinco años en Preescolar hasta que surgió una vacante en Primaria. Como yo quería dar mi especialidad la solicité, tuve que hacer un concurso de méritos y ya pasé a Primaria. Estuve otros 6 años dando clase en primero y segundo de Primaria.

71: [...] Pero de mi especialidad estaba ya ocupado el puesto, así que tuve que dar clase en primero y segundo de EGB que después pasó a ser primero y segundo de Primaria.

189: Cuando conseguí entrar en Primaria iba alternando todos los años los cursos de primero y segundo, porque las más mayores tenían unos privilegios adquiridos y podían elegir dónde querían dar clase.

La primera dificultad con la que se encontró Carmen cuando comenzó a trabajar como maestra de Preescolar fue su falta de formación en relación a los objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, psicología infantil, etc., debido a que, como anteriormente habíamos mencionado, su formación estaba dirigida a impartir clase a alumnos de tercer ciclo de EGB y no a trabajar con niños de 4 y 5 años.

Este hecho le obligó a formarse a través de diferentes vías, entre ellas destacamos la propia autoformación a través de lecturas y búsqueda de recursos a nivel individual, y a través de experiencias de reciclaje no formal como cursos o seminarios de intercambio de experiencias. Vemos cómo el enfrentarse a una realidad escolar nueva originó en Carmen la necesidad de formarse para poder realizar bien su trabajo lo que demuestra el alto grado de compromiso con su profesión.

29: *Pero imagínate que yo no tenía ni idea de infantil y tuve que empezar a leer cosas, buscar todo lo que había y hacer cursos para prepararme un poco. Me metí en un seminario permanente de intercambios de experiencias de preescolar, me metí en cursillos que hacía el CEP, bueno no se llamaba así, pero equivalía al actual CEP. Bueno, todo lo que salía ahí que iba yo de cabeza.*

64: *La mayor dificultad con la que me encontré fue que yo no había estudiado aquella especialidad en la que en ese momento tenía que trabajar. [...]*

65: *Imagínate, bueno yo estaba trabajando que era lo que yo quería. A mí me daba igual trabajar en lo que fuera, mira, yo decía, aunque me pongan de portera del colegio pero yo necesitaba trabajar, entrar de alguna manera con sustituciones, con lo que fuera, que ya luego habría tiempo para ir subiendo.*

68: *[...] A mí de pronto me decían eso, y para eso me tenía que preparar, ponerme las pilas y buscar, prepararme y estudiar a base de cursillos, de recursos,... y de que los chiquillos pagaran el pato.*

A estas dificultades de tipo académico se unió la falta de experiencia en el trato con los diferentes agentes educativos (alumnado, padres y madres sobretodo) y el desconocimiento de todo lo que en aquel momento era nuevo para ella, lo que producía cierto temor. Así, recuerda esta época como un período de continuo cuestionamiento de su labor docente.

61: *[...] A mí las madres me contaban que cuando entraban a la clase a dejarme a los niños yo estaba detrás de la mesa, así como muy asustada. Yo no recuerdo que estuviera muy asustada, pero ellas dicen que sí.*

124: *[...] Recuerdo que en la primera reunión con los padres que tuve yo estaba muy nerviosa, me temblaba la voz, temblaba yo entera. Tenía miedo en la reunión de padres [...]*

125: *[...] Recuerdo que antes tenía miedo de si yo estaba perjudicando a los niños. Constantemente me preguntaba si lo estaba haciendo bien, si me estaría equivocando. [...]*

Además de los procesos que llevó a cabo para mejorar su conocimiento de la profesión, las continuas dudas y la falta de experiencia y formación intentó suplirlas dándole mucho cariño a sus alumnos y alumnas, poniendo todo su empeño en que fueran contentos al colegio, porque Carmen cree firmemente que uno de los aspectos fundamentales de la enseñanza es cuidar la relación con los niños para que asistan al colegio contentos y con ganas.

106: *Lo que puse más de mi parte en ese momento fue el cariño, porque eso es verdad que no me costaba trabajo, eso me salía solo. Entonces les di mucho cariño a los niños, que eran muy pequeños y estaban tan asustados como yo, mucha paciencia, mucha alegría, ganas de venir a la escuela, que no vinieran llorando.*

107: *Mi principal preocupación era que vinieran con ganas a la escuela, que no lloraran, que no pensarán que venían aquí a torturarlos ni nada de eso. Y cuando a los pocos días veía que venían con cierta alegría me dije a mi misma que aquello marchaba bien. Y luego fue seguir preparándome.*

A esta formación permanente se unió el trabajo diario con los niños, que en ocasiones sufrieron su inexperiencia, pero que sin duda fue una fuente de conocimiento muy importante para Carmen.

72: Entonces, qué haces, pues te adaptas porque se supone que un maestro tiene que estar capacitado para dar todo. Al principio lo chiquillos son los que pagan tu inexperiencia pero cuando pasan unos cuantos años aprendes, aprendes a base de meter mucho la pata. Así los chiquillos aprendían y yo a la vez con ellos. Esto es igual que aprender a ser padres, que aprendes a ser padres a la vez que tus hijos aprenden a ser hijos. Te equivocas mucho pero como lo haces con mucho cariño, con mucha entrega suples un poco la inexperiencia.

Poco a poco fue superando estos déficits iniciales y señala cómo estableció pautas de trabajo en infantil que aún todavía siguen manteniendo sus compañeros. Incluso antes de abandonar esta etapa su trabajo sirvió de modelo para la nueva maestra que se incorporó en su puesto y que, aunque ya sí había cursado la especialidad, se basó mucho en el trabajo que ella y su otra compañera de nivel habían realizado.

62: Comencé la costumbre de darle a los niños una especie de boletín con sus dibujos que todavía se hace hoy, [...] Algunas cosas para decorar las clases que hice aún las conservan, canciones, el modo de trabajo [...] Al final yo ya era una veterana en preescolar e incluso "implanté" algunas cosas que aún hoy día se siguen haciendo. [...]

A las dificultades en el desarrollo de su labor como maestra se unió la precariedad laboral en sus comienzos. El hecho de tener un contrato temporal que se iniciaba en septiembre y acababa en junio provocaba en ella la incertidumbre de no saber si al año siguiente iba a trabajar. Ya en el primer mes de trabajo tuvo que pedir una baja debido a una enfermedad grave, pero antes de hacerlo estuvo asistiendo al colegio muy enferma por miedo a que la pudieran despedir. Este tipo de contrato se prolongó durante cinco años lo que incluso la privó de una baja maternal cuando dio a luz a su segunda hija.

272: [...] Por ejemplo cuando estuve dando clases en infantil tuve un problema en los ovarios y estuve yendo a clase una semana con el ovario torsionado del lado derecho al lado izquierdo e iba a clase que me moría del dolor. Pero como estaba empezando, era mi primer año, ya ves, yo entré a trabajar en septiembre y me operaron en octubre. Pero claro, iba con todo el miedo del mundo, no quería pedir la baja, no quería pedir permiso por miedo a que me echaran, pero yo estaba en clase con cuarenta niños de preescolar y cerraba mi puerta y me sentaba porque no me podía mover. Hasta que un día ya no podía moverme, no podía ni cerrarme la falda y entonces me fui a urgencias y me operaron enseguida. Aquello hizo que tuviera mucho miedo a que me echaran, pero me dijeron que no me preocupara. Estuve de baja un mes y al mes me incorporé otra vez. Aquello me influyó quizás para entregarme más a mi trabajo, al centro. Pero realmente yo era así antes de la operación.

275: Después tuve a mi hija y no tuve derecho a baja maternal, porque yo entonces era fija discontinua y como la tuve en Agosto y en ese mes yo estaba en paro el día 15 de Septiembre yo ya estaba trabajando. Y así todo, sí me ha influido en algo, todo lo que me ha pasado ha sido positivo para implicarme más en mi trabajo. Yo pensaba que si el colegio sin conocerme de nada me había dado la oportunidad de entrar a trabajar yo tenía que darlo todo. Porque yo al colegio le debo todo lo que soy. Primero porque estudié allí, conocí a mi marido allí, porque es mi casa y lo quiero muchísimo. Ahora algunas personas que han venido después no tanto pero yo mi vida entera la he dado y la sigo dando por mi colegio y me duele mucho todo lo que le pase malo.

El cambio de etapa, que se produce en el curso académico 1990/1991, genera nuevas dificultades que vuelven a estar relacionadas con su déficit formativo inicial, ya que tuvo que enseñar a leer y a escribir, algo para lo que no la habían preparado durante su formación profesional inicial.

67: *Cuando pasé a Primaria pasé como tutora de segundo. Y eso fue otro asalto. Por ejemplo, a mí en magisterio no me prepararon para enseñar a leer y a escribir. Y entonces yo pasé de la carrera de magisterio de Ciencias a preescolar y después a enseñar a los niños a leer y a escribir.*

En este momento aparece un pilar importante en su trayectoria profesional, una compañera que en aquel momento fue decisiva, pues como ella también estaba en el primer ciclo trabajaron codo con codo y la experiencia de ésta le fue de gran ayuda.

68: *Menos mal que mi compañera me echó una mano y me dijo lo que estaban utilizando para enseñar a leer y a escribir, que era el país de las letras, que me encanta. Ese fue el método que utilizamos todos los años que estuve en primero y segundo. Pero claro, también me tuvo que poner las pilas. No me habían preparado para aquello.*

A estas dificultades relacionadas con su falta de formación se añadieron otras de tipo personal. Destaca el rechazo que encontró por parte de la mayoría de sus compañeros debido a que su marido en aquel momento era el director del centro y las enemistades que tenía éste se trasladaron directamente a ella. Igualmente al estar vinculada a su compañera todos aquellos que no se llevaban bien con ella adoptaron una actitud del mismo tipo hacia Carmen.

187: *Cuando yo entré en el colegio mi marido ya estaba y luego fue director y claro, si a mi marido no lo podían ver por algo o le tenían manía, pues a mí también directamente. Yo nada más entrar ya me encontré el rechazo, quien no se llevaba bien con él directamente no se llevaba bien conmigo. Yo heredé el rechazo hacia él y a hacia mi compañera, porque como yo era la protegida de esta maestra, porque de alguna manera yo era como si fuera su hija y me encontré el rechazo de todos.*

Pero a pesar de las dificultades tanto académicas como personales su actitud ante su trabajo siempre fue de compromiso y se implicó al máximo en el proyecto educativo del centro, participando en todas aquellas actividades en las que se requirió su presencia e intentando mejorar día a día, pues sentía el colegio como algo propio ya que éste ha sido el lugar donde se ha formado como persona y después había confiado en ella como profesional.

273: *Yo siempre he dicho que sí a todo lo que me han pedido, siempre que pedían voluntarios yo lo hacía. Por ejemplo hubo una cosa que se llamaba estudio vigilado para los mayores, pues allí que iba yo con mi niña pequeña, mientras que ella pintaba yo vigilaba y ayudaba a los niños mayores que iban a estudiar. Luego me pidieron voluntarios para hacer talleres y yo también dije que sí. Entonces me inventé un taller de cerámica y teníamos mucha gente en ese taller. Y para eso hicimos muchísimos cursillos nosotras, mi compañera y yo para prepararnos.*

274: *Yo siempre he estado para lo que el centro ha querido, pidieron especialistas y yo me ofrecí para ser especialista de música. Y quizás eso de la baja nada más que empezar y la necesidad que tenía de trabajar me hicieron entregarme aún más.*

XI.3.3.f. Un cambio en la trayectoria: el acceso a la especialización

Es en una reunión con el titular de la institución educativa a la que pertenece su centro cuando se pone sobre la mesa la posibilidad de especializarse en las materias para las que la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo) establecía la creación de la figura de un maestro especialista. Así que Carmen se plantea la posibilidad de la especialización en el área de Educación Musical que se abría ante ella como un medio de promocionar en el centro y poder acceder a niveles superiores.

76: *C.: Me enteré de lo de la especialidad de Música en una reunión que tuvimos con el titular del centro, en la que nos informó de que se iban a implantar las especialidades de inglés, de música, de Educación Física y que para dar esas asignaturas había que ser especialista, así que dijo que el que quisiera empezara a formarse.*

189: [...] Nunca nos daban opción de pasar a Tercero o Cuarto, y yo tenía mucha ilusión por explicar aquello que yo había aprendido en la carrera, y no quedarme siempre enseñando a leer y a escribir. Yo estaba agobiada. Entonces como mi compañera hizo la Carrera de Educación Física y yo me hice Especialista de Música, cuando mi marido fue director era el tiempo en el que se pusieron las especialidades así que, tiró de nosotras hacia arriba y dijo que las especialidades había que darlas. A él le cogió el cambio de la organización de las etapas y se pasó a Secundaria y tuvo que dejar la dirección. Pero las especialidades ya estaban establecidas y eso no nos lo pueden perdonar, no nos pueden perdonar que gracias a mi marido nosotras estemos dando las especialidades y seamos tutoras hasta sexto. [...]

Así que comienza sus estudios en el Conservatorio motivada por su gusto hacia el hecho musical e influenciada por su familia, ya que también su hija mostró interés por dichos estudios. Además el hecho de que en el barrio crearan una sección del Conservatorio de Música facilitó este comienzo en el año 1992. Aunque a ella le hubiera gustado cursar sus estudios en la especialidad de guitarra, por la mayor versatilidad de este instrumento dentro del aula, eligió el piano ya que era el instrumento que prefería su hija y en casa, no tenían posibilidad de comprar dos instrumentos distintos. Así que entre 1992 y 1996 realizó sus estudios de grado elemental en la especialidad de piano.

35: Bueno, de alguna manera yo me veía que la música me atraía. Siempre me ha gustado la música clásica aunque no tengo cultura musical pero cuando me enteré de esto y de que habían puesto en el barrio una academia de Música me apunté, aprovechando que también quería ir mi hija, y nos matriculamos las dos. Nos matriculamos en piano, porque ella quería piano, aunque a mí el piano me gusta mucho yo hubiera preferido haber elegido guitarra porque para la escuela es mejor. Pero, dos instrumentos no íbamos a comprar.

36: Estuve cuatro años, el ciclo elemental [...]

De las enseñanzas recibidas reconoce que tanto el Lenguaje Musical como las clases de Coro le gustaban bastante ya que tenía cierta facilidad para las mismas. Sin embargo, el instrumento era su asignatura pendiente porque se ponía muy nerviosa y no se le daba muy bien. Además, a este hecho se unía la imposibilidad de estudiar todo lo que ella hubiera necesitado debido a las cargas laborales y familiares.

43: [...] Me gustaba mucho todo lo que tenía que hacer de calcular intervalos, hacer un transporte, eso me gustaba mucho aunque se me ha olvidado mucho también. Luego estaba coro que era en la asignatura en la que más disfrutaba y las clases que más trabajo me costaban eran las del instrumento porque tenía que echarle muchas horas. [...] El piano era lo que peor llevaba porque me ponía muy nerviosa, me temblaban las manos y mira que me encanta el piano, pero era superior a mí. Lo que no aprendes de niño, sobretodo de habilidades, no se aprende de grande, cuesta mucho trabajo. Así que las que más me gustaban eran coro y lenguaje musical. La verdad, me gustaba mucho y me hubiera gustado seguir. [...] Y cuando llegabas a tu casa después de todo el día trabajando tienes tantas cosas que hacer que no tenía tiempo de ponerme en el piano. Luego el piano teníamos que compartirlo, además estaba en el salón de la casa. En fin que las horas justas que tú tenías para practicar era las que estaba la familia allí viendo la tele, etc.

La valoración que hace de esta formación es positiva, sobretodo en el terreno teórico-musical, ya que reconoce que los aprendizajes recibidos en esta época fueron decisivos a la hora de desarrollar su labor como especialista, ya que sin un dominio del Lenguaje Musical no se puede impartir clase de música. Pero por otro lado echó en falta una formación de tipo didáctico o por lo menos haber observado modelos de enseñanza que hubieran estado más próximos a la escuela.

43: C.: En el Conservatorio tenía el Lenguaje Musical que ahí sí es verdad que aprendí porque en cuatro años..., bueno aprendí, y me queda mucho por aprender [...]

46: C.: Por supuesto. Bueno, la teoría, aunque se dé poca en la primaria siempre viene bien. Luego, por ejemplo, a la hora de yo coger una partitura y ponerme a enseñarla, la tengo yo que estudiar y para eso si que me ha servido porque si tienes un mínimo de dominio lo puedes hacer pero si no... Por otro lado, didáctica no se da ninguna, cultura no se da ninguna, bueno, por lo menos en el grado elemental. De didáctica nada y yo un poco aprendía de lo que veía de los profesores. Yo me tiré dos años con un profesor que estaba obsesionado con el ritmo, con las disociaciones, que eso cuesta muchísimo trabajo, pero mucho. Yo me acuerdo de que era muy difícil. La lectura de partituras rítmicas, también cuesta, que por suerte eso no lo tengo que llevar a la práctica en la escuela. Eso como te costaba más trabajo, lo sufrías más y lo que disfrutabas era en lo que estabas más a gusto y más relajada.

Una vez finalizados los estudios de grado elemental y gracias a uno de los itinerarios de especialización establecidos por la Administración -que permitía a los maestros que poseyeran unos estudios musicales determinados acceder a la especialidad-, Carmen consiguió su especialización y, por ende, su promoción al segundo y tercer ciclo de Educación Primaria, donde se encargaría de la docencia musical.

79: Entonces yo fui y me preparé y cuando estuve preparada dije que yo quería ser especialista y entonces me pidieron el título, pedí mi certificado y lo entregué y ya está. Y a partir de ese año empecé a dar la música.

Señala cómo este hecho contribuyó a generar aún más tensiones con sus compañeros y compañeras que tuvieron que aceptar el ascenso de Carmen y de su compañera, que también se especializó en Educación Física, lo que supuso un movimiento en cuanto a la asignación de cursos que no benefició demasiado a otros compañeros.

189: [...] Pero las especialidades ya estaban establecidas y eso no nos lo pueden perdonar, no nos pueden perdonar que gracias a mi marido nosotras estemos dando las especialidades y seamos tutoras hasta sexto. Antes ellas estaban muy cómodas porque no tenían que ir ni a Primero ni a Segundo, pero a partir de ahí la cosa cambió. Por esa razón nosotras somos incordios. [...]

Llama la atención la poca importancia que Carmen atribuye al esfuerzo realizado para conseguir su especialización suponiendo que la consiguió porque no había nadie más interesado en el centro. Este hecho es muestra de la falta de seguridad en sí misma de Carmen.

78: Y fui la única que me especialicé porque la de inglés ya venía con la licenciatura de Filología Inglesa, mi compañera ya era especialista en Educación Física, llevaba toda la vida dando la Educación Física, la única que se molestó un poquillo en aprender algo fui yo así que a quién se la iban a dar, pues a mí (se sonríe). A lo mejor no era por lo bien o lo mal que lo hiciera sino porque no había otro.

XI.3.3.g. Trayectoria profesional después de la especialización: primeros años como especialista

Su especialización supone un cambio en su trayectoria ya que esta nueva categoría profesional posibilita, como hemos señalado anteriormente, su promoción al segundo ciclo de Educación Primaria. A partir de ese momento su labor profesional alternará la docencia de música en el 2º y 3º Ciclo de esta etapa y la tutoría en los diferentes niveles de dichos ciclos, un año en cada uno de ellos de forma sucesiva (3º, 4º, 5º y 6º).

Para Carmen fue bastante positivo el hecho de poder poner en práctica la especialidad desde el mismo momento en el que le fue concedida la misma a través de la homologación de su título de Conservatorio. Ese hecho le fue de gran ayuda ya

que le permitió trabajar en el aula todo lo que había aprendido y comprobar desde la propia experiencia el mayor o menor funcionamiento de las estrategias utilizadas. Por lo tanto, podemos afirmar que la mayor fuente de conocimiento de Carmen en sus comienzos como especialista fue la propia práctica.

37: Luego, en el colegio cuando ya tuve la especialidad enseguida me dieron la oportunidad de comenzar a dar las clases de música en la escuela, de aplicar lo que había aprendido y eso me ha servido mucho, ya que he aprendido desde la práctica. [...]

En sus comienzos la mayor dificultad fue determinar cuáles eran los objetivos y contenidos que debían ser trabajados en Educación Primaria en relación a la enseñanza musical y por supuesto, el cómo abordarlos en la escuela. Así reconoce que al principio puso el listón muy alto y con los años se dio cuenta de que tenía que cambiar su forma de ver la Educación Musical, ya que comenzó con una visión muy academicista, más próxima al Conservatorio que a la escuela de primaria. A esto se unió el que no utilizó libro de texto y fue ella la que elaboró su propio material, algo que realmente le trajo muchos quebraderos de cabeza. La idea que, en sus inicios, podía parecer innovadora se convirtió en un desastre pues, tal y como hemos apuntado antes, intentó transmitir a los niños los conocimientos que había recibido en el Conservatorio y eso era poco motivador para ellos, además de ser una empresa imposible de acometer en el ámbito escolar.

82: C.: La mayor dificultad fue que no puse un texto. El primer año no puse texto me lo hice yo, yo hice las fichas... pero era un rollo, porque puse unos conocimientos muy elevados, exigía mucho. Yo venía de Conservatorio, pero me di cuenta de que los niños no respondían, que había que coger la música más como un juego que como una obligación porque el que quería la música como obligación se podía ir al Conservatorio y entonces intenté introducirla de otra manera.

175: Si tú lo tienes muy claro cuando comienzas a trabajar con los niños en tercero tú te propones unos objetivos que debes alcanzar cuando llegues a sexto. Pero claro, eso es suponiendo que tú lo tengas muy claro, pero al principio, que no sabemos dónde queremos llegar vamos dando palos de ciego. Al principio, cuando me puse a dar música puse el listón muy alto, les metí mucho solfeo y los niños no respondían. Cuando yo ví que no conseguía nada me lo replanteé, pero claro, me hicieron falta unos cuantos años para darme cuenta que por ahí no iban los temas. Yo me planteé que no tenía mucho sentido que yo les complicara la vida a los niños con solfeo en primaria cuando en secundaria no seguían por ese camino, sino que lo único que aprendían era Historia de la Música. Entonces me di cuenta que era una tontería seguir por ese camino. [...]

Después de un año sin libro de texto cambió la estrategia y buscó un material que le ayudara en su quehacer diario. Pero en este caso la dificultad vino impuesta porque el nivel de dicho material era muy elevado y no estaba adecuado al nivel que tenía el alumnado con el que trabaja. Así, poco a poco fue buscando, probando, hasta que encontró el libro de texto con el que trabaja actualmente que se adapta bien a sus necesidades. Reconoce cómo el hallazgo de este texto fue un punto de inflexión en su trayectoria como especialista ya que le facilitó bastante su labor.

83: Luego, cuando vi la dificultad de mi trabajo, puse un texto pero éste era muy elevado y ví que a los niños les costaba mucho y en una hora no me daba tiempo.

84: Después ya encontré el texto que tengo ahora que se adapta perfectamente a mis exigencias y los niños lo aceptan bastante bien, lo comprenden muy bien y a mí me facilita mucho el trabajo.

Reconoce cómo estos primeros años fueron años de experimentación y que los alumnos que tuvo en aquella época sufrieron su inexperiencia.

85: Y así, poco a poco es como vamos cogiendo nuestro sitio, como siempre, los primeros niños son los que pagan el pato, los que primero coges son los conejillos de indias, pero bueno, esto es así.

Resumiendo podemos señalar que las mayores dificultades en sus primeros años como especialista estuvieron asociadas a determinar los objetivos y contenidos a trabajar en clase, así como encontrar el texto que guiara su labor como especialista.

89: Pero la mayor dificultad fue esa, encontrar el libro o los contenidos que eran mejores para trabajar con los niños.

Aunque su interés hacia los cargos de gestión educativa ha sido y es nulo, Carmen se encargó durante cinco años de la gestión económica del comedor del centro y a cambio su familia y ella misma comían en él de forma gratuita. Esta responsabilidad la liberó durante un año de una hora de su carga lectiva semanal, pero finalmente le reportó más perjuicios que beneficios ya que la persona encargada de sustituirla no le informaba del trabajo que realizaba con sus alumnos y ni siquiera le pasaba la evaluación de los mismos, con lo cual su trabajo se dificultaba todavía más.

195: C.: Estuve llevando el comedor durante cinco años. Lo hice por hacer un favor al centro. No me pagaban nada simplemente mi familia y yo comíamos allí. Hubo un año que me dejaron una hora libre los viernes para poder hacer todo el papeleo del comedor. Para tener esa hora libre para hacer los recibos otra compañera me tenía que dar a mí media asignatura. Y esa compañera no me daba notas y yo tenía que ingeniármelas luego a la hora de evaluar. Así que prefería hacer los recibos en mi tiempo libre que perder una hora de clase. Pero claro a esa persona no le llamaban la atención.

269: C: No, no me gusta, yo no soy política, para eso hay que saber ser muy diplomática y no soy así. A mí lo que me pasa es que me lo guardo todo y todo lo que tengo dentro se somatiza y se me cae el pelo, me salen erupciones en la piel, etc., del estrés, de los nervios. [...]

Por lo tanto, podemos señalar que sus comienzos como especialista estuvieron marcados por un proceso de búsqueda y experimentación hasta ir encontrando respuestas a las preguntas que le surgían a diario sobre la enseñanza musical en el aula de Primaria.

XI.3.3.h. Percepción del momento actual

Actualmente sigue desarrollando su labor docente en el mismo centro concertado donde alterna su docencia como especialista en el 2º y 3º ciclo de Educación Primaria con las tareas de maestra generalista.

A la hora de abordar el momento actual en la carrera profesional de Carmen vamos a hacer referencia a dos dimensiones, una relacionada con el contexto en el que realiza su trabajo, describiendo las relaciones que establece con él y la percepción que tiene de cómo es considerada su labor como especialista por el resto de la comunidad educativa. Por otro lado, nos centraremos en el análisis de su práctica docente y de la percepción que tiene de ella misma a través de la descripción de sus dificultades, motivaciones, creencias y actitudes hacia la enseñanza.

En cuanto a las relaciones que establece con su entorno laboral comenzaremos haciendo referencia a las relaciones con el **equipo directivo**. Esta relación no es demasiado cordial, ya que existen diferentes grupos en el centro y el que es afín al equipo directivo es el que disfruta de los privilegios, mientras que los que no demuestran dicha afinidad tienen diversos conflictos, que según Carmen se podrían solucionar si se dejaran los aspectos personales fuera del ámbito profesional y se trabajara en función del bien de los alumnos y no para beneficiar a unos y a otros.

184: C.: Yo supongo que esa es la meta de todo director, pero eso es muy difícil y es muy difícil si tú tienes dos raseros de medir, a unos los tratas de una manera y a los otros de otra. Y te das cuenta que al que es amigo del director éste lo trata de una manera y a los

otros de forma diferente. Y a mí siempre me toca lo difícil, que quizás sea porque yo soy muy contestarfa, por mil cosas o simplemente porque no te caigo bien. Pero yo supongo que a todos los directores les gustaría que todos en su centro fueran una piña, que se trabajara en equipo. Pero esto es como los cargos políticos, que al principio empiezan muy bien pero luego se van deteriorando porque yo ya he conocido en el colegio a cinco directores y prácticamente con todos ha pasado igual. O que los demás vamos conociendo sus puntos débiles y nos vamos relajando porque toda la culpa tampoco va a ser de ellos.

185: Sí hay grupos, yo lo entiendo, el hecho de que seamos compañeros de trabajo no nos obliga a ser amigos. Y a mí no me tienen por qué gustar todos mis compañeros para estar todos los días de amigos, saliendo y entrando, charlando, etc. Entonces, yo tengo mi amiga con la que además trabajo bien pues siempre estamos juntas y se van creando los bandos. Pero eso yo lo entiendo. Lo malo es cuando los que tienen que ser imparciales se dejan influenciar por los amiguismos [...].

191: Así que están privando a los niños de una serie de aspectos y todo por su comodidad. Ahí es donde el director tiene que poner orden y dejar la amistad para fuera del colegio y vernos como profesionales, como la de Música, la de Inglés y no fijarse en si es más o menos amigo. Así se genera un mal ambiente de trabajo.

Carmen destaca la necesidad de que los miembros del equipo directivo faciliten la convivencia en el centro y potencian el trabajo en equipo, no como en este caso en el que el propio equipo directivo propicia la disgregación y el enfrentamiento.

201: La directora que es la primera que debería potenciar el diálogo entre los compañeros y potenciar el trabajo en equipo hace justamente lo contrario.

La relación con sus **compañeros y compañeras** no es excesivamente cordial ya que como apuntábamos anteriormente el cargo de director que ocupó su marido en sus comienzos profesionales marcó su relación con ellos, proyectando hacia ella todos los conflictos que pudieran existir con su marido. Esa falta de entendimiento ha ido creciendo con los años y se acentuó en el momento de su especialización y promoción profesional hacia el segundo y tercer ciclo de Educación Primaria. Es consciente de que todo el mundo no se puede llevar bien y que siempre existe mayor o menor afinidad con ciertas personas, como le sucede a ella con su compañera que ha sido un apoyo importantísimo en su desarrollo profesional, pues ella estuvo a su lado desde el principio de su andadura en la etapa de Primaria y gracias a su experiencia han ido superando muchas dificultades. Esta incómoda relación con el resto del claustro le hace demandar un trabajo más autónomo, más independiente, algo que echa de menos en momentos de dificultades.

148:C.: Cuando tengo algún enfrentamiento con un compañero, con el director, con mi compañera... Algunas veces añoro el trabajo personal, no depender de mucha gente o que mucha gente tenga que ver con mi trabajo.

149: Porque yo sola conmigo creo que me defiende bien, pero cuando tienes que darle explicaciones a tanta gente de tu trabajo y además que le parezca bien a todo el mundo es cuando te das cuenta de que esto de la enseñanza no es tan fácil.

185: Sí hay grupos, yo lo entiendo, el hecho de que seamos compañeros de trabajo no nos obliga a ser amigos. Y a mí no me tienen porque gustar todos mis compañeros para estar todos los días de amigos, saliendo y entrando, charlando, etc. Entonces, yo tengo mi amiga con la que además trabajo bien pues siempre estamos juntas y se van creando los bandos. Pero eso yo lo entiendo.[...]

Esta difícil relación con sus compañeros y compañeras llega a tal extremo que se plantea la posibilidad de preparar oposiciones para salir del centro en el momento, su compañera, se jubile.

204: Fíjate como será la cosa que incluso estoy plateándome la posibilidad de prepararme oposiciones, porque cuando pienso que a mi compañera le quedan tres años para jubilarse me pongo mala. Estoy pesándome meterme en una academia para prepararme

oposiciones y jugármela. Yo jamás me he presentado a unas oposiciones, quién sabe. Si yo me preparara y sacara las oposiciones me iba y tan a gusto. Y mira que no es por el colegio, ni por los niños, ni por los padres, es por los compañeros.

Sin embargo, la relación que tiene con los **alumnos y alumnas** es muy buena, existe un buen entendimiento entre ellos. Esta buena relación la atribuye a su actitud y carácter dialogante, faceta de su personalidad que a otros compañeros le parece poco efectiva con el alumnado. Además reconoce cómo de su relación con los alumnos se nutre su actividad docente ya que en función de la respuesta de estos su actuación va cambiando.

105: Mira, porque los niños y yo podemos entendernos mejor o peor pero más o menos nos llevamos bien. Pero por ejemplo, si tú tienes un problema con un niño y tú eres el profesional tú sabes lo que tienes que hacer. [...]

179: Las caras de los niños me hacen darme cuenta de si las cosas marchan bien o no. Cuando no han entendido algo enseguida ponen caras raras y tienes que volver hacia atrás y comenzar de nuevo.

La relación y entendimiento con los **padres y madres** del alumnado es una difícil tarea y mucho más el intentar implicarlos en la educación de sus hijos de manera activa. Además, incide en la necesidad de que se otorgue por parte de este colectivo un margen de acción y confianza al maestro y no se juzgue el trabajo de éste de forma gratuita. Hace referencia aquí a la poca consideración por parte de la sociedad a la labor del maestro en general y a la autoridad con la que cualquiera, con mayor o menor formación, opina acerca de su trabajo.

58: Eso creo que es uno de los problemas que tiene la enseñanza, los padres. Te dicen, a mí no me digas nada, tú te las arreglas como puedas, que a mí me pone muy nerviosa mi hijo. Los padres disculpan a los niños por todo y aunque yo tengo unas fichas semanales donde voy apuntando todo lo que hace cada niño, después viene el padre y en vez de reconocer cómo es su hijo lo disculpa y entonces ya tú no puedes hacer nada.

150: [...] Al padre o la madre tú le puedes informar de lo que ha hecho pero no saben...es como si el fontanero va a tu casa y te tuviera que explicar cómo ha hecho el trabajo para ver si a tí te parece bien o mal. Lo importante es que haya arreglado la avería.

154: Otros años han venido padres, no a buscarme a mí sino directamente, se han ido a hablar con la directora. En otra ocasión un padre me mandó una carta diciéndome que me iba a denunciar a Delegación. Es que a veces te asustas, porque estás expuesta a lo que quieran decir de ti los demás. Si ahora viene un padre no le caes y va a delegación a ponerte una denuncia es su palabra contra la tuya.

Como apuntábamos anteriormente en sus inicios profesionales tenía cierto temor a enfrentarse con los padres pero poco a poco ha aprendido a dominar la situación y ha adquirido estrategias a la hora de relacionarse con ellos.

163: Antes sí que me daba más miedo cuando veía a un padre venir a por mí, pero ahora no me importa. Yo he cometido errores como todo el mundo, por desconocimiento como todo el mundo pero creo que hay que explicarle a los niños y a los padres muy bien lo que vas a evaluar, incluso si hay que parar la reunión y dejar constancia por escrito de los acuerdos a los que se llegan, hay que hacerlo. Porque tenemos la memoria malísima y para lo que no nos interesa peor. Y resulta que tenemos una reunión en la que habíamos acordado hacer una cosa u otra y cuando llega el momento de que eso les afecta a sus niños ya no nos acordamos.

Reconoce cierto grado de satisfacción cuando algunos padres la “acusan” de ser muy exigente, le agrada saber que está formando bien a sus alumnos y les pide todo lo que pueden dar.

167: Este padre del que te hablo me ha acusado a mí de ser muy exigente y yo le digo que ya se alegrará después. Me dice que su hijo se junta con los primos que están en

otros colegios y este es él que más adelantado va y yo le digo pues que entonces tiene suerte, pues cuanto más se le exija mejor.

En su discurso hace referencia a la relación que mantiene con la **Universidad** desde hace algunos años con la Facultad de Ciencias de la Educación de la que recibe alumnos en prácticas. En relación a este vínculo que se crea a través de estos alumnos demanda una mayor implicación por parte de esta institución y una mayor formación para la labor que realiza como tutora de prácticas ya que la mayoría de las veces no sabe cómo tiene que actuar ni qué pautas seguir con este alumnado.

240: Entre todos los déficits que tenemos este sería muy fácil de solucionar, tener una relación entre los supervisores de la universidad y los tutores sería muy fácil y muy económico. Otra cosa que creo importante es que nos tendrían que preparar para ser tutoras de prácticas, saber en lo que nosotros nos tenemos que fijar en los alumnos a la hora de evaluar. Porque ellos entran en nuestras clases y nos observan pero nosotros no tenemos claro qué tenemos que hacer.

Pero a pesar de estas pequeñas dificultades señala que la relación con los alumnos en prácticas, en la mayoría de los casos, ha sido cordial y apunta que ha aprendido mucho de ellos, ya que siempre se ha producido un intercambio muy fructífero.

259: Yo valoro mucho a la gente de prácticas porque yo aprendo mucho de ellos, hay un intercambio. Ellos vienen con unas ideas y una serie de cosas que aprenden en la universidad que yo no las he aprendido porque no he hecho la especialidad y entonces me traen información, fotocopias, etc. No es que yo me aproveche del práctico para descargarme de trabajo sino que me gusta tener porque aprendo mucho de ellos.

134: Mi relación con los prácticos que he tenido ha sido normalmente buena, aunque hay prácticos y prácticos. Hay algunos a los que ves muy interesados, con mucha iniciativa y otros que vienen aquí a pasar el rato.

Valora la preparación de los alumnos en prácticas en la especialidad como buena pero no así en el resto de materias para las que considera que no están suficientemente preparados, y eso es algo que le preocupa ya que no siempre se completa el horario de un especialista con solamente las horas de la especialidad.

171: C.: Los que vienen de Prácticas de la Especialidad, la mayoría están muy bien preparados en la especialidad pero en lo demás no. Yo los dejo que expliquen algo de matemáticas o de lengua y no saben. Eso es un problema, porque siempre no vas a estar dando música, a no ser que sea un colegio muy grande. Porque si tú estás en un colegio donde no hay unidades suficientes para llenar tu horario, ¿qué haces?, el resto de las horas tienes que ser tutora y no estás preparado. Normalmente los conceptos los sabes porque los has estudiado en el colegio y en bachiller pero no tienes una base pedagógica.

En todo momento intenta tratar al alumno como un maestro más algo que echó en falta en sus prácticas, respetando sus intervenciones y animándolo para que tome la iniciativa. Aunque a veces es algo incómodo que una persona extraña te observe reconoce que es una fuente de conocimientos interesante. Presume de mantener una buena relación con la mayoría de los prácticos que ha tenido y eso le sirve como aliciente para pensar que realiza bien su labor.

258: El alumno de prácticas está observándote, está aprendiendo de ti y cuando pasa el tiempo es cuando él/ella interviene y si se equivoca no se lo puedes decir delante de los niños, tienes que decírselo en privado. La verdad es que tengo buen recuerdo de los prácticos y algunos vienen a verme de vez en cuando y me da mucha alegría. Porque los prácticos se llevan buen recuerdo y aprenden mucho pero yo también aprendo mucho. Yo cuando veo que por el colegio no aparecen más prácticos que los que yo he tenido me pongo muy contenta porque eso quizás quiera decir que hago bien mi trabajo y que han vivido una grata experiencia el tiempo que estuvieron conmigo. Eso me dice que lo he hecho bien con ellos.

260: A veces es un poco incómodo porque te sientes observado y como quien te observa es una persona que no tiene demasiada formación todavía le es muy fácil criticarte. Imagínate un alumno de medicina que esté haciendo las prácticas, a ese alumno no se le va a ocurrir enjuiciar al médico que tiene muchos años de experiencia. Sin embargo, en el colegio no es así, el alumno se pone a emitir juicios sin saber.

Hace hincapié en la necesidad de establecer una relación más estrecha con la Universidad intentando que las investigaciones que se llevan a cabo desde esta institución se conviertan en un vehículo para mejorar el día a día en la escuela y no se queden en un trabajo con un lenguaje científico apto sólo para entendidos.

237: Me matriculé en pedagogía por la UNED porque no podía ir a clase. El primer tema era sobre el lenguaje científico y yo no sabía por donde coger aquello. Por narices quieren que la pedagogía sea una ciencia y utilizar un lenguaje científico cuando el gran problema de los maestros es que no tenemos un lenguaje propio. A los niños tienes que hablarles para que te entiendan y a los padres y todo lo que se escribe a nivel científico a mí no me sirve para nada porque no lo comprendo. Así se rompe la comunicación entre la investigación y la realidad. Cuando lees investigaciones donde lo único que aparecen son gráficas y números, a mí no me dicen nada.

Así todos los problemas que puedan surgir en la relación con los demás y en general en su trabajo afecta directamente a su vida personal, influyendo todas las preocupaciones y dificultades de su vida profesional en su estado de ánimo general.

272: C.: No sé no te podría decir algo concreto porque creo que todo lo personal se refleja de alguna manera en lo profesional. Si yo tengo un mal día se me nota en la escuela.

En cuanto a la percepción que tiene de la consideración de la comunidad educativa hacia su labor como especialista señala cómo la falta de atención comienza ya desde arriba, desde la propia **Administración**. Hace esta afirmación argumentando que, al menos, en los centros con concierto educativo no reciben ayudas destinadas a la dotación de material y que incluso a los maestros de este tipo de centro no les permiten la participación en cursos o experiencias formativas organizadas desde esta entidad.

245: C.: Yo no sé si en los colegios públicos la Administración facilita la Educación Musical pero en el mío la única relación que tiene es que da una cantidad de dinero por unidad y a los maestros nos paga la Junta. Por ejemplo en un proyecto educativo sobre coros yo no puedo participar porque no soy de un colegio funcionario. Pero ni a la música ni a otras asignaturas. Por ejemplo en relación a la informática la Junta no nos manda nada lo que tenemos es lo que compre el centro, la asociación de padres. La Administración no nos da nada para la biblioteca, ni otras cosas.

Desde el propio centro no se le otorga la importancia que se merece la Educación Musical ya que ni siquiera se imparte en toda la etapa de Educación Primaria y no se le da una continuidad en la Educación Secundaria donde pasa a tener un carácter totalmente teórico y vinculado, única y exclusivamente a la historia de la música.

88: Luego además, lo que pasa aquí en el colegio es que en Secundaria no siguen trabajando así, porque en Secundaria dan sólo Historia de la Música. La flauta ya no la practican en Secundaria, entonces de qué me vale que yo me esté dejando la garganta, machacando a los niños con la flauta si luego llegan a Secundaria y esto no sigue [...]

A esto se une la negativa a dedicar parte del presupuesto del centro a la compra de material musical, hecho que en ocasiones ha generado ciertos conflictos, cuando Carmen ha conseguido material a título personal y desde la dirección han querido apropiarse del mismo.

185: [...] Bueno, pues nunca hay material de música. La directora pide todos los años una lista con el material que vas a necesitar, pues para música nunca hay nada.

186: El año pasado tuve yo un problema con un teclado. He estado muchos años pidiendo un teclado porque yo lo que he estudiado en el Conservatorio fue piano y además, ese instrumento me permite tener la boca libre para cantar. Así que yo lo pedía todos los años pero no me lo trajeron. Entonces un día se lo pedí a una editorial que me lo regaló. Como yo era la maestra de música considere que el teclado era para mí, no para mí particular uso, sino para el colegio. La directora cuando vio que me lo llevaron se enfadó y me dijo que tenía que figurar en acta que se lo habían regalado al colegio y yo dije que no, que eso me lo habían regalado a mí como profesora de música y no al colegio.

Por otro lado, sus propios **compañeros y compañeras** no valoran en absoluto su trabajo e incluso su labor ha sido menospreciada públicamente en algunas ocasiones. No hay ni que decir que no colaboran con ella en el montaje de las actuaciones que suele realizar en Navidad o final de curso.

180: [...] Porque la verdad es que en la escuela, mis compañeros no valoran para nada ese trabajo. [...]

197: Los mismos compañeros no tienen consideración hacia la asignatura de Música. Si esta compañera ya se lo decía a sus propias hijas a las que yo les daba clase de Música. Una de sus hijas tenía interés y su propia madre le hizo que lo perdiera. Si teníamos coro la madre no la traía, si íbamos a cantar a la parroquia la madre se lo quitaba de la cabeza. Tus propios compañeros piensan que la música es una tontería que necesitan más horas de matemáticas y de lengua y que la música no sirve para nada. Esto hace que te desanimas, además de que tienes una sola hora a la semana, el desinterés de todos hace que tenga menos interés.

200: Yo no pido más que me dejen hacer mi trabajo. Que si me toca en tu clase cuando yo llego tú te tienes que ir. Yo no me meto si das la clase mal o bien, si llegas tarde o no, yo no me meto en eso. Yo me fui a hablar con la directora para que me dejes hacer mi trabajo y que delante de los niños no hagas ningún comentario que menosprecie mi asignatura. Creo que eso no es para que empieces a dar voces y a decir cosas que no son verdad.

Sus **alumnos y alumnas** demuestran gran motivación hacia la asignatura sobretodo en los niveles más bajos. Es en el último curso de la etapa donde comienza a ver menos implicación en el alumnado, hecho que atribuye a que quizás ella no sabe motivarlos lo suficiente.

178: Al principio, cuando llegan a tercero están muy ilusionados con la música y te dicen que les encanta. Luego, algunos cuando llegan a sexto están desmotivados, quizás sea porque yo los aburro.

En cuanto a los **padres y madres** reconoce la satisfacción que demuestran éstos por la participación de sus hijos en actividades musicales, pero a la hora de la verdad consideran la asignatura como una “maría” que no sirve para nada, atribuyendo mayor importancia a las enseñanzas de tipo instrumental, como Matemáticas o Lengua.

158: C.: Uy, eso ya es la repera. Anda que no han venido veces los padres a decirme que es que a su hijo no se le da bien la música, que no tiene buen oído, que eso de la música no tiene importancia. Entonces yo les digo que no es una opción, que no es optativa, que es una parte del currículum igual que la lengua y las matemáticas y si yo solamente diera música a los que tienen buen oído tendría que dar matemáticas solamente a los que se les da bien el cálculo. O que den solamente conocimiento los que se vayan a hacer de mayores biólogos, por esa regla de tres tendríamos que andar así.

203: Padres que vienen a pedirte que les pases a los niños la mano, que se lo apruebes todo y que todo se lo perdones. [...]

160: A la mayoría de los padres les gusta, por ejemplo cuando hicimos lo del concierto didáctico en el que participamos cantando como coro y todos colaboraron. Ahora como han visto que si funciona el coro y que si funciona esto vamos a hacer actuaciones o van fuera y cantan, y que les gusta, pues se implican más, se prestan más. En esta actividad tenían que alojar niños de fuera y había algunos padres que me pedían dos o tres niños para alojarlos, a mí me sobraron solicitudes.

A veces son los propios padres los que generan dejadez y falta de interés en los niños ya que perciben en su casa la poca importancia que se otorga a esta asignatura. Carmen atribuye este hecho a un déficit cultural que muchas veces puede suplirse a través del diálogo, haciéndole ver a los padres la importancia de la asignatura en la formación de sus hijos. Pero para eso, es de vital importancia que la primera persona que crea en la necesidad de la Educación Musical sea el maestro especialista.

198: Yo creo que ese interés va muy emparejado a la cultura, porque no todo el mundo que estudia es culto. Porque mis compañeros todos han estudiado, tienen un nivel económico bueno y la mayoría no tienen ninguna consideración por lo artístico.

199: Cuando una persona tiene sensibilidad y tiene interés por saber y eso lo transmite a sus hijos, quiere que estén preparados y que cuantas más cosas sepan mejor. Y la música es una de las materias que les va a proporcionar mayores satisfacciones, no sólo por lo que aprenden y lo que van a aprender de otras cosas sino porque además disfruta.

216: También hace mucho hablar con los padres. Les mando notas a los padres cuando veo que va bien en el resto de materias y en música no. Entonces me cuentan que el niño no tiene oído y yo les digo que no aprueban porque sean más musicales o no. Cuando les explico los criterios de evaluación ellos mismos se encargan de que no se les olviden las cosas, les hacen que se estudien las canciones, etc. Si los padres se interesan van medio bien.

Abordaremos a continuación los elementos curriculares que Carmen tiene en cuenta en su **práctica profesional** como especialista de Educación Musical. Los **objetivos** que se plantea en las clases de música en Educación Primaria están relacionados con la concepción de una Educación Musical: Educación Musical para todos, en la que la música se utiliza como un medio y no como un fin. Así que el objetivo principal será despertar en los/as niños/as el gusto por la música.

82: [...] había que coger la música más como un juego que como una obligación porque el que quería la música como obligación se podía ir al Conservatorio y entonces intenté introducirla de otra manera.

230: No sólo se trata de enseñarles música sino que tienes que educarlos. En la clase de música no solo se enseña música sino que hay enseñar otras muchas cosas.

Los **contenidos** que trabaja en el aula son variados y atienden a los grandes bloques de contenidos recogidos en el currículo oficial de Educación Musical: Audición, voz y canto, expresión instrumental, danza y movimiento (a este último bloque dedica menos tiempo por no tener un espacio adecuado para desarrollar actividades de este tipo). A través de estos bloques de contenidos trabaja aspectos relacionados con el Lenguaje Musical y algunas nociones de Historia de la Música.

92: [...] lenguaje musical, tiene historia de la música, tiene práctica también. Entonces a partir de ahí trabajamos.

93: [...] se les presentan los instrumentos de viento-madera, me busco, si no vienen en el libro, audiciones donde se oigan esos instrumentos. [...] diferencias de tempo, de intensidad, cambios de más grave a más agudo.

94: [...] les sugiero que construyan algún instrumento [...]

95: [...] canción o un ritmo que trabajamos en la misma ficha [...]

98: [...] no hacemos mucho son ejercicios de expresión corporal, de movimiento [...]

99: [...] utilizamos son la flauta o los instrumentos de percusión escolares [...]

Su **estilo metodológico** se basa en la acción, los niños aprenden música haciendo música. Partiendo de la ficha del libro de texto realiza las actividades propuestas en él, actividades que va ampliando con recursos y propuestas personales.

92: C.: Siempre partimos de una ficha del libro, en la ficha hay varios apartados, tiene lenguaje musical, tiene historia de la música, tiene práctica también. Entonces a partir de ahí trabajamos.

94: Otra cosa que les sugiero es que construyan algún instrumento, pero esto es optativo. Les explico cómo los pueden hacer y ellos en sus ratos libres los van construyendo y luego les pongo una nota.

95: También la ficha suele tener una canción o un ritmo que trabajamos en la misma ficha y si no los tiene pues busco yo algo.

96: Siempre complemento porque hay veces que me parece demasiado fácil o corta y entonces tengo que completar. O me busco una audición, la comentamos luego hacemos ejercicios sobre ella.

97: También depende del nivel, que no es lo mismo los de tercero que los de sexto, con éstos puedo hacer muchas más cosas.

Intenta siempre programar las clases con dos o tres ideas sencillas que va ampliando si considera necesario siguiendo la estrategia de aprendizaje por ensayo-error, hasta encontrar las actividades adecuadas para cada grupo.

221: [...] Para los niños es mejor dos ideas buenas que no muchas y desorganizadas. Así que yo siempre me hago mi guión partiendo de lo que hay en el libro. Pero es que no tienes tiempo de mucho más.

256: C.: Normalmente yo trabajo por ensayo-error, tú pruebas y si te funciona una cosa la repites y si no pruebas otra.

Las actividades de movimiento las desarrollan normalmente sobre el sitio o sentados ya que no tienen un lugar apropiado para practicar danzas u otras actividades de movimiento y expresión corporal.

98: Lo que no hacemos mucho son ejercicios de expresión corporal, de movimiento, porque en una clase con treinta niños tan pequeña no tenemos espacio. Entonces hacemos cosas casi siempre sentados o de pie al lado de la silla, con poco movimiento, esa es mi pena.

En el ámbito de la expresión instrumental utiliza la flauta y los instrumentos de percusión corporal así como los que los/as alumnos/as realizan en sus casas ya que no tienen material suficiente para todos.

99: Los instrumentos que normalmente utilizamos son la flauta o los instrumentos de percusión escolar, el cuerpo o el bolígrafo, cualquier objeto. Sólo tengo un xilófono que a veces me lo llevo y se vuelven locos pero casi siempre trabajo partiendo de la lámina que toque ese día y a partir de ahí yo completo o si me parece suficiente hago lo que viene en la ficha y ya está.

Además, basa su metodología en el diálogo con los alumnos y alumnas por lo que no solamente trabajan en clase aspectos relacionados con el currículo musical sino que abordan otros temas que interesan al alumnado.

123: Entonces, yo intento a veces hablarle a los niños de otras cosas, cuando tenemos tutorías salen temas y les dejo que ellos se expresen libremente. A mí no me gusta la palabra asamblea porque me parece muy política pero sí que hacemos una especie de coloquio y ellos se expresan. Y yo creo que eso es positivo.

Su sistema de **evaluación** en la clase de música está basado en el trabajo diario, en el interés del alumnado y en su implicación en las actividades que se realizan en clase.

159: Yo no le exijo a nadie que tengan un oído perfecto ni nada fuera de lo normal. Lo único que les exijo es que se traigan el material y atiendan en clase y eso lo puede hacer cualquiera.

177: No les hago exámenes, yo apruebo por traer el material a clase y por atender. Luego al que tiene más interés ya le voy dando nota. Así, me va mejor.

210: C.: Lo primero que establezco como criterios de evaluación el que atiendan en clase y se acuerden de traer el material. Si yo les mando que se estudien un canción, luego se la pregunto y al que se la sabe le pongo un positivo y al que no un negativo. Entonces como al principio de curso yo les explico en qué me voy a basar para poner las notas los niños saben eso y cuando ve que tiene dos negativos se pone las pilas.

211: Por otro lado hay niños que tienen más facilidad que otros, les gusta más o menos, pues a los que ayudan a los que les cuesta más les pongo un positivo. Así los ves en los recreos enseñándoles a otros cómo se toca la flauta. Si hacemos algún tipo de actividad para alguna celebración también les doy puntos extras a los que participan y les gusta mucho participar.

212: De esa manera los voy motivando. Entonces la mayoría traen las cosas, pocos se olvidan el material. Casi siempre los que olvidan el material son niños que se olvidan de todo, que van mal en todo. Normalmente el que va bien en el resto de materias va bien en música.

Debido al carácter especial que parece tener la asignatura para muchos alumnos y alumnas, padres y madres, Carmen establece un sistema de evaluación muy claro y lleva un control exhaustivo que le permite emitir un juicio de valor al final del trimestre con pocas probabilidades de error.

163: [...] explicarle a los niños y a los padres muy bien lo que vas a evaluar, incluso si hay que parar la reunión y dejar constancia por escrito de los acuerdos a los que se llegan, hay que hacerlo. Porque tenemos la memoria malísima y para lo que no nos interesa peor. Y resulta que tenemos una reunión en la que habíamos acordado hacer una cosa u otra y cuando llega el momento de que eso les afecta a sus niños ya no nos acordamos.

165: A la hora de evaluar los alumnos tienen que tener muy claro lo que vas a tener en cuenta y si no cumplen todos los requisitos que están escritos no te pueden discutir. [...] Y cuando yo le pongo a alguien una nota, esa nota no es fruto del azar sino que es el resultado de todos los trabajos que ha hecho a lo largo del cuatrimestre. Y el que trabaja y pone mucho empeño saca buenas notas y el que no trabaja, pues...

Afirma que normalmente los alumnos que van bien en el resto de materias no tienen ningún problema en música, aunque sí se le ha dado el caso de niños que van mal en la mayoría de las materias y que en la clase de Educación Musical son unos de los alumnos más brillantes.

215: [...] He tenido algún alumno que le gustaba mucho la música y no le costaba e iba muy bien y sin embargo, en el resto de materias no levantaba cabeza. Al revés es más difícil que vaya bien en todo y que en música le vaya mal. Lo normal es que sí va bien en todo en música también o que vaya mal en todo y en música también.

La propia autoevaluación la realiza a través del trabajo diario y el feed-back se lo proporcionan las reacciones de los niños y niñas ante sus clases.

179: Las caras de los niños me hacen darme cuenta de si las cosas marchan bien o no. Cuando no han entendido algo enseguida ponen caras raras y tienes que volver hacia atrás y comenzar de nuevo.

Como **recursos didáctico-musicales** utiliza un libro de texto con un nivel de dificultad bajo, recursos que ella misma crea y sus discos y materiales personales ya que el centro no le proporciona ningún tipo de material. Señala la importancia de actividades organizadas en la ciudad que suplen la carencia de este material, destacando entre ellas la asistencia a los conciertos didácticos ofrecidos por la orquesta de la ciudad.

185: [...] Bueno, pues nunca hay material de música. La directora pide todos los años una lista con el material que vas a necesitar, pues para música nunca hay nada.

246: Contamos con una orquesta que es una maravilla que tiene un programa precioso. Que tenemos también la Banda de Música que van a los colegios y eso a los niños les gustó mucho. Tenemos una actividad musical grande que además es asequible económicamente y que no solo los colegios sino también las familias que quieran pueden acceder a ese tipo de actividades. Luego los dos Conservatorios que tendrán muchos problemas pero ahí están. Ojalá que cuando yo era pequeña hubiera tenido tantas facilidades, porque antes sólo había una rondalla.

Uno de los retos con los que se ha enfrentado siempre ha sido la **atención a la diversidad** y desde hace unos años a la multiculturalidad en las aulas. A pesar de las dificultades, la clase de música suele ser un medio apropiado para la socialización y para el refuerzo de la autoestima de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

230: No sólo se trata de enseñarles música sino que tienes que educarlos. En la clase de música no sólo se enseña música sino que hay enseñar otras muchas cosas.

231: Quizás el problema con esto niños es intentar que no pierdan sus raíces, pero para eso tendrían que ir a una escuela específica de su país. Eso es igual que las religiones, si tú quieres que un niño siga una religión tendrás que llevarlo a un colegio que tenga ese ideario. Por ejemplo en mi colegio a un niño musulmán no le podemos enseñar nada de la religión árabe. Nosotros somos católicos y les enseñamos esa religión. Entonces si un padre quiere que reciba otra ideología tendría que llevarlo a un colegio específico.

232: El que se integren en el aula no es un problema pero para mantener la identidad es mucho más difícil eso lo tendrían que hacer los padres en la casa. Si tú quieres que el niño se integre no pueden hacer diferenciaciones porque eso es imposible sobre la práctica. ¿Qué hace el maestro cuando tiene diferentes nacionalidades dentro de un aula? Yo me siento ya satisfecha si los niños que tengo extranjeros consiguen integrarse en el grupo y ser uno más, que aprendan lo mismo que los demás y no tengan problemas de relación. Yo con eso me conformo. Si hay que potenciar su propia cultura tendrán que hacerlo las familias en la casa.

235: La música es un lenguaje universal y sí que me sirve como instrumento de socialización porque hacemos danzas del mundo, escuchamos músicas de otros países igual que atendemos al folklore de las distintas comunidades autónomas españolas. Si hay un niño de otro país el conocer su música nos enriquece y supongo que nosotros también le aportaremos algo con la nuestra. Se crea una relación de doble entrada.

236: Yo creo que el problema lo ven los teóricos, los niños no tienen ningún problema en integrarse.

Haciendo una valoración de su proceso formativo reconoce que aunque a nivel técnico-musical los estudios de Conservatorio fueron determinantes, los cursos y seminarios de trabajo en los que ha participado durante estos años han sido los que le han proporcionado los conocimientos didácticos que le han aportado las estrategias metodológicas y recursos necesarios para impartir las clases de Educación Musical en Educación Primaria.

36: [...] También muchos cursos que he hecho y muchísimo que me queda por aprender, pero no me importa porque me gusta.

100: La verdad es que muchas veces no sé si lo que aprendo en los cursillos realmente me sirve para algo porque muchas veces no lo aplico en la clase. Pero la verdad es que creo que eso no cae en saco roto porque eso que aprendo luego me permite contestar rápido o improvisar más en las clases ante cualquier dificultad, me da más soltura en las clases, más recursos.

Reconoce la influencia de diferentes profesionales con los que ha trabajado y que le han aportado no solamente recursos sino también estrategias y actitudes ante la enseñanza musical.

252: [...] hay gente que sabe más que yo para aprender cosas, yo soy como una esponja y voy cogiendo de allí y de aquí. He hecho varios cursos, entre ellos uno con un profesor que es un hombre que se nota que lo vive, que sabe un montón y de él he aprendido muchas cosas. Todo eso es lo que yo tengo en mi cabeza [...]

Añade a los cursos y seminarios la participación en proyectos, en grupos de trabajo informales y formales, libros, programas de televisión, etc. Carmen demuestra un gran interés por estar continuamente aprendiendo y acumulando conocimientos que le puedan ayudar en su labor docente diaria.

252: C.: Pues me busco la vida, me busco gente que me enseñen cosas, por eso me metí con el grupo este de los coros. Si yo fuera más lanzada me metería en coro para cantar y ver cómo lo hacen otros, pero es que soy muy cortada. De esta manera es como yo aprendo. [...] Entonces yo sigo formándome leyendo, asistiendo a cursillos, yendo a los sitios donde hay gente que sabe más que yo para aprender cosas, yo soy como una esponja y voy cogiendo de allí y de aquí. [...] Todo eso es lo que yo tengo en mi cabeza y cuando estoy dando clases lo utilizo. Incluso aprendí cosas de Operación Triunfo, todos los ejercicios que salían para trabajar la voz, los de Expresión Corporal, etc... Aprender, no paro de aprender porque como no sé siempre tengo que estar aprendiendo.

Incluso ha llegado a matricularse de nuevo en estudios universitarios aunque lo tuvo que dejar por circunstancias familiares. Además muestra interés por continuar sus estudios de piano pero destaca que su situación no es la más idónea para llevar a cabo estos estudios y sería una pena ocupar una plaza que podría tener un niño con aptitudes y con un futuro prometedor musicalmente hablando.

237: Me matriculé en Pedagogía por la UNED porque no podía ir a clase. [...]
252: [...] Cuando acabé en el Conservatorio lo que más me gustaba era la teoría, quizás también era porque me costaba menos trabajo, porque el piano era muy difícil para mí, pero yo hubiera seguido aprendiendo teoría, pero para eso tendría que haberme presentado a la prueba de grado medio. Y yo decía cómo me van a admitir a mí si hay tantísimos niños para piano, y entre otras cosas, yo no le iba a quitar la plaza a un niño que realmente tuviera futuro como músico. [...]

Independientemente de las diferentes fuentes de conocimiento que señala en su formación permanente, Carmen atribuye también gran importancia a la experiencia como medio de formación y de mejora del desarrollo profesional.

263: C.: Atribuyo mucho valor a la propia experiencia como fuente de formación ya que a lo largo de los años vas aprendiendo equivocándote. Yo creo que la experiencia es la madre de la ciencia.

Se queja del agravio comparativo existente entre los maestros que trabajan para la función pública y aquellos que no, ya que su situación laboral le impide acceder a muchas actividades formativas que se ofertan desde la Administración, quedando muy limitada así su formación permanente. Pero a pesar de estas dificultades ella sigue asistiendo a los cursos organizados por los Centros de Profesores a los que les permiten asistir aunque a nivel curricular no se los reconozcan.

241: A mí no me parece justo que por no ser funcionaria no pueda hacer los cursos que organiza el CEP o participar en proyectos de innovación de la Junta. Si yo voy a hacer un proyecto del que se van a beneficiar mis niños tanto derecho tienen los maestros de un colegio público como los de un colegio concertado y privado, porque maestros somos todos. Eso me parece fatal y me molesta, me parece muy mal por la administración. Yo hago todos los cursos de preparación para los conciertos didácticos pero nunca estoy en la lista que pasan para firmar y luego dar los certificados. Yo voy a la preparación del concierto, yo no figuro y no me dan ningún certificado. Yo firmo, pongo mi carnet de identidad, me inscribo con tiempo pero nunca me mandan ningún tipo de certificado. Hubo un curso muy interesante de editores de partituras por el que yo tenía mucho interés, porque estoy loquita por aprender para poder pasar las partituras que tengo, las canciones que me invento, etc. Pues no me admitieron al cursillo. Al colegio no nos mandan

propaganda, yo me tengo que enterar por internet. Antes del CEP había una cosa que se llamaba el ICE y allí no teníamos nunca ningún problema para hacer los cursillos y tampoco al principio del CEP. Políticamente estamos discriminados, no nos informan de las cosas, por ejemplo de los seminarios que se hacen en la Facultad sobre el Prácticum me estoy enterando a través de ti.

Aunque sigue cuestionando su trabajo y reflexionando sobre su acción educativa como un modo de avanzar, afirma tener mayor confianza en sí misma que en sus comienzos profesionales.

123: [...] Pero que igual lo estoy haciendo mal, la verdad no sé hasta qué punto mi manera de hacer las cosas está bien.

124: Ahora tengo más seguridad en mí misma, ya no tengo miedo. Recuerdo que en la primera reunión con los padres que tuve yo estaba muy nerviosa, me temblaba la voz, temblaba yo entera. Tenía miedo en la reunión de padres. Y ahora ya no tengo ese tipo de problemas, tengo otros.

Advierte una evolución en su trayectoria profesional que aunque ha estado plagada de momentos de incertidumbre debido a los diferentes puestos que ha tenido que desempeñar y que en la mayoría de los casos no se correspondían con su formación inicial, le ha servido para adquirir mayor experiencia y tener mayor seguridad en la actualidad. Reconoce los errores cometidos en sus inicios como especialista y admite que quizás muchos de aquellos alumnos aprendieron a odiar la música en vez de sentirse atraídos por ella por sus malos planteamientos, algo que tiene presente para saber, que aún sabiendo que ha mejorado, señala cómo todavía le queda mucho por aprender y mejorar en su día a día.

142: Yo me reconozco una evolución mirando hacia atrás. Además como he pasado por etapas de la enseñanza para las que no estaba preparada lo he vivido con más incertidumbre todavía. Pero ahora creo que lo estoy haciendo mejor que antes, mejoraré si Dios quiere como el buen vino, porque espero crecer como persona y profesionalmente.

175: Seguramente a esas promociones de niños con los que seguí esa forma de enseñar los aburrí de la música para siempre. Ahora me arrepiento, pero claro ya no tiene solución.

178: Pero la verdad, yo estoy contenta a nivel general porque voy consiguiendo cosas.

A pesar de esta mayor experiencia y soltura en su labor como especialista, Carmen sigue preparando sus clases, repasando propuestas, introduciendo mejoras y recursos nuevos y reflexionando sobre su actuación docente para mejorar en el futuro. Aunque atribuye gran importancia al hecho de preparar las clases, otorga un gran valor a la improvisación en el aula ante situaciones inesperadas, apuntando que es eso lo que le apasiona de su profesión.

202: Yo en la escuela, en mi clase me siento muy a gusto, trabajo muy bien, con mis niños me entiendo. He llegado a un nivel de trabajo que no me supone ningún problema. Yo no me tengo que preparar las clases como antiguamente que tenía que emplear mucho tiempo en la preparación. Ahora me las sigo preparando pero con mucho menos trabajo, pues repaso, me organizo y voy introduciendo algunas variaciones. Yo no tengo ningún problema en la clase, los problemas vienen fuera con los compañeros y con los padres.

219: [...] Siempre hay un momento de improvisación porque no sabes lo que te va a surgir. Eso es lo bonito de la enseñanza.

En su quehacer diario una de las mayores dificultades relacionada con lo académico está en el hecho de tener que planificar a largo plazo los objetivos, contenidos, actividades, etc. que debe desarrollar durante todo un curso escolar, lo que le supone una ardua tarea. Carmen prefiere ir programando y organizando el trabajo de la semana con un guión inicial que posteriormente completa explicando todo lo que ha hecho finalmente en la clase y que le permite introducir mejoras en su labor como especialista.

220-221: *A mí me cuesta mucho lo de las programaciones, eso está muy bonito sobre el papel pero luego en la práctica es otra cosa.*

Yo me acuerdo siempre de la frase "se hace camino al andar". Soy más capaz de hacer un diario de lo que ya he hecho que tener que programar un curso entero con anterioridad.

Aunque los alumnos suelen mostrar gran ilusión ante las clases de música cada vez es más difícil conseguir que mantengan la atención y crear un ambiente de trabajo tranquilo, ya que a veces cuesta que se tomen en serio esta materia.

207: *Una dificultad con la que me encuentro en la clase de música es que es más difícil controlar a los niños y crear un clima de trabajo tranquilo, pues como vas sólo una hora a la semana te cuesta mucho trabajo que te tomen en serio, que atiendan, que se acuerden de lo que hemos hecho la semana pasada.*

225: *Los niños mayores, por ejemplo de sexto y repetidores están desmotivados.*

A esta desmotivación o falta de atención se unen, en ocasiones, problemas de tipo físico que impiden a un alumno tocar correctamente la flauta o realizar una actividad de movimiento. Por lo tanto, Carmen se ve en la necesidad de llevar a cabo actividades de reeducación motriz antes de comenzar a trabajar aspectos musicales propiamente dichos.

224: *C.: Los alumnos más problemáticos son los repetidores y los niños hiperactivos. Los niños que tienen problemas de psicomotricidad. [...]*

Otras de las mayores dificultades que reconoce tener Carmen en relación al alumnado son los problemas de disciplina que en ocasiones surgen en el aula y que son difíciles de solucionar.

257: *Yo tuve un año muy malo, un sexto del que han salido niños que han estado en reformatorios, un curso malísimo, pero este año es muy bueno. Ese año yo no lo pasé muy bien porque había un mal ambiente, había niños muy mal educados, pero este año es muy bueno.*

La falta de espacios adecuados y recursos didácticos tales como instrumentos, cd's, etc. para impartir con cierta calidad las clases de música supone para Carmen una dificultad añadida en su tarea docente. Así muchas veces su actuación pedagógica se ve limitada por la carencia de material.

98: *Lo que no hacemos mucho son ejercicios de expresión corporal, de movimiento porque en una clase con treinta niños tan pequeña no tenemos espacio. Entonces hacemos cosas casi siempre sentados o de pie al lado de la silla, con poco movimiento, esa es mi pena.*

Señala como uno de sus mayores problemas la falta de iniciativa para llevar a cabo ciertos proyectos que le rondan la mente pero que nunca se ha decidido a realizar. Hace referencia a la publicación de muchos materiales didáctico-musicales que ha elaborado durante estos años como especialista. Admite que necesita siempre alguien que la anime y le de "el empujón" necesario para ponerse en marcha.

180: *[...] Pero no me atrevo a dar un paso más e intentar publicar este material. Lo que me pasa que yo soy una persona muy insegura y yo lo veo muy infantil y no lo valoro lo suficiente. Pero cuando viene alguien de fuera y me dice que está bien y lo valora, yo ya me lo creo más y pienso que quizás yo le esté quitando importancia. Entonces, a veces, me animo para poder sacar ese trabajo del ámbito escolar y darle difusión en otros foros. [...]*

181: *Soy una persona insegura y tengo que tener alguien detrás que me anime, que me dé el empujón que me falta.*

En relación a la diferenciación de tareas en función del género señala no haber percibido ningún tipo de discriminación por su condición de mujer aunque sí que

señala como normalmente los hombres suelen ser más hábiles en ciertas materias, sobre todo las técnicas y las mujeres lo son más en otras, sobre todo las artísticas. Pero debemos señalar que esta es una percepción particular de Carmen en función de su contexto de trabajo.

49: C.: No sé. Lo que te puedo decir es que los hombres que trabajan en el colegio todos son estupendos en informática, las mujeres casi ninguna, por no decir ninguna. Por lo que algo tiene que ver ser hombre o mujer, para las asignaturas técnicas quizás estén más capacitados o les guste más; y las mujeres nos dedicamos más a otros temas. Pero a mí particularmente no sé cómo me habría ido siendo un hombre.

Aunque reconoce que el tiempo dedicado a la música es escaso, está satisfecha con su situación profesional en el sentido de que puede impartir docencia tanto de música como de las asignaturas que estudió durante su carrera de magisterio, matemáticas y conocimiento del medio. Aunque el hecho de ser especialista y a la vez tutora le obliga a tener más trabajo que el resto del claustro, ya que tiene más alumnos/as que otro maestro del centro está satisfecha con su situación profesional.

37: [...] La verdad, que aunque el tiempo de música es muy poco, una sola hora a la semana, me gusta, porque estoy haciendo además de mi especialidad, mis matemáticas y el conocimiento del medio y la música. Así que estoy muy a gusto.

La mayor fuente de motivación para Carmen es su propio trabajo y el que cada día el trabajo de la escuela es diferente. El gusto de los niños por la música en general, aunque siempre haya algún grupo, sobre todo los mayores, que pierden el interés es otro aliciente para seguir adelante. La valoración general que hace de su labor como maestra es positiva y señala que cree que cada día hace mejor las cosas y mantiene la misma motivación e ilusión que en sus comienzos profesionales. Pero a pesar de su valoración positiva cuando le preguntamos acerca de si se considera o no una buena maestra afirma que no, que todavía le quedan muchas cosas por aprender y muchas cosas que mejorar.

249: C.: Yo no me considero buen maestro, yo estoy aprendiendo todos los días y meto mucho la pata. Si me tengo que considerar algo yo me considero alumna, todavía tengo mucho, mucho que aprender.

Haciendo una valoración del grado de satisfacción a su profesión admite que está contenta de poder compaginar la música con la tutoría pero que lo peor de la profesión es el estar continuamente expuesta a la opinión de muchas personas, reconoce añorar el trabajo personal, el no tener que depender de los demás.

137: Ese es el problema que tenemos, tenemos la fama que nos quieran dar. Si los niños que yo tengo son buenos, son trabajadores y sacan buenas notas, los padres dicen qué listo es mi niño. Ahora si el niño saca malas notas o no va bien ya es problema de la maestra, es que la maestra no enseña bien.

138: Entonces estamos siempre expuestos a lo que quieran decir de nosotros, con los padres, con los compañeros, con los niños. Pero la mejor conciencia es la almohada y a mí la almohada me dice que no lo hago tan mal, porque yo por las noches duermo muy bien.

141: C.: La recompensa es que yo a veces estoy en mi casa y me duele la cabeza o me duele algo y yo vengo aquí y se me quita. Es verdad, soy adicta al trabajo y estoy aquí y estoy bien. Eso tiene que ser síntoma de que estoy bien en la escuela, que me gusta, vengo con ganas, con buen humor, en fin, como dice mi compañera es que quizá todavía llevo poco tiempo. Yo estoy bien, ya sabes lo que tienes entre manos y lo disfrutas.

155: Pues son ese tipo de cosas las que a veces te hacen desear dedicarte a otra cosa porque verdaderamente esta profesión no está ni bien pagada, ni bien considerada. Que lo único bueno que tiene son las vacaciones como dice mi marido, pero no está bien considerada y cada vez peor.

202: *Yo en la escuela, en mi clase me siento muy a gusto, trabajo muy bien, con mis niños me entiendo. He llegado a un nivel de trabajo que no me supone ningún problema. Yo no me tengo que preparar las clases como antiguamente que tenía que emplear mucho tiempo en la preparación. Ahora me las sigo preparando pero con mucho menos trabajo, pues repaso, me organizo y voy introduciendo algunas variaciones. Yo no tengo ningún problema en la clase, los problemas vienen de fuera con los compañeros y con los padres.*

Considera que la mejor manera de tratar con los alumnos es a través del diálogo y el buen entendimiento y no a través de los castigos y los constantes enfados. Quizás esta actitud la atribuye al hecho que cuando ella estaba en la escuela le regañaban mucho porque era una niña muy traviesa. Así, después de veinte años de profesión sigue considerando como algo esencial el cariño, el respeto y el diálogo.

108: *Después tantos años en la enseñanza yo sigo pensando que el cariño es lo más importante.*

110: *Intento que me aprecien, que me quieran, que quieran a sus compañeros, que vengan con agrado a la escuela, que sean lo más felices posibles. Porque muchos de ellos vienen obligados, es una obligación que les imponen los padres y la sociedad.*

111: *Luego también me enfado cuando me tengo que enfadar, pero es como una negociación, cuando me enfado intento negociar con ellos que si cambian de actitud yo también voy a cambiar.*

112: *A lo mejor estoy equivocada pero esa es mi forma de hacer las cosas, me cuesta mucho trabajo ser dura. Quizás es porque conmigo han sido muy duros. Yo he sido una niña mala, lo que se dice mala, traviesa y me castigaban mucho, me pegaban con la vara, me ponían de rodillas y yo no entiendo que la escuela sea así.*

Realiza una crítica bastante dura ante el cambio en las etapas educativas realizadas por la LOGSE considerando que los niños de doce años aún son muy pequeños para estar en el instituto y que el hecho de promocionar sin problema en los diferentes ciclos hasta llegar al último curso es también un error.

54: *Lo primero, y esto entra en el campo de la opinión. Los niños son muy pequeños para mezclarlos con los otros, los niños a esa edad todavía necesitan un maestro, que la enseñanza sea distinta. Yo creo que parte de los problemas que tienen los niños en esta etapa es por eso. Más vale grandes en el colegio que pequeños en el instituto.*

Cree en la necesidad de comprender la gran responsabilidad que tiene el maestro en la educación de sus alumnos y que lo que no aprendan contigo va a ser un déficit que van a tener al año siguiente.

166: *La visión del alumno y del profesor es distinta y tú has estado en los dos lados, pero cuando a tí te toca estar en el puesto del profesor tú tienes una responsabilidad y no puedes decir ancha es Castilla. Tú tienes que enseñarle una serie de cosas que tienen que saber para cuando pasen a otros cursos.*

Reconoce que le satisface saber que es considerada como una maestra exigente lo cual quiere decir que hace bien su trabajo. Siente que tiene una gran responsabilidad en la educación de sus alumnos y alumnas y por ello es exigente. Pero a la vez intenta ser agradable en las clases, y hacer su labor lo mejor posible tratando al alumnado tal y como a ella le gustaría que trataran a sus hijas.

168: *Me satisface y me alegra saber que soy exigente porque quiere decir que estoy haciendo mi trabajo bien. Eso no quita que haga las clases agradables, que les quiera, lo mismo que quiero para mis hijos, quiero para los de los demás.*

Las cualidades que según Carmen debe reunir un maestro especialista en Educación Musical son la alegría, la disposición para hacer música con los alumnos, además de una buena base musical.

283: *C.: Ante todo tiene que ser alegre, tiene que disfrutar con aquello que hace. Si les pide a los niños que bailen él tiene que bailar, tiene que cantar con ellos, tiene que jugar*

con ellos. Por supuesto tiene que tener una base musical para poder enseñar música, no se trata de que sea un gran músico pero sí tiene que cantar más o menos afinado, tener sentido del ritmo, etc. Otra cosa muy importante es que tiene que ser muy creativo.

XI.3.3.i. Expectativas de futuro, necesidades y demandas

Las necesidades y demandas de Carmen están en consonancia con las dificultades que encuentra diariamente en su trabajo. Por un lado las demandas están relacionadas con aspectos académicos relacionados directamente con la especialidad. Así advierte la necesidad de tener un espacio propio o aula de música para desarrollar su docencia así como un mayor número de recursos didáctico-musicales. A esto se une la demanda a la Administración de ofertar los cursos y otras actividades formativas ofertadas por los centros de profesorado para todos los profesionales y no sólo para aquéllos que trabajan en la función pública. En su caso le hubiera gustado realizar un curso de edición de partituras o participar en más proyectos de innovación y grupos de trabajo.

185: [...] Bueno, pues nunca hay material de música. La directora pide todos los años una lista con el material que vas a necesitar, pues para música nunca hay nada.

241: A mí no me parece justo que por no ser funcionaria no pueda hacer los cursos que organiza el CEP o participar en proyectos de innovación de la Junta. [...]

A la hora de desarrollar su labor docente en general demanda mayor respeto por parte del resto de agentes educativos y mayor autonomía que le permita desarrollar su trabajo con dignidad.

154-155: Cómo demuestro yo que lo que he hecho ha estado bien. Lo que yo digo es que si yo soy la profesional pues que me dejen a mí que acierte o me equivoque.

Pues son ese tipo de cosas las que a veces te hacen desear dedicarte a otra cosa porque verdaderamente esta profesión no está ni bien pagada, ni bien considerada. Que lo único bueno que tiene son las vacaciones como dice mi marido, pero no está bien considerada y cada vez peor.

Aunque actualmente su contrato es indefinido, se vislumbra en Carmen un cierto miedo pues el hecho de no ser funcionaria no le da una estabilidad absoluta en su puesto de trabajo. Si a este hecho le unimos que las relaciones con el claustro no son demasiado buenas encontramos algunas de las razones que le llevan a plantearse la posibilidad de opositar a la función pública y vivir una nueva experiencia en su trayectoria profesional. Señala que si no lo ha intentado antes es por su familia, porque no le gusta la idea de tener que dejar a sus hijas para irse a trabajar a otra ciudad.

204: Fíjate cómo será la cosa, que incluso estoy plateándome la posibilidad de prepararme oposiciones, porque cuando pienso que a mi compañera le quedan tres años para jubilarse me pongo mala. Estoy pesándome meterme en una academia para prepararme oposiciones y jugármela. Yo jamás me he presentado a unas oposiciones, quién sabe. Si yo me preparara y sacara las oposiciones me iba y tan a gusto. Y mira que no es por el colegio, ni por los niños, ni por los padres, es por los compañeros.

Otra de sus asignaturas pendientes es publicar un material que ha ido creando y recopilando a lo largo de todos estos años como especialista.

181: [...] La verdad, es que yo creo que ese trabajo podría ser bonito, puede ser una nueva ilusión y una forma de crecer desde el punto de vista profesional. [...]

En líneas generales espera seguir creciendo como profesional, aprendiendo y mejorando cada día un poco más.

36: [...] y muchísimo que me queda por aprender, pero no me importa porque me gusta.

CUADRO-SÍNTESIS TRAYECTORIA FORMATIVA Y PROFESIONAL DE CARMEN

	Contexto político, social y educativo	Vida personal	Experiencias formativas	Entorno laboral	Elementos que inciden en la identidad profesional
Infancia y etapa escolar	Nace en un barrio de la periferia de la capital de provincia durante la dictadura franquista . Cursa sus estudios primarios bajo la ley de Primaria del 45 y secundarios bajo la Ley del 70.	Familia de clase trabajadora , su padre era transportista y su madre ama de casa. Primeros contactos con la música a través de su padre que sabía tocar la bandurria, la guitarra y la corneta. Participa cantado en el coro de la iglesia . Conoce a su marido que será profesor en el centro donde estudió y trabaja actualmente.	Sus estudios primarios y de bachillerato los realiza en el mismo centro concertado donde después trabaja. Era una niña muy traviesa y no le gustaba ir a la escuela . Al final de sus estudios primarios la maestra que tuvo fue una influencia muy positiva para ella. Estudia la opción de Ciencias durante el Bachillerato pues su intención era realizar la carrera de enfermería . No recibe ningún tipo de formación musical durante este período.	Clases particulares en sus primeros años de instituto.	Su experiencia negativa en el colegio provoca una mayor comprensión hacia los comportamientos de sus alumnos, utilizando el diálogo como principal recurso en el aula. Las experiencias musicales y el gusto por el arte transmitido por su maestra despertaron en ella el interés por las disciplinas artísticas y le hicieron ver que una buena educación no depende sólo de las materias instrumentales. El hecho de haber estudiado en el mismo centro donde trabaja ha creado un vínculo muy estrecho y una mayor implicación. A esto se une la circunstancia de que fue en ese colegio donde conoció al que ahora es su marido. La primera experiencia laboral no supone una influencia determinante en su desarrollo profesional, su motivación principal es obtener un dinero extra.
Elección profesional	Posición de la mujer a principios de los años 80 .	Es la primera en su familia que ha estudiado una carrera universitaria . Realiza la carrera de magisterio por un consejo de su novio , para que no pierda un año de estudios. Necesidad independencia económica .	No obtiene la nota suficiente en la prueba de acceso a la universidad para estudiar enfermería.		Su elección profesional está motivada por la imposibilidad de realizar enfermería, la situación económica familiar y el la posibilidad de estudiar otra cosa para no perder un año. Aunque en un primer momento las motivaciones para la elección profesional fueron externas, después de comenzar la carrera fue su propio interés hacia la titulación el que la llevó a continuar y no cambiar a enfermería cuando tuvo la posibilidad.
Formación profesional inicial	Cursa sus estudios de Magisterio a principios de los años 80 . El plan de estudios de Magisterio vigente en ese momento es el plan del 77 .	Se casó durante la carrera y pronto se quedó embarazada para impedir que su marido tuviera que ir a realizar el servicio militar y perdiera el puesto de trabajo que tenía como maestro. Durante el último año de la carrera tiene a su bebé .	Titulación de Magisterio entre 1980 y 1983 en la Especialidad de Ciencias Físico-Naturales . Su formación en las materias de la especialidad fue demasiado técnica y poco didáctica . Formación musical se distribuía durante dos cuatrimestres, en el primero se estudiaba Solfeo y Flauta Dulce y en el segundo algunas nociones de Historia de la Música. Considera esta formación como breve y difícil . Las prácticas de enseñanza las realizó en el mismo centro donde estudió y trabaja actualmente. Su intervención fue prácticamente nula, se limitó a observar .		Sus aptitudes musicales y su situación personal (embarazo) le permitieron aprobar esta asignatura sin demasiados problemas. Su formación general no fue determinante para su desarrollo profesional ya que comenzó a trabajar en etapas educativas para las que no la habían preparado. La formación musical durante este período no ha sido determinante en su desarrollo profesional como especialista. No pudo aprovechar todo lo que le hubiera gustado el período de prácticas porque su tutora no la dejaba tomar la iniciativa y además estaba siempre muy cansada porque su hija estaba recién nacida y se pasaba las noches enteras sin dormir. No obstante este período fue importante para darse cuenta de la diferencia que existía entre la teoría de la Escuela de Magisterio y la realidad educativa.
Inducción a la profesión	Se produce en el año 1985 .	Está casada y con una hija . Los únicos ingresos económicos son los de su marido. Necesidad de aportar dinero al núcleo familiar.		Durante dos años se dedicó a impartir clases particulares de forma intensiva con el objetivo de aportar dinero al núcleo familiar . Comienza a trabajar en el centro donde había estudiado gracias a un concurso de méritos del que le informa su marido. Se trataba de una plaza en preescolar .	Las clases particulares le permitieron ir adquiriendo cierta experiencia para su desarrollo posterior en la escuela gracias al contacto directo con los niños y con los padres. Aunque se trataba de una plaza para trabajar en una etapa educativa para la que en su titulación no había recibido la formación suficiente las dificultades económicas por las que atraviesa pesan más en la toma de esta decisión.
Trayectoria profesional antes de la especialización	Gobierno del partido PSOE. En este período se produce el cambio de Ley, aparece la LOGSE y se produce una adaptación progresiva del sistema educativo vigente.	Problemas de salud al comienzo de su trayectoria laboral. El miedo a que la echaran ya que se trataba de un contrato temporal la hizo estar varias semanas asistiendo al colegio a pesar de encontrarse realmente enferma. Esta precariedad laboral se vuelve a reflejar al no tener baja maternal cuando dio a luz a su segunda hija.	Para superar dificultades iniciales realiza diferentes actividades formativas : autoformación (lecturas y búsquedas de recursos) y experiencias de reciclaje no formal (cursos o seminarios de intercambio de experiencias).	Desde 1985/1990 trabaja en Preescolar con un contrato temporal . Dificultades relacionadas con los elementos curriculares a desarrollar debido a las carencias formativas. Dificultades en la relación y trato con los alumnos y con los padres . Trabaja por ensayo-error . La inexperiencia la suple con cariño e ilusión . Desde 1990 a 1996 trabaja en el ciclo inicial de EGB . Alterna la docencia en primero y segundo de EGB. De nuevo carencias formativas , sobretodo en relación a la iniciación a la lectoescritura . La experiencia de su compañera de ciclo fue determinante en estos comienzos. A partir de ahí se fragua una amistad que constituye un pilar muy importante en su trayectoria. Dificultades con los compañeros debido a que su marido era el director y todas las enemistades que él tenía se trasladaban a ella.	Su formación en sus inicios profesionales fue de poca utilidad. Realiza numerosas actividades formativas lo que demuestra su alto grado de compromiso con su profesión. La inexperiencia supuso para ella un cuestionamiento constante de su labor docente. Experiencia como fuente de formación. Reconoce que los que salieron perdiendo eran los niños. Reconoce el cariño y respeto hacia los niños como una de los aspectos fundamentales en la escuela. Autoimagen positiva al finalizar esta etapa. Reconoce que su trabajo era bueno y sirvió de modelo a otros compañeros. A pesar de que su titulación la capacitaba para impartir clase en el ciclo superior de EGB. La elección de curso se realizaba por antigüedad por lo que ella no tenía ninguna opción de acceder a estos cursos. La relación con su compañera de ciclo ha sido fundamental. Problemas con los compañeros provocan el malestar y la imposibilidad de promocionar. A pesar de la precariedad laboral su entrega a la institución es total. Otorga mucha importancia a la institución en la configuración de su personalidad.
Acceso a la especialización	La aparición de la LOGSE y con ella la figura del especialista en Educación Musical genera diferentes itinerarios de especialización .	Motivaciones personales, afición por las materias artísticas en general y en particular hacia la música . Le anima a comenzar sus estudios musicales el hecho de que su hija mayor también comienza a estudiar piano .	Realiza sus estudios de grado elemental de piano entre 1992 y 1996 . Lo que más le gustaba era la clase de coro. Sin embargo, las mayores dificultades las tuvo con el instrumento , se ponía muy nerviosa y además no podía estudiar mucho tiempo.	El titular de la institución educativa en la que trabaja informa de la aparición de las especialidades en Primaria. A partir de ahí se plantea la posibilidad de la especialización en Educación Musical. Motivaciones profesionales, posibilidad de promoción . Gracias a su título de Grado Elemental accedió a la especialización y su promoción al segundo y tercer ciclo de Educación Primaria donde se encargaría de la docencia musical y de la tutoría de uno de los cursos de estos dos ciclos. Su compañera también promocionó gracias a la especialización en Educación Física lo que generó cierto malestar entre sus compañeros .	Aunque le hubiera gustado cursar los estudios de guitarra por tener este instrumento una mayor aplicación en la escuela el hecho de que su hija eligiera el piano condicionó su elección porque no tenían posibilidades de comprar dos instrumentos diferentes. Toda la formación a nivel técnico-musical se la debe a su paso por el Conservatorio. Reconoce que un maestro de música debe tener cierto dominio del Lenguaje Musical. No recibe ninguna influencia en relación a modelos docentes aplicables a la escuela. Inexistente formación didáctica. Llama la atención la poca importancia que Carmen atribuye a su especialización, ya que comenta que la consiguió porque no había otra persona que lo hiciera. Este hecho denota la falta de seguridad en sí misma.
Trayectoria profesional después de la especialización	A partir de mediados de los años 90 y hasta la actualidad se han sucedido diferentes gobiernos de distinto signo político lo que ha generado cambios en las leyes educativas . Consolidación de la mujer en el mundo laboral .	Aunque a veces se ha planteado la posibilidad de preparar oposiciones para dejar el centro por el malestar existente entre los compañeros, el hecho de tener que abandonar a su familia para trasladarse al destino que le asignen es uno de los condicionantes que evita que tome esa decisión .	Autoformación a través de lecturas de libros, búsqueda de recursos, etc. Diferentes cursos de formación sobre didáctica de la Música.	Desde el curso 1996/1997 hasta la actualidad imparte las clases de música en el 2º y 3º ciclo de Educación Primaria . Además es tutora en los diferentes niveles de estos dos ciclos . Dificultades: Determinar objetivos y contenidos musicales que hay que trabajar en Primaria y cómo abordarlos en esta etapa educativa . Comenzó sin un libro de texto, elaborando su propio material . Después encontró un texto pero éste tenía un nivel demasiado elevado . Tras años de búsqueda encuentra un texto que se adecua a sus necesidades . Continúa una mala relación con algunos compañeros que no respetan su labor como especialista . Durante cinco años se ocupa de la gestión del comedor.	La propia experiencia como principal fuente de conocimiento. Señala cómo el poner en práctica lo que había aprendido en el Conservatorio y comprobar desde la propia experiencia el mayor o menor funcionamiento de las distintas estrategias empleadas fue muy importante. En sus comienzos el estilo de enseñanza que empleó era similar al que había vivido en el Conservatorio. En la búsqueda de una estrategia más adecuada encontró un texto pero éste no se adecuó a sus necesidades, era demasiado conceptual. El encontrar un texto que respondía a sus necesidades supone un punto de inflexión en su trayectoria como especialista. Años de experimentación y búsqueda. Fueron los niños los que sufrieron inexperiencia. Poco a poco fue encontrando respuestas a sus preguntas y conformando el estilo de enseñanza musical que emplea en la actualidad. Su compañera sigue siendo un pilar indiscutible en su trayectoria laboral.

Biograma de Carmen

Experiencias y condicionantes que inciden en la configuración de la identidad docente		se evidencian en	Componentes que determinan la identidad profesional	
Contexto político, social y educativo	Contexto urbano que ofrece numerosas posibilidades formativas.	→	Elección profesional no está condicionada por su contexto sino por sus propias posibilidades.	
	Plan de estudios del 71. Especialidad Ciencias Exactas.	→	Formación especializada y enfocada a un nivel educativo específico y a unas materias concretas.	
	La aparición de la LOGSE y con ella la figura del maestro especialista	→	Oportunidad de acceder a la especialización, supone una oportunidad para promocionar.	
Vida personal: familia y entorno cercano	Primeras experiencias musicales gracias a su padre. Participación en el coro de la iglesia del barrio.	→	Iniciación afición musical que es determinante a la hora de la especialización.	
	Situación económica precaria en su familia	→	Elección profesional condicionada por esta situación. En principio hubiera querido estudiar enfermería pero al no obtener nota suficiente en la selectividad optó por el magisterio para no perder un año.	
	Su novio era maestro y le aconseja estudiar magisterio	→	Se deja aconsejar por su pareja. La opción del magisterio aparece como la mejor opción en ese momento. Después se convierte en una elección personal pues decide continuar a pesar de poder haber cambiado de carrera.	
	Su condición de esposa y madre.	→	Dificultades añadidas durante su formación profesional. Capacidad de trabajo y superación. La posibilidad de opositar a la función pública	
	Obligaciones familiares.	→	Limitan la posibilidad de realizar actividades formativas. Su vida personal juega un papel determinante en su desarrollo profesional.	
Contexto formativo	Historia escolar	Alumna traviesa. No le gustaba ir a la escuela.	→	Actitud de cariño y comprensión hacia sus alumnos.
		Reconoce la influencia positiva de su maestra en los últimos años del colegio.		Adopta los mismos enfoques de los modelos positivos. Utiliza estrategias de esta profesora. Educación estética. Gusto por el arte. Educación va más allá de la enseñanza de las materias instrumentales.
		Estudiar en el mismo centro donde posteriormente trabaja.	→	Mayor implicación en su trabajo. Vínculo estrecho entre el centro y ella, a pesar de la precariedad laboral en los primeros años debido a un contrato temporal.
	F. Profesional Inicial	Su formación inicial fue demasiado técnica y poco didáctica. Centrada en las materias de la especialidad.	→	Importantes dificultades a la hora de impartir clase en otras etapas y ciclos educativos. Miedo e incertidumbre. Capacidad de superación.
		Formación musical poco significativa.	→	Ausencia de modelos educativos relacionados con la Educación Musical.
		Prácticas de enseñanza. Influencia poco significativa de su maestra-tutora. Nula intervención en el aula.	→	Reflexión acerca de la realidad del aula. No obtuvo otros aprendizajes significativos.
	Formación Permanente	Estudios musicales en el Conservatorio. Modelo academicista	→	Conocimientos técnico-musicales. Primer modelo de Educación Musical. Este será el modelo inicial que utilice en sus comienzos como especialista.
		Autoformación. Cursos sobre Didáctica de la Expresión Musical.	→	Conocimiento de un repertorio de recursos y estrategias a utilizar en el aula. Principal fuente de conocimiento junto con la autoformación en relación a los aspectos pedagógicos de la Educación Musical. Preocupación por aprender y mejorar. Capacidad de superación.
		Participación en grupos de trabajo sobre Educación Musical.	→	Importancia del intercambio de experiencias. Aprendizaje colaborativo. Capacidad de iniciativa.
Entorno laboral	Antes de la especialización	Experiencia laboral previa en clases particulares.	→	Aprendizajes significativos: habilidades sociales y estrategias pedagógicas.
		Trabajo en diferentes etapas y ciclos.	→	Proceso de aprendizaje importante sobre habilidades sociales y estrategias pedagógicas. Experiencia como un factor determinante en la construcción de su conocimiento docente. Cuestionamiento constante de su labor docente: capacidad de reflexión. A pesar de las dificultades iniciales su capacidad de superación le hicieron progresar. Autoimagen positiva. Cariño e ilusión como actitudes imprescindibles en la escuela.
	Después de la especialización	La relación y trabajo colaborativo con una compañera de ciclo.	→	Influencia muy positiva. Aprende estrategias de actuación. Le otorga seguridad. Apoyo importante en los momentos difíciles.
		Relación con el resto de compañeros difícil.	→	Desánimo, inquietud, falta de seguridad en sí misma.
		Acceso a la especialización.	→	Promocionar internamente en el centro a pesar del malestar entre sus compañeros.
		Experiencia en el aula de Educación Musical. Aparición libro de texto que se adaptaba a sus necesidades.	→	Le permite evolucionar en su práctica como especialista desde un modelo más academicista y próxima al Conservatorio hasta otro más activo y global cercano a las metodologías activas del s. XX. El haber encontrado un libro de texto adecuado supone un antes y un después.
		Falta de recursos	→	Limitación de su práctica docente.
		Carencia de un trabajo colaborativo entre profesores	→	Soledad del docente de Educación Musical.
		Baja consideración hacia la Educación Musical del resto de agentes educativos.	→	Reivindicación constante de su trabajo. No le importan los refuerzos externos sino su labor en el aula. Maternalismo. Trata a sus alumnos como trataría a sus hijos. Implicación total en la educación de sus alumnos. Cariño y disciplina.
Respuesta positiva del alumnado.	→	Motivación para seguir mejorando día a día. Autoimagen positiva. Seguridad en su trabajo.		

RESUMEN DE LA TRAYECTORIA PROFESIONAL DE CARMEN		
	Tareas	Descripción
1ª Etapa	Maestra de Preescolar durante 5 años.	Iniciación en el mundo laboral: Exploración, búsqueda descubrimiento. Esta primera etapa se caracteriza la ilusión de los comienzos profesionales y la búsqueda constante para poder sobrevivir en el nuevo medio. Dificultades debido a la falta de formación en relación a la etapa, desorientación, desinformación, carencia de habilidades sociales. Todo esto provoca inseguridad y la necesidad de formarse a través de procesos de autoformación y de formación no reglada. Su falta de recursos e inexperiencia la suple con cariño e ilusión. A esto se une la precariedad laboral y económica. Dentro de esta primera etapa, al final de la misma se va produciendo una progresiva consolidación del repertorio pedagógico , lo que le da más seguridad y una visión más positiva de este período.
2ª Etapa	Maestra de en 1º de Primaria durante 6 años.	De nuevo aparece la fase de exploración , búsqueda, descubrimiento pero en este caso relacionada más con los aspectos curriculares que con las habilidades sociales desarrolladas en la etapa anterior. Tras una subetapa de experimentación, búsqueda, debido a una carencia formativa que se ve obligada a suplir con la realización de actividades de formación variadas alcanza cierta experimentación y consolidación en su repertorio pedagógico . Su falta de recursos e inexperiencia la suple con cariño e ilusión. Importante ayuda de una compañera. Dificultades relacionadas con la mala relación con el resto del claustro.
3ª Etapa	Acceso a la especialización. Maestra de Educación Musical en Educación Primaria. (3 primeros años aprox.)	Se produce la diversificación , en este caso destinada a la promoción profesional a través de la especialización . Este hecho supone una vuelta atrás, volvemos a encontrar un período de exploración , pues la nueva materia a impartir exige una búsqueda de recursos y estrategias pertinentes. Período caracterizado por la realización cursos de formación. Reivindicación de su condición de maestra especialista en Educación Musical. Aparece una evolución en su estilo docente en relación a la especialidad que evoluciona desde un modelo centrado en las estrategias utilizadas en el Conservatorio y hasta uno más próximo a las pedagogías activas del s. XX. Un hecho importante que determina esta evolución es el encontrar un libro de texto que se adaptaba a sus necesidades.
4º Etapa	Momento actual. Consolidación como maestra especialista (6 años aprox.)	Se produce la estabilización , consolidación de un repertorio pedagógico relacionado con la Educación Musical Adaptación completa al nuevo contexto Activismo, innovación a través de la realización de numerosas actividades en el centro y también de formación.

XI.4. Historia de vida de Juan

XI.4.1. Relato de vida (resumen biográfico y síntesis de la trayectoria profesional)

Juan tiene 47 años y actualmente desarrolla su labor como maestro especialista en Educación Musical en un centro público de un barrio periférico de clase media-baja de una capital de provincia andaluza.

En un principio su decisión por el magisterio no fue vocacional sino que se debió a los condicionantes familiares que hacían necesario que su acceso al mundo laboral fuera rápido. Este hecho provocó que en su entorno social más cercano hubiera personas que le quitaran de la cabeza el cursar los estudios de arqueología y decantarse por el magisterio.

Comenzó sus estudios en 1974 en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB en la especialidad de Filología Francesa. Reconoce que la formación musical recibida en su formación universitaria dejaba mucho que desear ya que la mayoría de sus compañeros no tenían una formación técnica que permitiera profundizar en aspectos didácticos. Recuerda no haber tenido demasiada dificultad para superar la asignatura debido a los conocimientos musicales que había adquirido de forma autodidacta, ya que con 12 años comenzó a tocar la guitarra bajo las orientaciones de un amigo y más tarde la flauta dulce siguiendo un método. Tras finalizar sus estudios con brillantes calificaciones fue propuesto para obtener el acceso directo a la función pública, comenzando a trabajar un año después de haber finalizado sus estudios.

Mientras tanto comenzó a realizar las asignaturas que le permitirían en un futuro acceder a la realización de la Licenciatura de Filología Románica y se alistó en las milicias universitarias para poder hacer el servicio militar, que en aquél entonces era obligatorio, de forma fragmentada pudiendo así compaginarlo con su trayectoria profesional.

Su primer destino lo ocupó a partir de diciembre ya que fue en esa fecha cuando acabó su primera estancia en el servicio militar. Este primer destino en el curso 1978/1979 fue en la capital y supuso el comienzo de una lista de idas y venidas hasta que consiguió su destino definitivo en una escuela unitaria en un pueblecito de otra provincia andaluza. Hasta ese momento su labor como maestro de Francés no fue desarrollada ya que en ninguno de los centros donde estuvo se desarrollaba dicha especialidad. Sin embargo su afición por la música, ya que tocaba la guitarra desde los 12 años y la flauta dulce, le motivaron para comenzar a trabajar musicalmente en las aulas a través de canciones. Incluso, en uno de los centros en los que estuvo llegó a elaborar un método de música para el primer ciclo de EGB con otros compañeros interesados en el tema.

Tras dos años en la escuela unitaria logra trasladarse a un centro más cerca de la capital de su provincia, a un pueblo a una hora en coche de su domicilio familiar. Varias son las motivaciones para este cambio, la primera su situación personal. Su novia trabaja en la banca en la capital y de ahí su interés por acercarse a ella. Por otro lado la situación de soledad y monotonía que le genera la escuela unitaria apuntan otra de las razones para este cambio.

En este nuevo centro sí que se imparte la asignatura de Francés pero ya hay otra persona, que aunque no es especialista, imparte la especialidad y no está dispuesta a dejar su docencia. Así que Juan desarrolla su labor docente en el segundo

ciclo de EGB donde al igual que en destinos anteriores imparte la clase de música que fundamentalmente se basa en la canción.

Al poco tiempo de llegar a este nuevo centro y junto a dos compañeros que llegan a éste el mismo año que él, comienza a desarrollar un cargo directivo, el de jefe de estudios. Se le asigna este papel porque tenía la licenciatura de Pedagogía que había realizado con la motivación de poder obtener un mejor y más cercano destino a su domicilio familiar.

Durante su estancia en este pueblo se casa y en el año 89 tiene su primera hija. Ese mismo año se convocan los cursos de especialización para obtener la especialidad de Educación Musical. Juan, interesado solicita su inclusión pero no obtiene plaza al inicio, consiguiéndola unos meses más tarde el comienzo del curso. La realización de este período formativo y sus correspondientes prácticas suponen la obtención de la especialización, título que le valdrá años después, en el curso 1994-1995 para concursar y trasladarse a un centro público de la capital donde actualmente realiza su labor docente.

Este cambio estuvo motivado igualmente por razones familiares ya que tenía su hija pequeña y tenía que compaginar el hecho de llevarla al colegio con su profesión lo que le hizo optar por este cambio muy a su pesar, ya que en el centro en el que estaba ya estaba impartiendo la especialidad de Francés, algo que le apasionaba.

Durante los primeros años en el que es ahora mismo su centro compaginó su labor como especialista con apoyo a la dirección, o clases de inglés, lengua, etc. Pero a partir de 1996 ocupa el cargo de secretario que compagina con su labor como especialista de Educación Musical en toda la etapa de Primaria.

XI.4.2. Ficha de identificación personal, currículum académico-formativo y currículum profesional

FICHA DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL

SEUDÓNIMO: JUAN

SEXO: Hombre

EDAD: 47 años

ESTADO CIVIL: Casado

LUGAR DE NACIMIENTO: Capital de provincia andaluza.

LUGAR DE CRECIMIENTO: Capital de provincia andaluza.

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE: 27 años.

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE COMO MAESTRO ESPECIALISTA DE EDUCACIÓN MUSICAL: 11 años.

PROFESIÓN DEL PADRE: Trabajó en una fábrica de cerámica en Francia y en algunos otros trabajos ocasionales. No tuvo una profesión fija.

PROFESIÓN DE LA MADRE: Creó una pensión para estudiantes en la casa familiar.

PROFESIÓN DEL CÓNYUGE (si lo tuviera): Secretaria de Dirección

FORMACIÓN o EXPERIENCIA FAMILIAR relacionada con la música o el magisterio:

Un tío mío tocaba el acordeón y mi hermana pequeña se dedica a la música desde hace muchos años (actualmente está en Madrid dando clases de música y acabando sus estudios de Conservatorio).

No tengo ninguna relación familiar con el Magisterio.

CURRÍCULUM ACADÉMICO-FORMATIVO

SEUDÓNIMO: JUAN

FORMACIÓN UNIVERSITARIA:

Titulación: Diplomatura en Magisterio (Especialidad de Filología Francesa). Plan 1971.

Fecha de comienzo y finalización de los estudios: 1974-1977.

Centro: Escuela Universitaria.

Titulación: Licenciatura en Filología Románica.

Fecha de comienzo y finalización de los estudios: 1977-1982.

Centro: Universidad.

Titulación: Licenciatura en Pedagogía.

Fecha de comienzo y finalización de los estudios: 1983-1986.

Centro: Universidad.

FORMACIÓN PERMANENTE:

Cursos, seminarios y jornadas (recibidos):

- Cursos sobre orientación y tutoría; animación a la lectura; creatividad en el aula de lenguaje.
- Cursos sobre nuevas tecnologías.
- Curso sobre idiomas extranjeros.
- Cursos de Didáctica de la expresión musical.

Impartidos:

- Educación Musical en Preescolar y Ciclo Inicial. 1982

Seminarios permanentes de orientación escolar, de radio o de la enseñanza del francés en primaria.

Participación en proyectos de investigación o grupos de trabajo:

PROYECTOS DE INVESTIGACION:

Proyecto de orientación para el acceso a las EE. MM. de los alumnos de 8º nivel de EGB y Educación Compensatoria.

Radio y video en el aula

GRUPOS DE TRABAJO:

Áreas transversales en el P.C.C. en Primaria.

Colaboradores de Radio.

Formación y seguimiento de varios proyectos sobre aplicación de las nuevas tecnologías en la escuela.

CURRICULUM PROFESIONAL JUAN										
PERÍODO		TAREAS			TIPO DE COLEGIO	CIUDAD O MUNICIPIO	TIPO DE DESTINO	SITUACIÓN LABORAL	ACTIVIDAD MUSICAL	OBSERVACIONES
Curso	Fechas	Etapa	Especialidad	Cargos de gestión						
1978-79	01/0/78 31/12/78	E.G.B. (5º)	----	---	Colegio1	Urbano	Provisional	Funcionario en prácticas	---	
1978-79	01/01/79 31/08/79	E.G.B. (5º)	----	---	Colegio 1	Urbano	Provisional	Funcionario en prácticas	---	
1979-80	01/09/79 31/05/80	Segunda Etapa	Lengua Española	Secretario	Colegio 2	Rural	Provisional	Funcionario	Algunas canciones	Este curso, como no podía dar el inglés, que era la lengua extranjera del Colegio, daba Lengua Española en 5º. El cargo de Secretario recayó en él por ser el profesor más joven del Claustro. No terminó el curso el 31/08 porque el 01/06 se tuvo que ir al Servicio Militar (Prácticas de MEC) que terminó el 01/12, ya en el curso siguiente.
AÑO 1980	01/06/80 31/11/80	---	---	---	---	---	---	---	---	Servicio Militar
1980/81	01/12/80 31/12/80	Segunda Etapa	Geografía e Historia	---	Colegio 3	Rural	Provisional	Funcionario	---	Al volver del Servicio Militar en Diciembre, sólo quedaban puestos para cubrir en sustituciones.
1980-81	01/01/81 31/08/81	1º Segunda Etapa	-- Francés	---	Colegio 4	Rural	Provisional	Funcionario	---	Este período se divide, a su vez en dos: los primeros tres meses estuvo en 1º (una sustitución) y el resto en Segunda Etapa dando Francés (otra sustitución).

Capítulo XI: Historias de vida de los maestros y maestras de Educación Musical:
Estudios de caso. XI.4. Historia de vida de Juan

PERÍODO		TAREAS			TIPO DE COLEGIO	CIUDAD O MUNICIPIO	TIPO DE DESTINO	SITUACIÓN LABORAL	ACTIVIDAD MUSICAL	OBSERVACIONES
Curso	Fechas	Etapa	Especialidad	Cargos de gestión						
1981-82 1982-83	01/09/81 31/08/83	Primera Etapa	---	Todos y ninguno	Colegio 5 CPR	Rural	Definitivo	Funcionario		
1983-84 ... 1989-90	01/09/83 31/08/90	Primera Etapa	----	Del 01/07/1986 al 31/08/1989 Jefe de Estudios	Colegio 6	Rural	Definitivo	Funcionario	Realización del curso de especialización didáctica	
1990-91 ... 1993-94	01/09/90 31/08/94	Segunda Etapa	Lengua Española y Francés	Secretario en el curso 1993-94.	Colegio 6	Rural	Definitivo	Funcionario		
1994-95 1995-96	01/09/95 31/08/05 ...	Todos los cursos (Primaria de LOGSE y Segunda Etapa de EGB)	Educación Musical	---	Colegio7	Urbano	Definitivo	Funcionario		Al llegar al Centro se le quiso tener de sustituto para todo, a lo que se negó apelando a su condición de especialista. Por eso dio música en la Segunda Etapa de EGB.
1996-97 2004-05	01/09/97 31/08/05	De 1º a 6º de Primaria	Educación Musical	Secretario del Centro durante todos estos años.	Colegio 7	Urbano	Definitivo	Funcionario		El primer curso, 1996-97, también dio una hora semanal de música a dos grupos de 1º de ESO.

XI.4.3. Reconstrucción de la historia de vida

XI.4.3.a. Infancia y etapa escolar

La vida de Juan transcurre en una barriada de la periferia de una ciudad andaluza en el seno de una familia de clase trabajadora. Su padre no vivía con ellos y fue su madre la que se encargó de sacar adelante a él y a sus tres hermanos, gracias al dinero que obtenía alquilando habitaciones de su propia casa a estudiantes.

Sus estudios primarios y el primero de bachiller los realiza en un centro reconocido, una especie de academia que estaba situada en su mismo barrio. En las enseñanzas primarias tuvo sólo un maestro y ya en primero de bachiller recibió clase de más profesores. No hace demasiado hincapié en las experiencias y modelos de enseñanza recibidos de estos docentes quizás por la lejanía en el tiempo, pero sí que recuerda cómo la actividad musical desarrollada durante este período era prácticamente nula. Cuando él estaba en la escuela primaria en otros centros se solían entonar canciones afines al régimen franquista pero en su caso ni siquiera cantaban ese tipo de melodías, quizás, porque su maestro era contrario al régimen.

56: [...] la primaria entonces la hice en un centro reconocido, en una academia, que no teníamos que ir a examinarnos a otro sitio. Allí hice lo que era la primaria antigua y el primero de bachiller que se hacía con nueve o diez años, [...] Del maestro que tuve en primaria lo recuerdo como una figura, creo que eran tres años de primaria empezabas con seis y con nueve años, creo recordar que con nueve años empecé el bachiller, el primer año lo hice en la academia y allí tenía varios profesores, este hombre ya no se dedicaba al bachiller y creo que eran dos o tres. Recuerdo dos porque eran además una pareja de novios [...]

57: A nivel musical no tuve nada, además en aquel tiempo la gente de mi edad que estaba en otros centros por lo menos cantaba "El Cara al Sol" para entrar. Yo no, en mi centro no se cantaba. Tendría que ser un hombre contrario al régimen.

Se traslada a un centro educativo convencional en segundo de Bachillerato donde terminará sus estudios preuniversitarios. Al recordar esta etapa señala cómo la imagen que tiene de los profesores depende de las experiencias de aprendizaje positivas o negativas que vivió con ellos. Pero señala que esta valoración la realiza recordando la mayor o menor capacidad de hacerse entender que tenían estos docentes más que a partir de un análisis más objetivo y profundo de su práctica profesional. De alguna manera esta reflexión pone de manifiesto la importancia que otorga al trato con el alumnado a la hora de dar clase pues sabe, por propia experiencia, que esto es lo que principalmente queda en el subconsciente de los alumnos.

56: [...] el resto de mi educación desde el bachiller al COU pues ya lo hice en el cole, y ya luego magisterio. En cuanto a profesorado, pues mira la verdad es que me has hecho una pregunta difícil de contestar. No soy consciente, yo hay profesores de los que guardo muy buen recuerdo, y he tenido profesores de los que guardo un ingrato recuerdo. No he tenido muchos suspensos, no es porque me hayan suspendido sino porque me han resultado desagradables o bien por su manera de dar la clase o por su trato, más bien por lo segundo que por lo primero. Porque cuando uno es alumno hasta que ya eres más grande no eres capaz de valorar cómo te dan unas clases. Yo me acuerdo de un profesor que tuve de matemáticas en cuarto de bachiller, lo tuve dos semanas, no lo cambiaron menos mal, porque yo no me enteraba de nada, a parte yo era muy tímido y me costaba trabajo preguntar, aún así le preguntaba alguna vez. Él empezaba a rellenar la pizarra de fórmulas y no me enteraba de nada, luego lo cambiaron y aquello era otra cosa. En esa edad no valoras, valoras el que lo entiendas o no, el que te va mejor o peor, pero realmente no eres capaz de hacer una crítica bien hecha.

Aunque dice tener un buen recuerdo del que fue su profesor de Latín y señala que cree que reproduce algunas de las estrategias utilizadas por él, no determina cuáles son estas estrategias. Así que nos quedamos con la reflexión de que aquellos

de los que tiene un recuerdo positivo han influido en su labor docente mientras que de los que nos guarda una visión tan positiva han sido ejemplos destinados al olvido.

56: [...] Guardo el recuerdo como buen profesor, el que me daba Latín. El libro de texto era suyo, todo el Latín que yo he aprendido lo he aprendido con él, y guardo un grato recuerdo. No sé si reproduzco algún modelo, no lo sé, sinceramente yo creo que sí, porque eso se va quedando en tu subconsciente, pero no te podría decir.

Aunque ya en la infancia se produjo su primer contacto con la música pues su abuelo tocaba el laúd y siempre este instrumento estaba rondando por la casa, lo que provocaba que en ciertas ocasiones él se interesara e intentara sacar algunas notas aunque fueran desafinadas, fue en el instituto donde comenzó su verdadera afición musical. Este hecho se produce gracias a un amigo que tocaba el piano y acompañaba las misas con un órgano y con el que junto a otro compañero más formará un grupo de música no profesional en el que aprendió a tocar la guitarra. Este compañero lo inició y después él se compró un método con el que fue aprendiendo un poco más, pero nunca asistió a clases regladas en el Conservatorio o Escuela de Música.

159: [...] En cuanto a la música sí recuerdo que mi abuelo tocaba el laúd y sí recuerdo que el laúd de mi abuelo ha estado muchos años en mi casa y yo lo tocaba de vez en cuando, aquello sonaba a rayos porque estaba desafinado pero sí, eso es algo que yo recuerdo.

53: Jn.: Pues mira, la música comienzo yo a tocar la guitarra allá por los 12 ó 13 años con un amigo mío, este amigo mío del instituto era monaguillo de la iglesia y a él le gustaba mucho la música, era muy poeta, bohemio y tenía alguna una idea. Bueno él tocaba el piano, acompañaba la misa con el órgano de la iglesia y junto con él y con otro compañero también nos dio también por el tema de la música en plan grupillo y teníamos las tres guitarras. Nos hicimos unos tambores con los botes de detergente de los que había antiguos y plásticos y nos juntábamos en la iglesia, y nos cedían unos locales, las cosas que hacen las parroquias para la juventud, y allí fue donde empezamos. Yo no sabía nada, él fue el que me inició porque él sí había aprendido algo, no te puedo decir cómo, y él empezó a enseñarme a acompañar canciones, que si el acorde de la, que si esto que si lo otro. Yo a partir de ahí me compré un método y ahí empezó todo.

XI.4.3.b. Elección profesional: razones y condicionantes

La elección profesional de Juan estuvo condicionada por las circunstancias familiares que le rodearon en aquella época. Eran cuatro hermanos y existía en la familia, debido a la ausencia de su padre, cierta precariedad económica que le obligó a optar por los estudios de Magisterio, ya que suponían pocos años y ofrecían una posibilidad rápida de acceso al mundo laboral. A esto se unía un incentivo más y era que en aquellos años existía lo que se denominaba “acceso directo”, sistema que consistía en el acceso a la función pública sin pasar por ningún tipo de prueba selectiva a aquellos alumnos con mejores calificaciones en la carrera. Así, aunque en un principio a él le hubiera gustado estudiar Arqueología, se decidió por la carrera de Magisterio debido a su situación familiar y al consejo que recibió de una profesora de la Escuela de Magisterio que encaminó sus pasos hacia la docencia, camino que ya había iniciado su hermano mayor que estaba cursando la licenciatura de Filología Románica con el objetivo de dedicarse después a la enseñanza en Educación Secundaria.

18: [...] A mí lo que me gustaba realmente era la Arqueología, era lo que me gustaba. Pero bueno, circunstancias familiares hacían un poco complicado dedicarme a eso [...]

50: Jn.: Éramos cuatro hermanos con mi madre porque mi padre no estaba con nosotros, y era mi madre la que trabajaba y todo lo que teníamos era gracias a que mi madre trabajaba. No había otra cosa y realmente era una situación un poco precaria, de ahí que urgiera que alguno de los mayores nos pusiéramos a trabajar y yo era el segundo. Mi hermano que es un año mayor que yo hizo Filología Románica y claro, yo podía haber seguido su camino, casi iba siguiendo sus pasos y hubiera tardado sólo dos años más,

pero me dieron un consejo. La persona que me dio el consejo fue una profesora de la Escuela de Magisterio. Me dijo que como yo era un buen estudiante podía sacar acceso directo y lo saqué sin proponérmelo. Y esta profesora me decía y ya luego puedes estudiar lo que quieras. Luego en la práctica, lo de estudias lo que quieras no es tan fácil, luego yo seguí estudiando pero luego te cambian las perspectivas y ya he hecho otras cosas.

XI.4.3.c. Formación profesional inicial

Comienza sus estudios de magisterio en el año 1974 en la especialidad de Francés. En relación a la formación musical recibida durante este período recuerda cómo esta materia estaba dividida en dos asignaturas cuatrimestrales, que realmente correspondían a una sola ya que incluso eran impartidas por la misma profesora.

27: Jn.: Formación musical sí teníamos, teníamos dos asignaturas cuatrimestrales, bueno, en realidad una anual, porque aunque estaba dividida en dos partes la daba la misma profesora [...] Y ya te digo fue la única formación musical que teníamos.

Señala cómo los conocimientos musicales que había adquirido a nivel autodidacta le sirvieron para poder superar la asignatura con poca dificultad, aunque reconoce que con poseer unos conocimientos aceptables a nivel teórico la práctica no se valoraba demasiado.

30: Jn.: Pues sinceramente, a nivel de aprendizaje musical muy poco, casi nada. De hecho yo, se suele decir que en el reino de los ciegos el tuerto es el rey, y yo tenía formación previa autodidacta, [...] Y gracias a eso pues no tuve ningún problema, de hecho también tocaba la flauta cuando hice Magisterio, tocaba por mi cuenta con un método, yo siempre con un método sólo.

Este hecho se producía porque la profesora comprendía la dificultad de los alumnos que no tenían una formación musical previa o no poseían unas aptitudes mínimas hacia el hecho musical. Así que existía bastante comprensión por su parte, de alguna manera porque entendía que con la escasez de tiempo que imponía el plan de estudios para la asignatura aquellos estudiantes no serían futuros maestros de Música. Esta actitud la traslada Juan a su propia experiencia en el aula donde reconoce que a pesar de intentar dar la imagen de que la Música es igual de importante que el resto de las asignaturas al final siempre se le otorga menos importancia y se ayuda un poco a los niños que tienen ciertas dificultades a superar la asignatura. Pero independientemente del carácter más o menos importante de la asignatura reconoce que la profesora de música que tuvo en la Escuela de Magisterio era bastante buena y gracias a ella aprendió nuevos conceptos musicales.

58: En la Escuela de Magisterio se le daba poca importancia, ni siquiera la propia profesora que yo tuve, creo que no se la daba en el sentido de que había mucha gente que tenía muchos problemas y desde un punto de vista estricto hubiera habido suspensos por un tubo y no los hubo. Una persona que comprendía que la Música aunque fuera la suya, más o menos lo que me pasa ahora a mí, yo estoy dando clases de Música a mis alumnos, yo le doy la importancia que le doy pero a la hora de evaluar pues tienes que pasar un poco la mano, porque tienes que defender delante de la gente que la Música tiene un valor equiparable a la Lengua, a las Matemáticas y eso cuesta mucho trabajo y a la hora de evaluar tienes que pasar un poco la mano, y eso es lo que yo te quería decir. 58: [...] Pero esta profesora tengo un buen recuerdo de ella, sabía enseñar bastante bien, yo tenía esos conocimientos que te había dicho, pero en la Escuela de Magisterio a nivel musical yo realmente aprendí bastante, a mí personalmente sí me aportó bastante.

Otro aspecto de su formación al que otorga bastante importancia es a sus prácticas de enseñanza. Este período lo realizó en un centro religioso en el que solamente había escolarizadas niñas y todo el claustro estaba compuesto por mujeres, de las que unas eran religiosas y otras seglares. Durante un cuatrimestre tuvo que asistir al colegio y por las tardes tenía clase en la Escuela de Magisterio, pero no había

un seguimiento de seminarios como el que existe actualmente, sino que el tutor de la Escuela de Magisterio debía, en teoría, pasar por los centros para supervisar la estancia de los alumnos en los mismos, hecho que recuerda que se produjo solamente en una ocasión. Aunque su especialidad era la de Francés sus prácticas las desarrolló principalmente en un aula de primero de EGB y a las clases de Francés asistió solamente durante una semana.

61: Jn.: Eran más o menos como ahora, un cuatrimestre en el colegio, teníamos por la mañana las prácticas y por la tarde teníamos toda la tarde de clase. Nosotros no teníamos seminarios como ahora, teníamos un tutor que teóricamente tenía que pasar por los centros para ver cómo iba la cosa, yo creo recordar que pasó una vez por mi centro y pasó, pero yo no lo vi. [...] La profesora con la que estuve que era de primero, salvo una semana que nos tuvieron en Francés, pero una semana nada más, el resto del tiempo estuve en un primero.

La valoración de este período es bastante positiva ya que le ofreció la oportunidad de ver cómo era un colegio realmente y comprobar que, en ocasiones, la teoría aprendida en la Escuela de Magisterio se alejaba bastante de la realidad. Así, reconoce que este periodo fue fundamental. En su caso tuvo la posibilidad no sólo de vivir el día a día dentro del aula con los niños sino también de participar en las reuniones que semanalmente realizaban las maestras para preparar las clases en horario de tarde. De hecho, algunas de las estrategias realizadas por estas docentes fueron luego aprovechadas y llevadas a la práctica por Juan cuando comenzó su andadura profesional.

61: [...] Bueno, la valoración de las prácticas a nivel de la práctica en sí una valoración muy buena, porque es realmente el momento en el que te das cuenta dónde te has metido, cuando llegas a la escuela y ves lo que es, te das cuenta de que no tiene nada que ver con lo que has estado viendo antes, tratar con el niño directamente es muy importante en este sentido. Creo que son fundamentales, en mi caso además tuve suerte de hacerlas..., el centro donde las hice fue un centro religioso privado, tengo un mal recuerdo por culpa de la directora [...] Estuve bien, aprendí bastante acerca de lo que era el trabajo en equipo, de hecho ella por la tarde solían reunirse para preparar..., lo que te comenté de las fichas está inspirado un poco en eso de las prácticas porque ellas lo hacían parecido, de otra manera, hacían una cosa parecida. Está inspirado ahí. Porque estaba muy integrado en el grupo, porque no era sólo la maestra sino que era el nivel, con las maestras de primero me llevaba muy bien, era un centro femenino, no había niños, era un centro de monjas, pero como estaba cerca de mi casa me venía bien. Y eran todas maestras y estábamos también varios prácticos, alguna tarde si no tenía clase o me podía escapar me iba allí con ellas, al grupo de trabajo, para preparar la planificación, era muy interesante.

La nota negativa de este período la pone en relación a la persona de la directora del centro que impuso cierta censura en el trabajo que realizó recogiendo todas sus vivencias durante el período de prácticas donde mencionó y reflexionó sobre algunas pautas de comportamiento de esta señora que no le parecían adecuadas.

61: [...] El único recuerdo que tengo malo fue el de la directora porque en la memoria le puse una crítica, una cosa que me parecía mal, que se paseaba por los pasillos vigilando y me dijo que o lo borraba o no salía del despacho. Y tuve que borrarlo.

XI.4.3.d. Transición al mundo laboral: experiencias laborales previas e inducción a la profesión

Tras finalizar sus estudios de Magisterio con magníficas calificaciones accedió a la función pública de forma directa, es decir, sin tener que pasar ningún tipo de examen u oposición. Este sistema de “acceso directo” que existía en aquella época dejaba un año de paréntesis entre la finalización de los estudios y la inducción al mundo laboral, por lo que Juan aprovechó durante ese año para hacer el curso puente

que le permitía acceder a los estudios de Filología Románica, titulación que concluiría años después. Él mismo señala la incongruencia de la elección de estos estudios ya que su intención en un principio había ido dirigida a cursar los estudios de Arqueología y parecía lógico que una vez había obtenido una estabilidad laboral su opción fuera ésta. Pero tal y como él afirma, durante sus estudios de Magisterio descubrió el gusto por los idiomas, por lo que decidió cursar una licenciatura que le permitiera profundizar en esta temática.

34: Jn.: Tuve la suerte de acceder a lo que antes existía que era el acceso directo, entonces pues no tuve más que un año en blanco que todos tenemos, porque cuando terminas te dedicas a preparar oposiciones. Pues en mi caso como habíamos salido propuestos para el acceso directo pues en vez de preparar oposiciones, pues hice el curso puente a Letras, y fue el único año que estuve sin trabajar. Ese curso puente lo hice para acceder a Filología Románica y luego ya hice esa titulación que la terminé unos años después. Bueno, te preguntará, ¿si me decías que te gustaba la Arqueología, cómo es que hiciste Filología Románica? Lo que pasa es que fue en Magisterio donde yo descubrí los idiomas, que es una de las cosas que más me gusta, de hecho el Francés es lo que más me gusta, lamento no poder estar dando ahora Francés.

Durante este período de transición y en sus inicios profesionales compaginó sus estudios y trabajo con la realización del servicio militar que él solicitó de forma voluntaria, ya que el realizar dicho servicio a través de la milicia universitaria le ofrecía la posibilidad de llevar a cabo su estancia en el ejército a través de períodos más cortos y no de forma continuada, para poder compaginar así esta obligación con su trabajo como maestro. Por otro lado, la realización del servicio militar con un rango mayor que el de soldado hacía su estancia más cómoda además de recibir un salario durante los últimos seis meses de estancia en el ejército.

80: Jn.: La mili era obligatoria, existía la prórroga, no me podía librar. Yo me planteo presentarme a la milicia universitaria por una razón, bueno por dos razones. Primera, se hacía a plazos, con lo cual no me interrumpía mi proceso de peticiones de plazas, de hecho yo no he perdido ningún año de trabajo y luego a parte, los últimos seis meses estabas haciendo las prácticas de sargento y te pagaban [...]

Así vemos como la realización de este servicio militar interfirió en sus estudios de Filología Románicas, hecho que subsanó gracias a la ayuda de compañeros de Magisterio que también optaron por estos estudios. También le supuso dificultades a la hora de la elección de su primer destino como maestro, ya que el hecho de tener que asistir a los actos de elección le obligó a pedir permiso y desplazarse desde donde realizaba el servicio militar. En el acto en el que tuvo que elegir destino eligió casi a ciegas, pues no había tenido tiempo de revisar bien sus opciones. Finalmente se decide por una de las plazas que se ofertaban para cubrir las bajas que se producían en la capital de su provincia y en uno de estos centros es donde comienza su trayectoria profesional.

39: Jn.: Pues mira, mi primer destino fueron unas plazas que había itinerantes aquí en la capital, pero tuve la suerte de que ocupé una jubilación o sea a los dos o tres meses, bueno pero tengo también ahí un tiempo del servicio militar [...]

XI.4.3.e. Trayectoria profesional antes de la especialización

Se incorpora a su primer destino en un centro de la capital de la provincia en el mes de Noviembre debido a que, hasta ese momento, había estado realizando parte de su servicio militar como mencionamos anteriormente. Al llegar al centro recibe una muy buena noticia, la intención del director de crear un laboratorio de Francés para que él pudiera impartir la especialidad, pero sus ilusiones se desvanecieron pronto, ya que un maestro se jubiló y tuvo que ocuparse de su docencia en 5º de EGB hasta final de curso, olvidándose por completo del laboratorio de idiomas.

39: [...] En principio el director me quiere montar el laboratorio de idiomas de Francés y yo como loco, pero en esto que hay una jubilación y entonces la delegación le dijo, no, no este hombre está ahí para esto, y entonces ya me quedo dando clase en quinto a partir de Noviembre y hasta final de curso. Ese año soy maestro generalista, doy de todo en un quinto, Música no se daba y además ese año no hice yo nada de Música.

La mayor dificultad que encontró en este momento fue el controlar a los niños, el imponer una disciplina de trabajo. Además de a su inexperiencia atribuye esta dificultad al hecho de convivir con el maestro al que sustituyó durante un mes, período en el que los niños lo vieron como un ayudante y no como un maestro de verdad. Así, cuando adquirió el rol de docente los alumnos lo seguían viendo como un ayudante.

74: Jn.: La primera dificultad fue el controlar a los niños, el tema disciplina, porque además me encontré con una clase... Bueno, mi caso es que fue bastante especial, te comenté que me quedé con un quinto en el que se había jubilado un maestro y ahí se cometió un error. El director como sabía que me iba a quedar con ese quinto, me metió allí un mes antes de que se jubilara el maestro. Entonces estaba como un práctico, los niños no me veían como un maestro, entonces cuando yo me quedé sólo con la clase los niños se subían como la espuma y me costó mucho trabajo [...]

Tras ese primer año de trabajo participó en un nuevo concurso de traslados y obtuvo su segundo destino provisional en el colegio de un pueblo situado a unos 45 Km de la capital, donde se ocupaba de las clases de Lengua en la segunda etapa. Advierte como ya en este segundo destino no tuvo ningún problema a la hora de relacionarse con los alumnos ya que desde un principio lo vieron como un maestro más.

40: El curso siguiente ya si participo en el concurso normal y corriente y me dan un pueblo a una hora de la capital y me asignan las clases de segunda etapa de lengua [...]

74: [...] De hecho al año siguiente que llegué a otro centro no tuve ningún problema, porque llegas como maestro [...]

Será en este centro donde inicie su contacto con la docencia musical, materia que aunque aparecía en la legislación no estaba instaurada como obligatoria y en la mayoría de los casos no se impartía en la práctica. En este caso su docencia se limitó al canto de diferentes canciones que él acompañaba con su guitarra.

40: [...] Ese año sí doy Música, la verdad en la Ley General de Educación que había en ese momento que era la EGB, la Música aparece recogida como una asignatura pero en la práctica yo no conozco colegio que la haya dado, se ha dado únicamente a iniciativa de los propios maestros, entonces la Música que damos allí es cantar.

El hecho de saber tocar la guitarra le sirvió como excusa para integrarse mejor entre los compañeros, que se reunían y hacían sus fiestas cantando canciones acompañados por Juan. Incluso, el interés de otros dos compañeros por la Música generó un trabajo colaborativo entre ellos, creando un método para la enseñanza musical, donde recogieron recursos para trabajar esta materia en el aula. Aunque después, con el paso de los años, este trabajo no tuvo una continuidad sí que prosiguió la amistad con esos compañeros, e incluso en alguna ocasión alguno ha planteado la posibilidad de retomar el trabajo, pero Juan dice no tener tiempo ya para esa tarea.

40: [...] Además me llevo mi guitarra, vivo en el pueblo y ya pues también por las tardes nos juntamos los maestros que estamos por allí y que, en general, somos jóvenes y nos montamos nuestras fiestas con la guitarra y cantar, en fin, ya te puedes imaginar. De hecho de ahí va a salir, de ese año va a salir un proyecto durante un par de años siguientes, tres maestros, vamos dos maestros y una maestra que coincidimos allí vamos a elaborar un método de Música, que no se ha publicado nunca, pero que está hecho, pero ahí lo tengo.

77: [...] Nos llegamos también a plantear el publicarlo nosotros pero al final nada, también nos separamos, yo estaba en otro sitio, el otro en otro pueblo... ya es más difícil. Conservamos la amistad todavía, de hecho uno de ellos ha terminado el segundo ciclo [de ese método] sólo, por gusto. Alguna vez me ha llamado, vamos a seguir con el método pero yo ya no estoy para eso.

La idea de crear este método surgió, como hemos apuntado anteriormente, por el interés hacia la Educación Musical de varios compañeros y la coincidencia de que el marido de una de estas maestras era músico. Así que como no existía ningún libro de texto o método que ofreciera unas directrices a la hora de impartir la Música en la escuela, creyeron conveniente realizar una propuesta basándose en las orientaciones curriculares que existían a nivel legislativo. Se reunían cada quince días los sábados y preparaban ejercicios sobre diferentes temáticas y después los probaban con sus alumnos y una vez que veían cómo funcionaban los enfocaban para un alumnado más general. Así estuvieron trabajando durante un año y elaboraron un método para el primer ciclo de EGB que nunca fue publicado porque, aunque tuvieron conversaciones con diferentes editoriales, éstas demandaban un material para el alumno más que para el profesor. Pero, a pesar de todo, la elaboración de este material fue una fuente de autoformación importante para Juan.

77: [...] Y una de las maestras que había el marido era músico, realmente es difícil al cabo de veinte años hacer memoria de cómo surge la idea, pero sí es cierto que no había nada, no había ningún método, tú no podías buscar un libro de texto para la Primaria, bueno estaba la EGB, pero sin embargo sí existía en lo que eran las indicaciones metodológicas, en los currículos de básica aparecía la Educación Musical con sus objetivos, sus contenidos y todas sus historias. Ya te digo, que no existía nada y entonces éramos tres más el marido cuatro, que nos gustaba la música, que teníamos inquietudes, y fue al curso siguiente cuando comenzamos a hacer el método. Cómo surge la idea, exactamente no te puedo decir porque no me acuerdo, surge porque no había nada y nos planteamos organizar aquello un poco, salió el proyecto de vernos cada quince días, nos veíamos los sábados en la casa de este matrimonio, pues vamos a preparar para la semana que viene ejercicios de respiración, o ejercicios con negras, o vamos a inventarnos una canción con estas notas... las canciones se las inventaba el marido que para eso era el músico. [...] Lo poníamos en práctica en la escuela y ya iba un poco experimentado, comentábamos cómo lo habíamos hecho, pues mira, esto me ha funcionado esto no me ha funcionado y comenzábamos a plasmarlo por escrito. Esa era la primera fase digamos y la segunda parte era enfocar el trabajo para otra gente. Y así hicimos el método, terminamos un método para el primer ciclo. Bueno ya se ha quedado anticuado. De hecho estuvimos en negociaciones con alguna editorial pero la pega fue que era un libro para el maestro, no tenía libro para el alumno, y claro y lo que les interesa a ellos es el material para el alumno que es lo que venden más.

Su docencia en este centro se ve interrumpida de nuevo por el servicio militar en Junio de 1980 y cuando regresa en el mes de Diciembre de ese mismo año realiza dos sustituciones, en dos centros más próximos a la capital de la provincia que el anterior. En el primero de los centros, en el que permaneció solamente un mes, desarrolló su labor docente con niños de primer curso de EGB, lo que supuso una experiencia radicalmente distinta a lo que hasta ese momento había experimentado y, por ende, el advenimiento de nuevas dificultades.

40: [...] Ya me tuve que ir otra vez a la mili, tuve que ir a hacer las prácticas de sargento que es lo que me dieron a mí [...] Y cuando vuelvo estoy un mes en un colegio y después me mandan a otro. Estuve haciendo dos sustituciones de dos embarazos, primero una maestra que estaba en primero. La verdad es que eso me vino muy grande, porque yo nunca había dado clase a niños tan pequeños y ha sido la única vez en mi vida que he dado primero, y sinceramente no me acuerdo si hacíamos algo de Música o no, yo creo que no.

Sin embargo, en el segundo centro en el que desarrolló su labor docente ese mismo año sí pudo impartir la materia de Francés en la segunda etapa de EGB, ya que se trataba de un colegio bastante grande.

40: [...] Y el resto del tiempo, a partir de Semana Santa estuve en segunda etapa dando Francés, sólo Francés, porque allí había siete u ocho grupos de segunda etapa y con eso completaba el horario.

En su tercer año de docencia le asignan un destino, ya definitivo, en un pueblo muy pequeño en otra provincia andaluza, en una escuela unitaria con once niños desde Preescolar hasta 5º de EGB. Recuerda este primer año en este centro como muy difícil ya que era su primera experiencia en la escuela unitaria y la dinámica que hasta ese momento había seguido no funcionaba. A las dificultades propias de la docencia se le añadía la escasez de recursos del centro que no cumplía con los requisitos mínimos, pues no tenía ni siquiera calefacción.

41: Y ya me dan definitivo, al tercer año me dan definitivo y me mandan a un..., no sé como calificarlo, un anejo de una localidad, era una escuela unitaria. Estoy dos años, el primer curso tengo once niños desde Preescolar hasta quinto y el segundo tengo seis. La verdad es que el primer año fue tremendo, porque eso de tener desde Preescolar hasta quinto [...] porque yo llegué allí, tenía en una esquina la pizarra y en otro tenía un altar, porque aquello era un salón para dar misa los domingos o por lo menos se había usado, era curioso. No tenía algunos cristales en la ventana, no tenía estufa, la verdad es que tampoco pasábamos mucho frío, pero me costó ir al Ayuntamiento, discutir para que me arreglaran los cristales, dije que no daba clase si no me los ponían, pero la estufa tardó un año en llegar. Los días que hacía mucho frío venían los niños con su latilla, como en tiempos de la guerra. [...]

Durante los dos años que permaneció en la escuela unitaria admite haber aprendido mucho pues el hecho de tener que enseñar a niños de edades tan dispares obliga al maestro a buscar técnicas y estrategias para poder sacar adelante a todo el grupo. Pero al igual que señala la gran fuente de conocimiento que supuso la escuela unitaria destaca como a nivel personal no fue una experiencia demasiado grata ya que el no tener otros compañeros con los que compartir experiencias le hacía sentirse tremendamente solo, llegando incluso en los recreos a jugar con los mismos alumnos.

41: [...] Lo que sí quería comentar es que la experiencia de la unitaria no me gustó, a parte de que a nivel profesional lo que es aprender se aprende muchísimo porque tienes que ingeniártelas y valerte para todo [...] Son cosas que aprendes mucho pero también te aburres mucho. Llegaba el recreo y no podías hablar con nadie, yo jugaba con los niños, jugábamos a lo que hiciera falta, a las canicas, al fútbol. Eso pues sí te deprime un poco, es la parte negativa de la experiencia [...]

Esta heterogeneidad de edades le obligó a diseñar una estrategia metodológica que le permitiera desarrollar un trabajo conjunto pero a la vez autónomo dentro del aula. En la búsqueda de esta estrategia recibió la ayuda del inspector de la zona que le proporcionó algunas ideas interesantes a fin de mejorar su docencia en aquella escuela.

41: [...] eso de tener desde Preescolar hasta quinto... la verdad es que me organizaba, cogía a los más grandes que eran más autónomos, les mandaba que leyeran unas páginas e hicieran unos ejercicios y mientras me ponía con el "chiquitillo". O sea, repartir trabajos a los más autónomos que podían hacer cosas y después con el pequeño. [...] Eso fue al principio, luego ya tuve una ayuda importante del inspector, la verdad es que era una de las pocas veces en las que se puede decir que los inspectores ayudan, era un hombre bastante amable y me dio algunas ideas [...]

Así que al final lo que hizo fue organizarse a través de fichas individuales de trabajo, sistema que estaba inspirado en el trabajo que realizó en sus prácticas de enseñanza y que posteriormente desarrolló en otro momento de su carrera profesional. Señala cómo este sistema requería una gran preparación, dedicación y tiempo algo de lo que disponía en abundancia ya que estaba sólo en aquel pequeño pueblo.

41: [...] Y al final lo que hice fue organizarme mediante fichas y entonces yo me preparaba, además yo estaba sólo, pues me inflaba de preparar trabajos y me preparaba para cada quincena unas fichas en un papel cuadriculado, con las letras... [...] Hoy día no podría llevar este sistema, porque ya tienes otras obligaciones, tienes otras cosas en tu tiempo libre, lo que pasa es que allí mi tiempo libre lo podía dedicar a eso [...]

Esta soledad y disposición de gran cantidad de tiempo libre que vivió durante los dos años en la escuela unitaria los empleó también para finalizar sus estudios de Filología Románica, aprovechando que su hermana estaba cursando estos estudios y le pasaba los apuntes.

42: [...] Yo hice el curso puente de Filología Románica pero luego ya lo dejé porque ya empecé a trabajar y la terminé allí, cuando estaba allí más aburrido que una ostra, aprovechando que una hermana mía se metió también en Románicas y aprovechando eso, porque a mí me faltaban dos asignaturas de cuarto y todo quinto. Iba pidiendo permiso y hacía los exámenes.

Ese sentimiento de soledad disminuyó en el segundo año de estancia en la unitaria, gracias a la llegada al pueblo de otro chico de su misma edad que trabajaba en una entidad bancaria y con el que pudo compartir algunos ratos y hacer más llevadera su estancia en aquel destino.

41: [...] El segundo año ya tuve la suerte de conocer a un muchacho que venía a la caja de ahorros que estaba igual que yo y coincidimos, y ya nos íbamos un día a casa de uno, otro día casa de otro, no es que nos montáramos ni fiestas, ni juergas pero por lo menos estábamos juntos y charlábamos y teníamos algunas cosas en común.

Desde que llegó a la escuela unitaria intentó salir de ella concursando todos los años, consiguiendo por fin traslado después de dos años en un pueblo situado a unos 40 km de la capital de su provincia. Su principal motivación para este cambio de destino, además de abandonar la experiencia poco agradable de la unitaria, era poder hacer planes de futuro con su novia que en esos momentos trabajaba en una financiera.

42: [...] Yo buscaba algo que me permitiera ir y venir, porque yo entonces tenía novia y quería vivir en mi ciudad, ella trabajaba allí y entonces pues lo que pasa siempre y entonces te buscas la manera, pues si me dan tal hacemos esto y si me dan cual hacemos lo otro. Ella trabajaba en una financiera y hablábamos, si me dan tal pues te puedes ir al banco que en allí hay banco. Al darme este destino, pues dije es una hora de viaje, y yo no dormí allí ni una noche y he estado once años [...]

Así que a pesar del inconveniente de tener que viajar a diario por una carretera nacional en la que se hacía difícil transitar en épocas de lluvia y nieve, el poder vivir en la capital le reportaba otras ventajas.

42: [...] Yo lo pedí sabiendo que iba a ir y venir todos los días o por lo menos intentarlo, [...] Hemos pasado algunos sustos en la carretera para qué te voy a engañar, era una hora, te estoy hablando del año 83, que es cuando me dan a mí este colegio y hasta el 91 ó 92 que ya empezó la cosa a mejorar era una hora de viaje [...]

Cuando llegó a este centro la docencia de la asignatura de Francés estaba ya ocupada por otra maestra que ni siquiera tenía la especialidad pero que haciendo uso de su antigüedad continuó con la docencia de esta materia, por lo que Juan se tuvo que conformar con ser tutor en cuarto y quinto de EGB, a pesar de que el ciclo completo comprendía tercero, cuarto y quinto. Esta organización atendía a la división física que existía en el mismo colegio en el que había dos edificios separados por aproximadamente un kilómetro, encontrándose en uno los cursos de primero a tercero y en otro de cuarto a octavo. Así que durante siete años no pudo impartir su especialidad y alternó su docencia como tutor en cuarto y quinto.

42: [...] Bueno, llego y me dicen tú de qué eres y digo de Francés, y me dicen que ahí se da Francés. Bueno, pues le preguntaremos a la maestra que lo da si ella quiere seguir dándolo o no. Y entonces yo pregunto, pero, ¿esta maestra es también de Francés? Y me dicen que no, que es de Sociales pero como no había nadie hace un par de años se puso a darlo. Esta mujer quiso seguir, pero como entonces lo que primaba era la antigüedad. [...] Y a mí a pesar de que me habían dado Francés como a esta mujer le gustaba y aunque no tenía la especialidad estuve siete años sin darlo [...] Estaba de tutor generalista en cuarto y quinto, aunque el ciclo era tercero, cuarto y quinto. Había dos edificios separados como un kilómetro y como no había sitio los de tercero se dejaban abajo, y a partir de cuarto eran los que se subían arriba y estaba cuarto y quinto y segunda etapa. La gente que estaba abajo, que vivía en las casas de los maestros querían primer ciclo y tercero y que lo que quedaba era cuarto y quinto. [...] Cuando llegué en el 83 estuve en un quinto, luego en cuarto y después un quinto [...]

La primera dificultad con la que se encontró era que el nivel de los alumnos era muy bajo y no sólo a nivel académico sino también cultural y socioeconómico. A este hecho se unía la carencia de recursos del colegio que no disponía ni siquiera de calefacción.

83: Dificultades, pues sí, muchas, el nivel de los alumnos era muy bajo, más que a nivel de conocimientos, que también, a nivel socioeconómico, era mucho más bajo que aquí. El centro un poco destartado, hacía mucho frío, al final ya nos pusieron la calefacción que medio, medio. Allí teníamos un brasero debajo de la mesa, a mí me daba, al principio me daba hasta fatiga por lo niños, pero luego te acostumbras, porque por lo menos algo calentaría el brasero [...]

En cuanto a las dificultades que surgieron en sus comienzos en este centro señala no haber tenido ningún problema a la hora de impartir las diferentes materias que se le asignaron pues las dominaba gracias a su formación profesional inicial.

85: [...] A nivel de formación no encontré ninguna laguna, como estaba en cuarto y quinto no noté nada [...]

Cuando llegó a este centro comenzó también a impartir las clases de Música con cierta regularidad en los cursos de cuarto y quinto mientras que su compañera hacía lo propio con las clases de Educación Plástica. Aquí continuó el trabajo fundamentalmente del canto y enseñó a los niños a tocar la flauta dulce, aunque a nivel teórico-musical no impartió ningunos contenidos.

42: [...] Con ella ya sí me puse de acuerdo, a mí se me da muy mal el tema del dibujo y a ella se le daba muy bien, así que quedamos en que yo daba la Música en los dos cursos y ella daba la Plástica, nos cambiábamos. Y ahí yo empecé yo, la Música que daba era canción, muchas canciones con la guitarra y ya empecé a tocar la flauta. De lo que es teoría musical no les daba nada, sólo era canción y flauta [...]

En el caso de la docencia musical sí que encontró algunas dificultades sobretodo a nivel didáctico ya que su estrategia se basaba simplemente en la entonación de canciones acompañadas con la guitarra y su repertorio de recursos era muy limitado.

83: [...] Hombre, vacío en formación a nivel musical por supuesto, porque yo daba Música pero era cantar, cantábamos con la cinta, a capella o con la guitarra, conseguí incluso que me compraran una guitarra. [...] Villancicos una cantidad de villancicos todos los años, con cada curso se preparaba uno. Pero a nivel musical yo hacía sólo eso, entonces ahí sí puedo decir que había una falta de formación, no tanto de formación musical porque a lo mejor me sobraba con lo poquito que yo sabía pero sí a nivel didáctico, cómo enseñar esa música, eso era lo que realmente me faltaba.

En este nuevo destino inició sus estudios de Pedagogía aprovechando que su novia trabajaba y él tenía las tardes libres. Esta titulación la realizó con la motivación

de poder conseguir un destino más cercano a la capital pero finalmente para lo que le sirvió fue para ocupar el cargo de jefe de estudios, figura que apareció por primera vez en aquellos años. Destaca la dificultad de este cargo en el que permaneció durante tres cursos, por la estrecha relación que debía mantener con los compañeros, relación que, en ocasiones, se volvía un tanto complicada. Después de la experiencia no muy positiva abandonó este cargo hasta que años después, en el curso 1993/1994 fue nombrado secretario.

42: [...] me entretuve en hacer Pedagogía [...] Cuando llegué a este colegio, como los primeros años estaba todavía soltero mi actual mujer salía muy tarde del trabajo y pensé en irme a la facultad por hacer algo y entonces hice Pedagogía. Lo hice no porque me gustara mucho Pedagogía sino porque entonces existía dentro del concurso de traslados, lo que se llamaba diezmilistas, que era concursar a poblaciones de más de diez mil habitantes y entonces si tenías la licenciatura en Pedagogía ibas de los primeros, luego lo quitaron antes de que yo terminara, pero una vez que ya lo había empezado pues lo terminé [...] Era lo que te estaba comentando antes, como era la primera vez que se había creado esa figura pues estaba un poco vacía de contenido, no sabías muy bien qué tenías que hacer. Y también era una figura, o por lo menos yo la entendía así, tenías mucha relación con los compañeros, y eso es difícil, meterte tú en cómo evalúa o cómo llevas esto. [...] Ya te digo, terminamos esos tres años, salimos muy quemados porque se nos hacía la vida imposible [...]

De este período destaca la buena amistad con otros dos compañeros, que al igual que él llegaron nuevos al centro y junto a los que desarrolló diferentes iniciativas, entre las cuales destacó la presentación de la candidatura a la dirección del centro. La amistad con ellos sirvió para superar las dificultades que iban surgiendo y equilibraban la mala relación con otros compañeros a causa de la problemática de la adscripción a las especialidades que surgió cuando llegaron al colegio.

42: [...] Y bueno, eso supuso también algunos roces porque bueno, los nuevos se han hecho con el colegio, vienen aquí a mandar, veníamos nuevos los tres, nos hicimos muy amigos [...]

Destaca cómo su nueva situación familiar y profesional le obligó también a cambiar la estrategia metodológica que había utilizado en la escuela unitaria y que de alguna manera continuó en su siguiente destino durante los primeros años. Vemos, por tanto, como la práctica profesional se ve condicionada por elementos personales y profesionales, en este caso ajenos a la propia docencia.

42: [...] al nombrarme jefe de estudios y tener que salir más horas ya tiene que venir alguien a darte horas y ya no pude seguir con el sistema de fichas, tuve que volver a lo tradicional. Pero que costaba, ya estaba yo casado.

Después de siete años consiguió impartir su especialidad ya que a partir de la reforma educativa de 1990 se realizaron una revisión de las especialidades a las que estaban adscritos los diferentes maestros y la persona que hasta ese momento impartía las clases de Francés tuvo que abandonar su docencia porque no tenía dicha especialidad. Así, que desde 1990 hasta 1994, año en el que abandonó el centro estuvo impartiendo la especialidad de Francés, que desapareció del colegio en el momento que él se fue.

37: [...] El Francés lo quitaron de un plumazo, yo mismo estuve dando Francés y lo aguantaron porque estaba yo de definitivo, en el momento en el que me fui lo quitaron.

Este nuevo cambio no supuso grandes dificultades aunque señala que tuvo que aprender a relacionarse con los niños más mayores que intentaban buscar la manera de hacerle caer en errores e intentar dejarlo en evidencia delante del resto del grupo. Destaca, a raíz de este hecho, la necesidad del maestro de saber que no posee la verdad absoluta y que se puede equivocar, por lo que ante esta situación debe aprender a actuar con naturalidad ante el alumnado.

123: [...] Yo tenía ya una seguridad con las otras materias, cuando empecé segunda etapa con el Francés pues me encontraba también algo inseguro porque llevaba mucho tiempo sin darlo. Además, los niños cuanto más grandes son más pícaros, pues entonces siempre te preguntan [...] Quiero decirte, que la pregunta estaba hecha con la intención de pillarte y eso te da inseguridad, porque queramos o no queramos queremos dar la imagen de que somos la omnisciencia personificada y no es así, y eso te lo da un poco la experiencia y los años.

Quizás uno de los aspectos a destacar de este momento de su trayectoria profesional anterior a la especialización es la inestabilidad provocada por los continuos cambios de destino hasta que llegó a ocupar puestos de mayor permanencia.

122: Jn.: A nivel de seguridad, desde que llegué a este último centro estuve más seguro, los primeros años estuve más inestable en función de que un años estás aquí, otro año estás allí. En la unitaria porque no estaba a gusto, pero desde el último colegio y aquí he tenido una estabilidad. [...]

De los años en este centro guarda un grato recuerdo pues a pesar de las dificultades, el hecho de encontrar un grupo de compañeros con los que trabajar y el abandono de la escuela unitaria que tan poco le aportaba a nivel personal fueron claves en su trayectoria en aquella época.

XI.4.3.f. Un cambio en la trayectoria: el acceso a la especialización

En 1989 aparece ante Juan la posibilidad de realizar un curso de especialización musical que la Junta de Andalucía, en colaboración con las diferentes universidades andaluzas, ofertaba para formar a los futuros maestros especialistas de Educación Musical, que a partir de la implantación de la LOGSE se ocuparían de esta materia en Educación Primaria. Motivado por su afición musical y la experiencia que había tenido en los diferentes centros educativos pensó que la realización de este curso le podría ayudar a acercarse a la capital y evitar así los continuos viajes al centro en que trabajaba y que tenía asignado como definitivo. Solicita la realización del curso en el que la selección se llevaba a cabo a través de un concurso de méritos al que él simplemente aportaba su experiencia docente, pues no poseía ningún título oficial que acreditara sus conocimientos musicales. La gran demanda de este curso y el alto nivel musical de los maestros que lo solicitaron no permitieron a Juan ser seleccionado para dicho curso, quedándose a las puertas del mismo como primer suplente.

42: [...] en el 89 y coincide con la convocatoria del curso de especialización de Música. Entonces yo lo solicito, sobretodo mis méritos no eran otros que las horas de Música que había dado yo en la escuela, porque yo le había pedido a los diferentes directores de las escuelas por las que había pasado dando Música que me lo certificaran. Porque yo realmente no tenía nada, no tenía ni estudios de Conservatorio ni otra cosa. De hecho yo me quedé el primero de los suplentes, eran cuarenta y yo me quedé el cuarenta y uno. En ese curso había muchísima gente con muchos estudios [...] Bueno, pues yo me quedo fuera.

Pero pasados unos meses, tras el inicio de dicho curso, le avisaron para que se incorporara pues se había producido una baja. Así que comenzó a asistir a las clases allá por el mes de Enero, dedicándose exclusivamente a esta actividad, ya que la Administración concedía una licencia para asistir a este curso que eximía a los maestros de sus tareas docentes sin dejar de percibir su salario. El curso de especialización se impartía en el Conservatorio se dividía en dos fases presenciales. En una primera, de aproximadamente tres meses, que se realizaba entre el final del primer trimestre y la mayoría del segundo, y otra segunda que comenzaba aproximadamente en el tercer trimestre del curso académico. La tercera fase

correspondía al período de prácticas que los docentes realizaban en su mismo centro escolar.

42: [...] y ese curso fue un curso en el que nos ponían sustituto, te liberabas de clase [...] estábamos en el Conservatorio donde dábamos las clases y te desprecupabas totalmente de tu curso. Fueron dos fases, la primera fue desde Diciembre del 89 a Febrero de 90, y luego volvimos a clase y allá por el mes de Mayo tuvimos una segunda fase en la que volvieron a poner sustitutos, y la tercera fase que eran las prácticas [...]

Recuerda cómo el nivel del curso era muy alto ya que la mayoría de los compañeros tenían bastantes conocimientos musicales. De hecho, la primera reacción de Juan cuando llegó fue la de abandonar porque no era capaz de seguir las clases. Pero gracias a un antiguo compañero de uno de los centros por los que había pasado, que también estaba realizando el curso, esperó unas semanas y finalmente acabó su formación como especialista.

42: [...] En ese curso había muchísima gente con muchos estudios, gente que dirigía coros, gente que tocaba instrumentos, con un nivel altísimo. De hecho cuando yo llegué el primer día dije me voy, me voy, porque aquí no pinto nada [...] Y lo que te comentaba, yo llegué el primer día, y había un compañero, éste del pueblo que te comentaba que nos juntábamos para hacer el método, que ya estaba hecho, pues estaba allí. Y cuando yo ví el nivel dije, yo me voy, la gente cogía las partituras y empezaba a cantar y yo me perdía. Y ya me animó mi compañero y me dijo que aguantara que no era tan difícil [...]

Señala cómo el curso estaba muy bien organizado y en él participaban numerosos profesores especializados en diferentes materias.

42: [...] El curso estaba muy bien organizado, había varios profesores, por lo menos había siete u ocho y a parte gente que venía a dar algunas sesiones [...] Yo ahora mismo los nombres de todos no te los puedo decir, había gente de la Facultad, [...] esos eran habituales, luego había gente del Conservatorio que también eran habituales [...] Vamos, los tengo por ahí porque todos los apuntes los guardaba en una carpetilla con el nombre y los tengo. Vino incluso un trompetista para darnos una clase de armonía, vino también un director de la orquesta del norte.

De hecho, la valoración que hace de este período formativo es muy positiva ya que afirma haber aprendido mucho, tanto a nivel teórico como didáctico. Fue en este ámbito donde hizo sus mayores descubrimientos porque, hasta ese momento, no había oído hablar nada sobre aspectos metodológicos que se desarrollaron en este curso.

86: Jn.: Aprendía muchísimo, empezando por mi propia formación que se incrementa enormemente y sobretodo cómo abordar estos temas. Eran cosas totalmente novedosas porque yo no tenía ni idea de lo que era el Kodàly, lo que era Willems [...]

Cuando acabó la parte presencial se trasladó de nuevo a su centro y comenzó la tercera fase del curso de especialización, el período de prácticas. Pero ese mismo año se produjo un cambio en la organización docente del colegio, ya que como apuntamos anteriormente una revisión de las adscripciones a las especialidades de los maestros, promovida desde la Administración, provocó que la compañera que daba las clases de Francés le cediera horas de docencia en esta materia, lo que le obligó reestructurar su horario. Finalmente, Juan impartía clases de Francés y Lengua en algunos cursos de la segunda etapa y realizaba sus prácticas como especialista de Educación Musical en todo el colegio, desde primero a octavo de EGB.

43: Cuando acabo el curso teníamos que hacer las prácticas, ese año, al año siguiente ya se ha hecho la adscripción de las especialidades y ese año me dan el Francés a mí [...] Después de muchos tiras y alfojas porque esta mujer se enfadó mucho [...] y cogió Educación Física por no bajarse de la segunda etapa.

Tras finalizar el curso, obtiene la especialización y continúa en el mismo centro impartiendo las clases de Música, Francés y Lengua en sexto, séptimo y octavo. En ese momento Juan estaba muy contento con su situación e incluso los recursos con los que contaba a nivel musical mejoraron ya que la Junta le envió una dotación económica para comprar material. En definitiva, su situación profesional era bastante satisfactoria a pesar de que no tuvo posibilidad de participar en ningún concurso de traslados para intentar acercarse a la capital, algo que había sido una de sus motivaciones para hacer el curso.

43: [...] Una vez que acabo el curso y ya me dan el titulillo y esas cosas, la verdad es que de la Música nunca más se supo. En el colegio sí, yo sí seguí dando Música, ya sólo en la segunda etapa, ya estaba dando yo Francés y Lengua y daba los tres cursos sexto, séptimo y octavo. Entonces yo daba la Música en los cursos que hacía, normalmente en mi tutoría y si sobraba alguna horilla en otro curso pues también.

83: [...] Incluso cuando acabé el curso de especialización me mandaron una dotación de instrumentos, la compré, me mandaron el dinero, me mandaron 100.000 pesetas y compré una dotación de instrumentos para la prácticas [...]

Será tres años después, en el 1994, cuando se convoque el esperado concurso de traslados para las personas que se habían especializado y aunque, tal y como señalábamos anteriormente Juan estaba haciendo lo que siempre había deseado, concursó para intentar acercarse a la capital. Su hija era pequeña y estar cerca de casa le facilitaba mucho las cosas, pues su mujer también trabajaba y era difícil compaginar los horarios de trabajo con los escolares. Así que concursó y obtiene plaza en el centro donde desarrolla actualmente su labor docente.

XI.4.3.g. Trayectoria profesional después de la especialización: primeros años como especialista

Como apuntábamos anteriormente sus razones para pedir el traslado fueron fundamentalmente familiares ya que en el momento en el que surgió la posibilidad de acercarse a su ciudad a nivel profesional estaba bastante contento, pues podía compaginar la docencia del Francés y la Música que son, por orden de preferencia, las materias que más le gustan.

43: [...] Me vengo aquí a dar Música principalmente por razones familiares, porque después de tanto luchar por el Idioma la verdad es que me hubiera quedado allí, y ya con la autovía tardaba 20 minutos. Yo estaba haciendo lo que me gustaba, a mí la Música me gusta mucho, pero me gusta más el idioma [...] Si hubiera conseguido un colegio por aquí donde hubiera podido dejar a mi hija antes de irme para el pueblo donde trabajaba pues a lo mejor no estaría aquí, me hubiera quedado allí y luego hubiera accedido a Secundaria, en fin, hubiera tenido otra trayectoria. Pero bueno, yo lo solicité, me lo dieron [...]

La elección del centro donde actualmente desarrolla su labor docente estuvo motivada por las buenas referencias que le había dado un compañero y por la cercanía a su domicilio familiar. Así que desde el año 94 imparte docencia en este centro situado en un barrio de clase media-baja en la periferia de la ciudad.

44: [...] Este colegio precisamente lo solicité porque había una persona que conocía que estaba aquí de provisional y me dijo que estaba muy bien, muy nuevo, la gente muy bien.

Cuando llegó al centro intentaron asignarle otras materias además de la Música a costa de que su horario como especialista se redujera. Entonces Juan defendió su condición de especialista e impuso la docencia musical por delante del resto de tareas que le querían asignar. Así comenzó impartiendo la Educación Musical a todo el colegio, desde primero a octavo de la antigua EGB. Señala que en otras condiciones no se hubiera hecho cargo de la docencia de los últimos tres cursos por la mayor dificultad de trato con el alumnado más mayor, pero ahora reconoce no arrepentirse

porque con estos cursos hizo un trabajo muy interesante. Las horas que le quedaban libres las completaba con apoyo a la dirección.

44: [...] Desde el primer día, me querían poner las sustituciones, tú das Música y cuando falte alguien pues te vas y yo dije que no, que yo había venido a dar Música y lo primero era la Música y si hay hasta octavo doy hasta octavo y las horas que sobren lo que quieras, a sus órdenes. [...] Al final no la di, al final di la Música, conseguí que se respetara mi Música desde primero hasta octavo, que a lo mejor en otras condiciones no la hubiera dado hasta octavo, pero ya como me encabezoné me metí hasta octavo. Y no me arrepiento porque los séptimos y octavos eran cursos muy buenos, habían dado Música el año anterior, manejaban la flauta y ya conmigo perfeccionaron y la tocaban muy bien. Y luego ya daba unas clases de apoyo a la dirección [...]

Cuando la Primaria se redujo a seis cursos le asignaron una “tutoría”, señalamos entre comillas porque realmente era la persona que menos tiempo pasaba con esos alumnos. De hecho tuvo que compartir el trabajo de tutor con un compañero cuya permanencia en esa clase era mayor.

44: [...] El segundo año me dieron una tutoría, una tutoría entre comillas, porque tenía menos horas que nadie y era el tutor, yo sólo daba la Música y la Lengua. Luego había otro compañero con el que iba a medias, y aunque yo firmaba los papeles cuando venía un padre el también lo atendía porque estaba más horas con ellos [...]

Una muestra de la diversidad de tareas que desarrolló en estos primeros años es el hecho de haber impartido incluso clases de Inglés en algunos cursos del segundo ciclo a pesar de no tener la especialidad. Este trabajo lo pudo realizar gracias a que su interés por los idiomas le había llevado a realizar un curso de Inglés.

43: [...] de hecho algún año he dado Inglés porque me saqué el curso este de la tele, el *That's English*, que equivale al título elemental y un año que faltaban horas me ofrecieron dar Inglés, y yo dije bueno, si es un curso de iniciación y estuve dando Inglés en tercero [...]

Cuando llegó al centro recuerda que la consideración de los compañeros hacia su labor como especialista era mínima, no tomaban en serio la materia. Prueba de ello fue el intento de asignarle menos docencia de Música y más de otras materias.

105: [...] Cuando vine no era igual, también es cierto que los compañeros han cambiado, quedan algunos de entonces pero ha cambiado bastante la gente. Pero la consideración que se tenía en aquel entonces que ya te comenté que me querían poner a hacer sustituciones y a todo el mundo le parecía muy bien, hoy día no es así.

Para completar la formación que había recibido en el curso de especialización realizó otras experiencias de reciclaje no formal que le ayudaron a adquirir nuevos recursos y estrategias de intervención, pero siempre siendo consciente del abismo existente entre las situaciones ejemplares que se presentaban en aquellos foros y la realidad vivida por él en el día a día.

XI.4.3.h. Percepción del momento actual

A sus 47 años y tras 11 de experiencia docente como especialista de Educación Musical Juan continúa su labor profesional en el mismo centro situado en la barriada de clase media-baja que mencionamos anteriormente. Un colegio en el que además de ser especialista de Música ocupada el puesto de secretario desde hace nueve años. Y es que cuando llegó al centro era uno de los pocos que sabía manejar un ordenador y escribía a máquina con bastante soltura lo que fue una de las razones para que el director pensara en él a la hora de asignar este cargo. En ese momento aceptó porque con las horas de dedicación a la secretaría y la docencia de Música cubría el horario y así se evitaba el ser un tutor ficticio. Otra de las razones para

aceptar fue que, por aquel entonces, sufrió algunos problemas de afonía y el médico le aconsejó hablar lo menos posible.

153: Jn.: Me lo pide el director que había en aquel momento por una razón fundamental y es que cuando llego manejo ordenadores, y el primero que entra en este colegio se compra con vistas a que yo lo maneje, y no era secretario todavía. Y siempre me he implicado, y cuando llegué aquí siempre me he prestado. Siempre me acuerdo de un dicho que me dijo una compañera: en comunidad no muestre tu habilidad. Pero yo es que soy así. [...] Yo acepté porque con las horas de Música y la secretaría prácticamente cubriría horario, y no tenía el mareo de antes. Me interesó por eso, ese rato aunque voy a seguir trabajando ya no tenía que estar hablando, me coincidió también con el tema de la voz.

No obstante, la secretaría es un puesto que conlleva más inconvenientes que ventajas ya que no cuenta con ningún apoyo técnico y está vinculado a todo el trabajo burocrático del centro, lo que en ocasiones desborda a Juan. Así que, según señala, su intención es finalizar el presente mandato para no dejar “colgado” al director, pero se plantea la posibilidad de no renovar el cargo en el caso de que se lo vuelvan a proponer.

44: [...] Después ya al año siguiente me hicieron secretario hasta hoy, llevo ya ocho años de secretario y este es el de nueve, y ya estoy hartó, porque no tenemos ningún tipo de auxiliar, todo el papeleo es para mí.

A la hora de abordar el momento actual en la carrera profesional de Juan vamos a hacer referencia a dos dimensiones, una relacionada con el contexto en el que realiza su trabajo, describiendo las relaciones que establece con él y la percepción que tiene de cómo es considerada su labor como especialista por el resto de la comunidad educativa. Por otro lado, nos centraremos en el análisis de su práctica docente y de la percepción que tiene de él mismo a través de la descripción de sus dificultades, motivaciones, creencias y actitudes hacia la enseñanza.

En líneas generales la relación con los **compañeros y compañeras** es buena pero no todo lo provechosa que pudiera ser, en el sentido de que no existe un verdadero trabajo colaborativo entre los docentes del centro. Destaca que este trabajo, en el caso de que se realice, lo llevan a cabo por parejas, los maestros dedicados a la docencia en el mismo nivel. Señala también reuniones semanales de los maestros de ciclo pero en su discurso no se aprecia que se otorgue utilidad a las mismas. Aunque es especialista está adscrito normalmente a un ciclo y, desde que ocupa la secretaría, suele estar en el tercero, ya que es en este ciclo donde se encuentran los demás maestros que forman parte del equipo directivo. Pero, realmente, no existe una cultura de la colaboración.

156: Jn.: A nivel general no, cada uno va a su bola, como mucho las dos personas que están el mismo nivel se ponen de acuerdo, más entre cursos que entre ciclos. Aún así tenemos todas las semanas reuniones de ciclo, incluso yo estoy adscrito a un ciclo, cada año me toca uno. Hombre, últimamente me quedo más con el tercero, porque los que están en la dirección también están en ese ciclo. Hay algo más de trabajo colaborativo pero a ese nivel, a nivel de centro no. Si hay que poner una pizarra te lo dicen y ya está, y me lo piden a mí, como si yo fuera el conserje.

No hace referencia explícita a la relación con el **equipo directivo**. suponemos que debido a que él mismo pertenece a este órgano colegiado del centro y al haber sido propuesto por el director se presupone que su relación con éste y el jefe de estudios es buena.

Al referirse a los **padres y madres** parece existir mayor relación por el hecho de ser secretario que por el de ser el maestro de Música y cuando se refiere a ellos lo hace para hacer una reflexión sobre cómo consideran su labor como especialista.

Su **relación con el alumnado** es buena, aunque señala que pasa poco tiempo con los niños ya que el limitado horario de la materia reduce su presencia en el aula en un mismo grupo a un hora semanal, algo que como veremos más adelante supone una dificultad para Juan. Sin embargo, a pesar de este hecho se siente cien por cien comprometido con la educación de esos alumnos.

141: Jn.: Igual, aunque no los vea tanto como un tutor, estoy muy comprometido con mi profesión, totalmente aunque los vea en la calle. Al niño que lo ves en la calle siempre lo tratas como si estuvieras en la escuela, nunca dejas de ser maestro.

En cuanto a la relación que mantiene **con otras instituciones** dos son los aspectos a destacar. Por un lado, colabora con un profesor del Área de Didáctica de la Expresión Musical de la Facultad de Ciencias de la Educación. El intercambio consiste en que Juan permite a grupos de alumnos de la facultad realizar prácticas con sus alumnos y él se beneficia de los nuevos recursos y la ayuda de estos futuros maestros. Señala que la relación comenzó a partir de un proyecto de nuevas tecnologías aplicadas a la educación y desde entonces la experiencia, que no se desarrolla dentro de ningún marco formal, ha sido bastante positiva.

70: [...] A nivel particular sí que tengo una relación con la Universidad a través de un profesor, a raíz de un proyecto sobre nuevas tecnologías, es desde donde arranca esta amistad [...]

Por otro lado, recibe también alumnos en prácticas de la misma Facultad. Pone de manifiesto que aunque el hecho de que alguien desconocido observe tu práctica en el aula no es muy agradable, es consciente de la importancia de este período en la formación de los futuros maestros por lo que acepta gustoso la petición desde la Universidad. Así, que los recibe con agrado, tratándolos como un maestro más y dándoles la confianza necesaria para que puedan actuar con libertad y por propia iniciativa. Destaca que le parece una experiencia muy enriquecedora, y además, el hecho de que estos alumnos estén “trabajando” junto a él supone una gran ayuda, en el sentido de que le permite poder acudir a resolver asuntos de la secretaría sin tener el problema de dejar la clase sola.

162: Jn.: Sí que vienen alumnos de prácticas de la facultad, llevo dos años y este ha sido el tercero y sí es una experiencia buena. Por una parte porque..., hombre no es agradable que te observen en tu clase pero que luego en el fondo pienso que es importante que ellos hagan las prácticas como yo también las hice y entonces pues eso. Me viene muy bien también porque con el tema de la secretaría estoy más liado y si necesito salir pues les dejo la clase a su cargo. Además, yo en todo momento les digo que la clase es suya, les dejo que hagan cosas, primero observan pero después ya ellos actúan como un maestro más, es muy importante que tengan iniciativa.

Reconoce que es importante el estar motivado con la profesión porque, de lo contrario, la docencia como especialista se haría muy difícil ya que la consideración por parte de los diferentes agentes educativos no es la suficiente.

43: [...] Me gusta mucho el idioma y más si es Francés y la Música también, si no no estaría en esto, porque si no te gusta la Música se pasa mal y no por los niños, sino porque está muy mal vista, [...]

La Música entre los **compañeros y compañeras** es una materia respetada pero Juan recuerda que no siempre ha sido así, pues señala cómo en sus comienzos el claustro antepone otras necesidades del centro a la docencia musical. Gracias a su

trabajo y alguna que otra discusión ha conseguido que la Música vaya ocupando un lugar, dentro del colegio, parecido al de otras materias.

105: Jn.: Uff, pues mira hoy día creo que mis compañeros la respetan, pero creo que eso lo he conseguido yo, y no me quiero echar flores. Cuando vine no era igual, también es cierto que los compañeros han cambiado, quedan algunos de entonces pero ha cambiado bastante la gente [...]

La visión que tiene Juan de la **consideración** que tienen **los padres y madres** hacia la Música no es muy optimista. Señala cómo éstos todavía consideran la asignatura como una materia de segunda clase, no le dan importancia a que su hijo no supere los objetivos propuestos e incluso intentan convencer al maestro para que lo apruebe aún sin merecerlo. Se aprecia aquí una actuación por parte de los padres y madres que en otras asignaturas del currículum sería impensable, lo que denota la escasa importancia atribuida a la Educación Musical.

43: [...] porque si tú llamas al padre para decirle que el niño va mal ni viene, empezando por ahí y terminando porque no tiene ni calificación. [...]

108: Jn.: Igual casi, yo creo que llevas aquí once años, la gente ya te conoce. No es lo mismo cuando llega uno nuevo que cuando llevas algún tiempo. La consideración de la música como, "hay qué ver y le vas a suspender la música", eso no ha desaparecido totalmente. Porque claro también los padres van cambiando, cada seis años hay una remesa nueva de padres.

Pero el problema en algunos casos va más allá, y es que el propio padre es el que prohíbe al niño, por ejemplo, practicar con la flauta dulce porque, según él, es muy molesto. Además, no entienden que el trabajo musical es más práctico que teórico, y demandan el que sus hijos vayan cumplimentando el cuaderno de Música que acompaña el libro de texto, porque de lo contrario creen que en esa hora están perdiendo el tiempo. Este hecho condiciona la actuación de Juan en el aula que se ve obligado a trabajar el libro semanalmente con el objetivo, en muchos casos, de simplemente cubrir el expediente de cara a la familia.

96: [...] Hay otra parte que hay que tener en cuenta que es el padre, si el padre coge el libro de su niño y ve que está en blanco, dicen que estos qué hacen. Por ejemplo hay niños que te dicen que no pueden tocar la flauta porque su padre dice que le molesta. Entonces, intento que el padre vea que el niño trabaja sobre el libro, que el niño está haciendo cosas, y que el niño aquí trabaje la parte práctica [...]

En cuanto a los **alumnos y alumnas** reconoce la dificultad para motivarlos, ya que en algunos casos consideran la Música como una materia sin ninguna utilidad, en la mayoría de los casos influenciados por la baja consideración que le atribuye la familia a la asignatura. Sin embargo, señala que, normalmente se trata de casos asilados, ya que la mayoría disfrutan con la clase pues es una hora en la que se produce una ruptura con la dinámica habitual llevada a cabo en otras materias y eso supone una fuente de motivación para ellos.

116: Jn.: La mayoría sí, aunque siempre alguno dice, ah la Música, y para qué sirve. La motivación para la gente que pasa del tema es difícil. Hay alguno que te dice, es que yo no voy a ser músico y yo le digo sí, y tampoco vas a ser matemático. La motivación es cuando ven a los demás que se lo pasan bien, mi clase no es una clase donde no se oye una mosca, sino todo lo contrario, donde me cuesta hacerme oír a mí, porque es una clase que está siempre en movimiento, de hecho yo tengo micrófono. [...]

A pesar de esta falta de consideración generalizada reconoce cierta evolución en el ámbito de la Educación Musical en la enseñanza obligatoria ya que hasta la promulgación de la LOGSE esta materia no era obligatoria dentro del currículum y su desarrollo legislativo era mucho más limitado que actualmente.

119: Jn.: *Sí ha cambiado lógicamente, desde que yo empecé a dar mis clases de Música, claro que ha cambiado, ni tienes los mismos objetivos, ni los mismos contenidos, ni tiene la misma consideración. A fin de cuentas aquello era una hora que yo dedicaba, casi siempre era el viernes por la tarde, como un momento de relax al final de la semana, a ahora que tienes una obligación, un horario establecido y que tiene unos contenidos, unos objetivos y una manera diferente de enseñarla. Se debe fundamentalmente a la consideración que tiene la Música nivel oficial, no es lo mismo darla como la estaba dando a como la doy, porque yo estoy aquí en base a un concurso de traslado, con una plaza de Música.*

Pero esto no evita la reflexión de que la Educación Musical en España ha sido introducida en el currículum de una forma inadecuada ya que no se le ha otorgado la carga horaria que debería y a pesar de estar integrada en un área más global, el único especialista que aparece adscrito a ésta es el de Música, lo que dificulta mucho la labor.

89: Jn.: *La Administración ha metido la Música con calzador, realmente no sé por qué la han puesto, porque tienes un Área que está formada por tres materias, Música, Plástica y Dramatización, para la cual se ha formado un especialista de un tercio de asignatura, cuya nota tiene que compartir con los otros dos, que suele ser el tutor, bueno la Dramatización la verdad es que no se da, vamos a dejarlo en dos. Porque yo hubiera entendido que hubieran formado un especialista en el Área de Artística, entonces a tu cargo corre un área, tú te organizas, que tengo dos, tres horas a la semana pues ya tú te organizas [...]*

Advierte que quizás esa incongruencia desaparecerá cuando, tal y como apuntan diferentes informaciones, las especialidades desaparezcan de la formación universitaria, y por tanto, según afirma Juan, es previsible que también lo hagan de la escuela, lo que considera un paso hacia atrás.

89: [...] *Entonces yo no lo entiendo, sinceramente no lo entiendo, de hecho hay por ahí algún artículo que está hablando de que se va a suprimir, tanto la Música como el resto de especialidades, están diciendo. Me imagino que es porque quieren quitar las especialidades, porque por ejemplo en el caso de los especialistas en Lengua Extranjera, como nos quieren hacer todos los centros plurilingües quieren que todos sepamos dos idiomas. Si desaparece la especialidad en la formación finalmente tendrá que desaparecer en la escuela. No, si yo he oído algo de que quieren que todos seamos generalistas y que todos demos de todo, que vamos a volver un poco a lo de antes, es un paso atrás.*

Abordaremos a continuación los elementos curriculares que Juan tiene en cuenta y el desarrollo de éstos en su **práctica profesional** como especialista de Educación Musical. Para Juan, el principal **objetivo** en la clase de Música es que el alumnado disfrute aunque no trabaje demasiado, pero considera muy importante que, al menos, vaya adquiriendo cierto gusto por el hecho musical. Tras este objetivo fundamental otorga gran importancia a la Audición, pero siempre de obras a las que los niños no tienen alcance en su contexto familiar o social. Juan considera de vital importancia que se le brinde la posibilidad al alumnado de conocer otras manifestaciones sonoras diferentes a las que le rodean a diario.

92: Jn.: *Pues mira, yo lo que pretendo fundamentalmente es que los niños disfruten con la Música, un segundo objetivo, es que el niño oiga en clase de Música la música que no va a oír en su casa. [...]*

Entre los **contenidos** que suele trabajar destaca la Audición, el Canto, la Expresión Instrumental y el Lenguaje Musical, pero no hace mención específica a la Danza y el Movimiento. Otorga gran importancia al desarrollo de la capacidad expresiva en el alumnado a través de la canción y la interpretación instrumental, cantando y tocando instrumentos corporales, de pequeña percusión y melódicos como la flauta dulce (a partir de segundo ciclo). Además, también atiende al trabajo más analítico enseñando al alumnado conceptos básicos del Lenguaje Musical que le permitan leer una partitura de poca dificultad.

96: [...] hacer es cantar, tocar, hacer Música [...] También creo que el niño tiene que tener unos mínimos conocimientos, leer una partitura pequeñita, leer la notas, compases básicos, nivel básico, no voy a entrar ni en sostenidos, ni nada de eso [...] La flauta siempre la he empezado en tercero [...]

102: [...] Normalmente los instrumentos de percusión no los saco mucho [...] Normalmente utilizo instrumentos corporales [...]

Su **estrategia metodológica** intenta combinar el trabajo práctico y teórico, proponiendo actividades de percepción y expresión, pero también otras donde el alumnado tenga que trabajar el análisis. Este hecho ayuda a Juan a hacerles tomar conciencia a los niños de que la asignatura no se basa sólo en el divertimento sino que va más allá y, de alguna manera, que puedan observar ciertas similitudes con el resto de asignaturas para que así tomen más en serio y otorguen mayor importancia al trabajo realizado en el aula de Música.

96: *Procuro hacer un compendio de teoría y práctica, me gusta más la parte práctica, porque creo que el niño lo que tiene que hacer es cantar, tocar, hacer música, pero también quiero darle un toque de seriedad, porque claro si el niño viene sólo a cantar, pues se queda en la anécdota [...]*

Señala también que otra de las razones para hacer un trabajo teórico sobre el libro de texto es la propia familia, ya que si en casa no ven cómo su hijo va cumplimentando el libro piensan que en la clase de Música no se hace nada, debido a que no hay una cultura musical arraigada que les permita comprender que en esta materia uno de los objetivos es hacer música, y que por lo tanto, la práctica es esencial.

En relación a la introducción de la Expresión Instrumental, concretamente la interpretación con flauta dulce, la realiza en el tercer curso ya que aunque ha intentado comenzar en años anteriores en el primer curso de la etapa ha comprendido que a esas edades es muy difícil llevar a cabo ese trabajo pues no hay un desarrollo motriz apropiado. De todos modos señala cómo, normalmente, hay cursos que suelen tener mayor destreza que otros a la hora de tocar este instrumento.

96: [...] La flauta siempre la he empezado en tercero, he hecho algunos intentos de meterla en primero pero no me ha dado resultado porque tienen la mano muy pequeña. De hecho ya este año la he quitado en primero, los años que hemos intentado tocarla en primero y en segundo la hemos tocado muy poquito. Luego a parte, lo que te comentaba hay cursos y cursos [...]

Evita la utilización de los instrumentos de pequeña percusión pues el hecho de trabajar con ellos supone un gran alboroto entre el alumnado y, en cierta manera, pierde el control del grupo. Así que los sustituye por percusiones corporales que constituyen un instrumento mucho más versátil ya que trabajar con los pocos instrumentos de pequeña percusión con los que cuenta retrasa la dinámica de la clase pues hay que “perder” mucho tiempo en sacar los instrumentos y luego colocarlos, así como establecer turnos a la hora de trabajar con ellos para que todos los alumnos puedan tocarlos.

102: [...] Normalmente los instrumentos de percusión no los saco mucho, y sé que es una cosa que debería hacer más, pero es que es una revolución, entonces los saco pero no demasiado. Normalmente utilizo instrumentos corporales, es mucho más rápido, y de vez en cuando porque a ellos les gusta pues le saco sus instrumentos, cuando los saco suelo hacer rotaciones para que todos puedan tocar todos, otras veces simplemente se los enseño. Por ejemplo el xilófono, no tengo para todos y se lo enseño y van pasando y tocando.

La **evaluación** la lleva a cabo a través de la observación del trabajo en clase teniendo y en algunos casos realiza pruebas escritas con el objetivo de tener un material escrito que le ayude a justificar la calificación de cara a los padres.

104: [...] La evaluación la llevo a cabo principalmente a través de la observación diaria de los alumnos que voy anotando en fichas. Hay que tener en cuenta que son muchos alumnos y los ves sólo un día a la semana y si no llevas un registro escrito es imposible luego evaluar. También hago pruebas escritas, aunque su finalidad principal es tener un documento escrito sobre el que apoyar la decisión de la evaluación, sobretudo de cara a los padres.

Al abordar el tema de la **atención a la diversidad** hace una distinción entre dos grupos de alumnos, por un lado el alumnado extranjero y perteneciente a minorías étnicas y, por otro, aquéllos que tienen alguna necesidad educativa especial debida a problemas físicos o psicológicos. En cuanto a los primeros, destaca que en el centro hay bastantes alumnos gitanos y también extranjeros, sobre todo procedentes de Sudamérica y Marruecos. Este hecho, según apunta Juan, no supone ningún problema ya que los niños suelen integrarse bastante bien. Señala la anécdota de que cuando llega Navidad y comienza a ensayar los villancicos para una actuación que suelen realizar todos los años, él propone esta actividad como voluntaria para aquellos niños que pertenecen a otras religiones. Sin embargo, destaca cómo todos quieren participar y cantan junto a sus compañeros con total normalidad.

99: Jn.: Sí tenemos bastantes, gitanos hay pocos, extranjeros hay sudamericanos y árabes, en todas las clases hay. No me supone problema, los chiquillos aceptan... Se me dan el caso de llegar a Navidad y cantar villancicos, pero claro ahora te planteas qué hacer, entonces yo siempre digo que vamos a cantar un villancico es la tradición nuestra y ellos no tienen que hacerlo, pero voluntariamente lo hacen.

Sin embargo, destaca cómo trabajar con el alumnado con necesidades educativas especiales es más complicado ya que no siempre se suelen tener los conocimientos o recursos necesarios para ocuparse de ellos correctamente. No obstante, su estrategia con estos alumnos es siempre pedirles que realicen la misma actividad que el resto de sus compañeros pero disminuyendo el grado de dificultad. Lo que intenta en todo momento es la integración de estos niños con el resto, a pesar de que en la mayoría de las ocasiones no realizan las actividades con la misma calidad que el grupo-clase.

99: [...] Sí que tenemos niños con necesidades educativas especiales, es complicado, claro porque a esos niños les tienes que pedir lo que ellos puedan hacer, pues si estamos haciendo un ejercicio teórico pues le mando que hagan un dibujito, le bajas el nivel. Si tenemos que cantar yo los incluyo dentro de la clase, si estamos palmeando hay algunos que no lo hacen bien, pero no pasa nada.

Como hemos comentado anteriormente suele organizar algunas **actividades complementarias** sobretudo, actuaciones en Navidad y al final de curso. De hecho este año ha realizado un montaje del Quijote para el que ha recibido la ayuda de alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación. Reconoce que toda la colaboración a la hora de realizar este tipo de montajes siempre es bienvenida, ya que supone un gran esfuerzo y muchas horas de trabajo.

En **relación a los recursos y materiales** que utiliza y respondiendo a uno de los objetivos que establece como prioritarios en su trabajo como docente, el que los alumnos escuchen música diferente a la que suelen tener alcance en su entorno, Juan utiliza audiciones muy variadas intentando evitar en todo momento la música más comercial.

92: [...] No suelo utilizar músicas modernas, ni lo que ellos oyen en la radio, que sería quizás motivador para ellos, pero creo que les quita riqueza. De hecho una cosa que me hace seguir en esa idea es que cuando les pongo cosas y todos dicen, ah, pues esto me gusta. Hombre siempre que no sea un tostón, y dicen pues esto me gusta o esto es de la película tal. Entonces a mí incluso me han pedido muchos niños que se las grabe.

El libro de texto supone un material bastante importante para él en el sentido de que es un recurso muy útil cuando, en un momento determinado, tiene que salir de clase porque lo requieren en secretaría. De esta manera y haciendo uso de este recurso deja al alumnado ocupado mientras que él resuelve el problema, por lo que advierte la necesidad de utilizar un texto.

94: Jn.: Sí que tengo libro, estoy un poco condicionado por el tema de la secretaría. Como tengo la secretaría pues yo tengo el libro, voy siguiendo el libro, porque en un momento determinado estás en clase y viene un compañero a decirte que te llaman, o que tienes que hacer un cheque o cualquier otra historia, y hay montones de veces que tienes que dejar la clase y tienes que tener un método con el que los niños puedan seguir trabajando cuando tú te vas. El libro lo necesito.

Otro de los recursos que considera indispensables para su labor como maestro es tener un aula de Música específica, ya que este espacio facilita el trabajo diario al disponer de todo el material necesario y evitar el transporte de arriba abajo del equipo de audio, los instrumentos, etc.

102: Jn.: Sí, y además creo que es muy importante. Aquí he estado algunos años sin clase de Música y se está muy limitado, a parte del engorro que es ir con el equipo de música y con todos los libros de arriba abajo, luego es que si quieres coger un instrumento tienes que ir a donde está guardado y también transportarlo [...]

Centrándonos en su proceso de formación permanente y actividades paralelas a la escuela debemos señalar que, actualmente, no desarrolla ninguna actividad relacionada con la Educación Musical, ni participa en ninguna experiencia de reciclaje formal o no formal, desprendiéndose de forma general de su discurso que este hecho se produce por la falta de tiempo debido a otras obligaciones circunscritas dentro del ámbito de lo personal.

Destaca la importancia que, desde su punto de vista, tiene la investigación en el progreso educativo. De hecho, y gracias a sus estudios de Pedagogía, en algunas ocasiones ha llevado a cabo algún estudio estadístico dentro del centro en relación a diferentes variables. Así, que en ese sentido ha sido una herramienta útil que aprendió en su formación permanente.

67: Jn.: Sí, totalmente, y de hecho yo he hecho algún pinito en plan particular, para uso doméstico, a la hora de hacer el test suelo aplicar un criterio de corrección estadístico. Eso sí lo he usado mucho en la escuela.

Sin embargo, la opinión que le merece la investigación educativa en general es que no está conectada realmente con la realidad que se vive en los centros.

71: Yo tengo la sensación de que la investigación no está realmente al servicio de la educación, porque a veces que salen esos estudios pues sí, muy bien pero luego la realidad, el día a día es diferente. Eso está sacado de aquí, es un caso muy particular, generalizar es más difícil. Lo que pasa es que luego, sacas las medias, las desviaciones típicas y resulta que tú no estás allí, es una pequeña parte en la que te encuentras reflejado, en ese modelo tipo no se encuentra nadie.

Juan reconoce cierta evolución en su desarrollo profesional ya que por diferentes circunstancias (situación personal, mayor o menor dominio de la materia, desconocimiento del entorno de trabajo) el grado de seguridad y autoestima ha sido

mayor en unos momentos que en otros. Actualmente, reconoce no tener ningún problema y haber adquirido una gran seguridad en su modo de actuar como docente.

122: [...] *En la escuela unitaria porque no estaba a gusto, pero desde mi penúltimo destino y aquí he tenido una estabilidad [...]*

123: *Con los alumnos la relación cambia, el cambio de centro es un motivo de inseguridad, cuando llegas a un centro nuevo y además de materia, me metí en una materia en la que no tengo experiencia y con unos alumnos que no conozco, pues eso sí te da inseguridad, yo empecé muy inseguro, con los años vas cogiendo seguridad y hoy día no tengo ningún problema [...]*

Reconoce serias dificultades en algunos cursos a la hora de desarrollar ciertas actividades que ha aprendido en cursos de formación, ya que pone de manifiesto que, quizás en un entorno ideal, las propuestas de pedagogos y manuales didácticos pueden ser llevadas a cabo pero que, en circunstancias reales, las cosas son muy diferentes. Una veces condicionadas por el propio contexto escolar (nivel del alumnado, escasez de recursos, etc.), por la propia falta de formación del docente o por la poca atención a nivel de la Administración que se refleja, entre otras cosas, a través de la minúscula carga horaria que tiene la Música en el currículo de la etapa.

86: [...] *Las cosas en un entorno ideal las cosas funcionan divinamente, lo que hagas funciona, pero cuando descienes a la dura realidad ya el funcionamiento se puede quedar en un 50 o 60%, y esa es mi experiencia, que a lo mejor es un poco pesimista pero es la que yo tengo [...]* *Y luego además mandas alguna actividad, separa los compases y no lo hacen, porque se les olvida, como ese día no lo hacen, luego se les olvida. Hacen lo del día siguiente, cuando llega el jueves si tienen música el viernes se ponen a hacer los ejercicios pero ya no se acuerdan. Incluso sería mejor que tuvieran música sólo en un cuatrimestre más tiempo y el otro fuera de plástica, no sé, abría que organizarlo de otra manera.*

Otro de los problemas asociados a la profesión es el mayor esfuerzo que debe realizar con su voz, lo que el primer año que estuvo impartiendo las clases de Música le provocó problemas de afonía. Así que actualmente trabaja con un micrófono en el aula para evitar castigar sus cuerdas vocales.

116: [...] *El primer año que estuve dando música al año siguiente tuve que ir al foniatra, me quedé afónico, afónico total, un problema más o menos serio, y tuve que estar todo el curso siguiente e incluso me plantearon la baja. Claro, mi tono de voz es bajo y ahora tengo micrófono, cuando conseguí que me hicieron la clase me quedé con un equipo con altavoces y tengo un micrófono, cuando la cosa se sube micrófono al canto. Pero en líneas generales la técnica es la contraria, cuando empiezan a subirse mucho me siendo y espero, me cuesta más tiempo, pero se callan.*

A pesar de las dificultades el ver el resultado del trabajo al final del curso es una fuente de motivación para Juan. En su discurso señala cómo parte de esta motivación se genera gracias a un trabajo realizado de cara a la galería, una actividad complementaria en la que se hace una exhibición pública.

113: *Jn.: Cuando ves los resultados, cuando ves que el trabajo tiene un fruto, por ejemplo aunque sea un pequeño botón de muestra, esto del Quijote nos ha costado mucho trabajo, hemos estado mucho tiempo, el tema de la secretaría lo he tenido un poco descuidado, me he dedicado a enseñar las danzas, una hora y otra hora, en mis horas de secretaría.*

En líneas generales Juan está más o menos contento con su situación profesional aunque advierte que en ciertos momentos, cuando hay problemas con la Administración, los compañeros, etc. se genera en él un sentimiento de impotencia que le hace pensar en la posibilidad de cambiar de profesión. Son de nuevo condicionantes externos dentro del entorno laboral los que inciden de una forma más o menos positiva en el grado de satisfacción con su labor docente.

110: Jn.: Sí hay momentos en los que lo piensas, cuando te ves impotente para hacer algo, tanto a nivel de clase como con los compañeros, a nivel de centro, que estás atado, que nos sabes por dónde meterle a las cosas. Mira, hace un momento estábamos hablando de eso de que desaparecen las especialidades, y piensas que te hacía falta jubilarte, esto es una sin razón, no tienes acceso, tú no puedes solucionar nada, aquí estás a lo que te caiga, y en esos momentos sí que lo piensa uno, que le den viento a todo y me busco otra cosa.

Su actitud hacia la enseñanza es de un total compromiso, incluso en su situación en la que no está en contacto con los niños tanto tiempo como lo pueda estar un maestro-tutor. Reconoce que no puede evitar su condición de maestro incluso cuando está fuera del centro escolar tal y como señalamos al describir el tipo de relación que mantiene con el alumnado.

138: Jn.: Al cien por cien, no porque sea secretario ahora, es que yo soy así. Quintando a lo mejor un año que estuve en un colegio, y estuve unos meses, y era un colegio enorme, y ni siquiera nos conocíamos todos, yo en todos los sitios que he estado mi implicación ha sido completa.

En cuanto a sus creencias acerca de la enseñanza destaca cómo la finalidad de la Música en la escuela es, en última instancia, que los alumnos disfruten, que se sientan bien y contentos a lo largo de las diferentes sesiones.

92: Jn.: Pues mira yo lo que pretendo fundamentalmente es que los niños disfruten con la música, mi objetivo último es que disfruten. El niño que esté a gusto en clase de música aunque no de ni golpe, con eso estoy... [...]

Por este carácter más distendido y lúdico que se puede reconocer en esta materia, advierte la necesidad que tiene el maestro de Música de demostrar al resto del claustro la importancia de su asignatura para que le otorguen el valor que se merece dentro del currículum escolar. Pero señala que para conseguir esta consideración es necesario que el propio maestro crea en esa importancia, algo que tuvo que demostrar Juan desde el principio de su trayectoria como especialista, anteponiendo la Música por delante de cualquier otra tarea que le quisieran asignar.

Es consciente de la necesidad de adaptarse a cada grupo según las características de éstos pues se ha dado cuenta a lo largo de los años, que, normalmente, existen notables diferencias en cada grupo de alumnos, incluso tratándose del mismo nivel.

96: [...] este año ha salido un sexto que toca la flauta perfectamente y sin embargo tengo un quinto que no da pie con bola. Como yo digo, son quintas.

Entre las competencias que, a su parecer, debe tener un maestro de Educación Musical destaca que, ante todo, tiene que sentirse docente haciendo especial hincapié en la capacidad de comunicación, en tener la paciencia necesaria para esperar una respuesta o repetir un mismo contenido tantas veces como el alumno necesite y saber motivar en todo momento al grupo para que se implique en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

135: Jn.: Yo creo que las cualidades deben ser las mismas que las de cualquier maestro, yo creo que ante todo tiene que ser maestro. Una persona, por muy buen músico que sea, si no tiene cualidades de maestro no... de hecho mucha gente que está en institutos, incluso en la Universidad, tienen problemas a la hora de comunicar y es porque no tienen las cualidades que debe tener el docente. Entonces yo creo que debe saber comunicar, el tener paciencia, mucha paciencia [...] y sobretodo saber motivar a los alumnos y saber comunicar. Para mí es saber comunicar y paciencia, si sabes comunicarles lo que tú quieres ellos se motivan, si falta la comunicación los niños no responden.

En un segundo plano reconoce la necesidad de tener unos ciertos conocimientos musicales que le permitan trabajar con soltura en clase pero, según su opinión no tienen que ser muy elevados, sino los suficientes para estar un poco por encima de lo que el alumnado pueda demandar.

135: [...] Para la escuela no creo que haya que tener muchos conocimientos musicales, para la escuela no, entre otra cosa yo no los tengo, tampoco quiero decir que yo sea magnífico, no lo creo, pero creo que me defiendo. Es como, para enseñar lengua no tienes que ser Cervantes, ni tienes que estar en Londres tres meses para poder dar inglés, yo estuve dando inglés. No hace falta tener un conocimiento muy elevado porque tus alumnos no te lo van a exigir, creo que lo más importante es transmitir esos conocimientos que tienes [...]

XI.4.3.i. Expectativas de futuro, necesidades y demandas

Juan echa en falta una mayor formación en el terreno vocal, a nivel de técnica (articulación, fonación, respiración) ya que aunque tiene algún libro y materiales con ejercicios no domina esta temática lo suficiente lo que provoca cierto abandono de los aspectos técnico-vocales en la clase de Música.

95: [...] Hay cosas que echo de menos en las clases, a las que me gustaría dedicarles más tiempo y no se lo dedico es al tema de la vocalización, pero ahí tengo yo un déficit, me cuesta mucho trabajo [...]

A nivel de promoción profesional baraja la posibilidad de no renovar el cargo de secretario, en el caso de que se lo ofrecieran de nuevo ya que es un puesto que requiere mucha responsabilidad y un trabajo añadido al docente. Además, tal y como afirma, su motivación para ocuparse de la secretaría no es más que la del propio servicio al centro, ya que no pretende cambiar de destino para lo que quizás le podrían servir los puntos añadidos a la experiencia profesional que otorga este cargo.

150: Jn.: La secretaría seguiré los tres años de mandato que quedan porque me lo pidió el director, pero estoy harto. A veces no tengo tan claro lo de seguir los tres años, seguramente los terminaré por no dejarlo en la estacada, pero yo cada vez... Al principio de curso está bien porque llegas más fresco pero cuando llega el final de curso y cada año.

A pesar de su puesto de funcionario y de la estabilidad que esta situación le ofrece advierte que nunca esta seguridad es absoluta, pues la Administración puede cambiar la línea de actuación en cualquier momento. No obstante, en un principio la intención de Juan es jubilarse en el centro en el que se encuentra actualmente.

122: [...] y aquí he tenido una estabilidad. Pero nunca absoluta, porque con la administración nunca se sabe, yo no tengo claro de que me vaya a jubilar aquí, ni en lo que estoy haciendo y eso te da seguridad.

CUADRO-SÍNTESIS TRAYECTORIA FORMATIVA Y PROFESIONAL DE JUAN					
	Contexto político, social y educativo	Vida personal	Experiencias formativas	Entorno laboral	Elementos que inciden en la identidad profesional
Infancia y etapa escolar	Nace en un barrio de la periferia de la capital de provincia durante la dictadura franquista. Cursa sus estudios primarios y secundarios bajo la Ley de Educación Primaria del 45.	Familia de clase trabajadora, su padre no vive con ellos y su madre alquila habitaciones de su casa para mantener a Juan y a sus tres hermanos. Primeros contactos con la música a través de su abuelo que tocaba el laúd. En el instituto un amigo le enseña a tocar la guitarra y forman un grupo musical.	Realiza sus estudios primarios y el primero de bachiller en un centro reconocido. Allí tiene solamente un maestro. No recibe ningún tipo de Educación Musical. Ni siquiera en clase entonan cantos patrióticos como ocurría en otras escuelas. Quizás porque su maestro era contrario al régimen. En el bachillerato tuvo varios maestros. Recuerda cómo la influencia de éstos fue más o menos positiva en función de que él los entendiera mejor y peor en las clases.		Vemos como el entorno más cercano propicia su acercamiento al hecho musical. En el colegio reconoce haber aprendido estrategias de enseñanza de aquellos profesores de los que guarda un mejor recuerdo. No obstante, no hace una reflexión profunda en este sentido y no señala cuáles han sido estas estrategias.
Elección profesional	Situación sociedad años 70.	En su familia existen dificultades económicas. Consejo de una profesora de Magisterio: realizar esta carrera corta, posibilidad acceso directo a la función pública.			Aunque su intención era estudiar arqueología las necesidades económicas de su familia le hicieron optar por el magisterio pues era una carrera corta y con una salida profesional rápida.
Formación profesional inicial	Cursa sus estudios a mediados de los años 70. El plan de estudios de Magisterio vigente es el experimental de 1971.		Realización de la titulación de Magisterio entre 1974 y 1977 en la Especialidad Francés. Formación musical se distribuía durante dos cuatrimestres y tuvo un carácter más teórico que práctico. No obstante su valoración es positiva porque aprendió bastantes conceptos musicales. Influencia positiva de su profesora de música. Las prácticas de enseñanza las realizó en un centro privado religioso durante un cuatrimestre. Aunque su especialidad era Francés sus prácticas las realizó con un grupo de 1º de EGB y a las clases de Francés asistió sólo durante una semana. La nota negativa la puso la censura a su memoria de práctica que impuso la directora del centro.		Las clases de música contribuyeron a su formación técnico-musical. Sin embargo a nivel didáctico no aprendió nada que luego haya podido aplicar en su desarrollo profesional como especialista. Su formación autodidacta fue determinante para superar la materia. La comprensión que demostraba su profesora hacia aquellos que no sabían música o no demostraban muchas habilidades ha sido un ejemplo que él sigue con sus alumnos. Intenta ser consciente de las limitaciones de sus alumnos y facilitarles el camino. A pesar de no poder hacer las prácticas en su especialidad califica este período como fundamental en su formación ya que le permitió conocer la realidad educativa y estrategias didácticas que luego ha puesto en práctica a lo largo de su trayectoria profesional.
Inducción a la profesión	Finales de los 70, final de la dictadura franquista, transición española.	Mientras espera comenzar a trabajar como docente ingresa en la milicia universitaria. Esto le permitía realizar el servicio militar por períodos, con un rango y un sueldo.	Comienza a estudiar Filología Románica Durante el tiempo que tiene que estar fuera debido a su ingreso en el ejército se vale de la ayuda de antiguos compañeros de magisterio que también realizan esta titulación y le prestan los apuntes.	Acceso directo a la función pública gracias a su magnífico expediente.	La necesidad de trabajar le hizo esforzarse bastante durante la carrera de Magisterio para poder conseguir el acceso directo a la función pública. Durante este período descubre su motivación hacia los idiomas y desaparece la idea de estudiar arqueología. La simultaneidad de estudios con trabajo le obligó a realizar un esfuerzo más importante.
Trayectoria profesional antes de la especialización	Implantación de la LOGSE provoca cambios organizativos en el centro.	Saber tocar la guitarra le permitió integrarse mejor con su grupo de compañeros. Ruptura en su trayectoria profesional pues tiene que completar su servicio militar desde Junio hasta Diciembre de 1980. En su segundo año en la escuela unitaria un chico nuevo llegó al pueblo porque trabajaba en la caja de ahorros y le ayudó a sobrellevar su soledad. Las motivaciones para cambiar de centro eran poder aproximarse a la ciudad para poder hacer planes de futuro con su novia. A pesar de tener que viajar a diario a su nuevo destino, le compensaba el hecho de vivir en la ciudad y estar cerca de su novia. Contrae matrimonio.	Actividades de autoformación. Grupo de trabajo no formal. Con varios compañeros crearon un método de enseñanza musical para primer ciclo de EGB. Durante el período que pasó en la escuela unitaria finalizó sus estudios de Filología Románica aprovechando que su hermana también cursaba estos estudios y le prestaba los apuntes de clase. Cuando comenzó a trabajar en el 6º colegio inició también sus estudios de Pedagogía, aprovechando que su novia trabajaba por las tardes y tenía más tiempo libre. También lo hizo motivado por el hecho de conseguir un destino más cercano. Pero no consiguió este propósito.	1º colegio: Tutor de 5º de EGB. Dificultad: Imponer disciplina de trabajo. La inexperiencia y el haber estado en aquella clase observando el trabajo del maestro que se jubilaba y que luego iba a sustituir provocaron esta situación. 2º colegio: Lengua en la segunda etapa de EGB. Actividad musical se reducía a canciones acompañado con la guitarra. 3º colegio: Sustitución durante unos meses. 1º de EGB. No formación para este nivel. 4º colegio: Sustitución durante unos meses. Francés en la segunda etapa de EGB. No tuvo ningún problema. 5º colegio: Escuela unitaria con niños desde Preescolar hasta 5º de EGB. Dificultades: Cambiar sus estrategias. Falta de recursos. Soledad. Cuenta con la ayuda del inspector, le da ideas para trabajar. 6º colegio: Alternó tutoría de 4º y 5º EGB durante 7 años. No pudo ocuparse de la especialidad de Francés ya lo hacía otra maestra. Dificultades: Bajo nivel del alumnado, académico y económico y cultural. Carencia de recursos. Problemas compañeros. Música a los niños de 4º y 5º, sólo canto de canciones e interpretación con flauta dulce. Lagunas a nivel didáctico y recursos limitados. Durante tres años jefe de estudios. Después secretario. Buena amistad con los otros dos compañeros del equipo directivo. Desde 1990 a 1994 impartió la especialidad de Francés. Revisión de la adscripción a las especialidades. Aprender estrategias para relacionarse con los niños mayores.	Primeras dificultades relacionadas con la carencia de habilidades sociales. En el caso de impartir docencia en niveles inferiores a la segunda etapa de EGB tenía también dificultades de tipo curricular debidas a carencias formativas. En la escuela unitaria las mayores dificultades fueron el hecho de tener que crear estrategias para trabajar con niños de muy diversas edades. A esto se unía la soledad. Ya en su tercer destino no tuvo problemas de tipo curricular, ni de relación con los alumnos, las dificultades llegaban por la relación poco amistosa con algunos compañeros y la carencia de recursos. Ningún problema a la hora de desempeñar su labor docente ya que su formación era la adecuada para impartir clase en esos cursos La buena amistad con estos dos compañeros le ayudó a superar ciertas dificultades. Su nueva situación familiar y profesional le obliga a cambiar el sistema metodológico que utilizaba al principio y que se basaba en las fichas. Aprender a reconocer los errores. No siempre el maestro tiene la verdad absoluta. Su trayectoria profesional se caracteriza por la inestabilidad y continuos cambios de destino hasta que consigue llegar al 6º centro. De este último destino, a pesar de las dificultades, su percepción es muy positiva. El hecho de encontrar un grupo de compañeros con los que compartir vivencias y trabajo, el abandono de la escuela unitaria, y el acercarse a la ciudad son determinantes para esta percepción positiva.
Acceso a la especialización	La aparición de la LOGSE y con ella la figura del especialista en Educación Musical genera diferentes itinerarios de especialización.	Motivaciones personales, afición por la música desde pequeño. Su hija era pequeña y hesitaba trabajar en un centro cercano a la capital que le permitiera compaginar los horarios laborales de él y su esposa con los escolares de su hija.	Curso de especialización para obtener la especialidad en Educación Musical. Tras esperar un par de meses una plaza, consiguió plaza en el curso. El curso lo realizaron en el Conservatorio y tenía dos fases presenciales distribuidas a lo largo de un curso académico. La tercera fase correspondía al período de prácticas que se realizaba en el mismo centro donde estaban destinados como docentes. El curso estaba muy bien organizado y participaban diversos profesionales especializados en distintas materias. El nivel del curso era muy elevado, de hecho estuvo a punto de abandonar. Las prácticas las realizó en su colegio donde comenzó a impartir la clase de Música en todos los cursos además de la asignatura de Francés en la segunda etapa de EGB.	Motivaciones profesionales, su experiencia en relación a la Educación Musical y la posibilidad de promocionar, de acercarse a la capital. El curso le eximia de impartir las clases, por lo que se dedica íntegramente a su formación como especialista. Finaliza el curso y obtiene la especialización correspondiente y continúa trabajando en su centro impartiendo las clases de Música, Lengua y Francés en sexto, séptimo y octavo de EGB. Tres años después de haber realizado el curso se convoca el concurso de traslados y Juan obtiene plaza en un centro en un barrio de la capital donde actualmente desarrolla su labor docente.	Este curso de formación supone el primer contacto con aspectos relacionados con la Didáctica de la Expresión Musical. Además le ayudó a seguir profundizando en contenidos técnico-musicales. En este momento su situación profesional es muy satisfactoria ya que puede impartir el idioma y la Música y a pesar de que no había conseguido su objetivo, que era acercarse a la capital. A pesar de que su situación en ese momento es muy satisfactoria a nivel profesional la situación personal supone un condicionante más importante para Juan por lo que decide concursar y trasladarse a un centro de la ciudad gracias a su especialización en Educación Musical.
Trayectoria profesional después de la especialización	A partir de mediados de los años 90 y hasta la actualidad se han sucedido diferentes gobiernos de distinto signo político lo que ha generado cambios en las leyes educativas. Consolidación de la mujer en el mundo laboral.		Continúa su formación permanente realizando cursos de reciclaje no formal que le ayudaron a adquirir nuevos recursos y estrategias para emplear en las clases de Música.	7ª colegio: Desde 1994 desarrolla su labor en este colegio situado en un barrio de clase media-baja situado en la periferia de la ciudad. Aunque le quisieron imponer otro tipo de tareas docentes antes que las de especialista defendió su condición de especialista. Clases desde 1º a 8º de EGB y apoyo a la dirección. Cuando la Educación Primaria se redujo a seis cursos le asignaron una tutoría. Ha impartido también clases de inglés. Existía una baja consideración hacia la labor del maestro de música por parte de los compañeros.	En sus comienzos como especialista destaca la diversidad de tareas asignadas para completar su horario de especialista. La falta de consideración hacia la asignatura provocó que le intentaran asignar otro tipo de asignaturas antes que la música. Parecía más importante cubrir otras materias que la formación musical de los alumnos. Aunque hubiera preferido no dar clase a los niños mayores porque conocía la dificultad, prefirió defender su condición de especialista. Búsqueda de recursos y de estrategias a través de la propia práctica y de los cursos de formación para ir mejorando su docencia musical.

		Biograma de Juan		
Experiencias y condicionantes que inciden en la configuración de la identidad docente		se evidencian en	Componentes que determinan la identidad profesional	
Contexto político, social y educativo	Contexto urbano que ofrece numerosas posibilidades formativas.	→	Elección profesional no está condicionada por su contexto sino por sus propias posibilidades.	
	Plan de estudios del 71. Especialidad Lengua Extranjera-Francés	→	Formación especializada y enfocada a un nivel educativo específico y a unas materias concretas.	
	La aparición de la LOGSE y con ella la figura del maestro especialista	→	Oportunidad de acceder a la especialización, supone la oportunidad para promocionar.	
Vida personal: familia y entorno cercano	Primeras contacto con la música a través de su abuelo que tenía un laúd. Amigo de la adolescencia que sabía música, forman un grupo.	→	Supone el inicio de la afición musical y en este contexto realiza los primeros aprendizajes a nivel musical. Formación autodidacta.	
	Situación económica precaria en su familia	→	Elección profesional condicionada por esta situación. En principio hubiera querido estudiar arqueología pero necesitaba cursar una carrera corta y con una salida laboral rápida.	
	Una amiga de la familia que era profesora le aconseja estudiar magisterio	→	Se deja aconsejar por esta profesora que le hace ver la posibilidad de acceder a la función docente a través del llamado "acceso directo".	
	Servicio militar en la milicia universitaria	→	Aunque genera paréntesis en su trayectoria profesional no son muy significativos ya que al hacer el servicio militar en la milicia universitaria la estancia en el ejército se fragmentaba en periodos de corta duración.	
	La importancia atribuida a la familia (esposa e hijos)	→	Condicionante para la elección de cambios en su profesión (elección de destinos y acceso a la especialización).	
Contexto formativo	Historia escolar	Reconoce la figura de algunos maestros que ejercieron una influencia positiva. Destaca al profesor de latín.	→	Adopta los mismos enfoques de los modelos positivos. Creencia de la importancia de la labor del maestro en las orientaciones de los alumnos hacia unas u otras disciplinas. Responsabilidad y compromiso.
		Formación musical en este período inexistente.	→	Ni siquiera tiene un modelo negativo que recordar.
	F. Profesional Inicial	Su formación inicial fue demasiado técnica y poco didáctica. Centrada en las materias de la especialidad.	→	Importantes dificultades a la hora de impartir clase en otras etapas y ciclos educativos. Capacidad de superación y de búsqueda de soluciones. Decepción ante el hecho de no poder impartir la especialidad estudiada.
		Formación musical con una gran carga técnico y teórica. Figura representativa: comprensión hacia las diferencias entre los alumnos de su profesora de Música.	→	Ausencia de modelos educativos relacionados con la Educación Musical. Contribución a reforzar conocimientos técnico-musicales. Comprensión hacia todos sus alumnos. Intenta ayudar más a los que tienen menos aptitudes.
		Prácticas de enseñanza. Influencia significativa de su maestra-tutora en una clase de Educación Infantil.	→	Reflexión acerca de la realidad del aula. Aprendizajes significativos en su trayectoria laboral en otras etapas diferentes para las que le habían preparado en su formación inicial. Importancia del conocimiento práctico.
	Formación Permanente	Realización de la licenciatura de Filología Románica y Pedagogía.	→	No le han aportado conocimientos específicos para su labor como especialista. Estrategias de investigación educativa que ha puesto en práctica: capacidad de reflexión.
		Curso de especialización didáctica. Influencia positiva de algunos profesores.	→	Comprensión de algunos procesos que había llevado a cabo hasta ese momento en el aula. Configuración de la creencia de que la finalidad de la música en la escuela es que el alumno disfrute con el hecho musical y sepa apreciarlo. Conocimiento de un repertorio de recursos y estrategias a utilizar en el aula.
		Autoformación. Cursos sobre Didáctica de la Expresión Musical.	→	Conocimiento de un repertorio de recursos y estrategias a utilizar en el aula. Principal fuente de conocimiento junto con la autoformación en relación a los aspectos pedagógicos de la Educación Musical. Preocupación por aprender y mejorar. Capacidad de superación.
		Participación en grupos de trabajo sobre Educación Musical.	→	Importancia del intercambio de experiencias. Aprendizaje colaborativo. Capacidad de iniciativa.
	Entorno laboral	Antes de la especialización	Trabajo en diferentes etapas y ciclos.	→
Trabajo musical anterior a la especialización.			→	A pesar de no ser una intervención sistemática supone un primer contacto y una forma de ir conociendo la reacción de los alumnos ante ciertas pautas metodológicas. Aprendizaje a través de la propia experiencia.
La relación y trabajo en equipo con algunos compañeros.			→	Influencia muy positiva. Aprende estrategias de actuación. Le otorga seguridad. Apoyo importante en los momentos difíciles.
Después de la especialización		Relación difícil con algunos compañeros.	→	Genera cierto malestar. Indefensión hacia las injusticias.
		Diversidad de tareas asociadas al especialista.	→	Necesidad de reivindicar su labor como especialista. Lucha constante para mantener el estatus profesional.
		Ocupar un cargo directivo	→	Mayor implicación en la vida del centro pero menor tiempo para la docencia.
	Experiencia en el aula de Educación Musical.	→	Le permite evolucionar en su práctica como especialista. Algunos de los aspectos más difíciles son el canto. Falta de formación en este sentido.	
Después de la especialización	Falta de recursos	→	Limitación de su práctica docente.	
	Carencia de un trabajo colaborativo entre profesores	→	Soledad del docente de Educación Musical.	
	Baja consideración hacia la Educación Musical del resto de agentes educativos.	→	Reivindicación constante de su trabajo. No le importan los refuerzos externos sino su labor en el aula.	
	Respuesta positiva del alumnado.	→	Motivación para seguir mejorando día a día. Autoimagen positiva. Seguridad en su trabajo. Implicación total en la educación de sus alumnos. Cariño y disciplina.	

RESUMEN DE LA TRAYECTORIA PROFESIONAL DE JUAN		
	Tareas	Descripción
1ª Etapa	Maestro de EGB en diferentes ciclos durante 7 años.	<p>Iniciación en el mundo laboral: Exploración, búsqueda descubrimiento. Esta primera etapa se caracteriza la ilusión de los comienzos profesionales y la búsqueda constante para poder sobrevivir en el nuevo medio. Dificultades debido a la falta de formación en relación a la etapa, desorientación, desinformación, carencia de habilidades sociales. Todo esto provoca inseguridad y la necesidad llevar a cabo procesos de autoformación.</p> <p>La característica principal de esta etapa son los continuos cambios de centro y el período de adaptación que esto supone. Además, encontramos rupturas en la trayectoria profesional debido a la obligación de realizar el servicio militar. La lejanía del domicilio familiar supone una dificultad añadida.</p> <p>Dentro de esta primera etapa, al final de la misma se va produciendo una progresiva consolidación del repertorio pedagógico, lo que le da más seguridad y una visión más positiva de este período.</p> <p>Es significativo que comienza a trabajar la Educación Musical pero de una forma poco sistemática. Se limita al canto de canciones. Se inicia en este momento un trabajo colaborativo con otros docentes para la creación de un método de música.</p>
2ª Etapa	Maestro de en EGB en 4ª y 5ª	<p>De nuevo aparece la fase de exploración, búsqueda, descubrimiento pero en este caso relacionada más con los aspectos curriculares que con las habilidades sociales desarrolladas en la etapa anterior. La adaptación se produce rápidamente por la experiencia adquirida anteriormente y encontramos la consolidación en su repertorio pedagógico.</p> <p>Importante relación con un grupo de compañeros que le ayudan a superar las dificultades que surgen con algunos miembros del claustro.</p> <p>Forma parte del equipo directivo.</p> <p>Sigue impartiendo clases de música en estos dos cursos. Se limita al canto de canciones.</p>
3ª Etapa	Acceso a la especialización. Maestro de Francés y Música.	<p>Se produce la diversificación, en este caso destinada a la promoción profesional a través de la especialización. Este hecho supone una vuelta atrás, volvemos a encontrar un período de exploración, pues la nueva materia a impartir exige una búsqueda de recursos y estrategias pertinentes.</p> <p>Se produce un cambio en su forma de impartir las clases de música gracias al curso de especialización didáctica que realiza y que le permite acceder a la especialización. Evolución importante en su estilo docente en relación a la Música.</p> <p>Por fin puede impartir la especialidad que había estudiado en la carrera de Magisterio (Francés) lo que hace que este período sea valorado como muy positivo.</p>
4ª Etapa	Cambio de centro por su condición de especialista (1 año)	<p>Se produce un período de adaptación al nuevo contexto pero el repertorio de estrategias metodológicas ya estaba bastante consolidado.</p> <p>Reivindicación de su condición de especialista.</p> <p>Situación personal más positiva pues no tiene que viajar diariamente como sucedía en la etapa anterior.</p>
5ª Etapa	Momento actual. Consolidación como maestro especialista (9 años aprox.)	<p>Se produce la estabilización, consolidación de un repertorio pedagógico relacionado con la Educación Musical</p> <p>Adaptación completa al nuevo contexto.</p> <p>Activismo, innovación a través de la realización de actividades en el centro y en colaboración con otras instituciones.</p> <p>Implicación total en su profesión.</p> <p>Ocupa cargo directivos que a veces le quitan mucho tiempo no pudiendo implicarse tanto como quisiera en su labor como especialista. A pesar de esto está satisfecho de la labor que realiza como especialista.</p> <p>Comienza a entrar en una etapa en la que la rutina y el no haber conseguido todas sus expectativas en la profesión laboral provocan el desencanto y la desidia.</p>

XI.5. Historia de vida de Carlos

XI.5.1. Relato de vida (resumen biográfico y síntesis de la trayectoria profesional)

Carlos es un maestro de 48 años que ejerce su labor como especialista en un colegio público de un pueblo cercano a un núcleo rural extenso donde tiene fijada su residencia. Desde pequeño la idea de la docencia le había atraído, de hecho ya en el bachiller participaba como monitor en el movimiento scout. A esto se añadía que en su familia no había demasiados recursos económicos y el hecho de que en su pueblo hubiera escuela de magisterio fue un punto más a favor para que se decidiera por la carrera docente. Además, su hermano mayor que él cuatro años ya había cursado estos estudios. Así que comienza sus estudios de magisterio en la especialidad de Ciencias Humanas en una Escuela de Magisterio privada en 1974.

En el ámbito musical destaca que aunque Carlos no posee ningún título oficial que acredite sus conocimientos musicales su relación con la música ha sido un continuo desde su infancia hasta hoy día. Su madre estudiaba piano, carrera que tuvo que abandonar por el comienzo de la guerra civil española, y en su casa siempre hubo un piano, que incluso su hermano aprendió a tocar de oído. Por otro lado en su mismo edificio vivían un director de banda y el cantor de la Iglesia, con lo cual estuvo rodeado siempre por un ambiente musical. Comenzó sus estudios musicales con la maestra de su madre, una señora muy mayor que se dedicaba a enseñarle la teoría de la música, pero pronto se cansó porque para él la música era algo más vivo y no tan teórico.

Poco a poco aprendió a tocar la guitarra de forma autodidacta y fue a partir de la realización del magisterio cuando se tomó un poco más en serio su formación musical, pero siempre de una manera autodidacta. A propósito de la formación musical recibida en el magisterio la califica de nefasta, ya que se limitaban simplemente a reproducir patrones melódico-rítmicos de memoria.

Su inducción a la profesión se produce en 1977, nada más acabar la carrera. Comienza a trabajar en un colegio salesiano situado en un pueblo a unos 30 km de donde él vivía. A pesar de que en esos entonces la música no tenía el reconocimiento curricular que tiene actualmente, el director del aquel centro estaba muy sensibilizado por el arte, el teatro y la música y le permitió impartir las clases de música en la segunda etapa de EGB, labor que compaginaba con sus labores de tutor. Este hecho fue determinante en su desarrollo profesional y tuvo que seguir formándose, en un principio aprendiendo a tocar la flauta dulce y a partir de ahí a través de cursos.

Al margen de las horas de clase organiza varios talleres, entre ellos la formación de un grupo de música renacentista, que continua en la actualidad y en el que muchos de sus integrantes son antiguos alumnos de aquella época. Además, junto a otro compañero idearon un método y diversos materiales didácticos que obtuvieron premios a nivel andaluz. La importancia que este centro atribuía a este centro le valió para convertirse en un referente autonómico.

El hecho de que su mujer, maestra de infantil, estuviera lejos de la ciudad donde residían y algunos desacuerdos en el ámbito del colegio le hicieron plantearse el opositar para intentar acercarse a su residencia y buscar una estabilidad familiar. En el 89 opositó por infantil, ya que para él resultaba una especialidad afín a sus intereses y a temáticas que él dominaba como la enseñanza globalizada, el juego, la canción, etc. No consiguió su objetivo y tras varios intentos fallidos se convocaron en el 91 las primeras oposiciones para maestros de Educación Musical. No dudó en

presentarse, ese primer año suspendió pero al siguiente las aprobó. Por aquél entonces Carlos estaba muy comprometido con la Educación Musical, había recibido numerosos cursos con los grandes maestros de la pedagogía musical, impartido cursos en el Centro de Profesores y había organizado las primeras jornadas andaluzas sobre educación musical en su localidad.

Lo paradójico fue que una vez que aprobó la oposición el destino que le dieron fue el que ocupaba su mujer a la que trasladan a su pueblo porque se convierte en asesora del centro de profesores. En fin, que ese año lo pasan otra vez lejos pero es un año muy interesante para él ya que imparte docencia en infantil, etapa en la que hasta ese momento no había trabajado.

En el curso 1993/1994 ocupa un nuevo destino ya como especialista de Educación Musical en un pueblo cercano al suyo. En ese centro destaca que le respetaron todas las horas de música, algo extraño en aquella época, y que completaba sus horas con apoyo a la dirección.

Los tres cursos siguientes ocupó su primer destino definitivo en otro pueblo de su provincia en el que volvió a desarrollar su labor como especialista. Los dos primeros años fueron bien, pero en el tercero, malentendidos con la dirección le hicieron optar por un cambio, y pidió traslado.

En el curso 1997/1998 comienza a trabajar en el centro en el que actualmente desarrolla su labor docente, centro situado a diez kilómetros de su residencia. Los cuatro primeros cursos que pasa en este centro tiene que compaginar su labor como tutor con la especialidad algo que resulta muy estresante y no deja que la especialidad se imparta correctamente. Así que en el curso 2001/2002 reclama la importancia de su especialidad y consigue impartir clase en infantil y primaria sólo de la especialidad de música, algo que le permite realizar un trabajo íntegro y progresivo con los niños desde los 3 a los 12 años.

Actualmente compagina su labor docente con la participación en cursos de formación del centro de profesores, la organización de diferentes eventos musicales y culturales y la interpretación musical en su grupo de música renacentista.

XI.5.2. Ficha de identificación personal, currículum académico-formativo y currículum profesional

FICHA DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL

SEUDÓNIMO: CARLOS

SEXO: Hombre

EDAD: 48 Años

ESTADO CIVIL: Casado

LUGAR DE NACIMIENTO: Zona rural situada a unos 60 Km. de la capital de provincia.

LUGAR DE CRECIMIENTO: Zona rural situada a unos 60 Km. de la capital de provincia.

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE: 28 años.

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE COMO MAESTRO ESPECIALISTA DE EDUCACIÓN MUSICAL:

13, aunque en los 15 años anteriores impartió la música a la segunda etapa de EGB.

PROFESIÓN DEL PADRE: No lo indica.

PROFESIÓN DE LA MADRE: Ama de casa.

PROFESIÓN DEL CÓNYUGE (si lo tuviera): Maestra.

FORMACIÓN o EXPERIENCIA FAMILIAR relacionada con la música o el magisterio:

En su familia existe una considerable tradición musical ya que su madre tocaba el piano y su hermano también tiene conocimientos musicales no reglados.

La relación con el magisterio la inicia su hermano mayor que también es maestro de Educación Musical, pero no existe ningún otro antecedente en la familia.

CURRÍCULUM ACADÉMICO-FORMATIVO

SEUDÓNIMO: CARLOS

FORMACIÓN UNIVERSITARIA:

Titulación: Diplomatura en Magisterio (Especialidad de Humanidades). Plan 1971.

Fecha de comienzo y finalización de los estudios: 1974-1977.

Centro: Escuela de Magisterio Privada de carácter confesional.

FORMACIÓN PERMANENTE:

Estudios musicales reglados: No posee estudios musicales reglados.

Cursos, seminarios y jornadas:

Recibidos:

- Diversos cursos de pedagogía musical realizados por Jos Wuytack, Verena Maschat, Fernando Palacios, Soili Perkio, Doug Goodkin, Leonardo Riveiro, Eva Vendrei, Jacques Chapuis, Max Vandervorst, Grupo STOMP, Peggy Dixon, Carlos Blanco y Margarida Pinto do Amaral entre otros.

Impartidos:

- Colaboración con Centros de Profesorado de varias provincias andaluzas impartiendo cursos, coordinando jornadas u otras actividades.
- Ponente en diferentes Escuelas de Verano andaluzas y Cursos de Especialización de Educación Musical organizados por la Consejería de Andalucía.
- Coordinador de las I y II Jornadas Andaluzas de Educación Musical.

Participación en proyectos de investigación o grupos de trabajo:

- Diferentes grupos de trabajo sobre Educación Musical y teatro.

OTROS MÉRITOS ACADÉMICOS:

- Autor de varios artículos en las revistas Eufonía y Aula de Innovación Educativa.
- Ha participado como intérprete en las agrupaciones instrumentales y en la actualidad forma parte del grupo de música renacentista.

Identidad y ciclos de desarrollo profesional de los maestros y maestras de Educación Musical

CURRÍCULUM PROFESIONAL DE CARLOS										
PERÍODO		TAREAS			TIPO DE COLEGIO	CONTEXTO	TIPO DE DESTINO	SITUACIÓN LABORAL	ACTIVIDAD MUSICAL	OBSERVACIONES
Curso	Fechas	Etapa	Especialidad	Cargos de gestión						
1977-1992	1/09/1977 31/08/1992	2º ciclo EGB 6º, 7º, 8º	Música 2º ciclo Tutor	No	Colegio 1: Privado / concertado	Rural	Contratado	Contratado	Grupo de Música Renacentista Talleres de teatro y musicales Estudio de flauta dulce	
1992/1993	1/09/1992 31/08/1993	Infantil	Infantil	No	Colegio 2: Público	Rural	Provisional	Funcionario en prácticas	Realiza actividades musicales con los niños en clase	
1993/1994	1/09/1993 31/08/1994	Ed. Primaria	Música	No	Colegio 3: Público	Rural	Provisional	Funcionario de carrera		
1994/1997	1/09/1994 31/08/1997	Ed. Primaria	Música	No	Colegio 4: Público	Rural	Definitivo	Funcionario de carrera		
1997/2001	1/09/1997 31/08/2001	Ed. Primaria	música	No	Colegio 5: Público	Rural	Definitivo	Funcionario de carrera		Compagina su labor de especialista con la de tutor.
2001/ 2005	1/09/2001 31/08/2005	Ed. Infantil y primaria	Música	No	Colegio 5: Público	Rural	Definitivo	Funcionario de carrera		Abandona la tutoría para dedicarse íntegramente a la especialidad.

XI.5.3. Reconstrucción de la historia de vida

XI.5.3.a. Infancia y etapa escolar

Desde su nacimiento en una localidad andaluza de aproximadamente 33000 habitantes situada a 60 km de la capital de la provincia, Carlos recibió un estímulo musical muy importante ya que su madre tocaba el piano y, según afirma, hubiera tenido una carrera prometedora de no ser por la Guerra Civil. Además, su hermano mayor también tenía bastante afición por la música y un oído excelente. Pero este ambiente musical se extendía más allá del entorno familiar ya que en su mismo vecindario vivía por un lado, un músico que tocaba el piano, el bombardino y el trombón de varas en la banda del pueblo; por otro, el director de esa banda que además era compositor y, en otra de las casas, estaba el sochantre de la iglesia. Vemos, por tanto, como desde muy pequeño Carlos estuvo rodeado por un ambiente musical que, tal y como él admite, constituyó una influencia muy importante en la configuración de su gusto y afición por la música.

28: Hay también un antecedente musical en mi casa, porque en mi casa había un piano. Mi madre empezó la carrera de piano por libre y le pilló la guerra y ahí no pudo convalidar, ni examinarse. Lo poco que se examinó sacaba matrículas y eso, quizás en otras circunstancias habría conseguido una cosa muy bonita. Luego había un ambiente musical, mi hermano mayor con un oído musical tremendo tocaba de oído el piano y también de vez en cuando mi madre también tocaba cuando venían sus amigos. En fin, que había un ambiente musical bueno en casa.

120: [...] es que no fue mi madre sólo la que me influenció, es que en la casa donde yo vivía había, eran casas de cuatro familias, dos abajo y dos arriba, pues fíjate, yo vivía abajo en el piso de la izquierda pues en frente de nosotros había otro músico que tocaba el piano y sobre todo el bombardino y el trombón de varas en la banda. Pegando en la esquina el director de lo que fue la banda municipal y compositor de muchas de las marchas. Y a la derecha en la otra esquina vivía el sochantre que era el que cantaba en la misa con una voz muy grave y digo, hay que ver en cuatro casas de ese barrio que estaba a las afueras había cuatro músicos con su historia, pues sí, todo eso influye.

Pero a pesar de esta fuerte relación con la música desde su infancia, no recibió ningún tipo de formación musical a nivel de Conservatorio, ya que aunque comenzó sus estudios de solfeo con la que fue la maestra de su madre cuando tenía alrededor de diez años, aquella visión tan academicista de la música no cumplía sus expectativas y muy pronto abandonó dichos estudios ya que, tal y como él afirma, intuía que la música tenía que ser otra cosa. Ahora quizás se arrepiente de no haber continuado porque sí que admite que le hubiera gustado tener una formación teórico-musical mayor.

31: Porque yo por ejemplo no tengo ni un curso de Conservatorio. Yo empecé a dar clase con la que fue maestra de mi madre, una mujer muy mayor. Y claro yo tenía unos 10 años y aquello no era lo que yo quería, ni me presenté a los exámenes ni nada. A mí eso me aburría, eso de tener que escribir y no hacer ritmo, ni melodía... yo sabía que la Música tenía que ser otra cosa, lo intuía. Después te da rabia porque me hubiera gustado tener una formación mayor.

Durante su formación en la escuela primaria recuerda la figura de su maestro que tocaba el órgano y fue él el que lo inició en el canto coral. Destaca cómo le encantaba escucharlo tocar diferentes piezas al órgano, vivencia que también le ayudó a seguir acercándose al hecho musical.

126: [...] Allí, en la primaria, había un profesor que fue mi maestro, que tocaba el órgano. Entonces allí me metí en el coro que había con él y me acuerdo perfectamente, que lo que más me gustaba cuando en la misa tocaba la tocata y fuga de Juan Sebastián Bach y yo me quedaba desde arriba del coro en la escalera que era desde donde más se oía,

retumbaba, y yo me quedaba allí escuchándolo y ese también influyó, allí estuve en el coro.

Toda la etapa de bachiller la cursó en un colegio de carácter religioso y fue allí donde se reforzó su actividad musical y también donde comenzó a tener sus primeros contactos con la docencia. En este contexto se creó un grupo de scouts y entró a formar parte de él como monitor. Esta ocupación le acercó algo más si cabe a la música ya que solía tocar la guitarra para acompañar los cantos de las veladas y también con el coro en la Iglesia.

133: Car.: Fue en la época del bachiller, cuando yo estaba en los Salesianos, yo tendría sobre catorce años, se creó un grupo de scouts. Los Salesianos que estaban allí dando clase que nosotros les decíamos los curillas tenían mucho contacto con los grupos juveniles y crearon ese grupo como una forma también de trabajo. Curiosamente no se creó el grupo de scouts católicos sino otro movimiento más abierto. [...] Y los scouts fue una forma de trabajar, a mí siempre me atraía el trabajar con los críos, ya la idea de magisterio rondaba, hombre tampoco podía yo hacer otra cosa por la situación, pero vaya... Con catorce años ya estaba yo llevando grupos de veinte críos, después ya estuve llevando todo el grupo con grupos de más mayores de mi edad, de catorce y quince años.

120: Car.: Tocar la guitarra por ejemplo tonteando las cuatro posturas y esas cosas con los catorce años, cantando, en los scouts con los chiquillos cantaba en las veladas, y en la iglesia también, en los coros. Pero eso era tontear [...]

De esta época destaca también la influencia de su profesor de Arte que logró transmitirle el gusto por las obras artísticas, pero a nivel musical señala que no había nada, ya que la Música no aparecía como obligatoria en el currículum escolar y todas sus experiencias musicales se desarrollaban al margen de la escuela.

130: [...] Sí que tuve un profesor que me hizo amar mucho el arte pero era porque él lo transmitía, pues el resto era simplemente conceptos y ya está y en música a ese nivel poco y en magisterio ya fue nefasto. [...]

127: Y después ya lo que es el bachiller con diez años ya que fui a los Salesianos y estuve allí ya hasta los dieciséis, ahí de música fue la época de los scouts, de las misas, porque había un movimiento religioso muy social, muy comprometido, ecuménico, y era donde se cantaban todas aquellas canciones que eran versiones de Bob Dylan, etc. Y todas las canciones protesta que había entonces sudamericanas, yo conocía todo y las canciones de autor, de los cantautores de la transición, de todas las comunidades, yo tocaba lo mismo canciones de tema gallego o catalán. No había música ni en el colegio ni en el bachillerato, dentro del currículum no había.

Tras finalizar el bachiller se trasladó de centro educativo para preparar el Curso de Orientación Universitaria (COU). Destaca que este año fue difícil para él ya que existía un trato discriminatorio hacia los alumnos que, como él, provenían de la Institución Salesiana. Pero a pesar de las dificultades recuerda cómo fueron ellos los que obtuvieron las mejores calificaciones en ese curso académico, algo que le llena de satisfacción.

140: [...] En COU tampoco, fue además el paso de los Salesianos a instituto y fue un cambio grande, además allí estuve sólo un año y además allí a los que veníamos de los Salesianos nos miraban con lupa. Y luego daba la casualidad que el año en el que estuve yo fue una de las mejores promociones y además las mejores notas eran de la gente de los Salesianos.

XI.5.3.b. Elección profesional: razones y condicionantes

En el momento de la elección profesional, a las vivencias en su etapa escolar y los primeros contactos con la “docencia” a través del grupo de scouts se unió la situación económica de su familia, así que tanto su hermano como él optaron por la enseñanza, ya que además de ser una opción profesional que no les disgustaba

podían desarrollar estos estudios en una Escuela de Magisterio que había en su misma localidad.

22: Car.: En principio el tema de la enseñanza era una cosa que me apetecía, de hecho estuve cuando estudiaba bachiller en el tema de los scouts, del asociacionismo llevando chavalines, y el tema de la docencia me apetecía. En mi casa el único que estaba haciendo Magisterio era un hermano mío que me lleva cuatro años. Había también otro elemento a parte de que me gustara o no, en mi casa no estábamos muy allá económicamente, en mi pueblo había Escuela de Magisterio pues se daban muchas circunstancias para que me decidiera por el Magisterio.

XI.5.3.c. Formación profesional inicial

Comienza sus estudios de Magisterio en la especialidad de Ciencias Humanas en el año 1974 en la Escuela que estaba situada en su mismo pueblo. La situación política de inestabilidad y apertura ante la inminente caída de la dictadura franquista dieron lugar a movimientos juveniles que se dejaron sentir en su centro de estudios. De hecho él mismo participó en un grupo de música folk junto a otros compañeros siguiendo la estela de lo que en aquella época se estaba viviendo a nivel nacional.

23: Así que hice Magisterio, Magisterio por Ciencias Humanas porque tampoco existían las especialidades ni nada.

130: Car.: Para evitar muchas cosas, fueron los años de la transición, años donde todavía había mucha disciplina. Pero también me pilló un poco la época de apertura y entonces fue interesante y ya en la época en la que hacíamos magisterio nos pilló de lleno todo el movimiento, aunque no era una capital pero hubo cosillas. En Magisterio tuve también un grupo de folk [...] Y cantábamos canciones de Víctor Jara, de Silvio, de grupos de Sudamérica.

De los estudios de Magisterio recuerda haber tenido una buena relación con la mayoría de sus profesores pero no hace mención específica de ninguno de ellos, excepto del profesor de Música del que señala que, aunque buen músico, era un docente nefasto.

140: Profesores en Magisterio así que me influyeran no hubo realmente nadie en especial, me llevaba bien, tenía una buena relación con ellos. [...]

23: [...] La experiencia musical en Magisterio nefasta, porque el profesor que había allí era un hombre que era músico, era un director de banda, era un buen músico pero un pésimo docente.

En esta época la Música estaba distribuida en dos cursos y se impartía una hora a la semana, pero tal y como señalábamos anteriormente la pésima labor del profesor de la materia la convertía en algo poco útil. De hecho los aprendizajes se encaminaban más bien al plano teórico y la poca práctica que se realizaba se hacía de memoria, sin tener una conciencia real del hecho musical. Así, los pocos que sabían algo ayudaban a los que tenían un desconocimiento total de la materia.

27: Car.: La asignatura creo que era solamente..., creo que eran dos años, una en primero y otra en segundo, pero tampoco... era una hora semanal. Pero ya te digo la experiencia malísima, si a alguien le gustaba la música la acaba odiando.

23: [...] En cuanto a música no había nada, era a lo mejor estudiarte un tema y sabértelo de memoria o cuadrar una frase que se la pasaba todo el mundo. Todo el mundo se copiaba y yo era alguno de los que se copiaban porque si tenías una idea... pero de todos modos yo no tenía nada de Conservatorio ni nada de eso [...]

Comprobamos a través del discurso de Carlos cómo a nivel técnico la formación musical era prácticamente nula y se basaba en la repetición y memorización y, como era de esperar, el enfoque didáctico era inexistente.

120: [...] Yo por ejemplo no había hecho flauta en Magisterio, es que no hicimos nada, sin embargo otra gente sí [...]

24: Musicalmente lo que es el tema de magisterio no había nada de pedagogía.

A pesar de la carencia de formación musical a lo largo de la carrera Carlos continuó realizando actividades relacionadas con la música, el teatro, etc. que le han servido para ir desarrollando una mayor creatividad y experiencia artística que aparece reflejada después a lo largo de su carrera docente.

136: [...] Por aquella época estuve también metido en grupos de teatro, de hecho que cuando comencé a trabajar los teatros que se montaban eran casi siempre musicales, eran obras muy laboriosas. Luego se ponían una vez o dos, máximo tres y te daba pena.

139: [...] En la tuna también tuve una pequeña incursión, pero pequeña. Pero no me gustó mucho la experiencia, además era una tuna un poco especial, era la tuna de la Escuela de Magisterio, la preparaba un profesor que era muy bueno de Música que yo no tuve la suerte de tener, que ahora lleva corales. Yo eso lo tenía de referencia y llegué a estar muy poco tiempo, no sé si llegué a los tres meses. Después ya hice el grupo este de música antigua con gente de Magisterio, con maestros y ya empezamos por ahí [...]

La participación en diferentes formaciones musicales y su interés por continuar aprendiendo música aunque fuera de forma autodidacta ponen de manifiesto la gran motivación de Carlos por el hecho musical en particular y por las artes en general, desde antes de comenzar su andadura profesional.

120: Car.: Tocar la guitarra por ejemplo tonteando las cuatro posturas y esas cosas con los catorce años, cantando, en los scouts con los chiquillos cantaba en las veladas, y en la iglesia también, en los coros. Pero eso era tontear y después ya lo que es estudiar y ponerme un poquillo más al día a raíz del Magisterio, pero en Magisterio nada porque en Magisterio la Música era bastante nefasta. Aprendía de una forma autodidacta [...] Yo por ejemplo no había hecho flauta en magisterio, es que no hicimos nada, sin embargo otra gente sí. [...] A partir de ahí me fui metiendo, también comenzamos con el grupo de música antigua y de forma autodidacta. [...]

Sus prácticas de enseñanza las realiza en el último año de sus estudios de Magisterio en un centro confesional. Este período supone para él un momento importante de su formación que le permitió poner en práctica aspectos y situaciones que había estudiado teóricamente en las clases de la Escuela de Magisterio. Señala que durante estos tres meses en primer lugar se dedicó a observar la actuación del maestro-tutor con el que se encontraba y poco a poco fue adquiriendo mayor protagonismo. Destaca como muy positivo el hecho de compartir sus experiencias con este profesional con el que convivió en esta etapa de su formación profesional.

197: Car.: Mi periodo de prácticas lo realicé en tercer curso, durante todo el último trimestre. Estuve en el segundo curso de EGB en un centro privado religioso de salesianos.

198: Lo recuerdo como satisfactorio, me permitió entrar en contacto directo con la docencia. Hubo un primer momento de observación de la clase y de colaboración en tareas rutinarias (corrección de cuadernos, actividades.) Después, más adelante, cuando llevaba más tiempo empecé a hacer yo mis propias explicaciones de los temas propios del currículum. Comentaba con el tutor las incidencias y charlábamos amigablemente sobre la enseñanza.

199: [...] En resumen, fue positivo y me confirmó las ganas de trabajar en la enseñanza. El contacto directo es vital en la formación del futuro maestro. Lo pasé bien, muy bien y gracias al tutor pude poner en práctica algunas estrategias que sólo conocía teóricamente

En cuanto a la experiencia musical en este período de práctica señala que fue nula a lo largo de las clases regladas aunque sí que realizaba actividades relacionadas con el hecho musical en el tiempo de recreo lo que supuso para él la posibilidad de poner en práctica estrategias de animación y juegos que conocía.

199: *La Educación Musical no estaba en el currículum, así que no tuve ninguna experiencia. Sí recuerdo que me hice cargo de las actividades en el recreo, juegos de patio, juegos de animación.*

En líneas generales señala que su formación profesional inicial fue eminentemente teórica lo que supuso un escollo a superar en sus inicios profesionales. Esa teoría sin conexión con la práctica no resultó de ninguna utilidad en sus comienzos como docente lo que propició que se dejara llevar en algunos momentos por las directrices que marcaba el libro de texto, algo que como veremos a lo largo de su discurso no es una pauta de trabajo eficaz para Carlos.

202: *Car.: Los tres años de Magisterio fueron a mi parecer, y con el paso del tiempo, un periodo con sus luces y sus sombras. Las llamadas asignaturas "didácticas" no servían tanto para proporcionarte estrategias y técnicas de trabajo, sino para hacer una historia de la pedagogía o de los pedagogos muy de puntillas y sin profundizar en su metodología.*

203: *Pesaba más la teoría vacía y sin reflexión que la práctica y esto hace que cuando comienzas a trabajar en la enseñanza, empiezas muy despistado, dejándote llevar por las directrices y rutinas de los libros de texto.*

Su relación con el ámbito profesional docente en este período se limitó a impartir algunas clases particulares cuando estaba terminando la carrera, experiencia que destaca como poco significativa.

136: *Car.: Antes no, clases particulares algunas dí, mientras estaba terminando, pero no fueron significativas. [...]*

XI.5.3.d. Transición al mundo laboral: experiencias laborales previas e inducción a la profesión

Carlos comenzó a trabajar tras finalizar la carrera de Magisterio, terminó en Junio e inició su recorrido laboral en un colegio privado en el mes de Septiembre, colegio que estaba situado a unos 30 Km de su casa y pertenecía a la misma congregación que el centro en el que había realizado sus estudios de Bachillerato. Este hecho vino determinado por un cúmulo de circunstancias favorables, ya que debido a su actividad como monitor de scouts tuvo la oportunidad de coincidir en un campamento con el director de este centro privado al que ya conocía pues había sido su profesor de Bachillerato y que de alguna manera le abrió las puertas a su primer empleo. Este hecho, sus buenas referencias, pues había realizado las prácticas de Magisterio en un centro de la misma congregación, y la casualidad de que se produjeran dos bajas en el mes de Septiembre en ese centro propiciaron el que Carlos iniciara su trayectoria profesional docente.

208: *Car.: En mi caso el acceso al mundo laboral fue fruto de la casualidad. Recuerdo que el mismo verano en el que acabé magisterio, asistí a un campamento con el grupo de scouts al que pertenecía junto con otro grupo de otro pueblo. En ese grupo había un Consiliario, un sacerdote que asistía al grupo, que era el director del colegio donde después comenzaría a trabajar. Una noche charlamos sobre mi situación. Yo tenía un título... Él ya me conocía pues fue mi profesor en el Bachillerato. Me comentó que ese año había vacantes en el colegio, pues dos profesores habían aprobado las oposiciones. Me comentó que ya tenía prevista sus sustituciones, pero que si se producía una tercera vacante me llamaría. Las circunstancias y la suerte se pusieron de mi lado, y en Septiembre se produjeron dos nuevas vacantes, además de las anteriormente citadas, un profesor se había ido a otra localidad y del otro no lo recuerdo. Y así fue como comencé a trabajar el mismo año que acabé la carrera, pues el director tenía potestad para designar al profesorado.*

El colegio, a pesar de ser religioso, no atendía a las características del típico colegio privado religioso con una estricta disciplina y un enfoque clásico de la enseñanza, sino que era mucho más progresista, quizás porque la mayoría de las personas que trabajaban allí no eran sacerdotes. Además, tuvo la suerte de poder

impartir las clases de Música desde sus comienzos ya que el director, que también entró nuevo aquel año, estaba muy motivado por las enseñanzas artísticas y promovió el que pasara a trabajar al tercer ciclo de EGB y allí impartiera además de las asignaturas propias de la especialidad de Ciencias Humanas, que había cursado en la Escuela de Magisterio, la asignatura de Música.

29: [...] pero no se pagaba casi nada porque era un colegio de Salesianos. Pero no era un colegio Salesiano así de curas, sólo había un cura, era una cosa muy especial. Empecé a trabajar y desde que empecé a trabajar empecé a dar Música [...]

XI.5.3.e. Trayectoria profesional antes de la especialización

Su docencia comenzó en la segunda etapa de EGB, que comprendía sexto, séptimo y octavo, como tutor de uno de los cursos e impartiendo las clases de Música a toda la etapa, además de la Educación Plástica y la asignatura de Lengua y Literatura. Este hecho le permitió realizar un trabajo interdisciplinar en el que se conjugaban todas estas materias, algo que recuerda con agrado y fascinación.

30: [...] Además era tutor, yo estaba en lo que era antes sexto, séptimo y octavo de EGB. Yo daba Música sólo a esos cursos porque como era tutor tampoco podía, ni estaba tampoco la especialidad reconocida [...]

39: [...] Cuando daba Música daba también Plástica y Lengua, entonces el montaje era tremendo [...] También estaba metido con el teatro, con el periódico, en fin... mil cosas. Entonces estaba bien [...]

Reconoce que su situación era privilegiada en aquella época en la que la Música era una materia que no se impartía en la gran mayoría de los centros educativos. Este hecho lo atribuye al interés que el director del centro demostraba hacia las enseñanzas artísticas, lo que facilitó que comenzara a impartir la Música, al menos, en la segunda etapa de EGB.

29: [...] Empecé a trabajar y desde que empecé a trabajar empecé a dar Música, porque entró también un director nuevo que no era cura pero nosotros le decíamos el curilla, porque podía haberlo sido perfectamente. Era un hombre que tenía Pedagogía, rompió un poco el esquema del colegio haciendo que los especialistas fueran a segunda etapa. A él le gustaba mucho el teatro y entonces yo empecé a dar Música, cuando entonces la Música no se daba ni por asomo.

Esta experiencia fue más importante si cabe gracias a la relación que estableció con otro compañero que se encargaba de la docencia musical en los niveles inferiores. Si ya era algo insólito el impartir clase de Música de forma regular mucho más lo era el tener un compañero, que impartiera la misma especialidad, con el que compartir experiencias e intercambiar opiniones. Junto a él, que aunque de formación autodidacta era guitarrista en una orquesta de música ligera, organizaron numerosas actividades musicales e incluso elaboraron materiales didácticos.

30: [...] Pero allí la experiencia fue muy fuerte, hice muchas cosas, muchas. Con otro compañero montamos musicales, este compañero sí era músico.

Además, Carlos contaba con la consideración de su labor por parte de los padres y madres y del propio alumnado que estaban muy interesados lo que le permitió realizar un trabajo importante en materia musical.

39: [...] La experiencia que tenía allí, la gente te apreciaba, los padres [...] Yo estaba encantado porque los críos tenían buen nivel [...]

En sus comienzos no tuvo demasiadas dificultades a la hora de impartir las clases de Música ya que gracias al trabajo con los scouts había adquirido habilidades

de comunicación y numerosos recursos que le permitían construir una clase sin demasiados problemas. Todo lo que había aprendido a través del contacto con los scouts, la lectura de numerosos libros, la afición por los cuentos, etc. le otorgó un repertorio de recursos importante con el que empezar a trabajar. De hecho, señala cómo todavía utiliza en sus clases algunas de las canciones que empleaba en su época de campamentos.

143: Car.: Empiezo recién salido, y ahí la ventaja que tuve fue haber ya tenido el contacto con los niños a través de los scouts, porque a nivel de recursos tenía muchos. El haber estado con chavales, salir todas las semanas al campo, el leer libros, porque fue en esa etapa cuando me pongo en contacto con muchos libros de actividades de dinámicas de grupos, lo que ahora se llama Ecología, etc. El tema también de los cuentos también me sirvió y yo ya tener esa experiencia desde los quince años y tres años trabajando y sin parar y haciendo campamentos, cocinando todo, lo hacíamos todo en plan supervivencia. Y eso son cosas que hacen que tengas muchos recursos, de juegos, de canciones [...].

No obstante recuerda cómo en sus comienzos como docente experimentó el lógico proceso de búsqueda e incertidumbre hasta encontrar su sitio y el camino apropiado por el que comenzar a avanzar.

143: [...] Lo que pasa que cuando tú entras a clase entras un poco despistado [...]

Tuvo que empezar de cero ya que no tenía ningún libro de texto que se ajustara a sus necesidades, así que unas de sus principales tareas fue ir investigando y recopilar diferentes recursos y materiales que le fueron ayudando a desarrollar su trabajo día a día.

36: Car.: No tenía libro de texto, nosotros hicimos nuestros propios libros. Para la parte de flauta cogía un texto, venían canciones populares, acompañamientos rítmicos, también venía prosodia. Era un método que a nosotros nos gustaba, porque desde el momento que cogías la flauta empezabas a tocar. También luego metía algo de lo que yo aprendí con esta profesora teresiana, que eran de otra editorial. [...] Siempre buscaba cosas, lo que por ejemplo ahora ya es más frecuente encontrar en algunas editoriales, donde hay un play back de fondo donde tú tocas con la flauta a la vez, pues eso entonces sólo había una edición antiquísima que venía en casete donde había un acompañamiento para flauta. Entonces eso lo conseguí por ahí y así con algunas canciones les ponías el casete y ellos tocaban junto con la música. Había un nivel muy bueno.

Esta preocupación por la búsqueda de nuevos materiales, de recursos que le permitieran impartir las clases de Música con mayor calidad se vislumbra a través de algunas de las actividades formativas realizadas durante este período. Así, recuerda cómo junto a su compañero crearon un grupo de trabajo en el que analizaron los textos de Música que había en aquel momento. Destaca además cómo su implicación en este tipo de tareas ha estado motivada siempre por la necesidad de mejorar y no por los puntos o méritos a nivel burocrático que su realización le pudiera reportar. Incluso llegó a elaborar junto a su compañero un conjunto de materiales didácticos que ganaron un concurso a nivel andaluz.

59: [...] Yo encontré un material, estuve en un grupo de trabajo hace tiempo, porque yo ya había visto muchas cosas, y analizamos las diferentes editoriales, de esto te hablo yo de hace mucho tiempo [...] Yo he estado siempre en ese tipo de cosas, desde que estaban los seminarios permanentes que eran grupos de trabajo, antes no habían ni puntos, ni nada [...] Y con mi compañero hicimos también muchos libros de música, que presentábamos a concursos, ganamos una vez uno a nivel andaluz, pero era dentro de lo que era el ambiente salesiano. Siempre estaba buscando cosas, al principio daba fotocopias con ritmos, canciones, etc. Después ya empiezan a haber libros y entonces comenzamos a analizarlos [...]

Estos procesos de autoformación se complementan con la organización y realización de cursos a través del centro de profesores, lo que demuestra cómo su

implicación en el ámbito de la Educación Musical era notable ya antes de su especialización.

43: [...] yo ya estaba dando cursos en los CEP's, estaba muy metido en ese tema. [...] Porque además siempre me ha gustado el tema organizativo. Aquí montamos las primeras Jornadas Musicales Andaluzas y las organizamos entre tres. Aquí vino mucha gente que trabajaba en el ámbito de la Educación Musical, en fin que fueron unas jornadas muy interesantes.

Además de su implicación en el tema de la organización y realización de cursos, Carlos seguía creciendo a nivel musical gracias al grupo de música antigua que creó en su último año como estudiante de Magisterio y que después continuó como actividad extraescolar con alumnos del centro donde trabajaba.

139: [...] Después ya hice el grupo este de música antigua con gente de Magisterio, con maestros y ya empezamos por ahí. Y ya en el mismo colegio yo seguí esa estela con niños de lo que era entonces la EGB, sexto, séptimo y octavo creé mi propio grupo allí. A partir de ahí la parte de interpretar y de tocar ha estado cada vez más unida a mí [...]

Vemos, por tanto, cómo prosiguió aprendiendo de forma autodidacta, tal y como lo había hecho hasta ese momento pero también participando en experiencias de reciclaje no formal que fueron determinantes en su crecimiento como docente de Educación Musical.

Comenzó realizando un curso de flauta dulce con una religiosa que tenía publicado un método de flauta y recuerda su atrevimiento a la hora de ir enseñando a los alumnos a tocar la flauta a la vez que él mismo aprendía.

120: [...] Aprendía de una forma autodidacta y ya luego el mismo año que empecé a trabajar, en el 77 entré a hacer un curso de flauta que había con una teresiana, incluso por ahí andan todavía sus libros y empecé con la flauta [...]

Más tarde comenzó a realizar cursos de Didáctica de la Expresión Musical con profesores con renombre internacional en diferentes puntos de España.

43: [...] Había hecho cursos, en muchos sitios y he conocido a grandes maestros de la Educación Musical [...]

Podemos comprobar cómo desde el inicio de su carrera ha existido un gran interés por aprender, por mejorar, por investigar para poder llevar a cabo de una forma más eficaz su intervención en el aula. Además, se aprecian las ganas de trabajar y avanzar planteándose nuevos retos cada día.

36: [...] A partir de ahí cada año investigaba y buscaba cosas nuevas. Nunca jamás he tenido una clase igual, incluso aunque fuera el mismo nivel cambiaba siempre [...]

143: [...] empecé a dar música desde el principio con lo cual sí que empecé a aprender flauta con ellos, pero claro yo avanzaba más, pero me lancé casi a la vez con ellos, yo no esperé a dominar la flauta para empezar con ellos, y eso fue también un reto [...]

Haciendo un resumen de cómo trabajaba la Música podemos ver que la Expresión Instrumental era un eje fundamental, la interpretación con la flauta dulce suponía una de las actividades estrella dentro del aula. Pero no se limitaba a esta actividad ya que su concepción de la Educación Musical, ya en aquella época, era mucho más global por lo que incluía actividades de Expresión Corporal, Dramatización, etc. Así creaba montajes que integraban todas las artes a través de la construcción de instrumentos, que será una de las pasiones de Carlos y que ya se inicia en esta época, el montaje de musicales, teatro, etc.

143: [...] Pero dábamos también más cosas, hacíamos expresión corporal, había mimos, había más cosas [...]

30: [...] Desde el inicio de mi carrera como maestro yo ya empezaba a concebir la música como una cosa más global, yo daba expresión corporal, hacía mucha dramatización, mimo... [...]

136: [...] de hecho que cuando comencé a trabajar los teatros que se montaban eran casi siempre musicales, eran obras muy laboriosas. Luego se ponían una vez o dos, máximo tres y te daba pena.

La actividad llevada a cabo en el horario escolar fue creciendo e incluso se extendió fuera de dicho horario al crear el grupo de música del Renacimiento, que anteriormente mencionamos, con los mismos alumnos del centro. Este grupo que iba cambiando año tras año por la salida y entrada de nuevos alumnos al centro se fue configurando poco a poco hasta llegar a ser una formación estable con la que Carlos sigue trabajando actualmente.

32: Muy pronto formamos un grupo de música un grupo de música del Renacimiento. Yo tocaba la flauta y la percusión, la flauta soprano. Tocábamos en colegios, conciertos para enseñar de lo que iba aquella música y empecé pronto a hacer mi propio grupo de Música con los críos. Entonces aquello era muy bueno, que críos de 12 años, nos juntábamos doce o trece y tocábamos canciones del Renacimiento a cuatro voces. [...] Lo malo era que cuando ya el grupo iba funcionando se iban en octavo y otra vez tenías que empezar de cero. Entonces un buen año llamé u unos cuantos y les propuse crear un grupo más estable, el grupo en el que actualmente estoy en el que hay cuatro antiguos alumnos míos de aquella época. Algunos se fueron, uno es profesor de violín, y ahora mismo es también el concertino de una orquesta.

La percepción que tiene de aquel período es muy positiva y recuerda cómo su colegio era un referente a nivel andaluz en relación a la actividad musical que en él se realizaba.

153: [...] nuestro colegio era considerado como el colegio de la Música, pero a nivel de toda Andalucía. [...] Ya te digo la Música era muy importante, cantamos el himno cuando venía el inspector a tres voces con xilófonos toda la etapa. Por eso ahora cuando veo el vídeo veo que hay cosas que hago menos, también hay que tener en cuenta que estos niños eran de séptimo y octavo. Ya te digo el colegio era conocido a nivel de inspección como referente, como el colegio de la música [...]

33: [...] Fue por aquel entonces cuando la música comenzó a meterse en los programas renovados. Para mí ha sido importantísimo empezar a trabajar con la música desde el principio y no dejarla hasta ahora.

Reconoce la gran suerte que tuvo al poder comenzar a dar clase de música de forma sistematizada en aquella época en la que eran contadas las personas que tenían ese privilegio y agradece el apoyo recibido por parte de la dirección del centro a la hora de llevar a cabo su docencia.

39: [...] Yo estaba agustísimo, el colegio era un colegio de clase media-baja, no era para nada un colegio elitista. Pero tampoco era un colegio como los públicos que tenían más problemas. Entonces lo que pedía se hacía [...]

XI.5.3.f. Un cambio en la trayectoria: el acceso a la especialización

A pesar de estar satisfecho con su trabajo en este colegio, después de quince años comenzaron a surgir algunos problemas, en relación a la marcha general del centro, vinculados principalmente al equipo directivo. Además, en esta época su esposa, que es maestra de Educación Infantil, estaba trabajando en la escuela pública en un colegio lejos de casa con lo que decidieron que lo mejor sería que Carlos también opositara para poco a poco ir acercándose y poder estar juntos.

39: *Car.: Yo decido entonces presentarme a oposiciones porque mi mujer estaba en la pública, estaba en la sierra. [...] Pero entre lo de mi mujer y que tampoco veía que el colegio iba muy bien, me gustaban menos algunas cosas que iban pasando como colegio. Pero eso, mi mujer estaba fuera y decíamos cuándo nos vamos a juntar, en fin.*

Así que decidió presentarse a las oposiciones motivado por las razones, tanto de tipo personal como profesional, argumentadas anteriormente. En primer lugar, y en tres ocasiones, oposita por la especialidad de Educación Infantil, pues en aquel momento no existía la posibilidad de la Educación Musical y el currículum de esta etapa era el que le parecía más adecuado a su perfil, por incluir muchos elementos musicales que había estado trabajando.

40: *Yo me presenté la primera vez por infantil, porque en infantil había muchos elementos de Música que eran comunes, todo el tema del juego, y lo tenía más asequible. Y nada me suspendieron.*

A partir del año 91 y como consecuencia de la creación de la figura del maestro especialista de Educación Musical en la nueva ley educativa (LOGSE) promulgada en el año 90, se convocaron las primeras oposiciones por la especialidad de Música. Así que Carlos optó por esta posibilidad ya que su trayectoria musical en aquel momento era importante y además estaba implicado en cursos de formación musical para maestros, organizados por el centro de profesores de su localidad.

43: *Car.: Yo aprobé las oposiciones en el 92, me presenté tres veces o cuatro antes [...]*

45: *[...] En ese momento yo ya estaba dando un curso de especialización musical, para que los maestros que ya eran maestros pudieran especializarse. Me decían, como te suspendan a tí nos tienen que suspender a todos porque tú eres el que nos estás enseñando desde el punto de vista metodológico.*

Las oposiciones las preparó en solitario ayudándose de dos temarios oficiales, de los que recuerda una gran disparidad en sus contenidos, pero que le sirvieron para conocer un poco lo que podían pedir en el examen. En aquel momento señala que no existía la tradición que hay ahora de las academias de preparación de oposiciones.

170: *[...] las preparé por mi cuenta. Tenía dos libros de referencia de dos editoriales diferentes, que estaban escritos cada tema con un tipo de letra. Luego no tenían nada que ver los temas de uno a otro temario. De hecho vi que manejaban como referencia el una de estas editoriales. Pero no había este boom que hay ahora de las academias. Yo he quedado mañana con un alumno que tuvo yo de prácticas y ha pasado el primero para ver las cosas un poquito porque está en una academia que no les corrige, es un sacadinerio.*

Su primer intento fue un fracaso, hecho que atribuye a varios factores: el momento del examen que fue a última hora, la climatología que era sofocante y la percepción errónea que tuvo Carlos del grado de comprensión del tribunal de lo que él estaba explicando. No obstante volvió a probar suerte al año siguiente y consiguió su plaza en la función pública.

44: *Entonces en el 91 me presenté [...] Y yo ya tenía digamos cierta experiencia, cierto conocimiento de la pedagogía musical activa y yo creo que a parte que me tocó el último de ese día, el tribunal estaba ya hasta el gorro, un día de calor horrible, esperando con nervios desde la mañana y también mi error fue pensar que el tribunal me seguía [...].*

45: *Después también en la parte musical tuve un problema. Con la flauta tuve que hacer un transporte raro, fue a una octava. Claro la parte didáctica para mí que estaba bien. Pero bueno no aprobé. [...]*

A partir de este momento comienza su trayectoria de maestro especialista de Educación Musical en la función pública.

XI.5.3.g. Trayectoria profesional después de la especialización: primeros años como especialista

Tras aprobar las oposiciones ocurre un hecho que, ni su esposa ni él esperaban, a ella la destintan al pueblo donde vivían porque es nombrada asesora del centro de profesores y a él al destino que ocupaba ella antes como especialista de Educación Infantil.

47: [...] Entonces ya lo gracioso es que a mí me destinan... Mi mujer estaba en la sierra en un colegio, era un colegio público rural (CPR) con tres colegios a su vez. El año que saco yo las oposiciones de ese colegio la mandan a donde vivíamos y a mí me mandan a ese colegio, a su mismo colegio y me mandan a Infantil, y no me mandan a Música, esas eran las cosas que pasaban. A ella la trasladaron porque empezó de asesora en el Centro de Profesores.

El cambio de ambiente y de ritmo de trabajo fue muy positivo para Carlos, vivía cerca del colegio, tenía sólo quince alumnos con los que pasaba toda la jornada escolar en contraposición a su experiencia anterior, en la que tenía que viajar diariamente desde su casa al colegio y cambiar continuamente de grupo de alumnos al compaginar su docencia de Música, Plástica y Lengua, en el último ciclo de EGB.

48: [...] Allí tenía el colegio a doscientos metros de donde vivía, tener quince niños nada más de cinco años y asomarte a la ventana y estar viendo toda la sierra [...]
220: [...] Además yo empecé en Infantil, pero para mí fue un año genial, cambié de todo. La rutina de estar cambiando a cada hora de clase, de grupo y tal, el hacer viajes diarios no es que te canses mucho pero... [...]

A pesar de no ejercer como especialista, el trabajo globalizado llevado a cabo con los alumnos de Educación Infantil le permitió realizar diversas experiencias musicales entre las que destaca la construcción de instrumentos musicales.

48: [...] además yo hacía cosas de música con los niños, de construcción de instrumentos, etc. [...]

La relación con los padres y madres era buena y se implicaban en todo lo que se organizaba desde el colegio. Además, encontró allí un grupo de compañeros con ganas de trabajar e innovar, llegando a sustituir el libro de texto por materiales que ellos mismos elaboraban a través de un trabajo colaborativo que motivó mucho a Carlos.

48: [...] Hicimos una fiesta y metimos a todos los padres, hubo verbena de todo el colegio, eso fue un historión, me lo pasé genial [...] También con otra gente que llegó nueva quitamos los libros, lo quitamos todo [...]

Al año siguiente, el cambio de curso originó también un cambio de colegio, en el que ya sí ocupó su plaza como especialista de Educación Musical, encargándose de la docencia de la Música en todos los cursos y cubriendo algunos huecos que originaba el director. Señala cómo este hecho en aquella época era insólito ya que en muy pocos casos se antepone por delante la especialidad a otras necesidades del centro. Recuerda cómo se sintió muy valorado y respetado en aquel centro ya que había compañeros que lo conocían de los cursos de formación y le tenían una alta consideración. Su experiencia fue muy grata ya que pudo realizar numerosas actividades a nivel musical debido a su dedicación exclusiva.

48: [...] ya el segundo año me mandaron a otro pueblo algo más cerca de casa, ya por Música. También fue muy bueno, conocí a gente allí, y a mí me respetaban bastante porque me conocían de los cursos. Fue un año muy bueno, porque en el terreno musical fue una clase muy "bonica". Daba clase a todos los cursos, allí no tuve tutoría, tenía apoyo a la dirección. Hasta eso me lo respetaron y fíjate que te hablo del 93 [...]

Durante este año el trabajo instrumental no fue tan intenso como cuando trabajaba en el centro privado ya que su estancia en aquel colegio, durante sólo un año, limitaba sus posibilidades de trabajo. No obstante se decantó por la danza y el ritmo ya que había muchos alumnos de etnia gitana que estaban bastante motivados por estos contenidos. Vemos aquí cómo el contexto condiciona la forma de trabajo de Carlos.

48: [...] En el segundo año los chiquillos estaban encantados, hicimos también muchas movidillas, menos cosas a nivel instrumental porque estuve sólo un año. Pero trabajé también mucho la danza, había mucho gitanillos y hacíamos muchas cosas de ritmo y estaban todos encantados. Yo lo pasé genial, también ese segundo año fue bueno. [...]

Tras este curso escolar lo destinaron definitivamente a otro pueblo, en el que a medida que pasaron los años la situación de Carlos empeoraba. Allí se dedicaba a la Música y tenía también algunas clases de apoyo. Los dos primeros años marcharon con normalidad pero en el tercero un enfrentamiento con el director hizo que lo pasara mal y se planteara la posibilidad de cambiar de centro. A estos enfrentamientos se unía el hecho de que la docencia era algo complicada pues se trataba de un contexto problemático, ya que la mayoría de los niños pertenecían a familias desestructuradas, con un alto absentismo escolar y deprivación sociocultural.

48: [...] Después de ahí me mandaron a otro pueblo, y allí ya iba con la definitiva. El primer año bien, también fue una experiencia muy buena, tampoco tuve tutoría, o sí, sí, sí, ahí ya compaginaba con la tutoría, no me acuerdo exactamente, estoy en duda. No, no, tenía apoyo. El primer año bien, el segundo menos y el tercero fue un desastre, porque tuve choque con el director muy fuerte, si no me hubieran dado traslado yo lo hubiera pasado fatal [...] No estaba mal, era un pueblo problemático, yo no vivía allí, vivía en mi pueblo porque tardaba unos 20 minutos. Eran críos de familias muy desestructuradas, mucha inmigración, cuando llegaba el tiempo del espárrago se iban fuera, faltaban mucho.

A pesar de todo señala cómo fue en este destino donde comenzó a organizar la fiesta del otoño, una actividad musical que continúa en la actualidad y donde participaba todo el colegio, lo que suponía un trabajo creativo en el que se implicaba a todo el centro.

48: [...] Pero ahí fue donde hice mi primera fiesta del otoño en música. Allí hice también muchas cosillas interesantes porque iba para más tiempo, hicimos muchas cosillas también interesantes, hacíamos encuentros de todas las clases, cuentos para cada clase, hacíamos canciones infantiles a dos voces, tocaron las flautas, en fin, cosillas. [...]

Los conflictos con la dirección lo llevaron a plantearse el traslado a otro centro más cercano a su residencia, pero no pudo optar por una plaza en su misma localidad ya que todas las vacantes estaban cubiertas. Destaca en su discurso la lentitud del proceso de creación de plazas para los especialistas de Música que contrastaba con la rapidez en el caso de otras especialidades. Así que lo destinaron a un pueblo situado a pocos kilómetros de su casa donde actualmente continúa su labor como especialista.

48: [...] Ya no había plaza en mi pueblo, estaban cogidas por gente más joven que yo pero no podía acceder a ellas o todavía no había salido la plaza y no podía acceder [...] Eran aquellos años en los que la música se fue poniendo poco a poco, porque por ejemplo en otras especialidades como Educación Física, se puso a la vez en todos los colegios pero en música no, fueron creando poco a poco las plazas [...] Bueno, entonces me mandaron a otro pueblo y ahí llevo ya siete años y estoy encantado. Está muy cerca de mi casa, a diez minutos, yo salgo a las menos cuarto y llego a las nueve [...]

Cuando llegó al colegio le asignaron una tutoría durante cuatro años e impartía las clases de Música, pero no a todos los cursos pues el hecho de ser tutor le obligaba a dedicar más tiempo y esfuerzo a esta labor que a su docencia como especialista. Además, se dio el caso de que el curso que le asignaron como tutoría era uno de los

más problemáticos, hecho que le obligó a concentrar sus esfuerzos en este grupo de alumnos.

48: [...] Un colegio sólo el que hay, al principio si tuve tutoría, cogí el tercero y estuve tercero, cuarto, quinto y sexto, y no podía dar la Música en todos los cursos, y la tutoría te absorbía muchísimo, y en un momento determinado primaba más la tutoría casi en un momento determinado que la Música, y te absorbía mucho, por la presión, por el compañero, por los exámenes, por los padres, por todo el lío y acababa muy estresado, muy cansado. Luego había cursos que no tenían Música y tampoco era un tutor a tope, porque estaba compartiendo porque tenía que salir mucho de mi clase, y eso es horrible, horrible, muy mal [...] Porque tú no estás en condiciones, tuve también un curso muy complicado, con críos muy problemáticos, casualmente llegué el último y me dieron un tercero con niños muy problemáticos y me tiré cuatro años que madre mía.

A pesar de que su dedicación a la docencia musical era menor hubo un cambio en el enfoque que daba a sus clases ya que hasta ese momento el saber que la permanencia en el centro en el que estaba iba a ser corta sus objetivos eran más globales. Sin embargo, cuando llegó a este destino que se vislumbraba como un lugar en el que pasaría más tiempo comenzó a programar con una perspectiva diferente, a más largo plazo.

48: [...] en Música ya trabaja de otra forma, yo cuando estaba en un sitio un año mi objetivo era impregnarlos de la Música y no tanto trabajar una serie de contenidos más así, sino que se ilusionaran y que estuvieran a gusto y yo también. Esos dos años que estuve dando Música en mi tercer destino era un poco más organizado, pero tampoco lo veía como futuro [...]

Pero tras cuatro años como tutor planteó en el claustro la posibilidad de que otro especialista pasara a ser tutor para poder dedicarse por completo a la docencia musical. Así que hizo una permuta con el especialista de Educación Física y desde ese momento imparte la especialidad desde Infantil hasta sexto de Primaria.

48: [...] tuve también al cabo de ser tutor a los cuatro años ya dije yo que no, que si había otros especialistas había de Inglés, de Educación Física, por qué iba a ser siempre el de música el tutor, pues ya me planté y hasta ahora. También al de Educación Física que estaba siempre en el patio le interesaba un poco pasar más tiempo en la clase, pero a mí me vino estupendamente y empecé también a dar clase en Infantil con lo cual ya es una gozada [...]

XI.5.3.h. Percepción del momento actual

A la edad de 48 años y después de 28 años de docencia musical, actualmente desarrolla su labor como especialista en un centro de una población rural donde imparte las clases de Música a todo el colegio, tanto a los alumnos de Infantil como a los de Primaria.

62: [...] En segundo llevo dos años que he tenido mucha suerte, que había dos o tres horas perdidas y me querían dar Plástica, pero a mí como me gusta mucho también me implico más, paso de libro y me complico más la vida. Así que había una profesora de Educación Física que no podía, que le habían puesto uno o dos cursos de Educación Física para completar y que no podía, que eso era un desastre. Y viendo así posibilidades los cogí yo, y les dije que sólo haría danzas. Y era un curso muy pequeñito, un curso de 16 y quería siempre el gimnasio. Lo aceptaron llevo dos años con ese curso ya, tengo una hora de Música y una hora de danza exclusivamente para eso [...]

A la hora de abordar el momento actual en la carrera profesional de Carlos vamos a hacer referencia a dos dimensiones, una relacionada con el contexto en el que realiza su trabajo, describiendo las relaciones que establece con él y la percepción que tiene de cómo es considerada su labor como especialista por el resto de la comunidad educativa. Por otro lado, nos centraremos en el análisis de su práctica

docente y de la percepción que tiene de él mismo a través de la descripción de sus dificultades, motivaciones, creencias y actitudes hacia la enseñanza.

En su discurso se observa cómo no existe un trabajo colaborativo real entre los miembros del claustro, ya que hace referencia únicamente a la mayor o menor implicación en las actividades complementarias que él organiza, pero no habla del día a día. Se observa cómo el hecho de ser especialista condiciona su trabajo, teniendo éste un marcado carácter individual. La implicación en estas actuaciones que realizan a lo largo del curso señala que poco a poco el resto de compañeros se van implicando más pero que siempre es él el que tiene que supervisar todo y poner sobre la mesa todos los materiales e ideas a la hora de desarrollar la actividad. Así que no se trata de un trabajo colaborativo realmente sino más bien directivo, él propone y los compañeros llevan a cabo esta propuesta.

68: [...] Yo cuando llega el día de la música yo organizo un tema en tiempo escolar donde no es la música, es la música en otoño, aunque yo preparo siempre todo el material, desde poesías del otoño, adivinanzas, etc. Poco a poco se van metiendo más y la gente va haciendo sus propias elaboraciones, cada curso hace algo. Cantamos canciones comunes, lo hacemos por ciclos, hacemos tres, hacemos una puesta en común del trabajo. Los tutores también preparan algunas cosas. Como ya lo saben trabajan con ellos y es un referente [...] yo les ayudo, les hago alguna instrumentación para que no hagan todos panderetazos, pero al principio sí me lo tuve yo que cargar [...] La gente no se implica, llega el fin de curso si hubo diez cositas yo monté ocho, les das las ideas, el vestuario, cómo hacerlo. El año pasado dije que no pero luego lo hago [...]

En cuanto a la **relación con el alumnado** considera que el vínculo constante con el alumnado y el trabajo progresivo que ha realizado con ellos le han permitido crecer como profesional y cada día tener las cosas más claras.

48: [...] Yo empiezo a trabajar con ellos en infantil de cuatro años, ya tengo cursos que han pasado por mí seis años. Y entonces ya que si tengo muy claro lo que cada año tengo que hacer, dónde tengo que poner más el acento [...]

Carlos considera que sería muy interesante la existencia de un vínculo estrecho entre la **Escuela y la Universidad**, para poder conectar la práctica con la teoría e implicar, de alguna manera, a los maestros con experiencia en la formación de los futuros docentes. Ha sido consciente de esta necesidad en el momento que ha recibido alumnos en prácticas de la Facultad de Ciencias de la Educación y ha comprobado el gran abismo que existe en lo que es la formación universitaria y la realidad profesional. En este sentido propone la creación de grupos de trabajo internivelares y/o jornadas en las que se intercambien experiencias, ya que reconoce que es una pena el que haya maestros que estén llevando a cabo propuestas educativas interesantes y no tengan alcance más allá de su propio centro.

164: El desfase entre la formación del alumnado y la realidad de la escuela es grande, porque tú ves al alumnado de prácticas y no saben, las cosas le suenan pero... Creo que son importantes los dos caminos, está claro que los responsables de la formación del profesorado están en la facultad, pues bien vamos a estar más en contacto, para ver cuáles son las experiencias, porque hay muchísima gente que está haciendo cosas muy buenas. Porque a veces un maestro de Música está haciendo cosas muy buenas pero no sale del colegio porque ahí no hay más profesor que él, y a no ser que se junte con gente de otros centros [...] Entonces los dos caminos deben confluir y posiblemente quien más pueda tirar del carro sea la Universidad, es decir, es más fácil que la Universidad vaya a centros y tenga unos centros tipos donde crear o sugerir un grupo de trabajo. Eso depende de las facultades pero en general andan muy despistados.

164: [...] Luego también el tema de las jornadas también es interesante que se hiciera a través de los CEP y también a través de la Universidad, simplemente jornadas de música de contacto, de favorecer el intercambio de la gente. Por esa parte yo veo poco.

Al igual que propone el que el profesor universitario cuente con el maestro para enriquecer la formación de los futuros docentes demanda que éste colabore con el docente en las escuelas para iniciarle en lo que sería la investigación – acción en el aula. Reconoce que la mayoría de los maestros no hacen una reflexión seria sobre su práctica, simplemente desarrollan actividades que van cambiando en función de que sean o no efectivas. En este sentido Carlos demanda una mayor reflexión sobre la propia práctica para poder avanzar y mejorar de forma más consciente.

164: [...] hay un problema en los profesores de Música y en general también y es que se hace una práctica por la práctica. A mucha gente le gusta las cosas prácticas, el juego, la canción... pero hay que tener una línea metodológica no se pueden hacer las cosas prácticas por aquello del mero activismo, pero lo hacen de una forma meramente loca. Un poco de investigación en la acción sería importante porque de esto hay poquito [...]

Sin embargo, a pesar de sus demandas la única relación que mantiene con la Universidad es a través de los alumnos en prácticas que recibe de la Facultad de Ciencias de la Educación. Es a través de ellos cuando toma conciencia de la situación de la enseñanza musical en la Universidad, y comprueba cómo esa falta de relación supone para el alumnado en prácticas una clara desventaja, pues tienen bastantes carencias a nivel práctico. Conocen vagamente una teoría que luego no saben llevar a la práctica, algo que Carlos domina porque gracias a los años de trabajo y la constante reflexión sobre su labor docente unida a los procesos de formación permanente realizados, tiene muy clara la secuencia metodológica a seguir en el aula, hecho que supone todo un descubrimiento para este alumnado.

105: Car.: Yo la percibo directamente a partir de los alumnos de prácticas porque he tenido, desde que estoy en mi actual colegio, por los menos 5 ó 6 alumnos, he tenido de diferentes pueblos y provincias, incluso una de ellas aprobó las oposiciones al año siguiente de estar conmigo. [...] Ellos están muy desorientados, claro la experiencia que yo tengo es limitada a la escuela básicamente y la gente..., los métodos no los conocen, saben eso es de Kodály o de Orff, pero no lo han trabajado. Les suenan pero no saben cómo trabajarlo. No han visto nunca trabajar con juguetes sonoros, con campanas, no han cogido rítmicamente, lo que les suena es el ta, titi, como a los propios niños [...]

A pesar de haber poco a poco conseguido que su entorno educativo se implique en las actividades musicales realizadas, Carlos es consciente de que en la mayoría de los casos, la Educación Musical no es considerada con la importancia que se merece. Aunque la participación en estas actividades es a nivel de todo el pueblo, siendo ésta una de las pocas actividades culturales que tienen a lo largo del año, tienen la visión de la asignatura de Música como un medio de distracción pero no son conscientes de la cantidad de beneficios que reporta al niño el trabajo musical.

153: [...] Pero me queda que hay gente que lo ve bien pero en el fondo no valora lo suficiente y no se da cuenta que detrás de la música el niño está trabajando todo, todas las capacidades, estás trabajando seriación, control, el espacio, matemáticas, estás haciendo expresión, que no paras, que no paras en una hora, y hay gente que ha estado y lo han valorado cuando me han visto trabajar.

156: [...] Pero en la fiesta fin de curso estaba todo el pueblo allí y me decían que esa era la actividad cultural más grande que se hacía en el pueblo en todo el año y sin un refresco. Allí la gente aguantó dos horas y media que duró la actuación sin más aliciente que el propio concierto.

A nivel legislativo advierte que los planteamientos sobre el papel son buenos y se otorga cierta importancia a la Educación Musical, sin embargo luego la realidad en los centros educativos es diferente. En primer lugar señala el error de crear una figura especialista para un tercio de un Área completa como es la Educación Artística, pues quizás la Música recibe la atención que se merece (aunque sea una hora a la semana) pero sin embargo, como afirma Carlos, la Plástica se distribuye más que en función de

las capacidades del profesorado en base a cuestiones organizativas del centro y la Dramatización es la eterna olvidada.

159: [...] El gran fallo para mí es considerar que la expresión artística como área que integra Plástica, Música y Dramatización ha sido un error crear un especialista para una de ellas y dejar dos de ellas muertas, de hecho una muere nada más que escribirse que es la Dramatización y la otra está en vías de agonía porque lo único que se hace es reproducir lo que pone una editorial salvo honrosas excepciones que las hay evidentemente [...] si se hubiera creado una figura especialista pero de profesor de artística con el peso de saber más música con lo otro puede también crear aunque no conozca perfectamente un instrumento, si lo que tiene que estás haciendo es sensibilizando, entonces si tú tienes las ideas claras se pueden hacer cosas muy buenas.

Centrándose en el tratamiento de la Educación Musical estima que una hora a la semana es totalmente insuficiente y además si se comparte con la docencia en una tutoría la Música pasa a convertirse en una materia secundaria ya que la responsabilidad del tutor se siente como mayor. Esto sucede, tal y como señala Carlos, en los casos en los que los maestros (sobre todo jóvenes) no son capaces de reivindicar su condición de especialista algo que debería ser una prioridad en sus carreras docentes.

159: [...] El problema de música es que tienes solo una hora y que en muchas ocasiones se comparte la tutoría con la especialidad y pesa más la tutoría, a no ser que tengas tú las cosas muy claras y digas que por ahí no pasas. Pero ese no es el caso, porque hay gente muy joven que salen y rápido aprueban las oposiciones y andan muy despistados y les hacen de todo, dejan de dar música para ser tutor. ¿Qué pasa?, la inspección lo sabe pero se calla, entonces qué pasa, que la música tiene poco tiempo [...] Demasiado se hace, porque es una hora a la semana, luego quítale fiestas, y algunos niños dan muy pocas clases.

Esta situación se agrava en el caso de los docentes que pasan no más de un año en el mismo centro educativo, ya que además de tener solamente una hora a la semana, la programación se limita a un solo curso con lo que la actuación del especialista se ve reducida a conseguir que los niños se diviertan sin poder ir más allá.

159: [...] Cuando tú estás en un colegio fijo es menos preocupante porque si un año viene peor sabes que tienes seis años para trabajar con ellos. Porque eso es una cosa interesante cuando ya estás en un sitio fijo porque cuando estás dando vaivenes de un sitio a otro vas saliendo del paso como puedes. También cuando el maestro de música es interino cada año hay uno nuevo en un colegio y eso es una locura. Un año tampoco te implicas y piensas en pasarlo como sea y entonces es más problemático.

Comenta una acción que ha emprendido en el presente curso escolar la Administración que consiste en subvencionar los libros de los alumnos. Esta idea que Carlos considera muy buena, lo sería si la aportación fuera suficiente para comprar todos los libros pero como no es así las editoriales han visto una buena salida a sus productos ofreciendo el lote de todas las materias por el precio que la Administración financia. De esta manera, tal y como señala Carlos, desaparece la libertad de cátedra ya que te imponen el libro de texto de las editoriales mayoritarias cuando a lo mejor el que es interesante para tus clases es el de otra editorial. No obstante hace referencia a que como el libro para él es una mera guía no le preocupa mucho este hecho ya que seguirá trabajando en su línea y recuperará de estos textos aquellas actividades que le resulten interesantes.

160: El tema está chungo por esa parte, luego hay una cosa muy curiosa que es el tema de las editoriales con esto de la gratuidad de libros. La idea en principio está muy bien, el hecho de que los padres no tengan que pagar los libros es siempre una cosa que yo he defendido pero se asignan solamente 93 euros por niño, pero claro si tú te pones a coger un libro de una editorial de matemáticas, el de lengua, etc., resulta que con los tres libros básicos ya llegas a ese precio, ¿qué han hecho las grandes editoriales? Si les compras a

ellos todo el paquete por ese precio te incluyen todos los libros, tienes música, religión, inglés, etc. [...] Pero bueno que me manden los libros y seguro que habrá una actividad que me interese [...]

Reconoce que siente cierta preocupación por el panorama educativo futuro ya que debido al proceso de Convergencia Europea en los estudios superiores, si tal y como se prevé desaparece la titulación de maestro de Educación Musical los especialistas desaparecerán posiblemente de las escuelas primando un maestro generalista, que a no ser que reciba una formación muy completa no se podrá encargar de la enseñanza de la Educación Musical correctamente.

177: Yo creo que ese ha sido un error fuerte y ya lo que pueda venir con la nueva reforma y con la convergencia europea pues no sé. Pero va a primar siempre el profesor generalista [...]

Siente que la asignatura es considerada por los **padres y madres** como una materia saludable para sus hijos ya que observan cómo se implican en las actividades, cómo intercambian partituras entre hermanos, cómo poco a poco se crea un gusto por la Música en el entorno familiar. Normalmente les encanta acudir a las actuaciones para ver a sus hijos tocando, bailando o cantando, etc. pero tal y como señalábamos al principio, Carlos siente que no son conscientes del verdadero beneficio que reporta a sus hijos la actividad musical.

71: Car.: Los padres están contentos, ven la música desde infantil, me los llevo a gimnasia y saben que a los niños les gusta muchísimo y que aprenden, y ven que entre hermanos se pasan las canciones, hay vidilla en la casa. Entonces sí, ya llevas tiempo, cuesta trabajo, a lo mejor mi caso es un poco, no es tan frecuente, normal sí. [...]

156: Car.: Los padres sí lo valoran, los padres se dan cuentan, al principio el tema de la flauta es el que a ellos le da un poco más la paliza pero luego sí que valoran el que los niños tengan música. [...] El grupo de percusión también está muy bien, este año no me ha dado casi tiempo a montar la actuación, pero como he trabajado todo el año a base de improvisación no ha habido problema. [...] Eso va calando y luego lo ponen en el vídeo comunitario, y la gente lo ve y también en Navidad.

En cuanto a la consideración hacia la Educación Musical dentro del colegio señala que ha ido fraguándose con los años ya que al llegar tuvo que ocupar una tutoría y además la docencia musical. No obstante observa cómo ahora desde el **equipo directivo** se cuida de alguna manera el que siga ocupándose solamente de la Educación Musical de todo el centro, algo que le motiva y, en cierta forma, le hace tener la esperanza de que realmente las cosas están cambiando.

150: [...] Pero sí hay consideración pero luego eso no quiere decir que si un día por lo que sea me tienen que poner de tutor digan ellos o defiendan el que yo siga dando música. Aunque el otro día hubo un detalle de la jefa de estudios, porque una de las maestras que hay de otra especialidad decía que ella ya no iba a ser tutora y la jefa de estudios defendió que quería que yo siguiera dando la clase de música a todos los cursos [...]

Aunque existe esta actitud de respeto por parte del equipo directivo es consciente de que su dedicación exclusiva a la Música se debe a ajustes de tipo organizativo y no por la consideración de la asignatura como una materia importante dentro del desarrollo integral del alumnado.

62: [...] Ya el año que viene no sé lo que pasará, porque realmente esto no es una cosa que haya salido porque ellos se interesen por la música, es para cuadrar horarios [...]

Normalmente el **claustro** valora el trabajo realizado cuando ven resultados en las actuaciones pero no pasan de ahí. Así que lo que les importa es que el maestro de Música organice las fiestas y dar una buena impresión de vistas al escaparate.

68: Car.: *Sí te sientes valorado porque les sacas muchas castañas del fuego y también tú te implicas mucho. [...] Claro esto cuando llega final de curso y lo ven pues se quedan alucinados, con veinte críos tocando improvisando. Sí se valora por eso [...]*

150: Car.: *En algunos casos es de conveniencia porque les interesa que yo organice las fiestecillas pero la mayoría sí que valoran mi trabajo. [...] pero sí hay consideración pero luego eso no quiere decir que si un día por lo que sea me tienen que poner de tutor digan ellos o defiendan el que yo siga dando música [...]*

Reconoce cómo dentro del claustro hay muchos compañeros que piensan que la labor del maestro de Música se limita a cantar, bailar, etc., en definitiva a divertirse, y consideran el trabajo del generalista como mucho más duro siendo por tanto más valorado.

161: [...] *También hay otra cosa es que el profesor generalista dice bueno, mira éstos (por los especialistas) qué bien se lo pasan y yo aquí todo el día, sí, sí, hay cierto recelo.*

Los **alumnos y alumnas** están muy motivados hacia la asignatura, participan activamente en todas las actividades y además, valoran su trabajo en la clase de Música. Señala que el hecho de que los niños tengan un libro de texto ayuda a que tomen más en serio la asignatura, lo que Carlos argumenta como una de las razones para utilizar este material.

60: [...] *el libro ya sí lo tenían todos los críos, es bueno para los niños. Ellos lo valoran, lo aprecian, lo tienen [...]*

A continuación haremos referencia al desarrollo de los diferentes elementos curriculares que Carlos tiene en cuenta en su **práctica profesional** como especialista de Educación Musical.

A la hora de determinar los **objetivos** influyen varios factores, entre ellos el tiempo de permanencia en el centro escolar. Así, en sus primeros años como especialista, donde la permanencia en un centro se extendía a lo largo de uno o dos años, el principal objetivo era promover el gusto por el hecho musical entre los alumnos. Sin embargo, una vez llegó al centro donde actualmente desarrolla su labor docente y tuvo una perspectiva a largo plazo de su trabajo, ha llevado a cabo una mejor planificación del proceso de enseñanza aprendizaje, estableciendo una progresión a lo largo de los diferentes cursos desde Infantil hasta Primaria.

48: [...] *cuando estaba en un sitio un año mi objetivo era impregnarlos de la música y no tanto trabajar una serie de contenidos más así, sino que se ilusionaran y que estuvieran a gusto y yo también [...]*

48: [...] *Yo empiezo a trabajar con ellos en Infantil de cuatro años, ya tengo cursos que han pasado por mí seis años. Y entonces ya que si tengo muy claro lo que cada año tengo que hacer, dónde tengo que poner más el acento, y las clases son muy buenas, ya en quinto y sexto van solos. Mira que son difíciles esos cursos pero como ya vienen de abajo. Y primero también es más costoso, pero como también vienen de infantil y están impregnados [...]*

Señala que al realizarse un trabajo progresivo durante varios años y tener claro cuáles son los objetivos en cada uno de los cursos poco a poco el desarrollo musical del alumnado se produce con mayor rapidez. Además, este hecho también lo atribuye a que cada vez la progresión que utiliza en los diferentes cursos está mucho más y mejor pensada que hace unos años.

108: [...] *Entonces yo ya tengo muy claro lo que quiero en función de dónde estoy. Cada vez los tiempos se me adelantan más, porque antes lo que hacía en cuarto ahora lo hago en tercero y ahora ya incluso a finales de segundo, pero date cuenta que la progresión*

también la tengo más sistematizada, antes iba un poco más así probando, viendo cosas, pero... [...]

Pero por encima de todos los objetivos específicamente musicales que se pueda proponer dentro del aula, Carlos mantiene que la finalidad principal es vivir la música, es decir, expresar, sentir, disfrutar con el hecho musical individualmente y con los otros. Otorga gran importancia a esta materia ya que, está convencido que, es uno de los únicos momentos en la escuela en el que el niño puede vivir y no sólo reproducir lo que se le transmite.

194: Car.: Yo creo que vivir la música es vida, es muy pequeño pero muy grande. Por vida entiendes expresarse, sentir, disfrutar, sentir al otro, tú relación contigo, con los demás. Es muy completa, pero básicamente... yo creo que es uno de los pocos momentos donde el crío puede vivir, no reproducir.

En cuanto al desarrollo de **contenidos** realiza una progresión desde los primeros cursos hasta el final de la etapa tal y como señalaba a la hora de determinar los objetivos. Así, centra su atención en unos bloques más que en otros según el nivel. En el primer ciclo trabaja fundamentalmente la Canción, la Expresión Rítmica y el Movimiento y la Danza. A pesar de esta primacía de la expresión reconoce que ya al final de curso comienza a trabajar la lectoescritura, pero siempre teniendo en cuenta que todo lo conceptualizan y lo han vivenciado con anterioridad.

61: Después hay cursos donde te decía que insisto más en una cosa, en primero muchas canciones, mucho ritmo y mucho movimiento. En el último trimestre inicio ya por ejemplo la notación rítmica de la blanca, la negra, silencio y doble corchea y eso ya me lo leen y me lo reconocen haciendo palmas perfectamente. Pero es que a esas alturas se han hartado de hacerlo con juegos, moviéndose, etc. y ya también trabajo las tarjetas rítmicas. En primero también con el bigrama trabajo mi y sol, sol y mi y como mucho la.

62: En segundo ya sigo con el lenguaje progresivo melódico, mucha canción también y mucha danza. [...]

Ya en el segundo ciclo sigue con el desarrollo de la Expresión Vocal y el Canto pero además introduce el trabajo con un instrumento melódico como es la flauta dulce en cuarto de Primaria.

62: [...] Después en tercero cantan mucho, les encanta cantar porque se dan cuenta de que suena bien, yo les pongo música de base y después les voy bajando el volumen y van cantando ellos por encima, y se dan cuenta que suena bien, y eso les gusta mucho. Y en cuarto es donde la flauta ocupa un espacio mayor porque quiero a tope ese momento.

52: [...] El tema de instrumentación con la flauta lo introduzco en cuarto después de Navidad, nunca antes, eso lo tengo clarísimo.

Tiene muy claro, después de varios años de experiencia, que el momento más propicio para comenzar el trabajo con la flauta dulce es en cuarto de Primaria. Reconoce que antes los niños no tienen la suficiente madurez para poder interpretar con calidad sonidos en la flauta y una de sus máximas es que cuando toquen lo que suene, suene bien. Hace un trabajo minucioso y progresivo al principio que aunque resulta muy lento le da muy buenos resultados.

55: Car.: La flauta no la meto hasta cuarto porque si lo metes antes les cuesta mucho, en ese momento ya tienen mucha base rítmico-melódica, y antes la cogen mal, comienzan a soplar mal, unos todavía no están. Creo que es la época mejor, aunque parezca que es tarde en seis meses tocan toda la escala incluso puedes hacer hasta canon. En otros cursos harían poco y con mal sonido. Yo siempre quiero que lo que escuchen sea bueno.

En el tercer ciclo la interpretación con la flauta cobra mayor importancia y también el bloque destinado al Lenguaje Musical, pero siempre haciendo hincapié en

que todo lo que trabajan desde un punto de vista más conceptual ya lo han vivido anteriormente.

62: [...] *En quinto ya está la flauta, ya está todo y a lo mejor pesa más el lenguaje musical, más la frase musical, aunque desde pequeños lo saben. El concepto lo han hecho ya pero lo aprenden después.*

La Audición también supone un contenido muy importante a lo largo de toda la etapa. Reconoce tener mucho material y usar las audiciones para trabajar los elementos del Lenguaje Musical.

52: [...] *Y después también trabajo la audición, tengo mucho material, voy probando cosas, hay cosas que siempre mantengo pero luego voy añadiendo otras. [...] para ver el fraseo, para ver la forma, los tiempos que tienen [...]*

No olvida en ningún momento el trabajo de contenidos de tipo actitudinal que son los que considera más importantes al margen de los contenidos musicales propiamente dichos.

48: [...] *Porque claro no estás solamente trabajando música, sino que también trabajas psicomotricidad, solidaridad, compañerismo, concentración, mil cosas que luego les ayuda mucho a estructurar, memorizar, etc. [...]*

En cuanto a la **estrategia metodológica** destaca que depende del grupo con el que trabaje, de la edad de los niños, de su nivel, etc. Una de las actividades que realiza a la hora de trabajar el ritmo es la realización de ostinatos acompañando a una audición. Señala que esta propuesta funciona muy bien quizás porque siempre utiliza músicas diferentes de distintos estilos. Reconoce en este punto cierta evolución ya que antes no utilizaba esta estrategia sino que hacía diferentes ritmos a capella. En esta actividad no sólo desarrolla la imitación sino la libre creación del alumnado. También trabaja con tarjetas rítmicas para potenciar la lectoescritura.

51: Car.: *Una clase tipo, aunque depende más o menos del nivel, ya que según esté ponga más el acento en unas cosas o en otras, pero normalmente entro con actividad rítmica, cada vez la hago más en base a músicas que tengo yo grabadas y son muy diferentes, de muchos estilos, étnicas de todo tipo, donde tienen que hacer ostinatos rítmicos, unas veces en eco, yo los hago y ellos me van respondiendo, otras veces propuestos por ellos, otras veces seguimos el pulso... pero siempre la música está ahí. Antes eso por ejemplo yo lo hacía a pelo [...] Desde seguir el pulso simplemente, e ir cambiando la persona que lo marca a trabajar el acento, hasta ostinatos, hasta que ellos mismos, uno a uno sin perder el compás vayan proponiendo esquemas rítmicos diferentes. Otras veces les propongo yo los esquemas con cartas rítmicas porque ya están leyendo desde negra doble corchea hasta semicorchea y sus distintas agrupaciones. Y con ese esquema ya tienen mucha soltura de forma que después se hacen cosas muy bonitas y además les da una soltura rítmica muy grande. Eso lo trabajo bastante.*

En el trabajo de la Expresión Vocal y la Canción es muy cuidadoso a la hora de elegir el repertorio ya que intenta siempre ir trabajando canciones que tengan una dificultad progresiva para que a la vez que van desarrollando la entonación puedan también trabajar la lectoescritura. Además, también trabaja la invención de nuevas letras para las canciones, la incorporación de gestos, etc. Como podemos observar a la hora de introducir la lectoescritura musical comienza por el bigrama para, a partir de ahí, ir introduciendo la escala completa.

52: *Después el tema de canciones, por ejemplo en segundo y tercero empiezo el lenguaje musical melódico ya son canciones progresivas con solmisación, con el bigrama primero para luego ir haciendo una progresión, leyendo ya, solfeando con sus gestos y otras canciones que son de puro divertimento, con muchos juegos, de muchos tipos [...]*

El movimiento también lo trabaja tomando como base una audición y propone casi siempre juegos por parejas u otras agrupaciones para que hagan propuestas creativas y así potenciar el vocabulario corporal del alumnado.

52: [...] Luego otra parte de movimiento en la que a veces utilizo el mismo tema que he utilizado para hacer ritmo y voy trabajando por parejas o grupos de cuatro, a veces trabajan todos lo mismo, otras veces uno es el que propone algo y los demás lo imitan.

La audición la trabaja desde un punto vivencial ya que la asocia normalmente a alguna actividad expresiva. Además, para hacer más comprensible dichas audiciones utiliza musicogramas.

52: [...] La audición unas veces para acompañar rítmicamente, otras veces para ver el fraseo, para ver la forma, los tiempos que tienen. Utilizo musicogramas diversos, unos por esquemas otros por colores, otros con dibujos dependiendo un poco del tema. [...]

Utiliza instrumentos de pequeña percusión para trabajar ritmos con las audiciones, realizar acompañamientos a canciones, etc.

52: [...] Y la parte ya de instrumentación, unas veces le ponemos un acompañamiento al material que estén cantando, después se le añade pulso, acento, etc. [...]

A veces y en el ámbito de la expresión instrumental hay niños que tocan algún instrumento y lo llevan a clase, algo que resulta muy motivador tanto para ese niño en concreto como para todo el grupo.

62: [...] Hay chiquillos que tocan algún instrumento y llevan su instrumento. El otro día me sorprendió una niña de tercero que me dijo que tenía unos bongoes en su casa, una niña muy menudilla que siempre había pasado muy desapercibida. Y entonces le dije que si los tocaba y empieza a tocar y nos dejó alucinado, su padre la ha enseñado y desde hace un mes es la reina de la clase. Cuando un niño toca la trompeta la llevan a clase, la ven.

Comenta que está desarrollando una experiencia con los niños de cinco años con los que trabaja cada quince días una sesión de una hora y cuarto. Señala que aunque haya personas que piensan que ese trabajo es casi imposible él afirma que todo depende de cómo desarrolles la clase y la pertinencia de la progresión metodológica utilizada. Traba principalmente el movimiento y lo hace siempre con la condición de que las maestras tutoras estén con él para que durante el tiempo que no lo ve, las maestras puedan recordar con ellos el trabajo realizado.

48: [...] En cinco años me los llevo al gimnasio y me tiro sesiones de una hora y cuarto con ellos. Mucha gente dice que con esos niños no se puede trabajar más de veinte minutos, pero yo me tiro dos horas, depende de lo que hagas. Hacemos mucho movimiento. [...] porque las maestras están conmigo cuando yo doy la clase, yo eso lo pongo como condición. Porque como los veo cada quince días pues así ellas pueden afianzar, les grabo las canciones, que lo poquito que hago luego ellas lo trabajen [...]

62: [...] Son clases muy agotadoras algunas veces pero muy gratificantes, cuando los ves ya haciendo canon y con movimiento [...] Me hacen la danza de las cintas, me la hacen solos, el doble y el simple. Todas las demás danzas las hacen fácilmente, la polonesa, el far west, muchas que inventamos porque ya de muchas se inventan los pasos. [...] Ya tengo también mi esquema, ellos van solos, les pongo música y tienen que seguir el pulso, el acento, diferentes esquemas, en cuadros plásticos de dos, de tres, etc. Movimientos por frases, los quince primeros minutos son de calentamiento y van solos.

Como podemos observar su estrategia se basa principalmente en el trabajo vivencial desde la percepción y expresión del hecho musical. No obstante, en algunas ocasiones, y pensando en el paso del alumnado a la etapa de Secundaria ha introducido algunos conceptos musicales desde un punto de vista más teórico. Tras llevar a cabo esta experiencia señala que aprender la definición de los conceptos es

algo que les resulta más difícil, pero reconoce que esto no es algo que le preocupa ya que, aunque no sean capaces de definir el término musical correspondiente, son capaces de expresarlo a través de la voz, el movimiento o los instrumentos, que en definitiva, es lo importante.

173: [...] Y a veces me he metido un poco pensando más en secundaria, me he metido con más conceptos me he dado cuenta de que eso no tiene sentido, es como poner a los niños de primero a tocar la flauta. Pero te das cuenta que lo saben, pero los conceptos en plan teórico les cuesta más, lo saben vivenciar pero la falta de concentración les distrae mucho lo de los conceptos. [...]

Reconoce que cada vez tiene que dedicar menos tiempo a preparar las clases pues después de todos estos años de experiencia tiene muy clara cuál es la progresión que debe realizar. No obstante, siempre va introduciendo recursos nuevos que puedan motivar y despertar el interés del alumnado. Así que al tener las ideas claras y tener el libro como material de apoyo no es demasiado costoso el planificar las clases. De hecho reconoce no tener una programación escrita, pero señala que para llegar a este momento ha tenido que reflexionar y analizar mucho la actuación docente llevada a cabo a lo largo de su carrera profesional.

108: [...] Entonces claro tienes las ideas claras, tienes el libro que te apoya, sabes ya las canciones que tienes básicas, pero luego voy cambiando. No tengo que decir ahora tengo que ponerme a preparar. A mí me piden una programación y no la tengo hecha, porque es que además no me sirve, por eso si me la piden les digo ponte aquí en la clase y ves lo que hago y cómo trabajo. Me he tirado también mucho tiempo planificando qué va antes qué después y después he llagado a mi casa y he analizado lo que ha funcionado, lo que no. [...]

Actualmente sigue recogiendo por escrito las propuestas que considera más interesantes aunque reconoce que a veces la falta de tiempo le hace ser poco sistemático y no llevar un seguimiento exhaustivo.

112: [...] Ahora tengo también mi libretilla donde apunto cosas, pero a veces por no pararme cinco minutos, y como enseguida que acabo tengo al otro curso tocándome a la puerta pues lo voy dejando. Pero sí que apunto alguna cosa que haya sido importante, que haya funcionado muy bien, sí que la recojo.

Señala que lo más importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje es la estrategia metodológica que se utilice. Afirma que se puede llegar con los niños a lugares inimaginables siempre y cuando la progresión metodológica sea la correcta.

112: [...] Tú puedes estrellarte perfectamente cuando des un paso antes que otro, te estrellas. No puedes decir que no funciona, eres tú. Yo sí que he hecho muchas reflexiones de este tipo, de por qué no ha funcionado, por qué aquí sí y aquí no, eso sí que lo he hecho constantemente [...] Siempre tengo un por qué, te puedo decir qué es lo que funciona en mi cabeza para hacer una cosa en vez de otra, poner una audición u otra, eso sí que lo puedo decir, te lo puedo razonar. A veces hay que dejar el plato fuerte, por ejemplo la audición para otro día porque hay que preparar bien el trabajo antes. A veces son cosas casuales pero tienes que estar atento para descubrirlas.

Además, reconoce que hay muchos factores que influyen en su forma de dar clase, entre ellos y el más importante, la respuesta del alumnado. Así que la clase que en un principio el tiene en la cabeza puede sufrir variaciones importantes según la actitud del alumnado.

143: [...] Y a mí el hecho de tener a los críos delante me cambia muchísimo la situación, a veces tienes dos cursos iguales aunque tengas la pauta la dinámica de la clase varía, aunque después llegues al mismo sitio [...]

Aunque en un momento del discurso afirma no preocuparle excesivamente la **evaluación** rectifica rápidamente y reconoce que, al menos, hace unos años sí le había preocupado algo más. Actualmente conoce a sus alumnos muy bien y no necesita llevar un control exhaustivo de cada uno aunque sí es verdad que revisa diariamente que traigan todo su material, ya que es de la opinión de que ese aspecto es muy importante para que los niños se den cuenta de que la asignatura de Música es igual que cualquier otra materia del currículum.

74: *Car.: Es una cosa que no me ha preocupado excesivamente, bueno si es algo que me ha preocupado. Tienes tu visión del críos los conoces, entonces valen muchas posibilidades, es decir, yo no llevo un seguimiento, llevo lo que es el control de clase, el niño lleva su ficha, poner él la fecha y todo hay que controlarlo si uno no trae la flauta o no trae material para que ellos vean que eso tiene importancia.*

78: *[...] Pero como tengo la suerte de que soy el mismo todos los años, tengo esa necesidad menos..., en ese sentido estoy más relajado [...]*

Suele realizar la evaluación a través de la observación aunque reconoce que en los últimos años se ha hecho más habitual el uso de pruebas escritas para comprobar cómo van evolucionando los niños y de alguna manera potenciar el que estén más activos y atentos en clase, algo que actualmente es muy difícil de conseguir. Así, de alguna manera les incita a estar más atentos pues luego saben que van a tener un examen.

75: *Entonces en la evaluación, el registro así minucioso digamos de rítmica, melódica, movimiento, conceptos, hago de vez en cuando sobre todo en quinto y sexto una pruebecilla por escrito. Ahora las voy haciendo más que antes, porque ahora me doy cuenta que cada vez los críos están muy bien en clase, pero como el que oye una película cuando tú quieres enseñarle un concepto. Por ejemplo si estamos viendo la escalera melódica, lo ven, lo escriben y después no es que me interese y me preocupe en exceso pero hice una prueba, les hice un dictado y me dí cuenta de que había mucha gente que no se había enterado de nada. La verdad es que cada vez se esfuerzan menos.*

A la hora de la evaluación los criterios están estrechamente relacionados con los objetivos y contenidos trabajados en clase. Normalmente el niño que destaca en un bloque de contenido suele destacar en el resto aunque también es verdad que hay algunos con más facilidad para el ritmo que para la melodía u otros contenidos musicales.

78: *[...] A la hora de hacer la evaluación, a la hora de dar la calificación global pues miras aspectos melódicos, rítmicos, etc. Suele pasar que el que suele destacar, destaca en todo aunque sí hay gente que destaca muy bien en cuestión melódica y después rítmicamente, a la hora de improvisar lo ves más torpe [...]*

No sólo tiene en cuenta la evaluación desde su punto de vista sino también desde la perspectiva del alumno llevando a cabo un proceso de autoevaluación. Además, es crítico con su trabajo y hace una evaluación continua del proceso que lleva a cabo.

78: *[...] Hacen su autoevaluación [...]*

79: *Yo veo una evolución a lo largo de los cursos y también se ve una carencia cuando tú trabajas más una cosa que otra, también se ve. Es que es una hora y una hora a tope.*

En cuanto a la **atención a la diversidad** destaca que la mayor dificultad está en la existencia de un notable número de familias desestructuradas y con problemas de privación sociocultural. El número de alumnado extranjero no es significativo y su grado de integración es bueno.

65: *Car.: No, en infantil hay dos magrebíes, en segundo hay una niña que lleva desde primero, y algún temporero que viene en la época de la aceituna. Pero no hay mucha*

gente, son del pueblo casi todo el mundo. Hay problema porque hay muchas familias que son desestructuradas por el problema de las drogas. Niños que viven con los abuelos, porque los padres están en la cárcel.

Destaca cómo son cada vez más los alumnos con problemas de atención, de concentración, algo que ha aumentado en los últimos años y que Carlos justifica por el tipo de sociedad en el que viven. A pesar de que intenta cambiar continuamente de actividad, presentar recursos nuevos, etc. le resulta muy difícil que mantengan la atención y se concentren en el trabajo que se les propone.

167: [...] Cada día los niños tienen más problemas, ya no solamente de tipo físico-motor, pero cada vez hay más niños que podrían calificarse de hiperactivos o está distraídos. El caso es que cuesta mucho trabajar con ellos. Yo les llamo a los niños la generación del zapping, están tan dispersos, tan poco acostumbrados a reflexionar, a valorar las cosas, y si no me gusta cambio. Y eso lo estoy notando ahora cada vez más. Antes en la clase de música cualquier actividad que proponías causaba la atención de casi todos y ahora hay muchos que están en su mundo y conectan, desconectan. Te conciben un poco como el show, si les gusta conectan y si no desconectan. Bueno y conmigo todavía pero con los otros profesores es ya imposible [...]

No obstante observa diferencias significativas entre niños y niñas, quizás porque éstas últimas maduran más temprano. Cree en la gran implicación que tienen los padres en este hecho y la necesidad de que hubiera más control sobre ciertas conductas de los niños no sólo en clase sino también en casa.

167: [...] Muchas diferencias entre niños y niñas. Las niñas las veo más aplicadas, les digo que en qué les ganan, en el fútbol nada más. Las niñas maduran antes y cuando les dices las cosas responden mejor. Los signos un poco de los tiempos, que no hay niños mal educados sino padres que no educan. Van todos con sus camisetas última moda, el zapato que se lleve, pero a lo mejor la flauta luego no te la traen y cosas así.

Actualmente cuenta con un alumno en silla de ruedas que interviene como los demás en todas las propuestas. No realiza ninguna actuación específica con este tipo de niños sino que les deja libertad para que hagan hasta donde puedan, siendo lo importante que se sientan integrados en el grupo-clase.

167: [...] Yo no he tenido tampoco grandes problemas, tengo problemas motóricos con su silla de ruedas pero es un tío que tiene una fuerza de voluntad muy grande y cuando se cansa pues yo le digo que por ejemplo con la flauta que mueva sólo los dedos y no sople. A esos niños normalmente les dejas que hagan una actividad más libre, si les piden que marquen el pulso y en algún momento no lo hacen pues los dejas porque lo que te interesa es que estén integrados en la clase, porque es una de las pocas veces que salen del aula de apoyo. [...]

Suele organizar varias actuaciones musicales a lo largo del año entre ellas la fiesta de la Música que suele realizarla en otoño y la celebración el día de la Paz. Estas actividades las organiza por iniciativa propia y en ellas prepara todo el material y todas las actuaciones aunque reconoce que poco a poco va recibiendo más ayuda del resto de agentes educativos.

68: [...] Yo cuando llega el día de la música organizo lo que yo llamo la música en otoño y preparo siempre todo el material, desde poesías del otoño, adivinanzas, etc. Poco a poco se van metiendo más y la gente va haciendo sus propias elaboraciones, cada curso hace algo [...] El día de la Paz sí que lo monto todo, desde primer ciclo hacen una canción, hacen danzas, cantan algunas canciones. [...]

La fiesta de Navidad es otro clásico de las actividades que realiza aunque señala que poco a poco ha ido delegando responsabilidades en los tutores ya que antes tenía que preparar él todos los villancicos del centro.

68: [...] Que van haciéndose cosas, en Navidad también te implicas, aunque ya esta Navidad yo ya dije que yo no preparo dieciséis villancicos, preparo algo de música, yo les ayudo, les hago alguna instrumentación para que no hagan todos panderetazos, pero al principio sí me lo tuve yo que cargar [...]

Al igual que ha sucedido con la fiesta de Navidad la actuación de final de curso ha dejado de ser una responsabilidad única para él aunque reconoce que gran parte de las actuaciones son idea suya.

68: [...] La gente no se implica, llega el fin de curso si hubo diez cositas yo monté ocho, les das las ideas, el vestuario cómo hacerlo. El año pasado dije que no pero luego lo hago [...]

Sin embargo, aunque el grado de implicación en este tipo de actuaciones no es demasiado importante, sus compañeros se han ido implicando cada vez más después de ver los resultados positivos del trabajo.

Independientemente de la organización de este tipo de actividades lleva a cabo un taller fuera del horario escolar en el que trabaja con aquellos niños de tercer ciclo que se interesan por la construcción de instrumentos musicales, una de sus grandes pasiones.

68: [...] También tengo un taller de música, los martes y los jueves nos juntamos media hora de dos a dos y media, con los niños de quinto y sexto normalmente, y va quien quiere. Ahí hacía flauta, después hago percusión, con materiales de deshecho y montamos historias muy bonitas.

En cuanto a los **recursos y materiales** con los que cuenta señala que tiene un aula de Música, que aunque es el hueco de una escalera le facilita mucho su labor como especialista. Además, a la hora de realizar actividades de movimiento utiliza un gimnasio que pertenece al Ayuntamiento y que está a pocos metros del propio colegio.

52: [...] El espacio que tengo en la clase no está mal, tengo un aula de música, es el hueco de una escalera, tiene dos pilares en medio, pero tiene un espacio que me va bien, sobretodo porque tengo muchísimas cosas. También utilizo el gimnasio de la casa de la juventud del que casi nadie hace uso [...]

Es destacable la gran diversidad de materiales con los que cuenta, desde audiciones de todo tipo, pasando por tarjetas rítmicas y musicogramas, hasta diferentes instrumentos como tubos sonoros, instrumentos de pequeña percusión, etc. Reconoce encontrarse siempre en una búsqueda continua de material que va incorporando a sus clases, ya que afirma que la metodología es la misma y lo que cambia son los materiales.

51: [...] busco músicas con más contrastes de más suave o más fuerte, entonces ya tengo mucho repertorio, además la mayoría de las canciones te pueden valer,

52: [...] Utilizo musicogramas diversos, unos por esquemas otros por colores, otros con dibujos dependiendo un poco del tema. Hay muchos materiales muy válidos, a lo mejor de una editorial coges dos, unos son muy buenos otros no tanto. Entonces te vas haciendo de mucho material, otros ya tú también te los vas haciendo [...] Hay un material que utilizo que les gusta mucho que son los tubos sonoros. Entonces hay mucha variedad, también les llevo muchos instrumentos étnicos para que vayan viéndolos, campanas, agogós, etc. Los instrumentos que me gustan mucho y yo tengo pues se los voy llevando. [...]

55: [...] Hay ya material muy "bonico", que son materiales de apoyo, que son caros pero tienen una base orquestal muy bonita. Son canciones modernas, con unos ritmos, medio japonesas unas, a ellos les gusta muchísimo y porque son dos o tres notas tocan muy seguros, eso les hace que se animen mucho.

Hace una reflexión sobre la interpretación en el aula de las canciones folklóricas y señala que no las suele utilizar ya que son canciones que no interesan al alumnado porque están muy lejos del contexto en el que viven y de sus motivaciones.

111: [...] A mí no me gusta ese principio, porque utiliza canciones del folklore que no les dicen nada a los niños y que son un peñazo, la idea es muy bonita, que conozcan el folklore de España, pero son canciones que ya no tienen ninguna referencia, cómo les van a gustar.

Según los centros por los que ha pasado ha utilizado en mayor o menor medida los libros. Así en los lugares donde el poder adquisitivo de las familias era muy bajo utilizaba el libro del maestro y el de los alumnos tenía un uso más flexible.

59: [...] Yo tenía libro pero los niños no tenían libro, como era un colegio muy pobre y tal pues mira, yo hablé con la editorial algunos los regalaron otros los compró el colegio, y tenía veinte libros de primer ciclo y se los iba pasando según me interesaba. El uso del libro era de un 15% más o menos, pues por ejemplo las canciones que ya estaban escritas, aunque buscaba otras pero esas ya te venían bien; una audición. A lo mejor pasaba el curso y hacía un uso del 50%, entonces me vino bien.

Actualmente todo el alumnado tiene su propio libro ya que eso es algo que valoran y aprecian y potencia una actitud de mayor compromiso hacia la asignatura. A él, únicamente le sirve de apoyo y lo utiliza solamente en función de sus intereses.

60: El libro ya sí lo tenían todos los críos, es bueno para los niños. Ellos lo valoran, lo aprecian, lo tienen. Yo hago un uso bastante limitado [...] Se lo llevan todos los días a clase y muchas veces ni lo abren y tampoco ya no me dicen nada, porque claro luego empiezas a hacer un repaso y te ves todas las canciones en veinte minutos y vas haciendo un uso según tus intereses [...]

Aunque reconoce que en los últimos años los libros de texto han mejorado bastante se considera muy selectivo a la hora de determinar los materiales a utilizar en clase y aprovecha de los textos sólo aquello que le interesa. De hecho, para el trabajo de la flauta dulce busca otros materiales y prescinde del libro que utiliza actualmente.

60: [...] Han cambiado mucho ahora afortunadamente, hay cosas interesantes, la parte de audición, la parte de audio que llevan como apoyo hay cosas bonitas por ahí aunque también hay cosas muy ñoñas, te meten la voz de un adulto o de un niño muy estirado. [...] En flauta no seguimos el libro, no me gusta la propuesta que hace ninguno, voy dando fotocopias, unas son de unas editoriales otras de otra y las voy metiendo [...]

No obstante recuerda cómo en sus comienzos el análisis de los pocos libros de texto que existían le ayudó a ir configurando su propio material y sus propias propuestas.

59: [...] Bueno, viendo los dos libros, bueno no el libro del profesor ojo, porque claro el libro del profesor te lo ponía genial sino el material para el alumno y veía libros que eran horribles, que tenían unos materiales horribles, claro pero como son las editoriales más grandes, son las que están más metidas, son las que utilizaba el profesorado y además no podías cambiar. Después tenía muchos libros y veía en base al decreto lo que había que tocar. Pues veíamos cómo el lenguaje no convencional no aparecía en ninguno, o construcción de instrumentos que eran imposibles de hacer, etc. [...]

Existe una relación muy estrecha entre su vida profesional y su vida personal ya que prácticamente todos sus amigos son docentes de diferentes áreas y los momentos de encuentro son también espacio de intercambio profesional. Además, todas las actividades que hace fuera de la escuela están muy relacionadas con la Música y la Educación. Pertenece a un grupo de música antigua con el que realiza conciertos didácticos, trabaja impartiendo cursos a maestros en el Centro de Profesores, también está vinculado a la organización de actividades de cuentacuentos,

etc. Además, en su familia hay un ambiente musical muy importante, en definitiva, que su vida musical es muy activa no sólo dentro sino también fuera del colegio.

176: Car.: Es que estamos muy implicados, el grupo de amigos es básicamente profesorado, y además profesorado cada cual en su faceta muy currantes [...] Entonces cuando nos juntamos a tomarnos una copa seguimos hablando de escuela, y seguimos hablando de las cosas que han pasado, la relación con los compañeros, etc. Está muy relacionado y cada vez mi vida fuera de la escuela está más metida en la música. Yo no pensé en mi vida que fuera a tocar con una coral como el otro día y fue una experiencia muy curiosa. Y después estar cenando y estar allí cantando canciones suaves, uff, desde los Beatles hasta lo que sea, fue un rato mágico, la gente que estaba allí se sentaba a nuestro lado porque era una delicia. [...] Todo gira alrededor, también estoy metido con el tema de los cuentos. La implicación es total, tengo esa suerte ahora mismo. En este tiempo tengo un poco más de madurez, no sé si se torcerán las cosas, se pueden torcer en cualquier momento, pero ahora mismo soy un privilegiado.

El hecho de trabajar como formador de formadores le reporta muchas satisfacciones a pesar del cansancio físico que esta labor conlleva. Las muestras de admiración por parte de los maestros que acuden a esos cursos, el ver cómo la gente aprende, etc. son una fuente de autoestima y motivación para él.

100: Car.: Me da muchas satisfacciones, porque ves a mucha gente, que bueno la valoración de los cursos es muy buena, no es falta de modestia pero es muy buena. También soy de los pocos profesores de cursos que estoy en el tajo, trabajando con niños y lo que explico es creíble y además se dan cuenta. Muchas gente te dice yo he estado con profesores muy buenos y yo he aprendido más contigo, y son gente que han sido mis profesores. Yo lo que he hecho es que he sistematizado o le he dado una impronta personal a muchas tendencias, con un hilo conductor, como por ejemplo construir instrumentos con materiales de deshecho [...]

Al margen de estas actividades sigue asistiendo a cursos de formación en los que continúa aprendiendo y creciendo como docente.

139: [...] Y siempre estoy intentando nutrirme, aprender para poder dar. Lo que pasa que cada vez uno es más selectivo y también te cansas más, porque por ejemplo ahora me voy a Barcelona y es todas las tardes de cuatro a nueve.

Ha defendido su condición de especialista por encima de todo y tiene claro que no va a permitir que se antepongan intereses organizativos del centro por delante de la Educación Musical. Así, afirma que mientras él permanezca en este centro se encargará de que reciban clase de música todos los alumnos de la etapa de Primaria.

150: [...] Dije que yo no iba a dejar de dar clase de música a todos los cursos, de primero a sexto, dejaré infantil pero las demás ni una hora y si me quedan ocho horas para ser tutor, pues ocho horas soy tutor, porque una vez me hicieron que renunciara al primer ciclo y ya no estoy dispuesto.

Mantiene esta creencia a pesar de que es consciente de que el ser especialista le obliga a estar todo el día al cien por cien y sin descanso.

143: [...] A mí me cuesta mucho trabajo repetir lo mismo, ese sistema de ir cambiando cada hora de clase porque cuando yo estuve en segunda etapa lo hacía, el no tener una clase entera para ti las cinco horas, tiene sus ventajas y sus inconvenientes [...] El hecho de estar una hora a tope te obliga a tener muchos recursos y eso está ahí, esa facilidad está ahí.

Señala que se encuentra más tranquilo y con más estabilidad desde que comenzó a impartir la clase de Música solamente ya que el tiempo que fue tutor, el tener que compaginar las dos cosas se hizo más difícil. El ocuparse de una tutoría es una labor que exige una dedicación completa por la gran cantidad de responsabilidades que conlleva: relación con los padres, relación con otros

compañeros, etc. Si a esto le añades el hecho de ser especialista se convierte en una locura ya que no se atiende bien ni a una cosa ni a la otra. A este hecho se unió el que los niños con los que trabajó eran muy problemáticos, así que recuerda estos primeros cuatro años como muy difíciles en ese sentido.

112: Ese cambio, esa tranquilidad o estar así más tranquilidad desde que estoy en este centro dando música solamente, porque también el tiempo que tuve tutoría era más difícil [...]

48: [...] y la tutoría te absorbía muchísimo, y en un momento determinado primaba más la tutoría casi en un momento determinado que la música, y te absorbía mucho, por la presión, por el compañero, por los exámenes, por los padres, por todo el lío y acababa muy estresado, muy cansado. Luego había cursos que no tenían música y tampoco era un tutor a tope, porque estaba compartiendo porque tenía que salir mucho de mi clase, y eso es horrible, horrible, muy mal. Porque tú no estás en condiciones, tuve también un curso muy complicado, con críos muy problemáticos, casualmente llegué el último y me dieron un tercero con niños muy problemáticos y me tiré cuatro años que madre mía. [...]

Así que cuando tuvo la oportunidad se quedó solamente con la especialidad para poder concentrar sus esfuerzos y llevar a cabo su labor docente con calidad.

Señala como una de las mayores *dificultades* en su quehacer diario la falta de tiempo, una hora a la semana es muy poco tiempo. No obstante señala que cuando el trabajo se desarrolla a largo plazo en el mismo centro se puede organizar bien y progresar poco a poco hasta llegar a cumplir los objetivos marcados. Pero el problema surge cuando el proyecto que tienes que desarrollar sabes que va a durar no más de un año lo que dificulta la tarea e impide desarrollar ciertos contenidos.

Se siente muy afortunado de poder impartir clase de Música a todo el colegio y trabajar con niños de todas las edades realizando actividades que para él son realmente motivantes. Señala además la importancia que tiene el trabajo progresivo y cómo al final ve los resultados cuando cada año puede adelantar los aprendizajes planificados para después.

182: [...] la posibilidad de trabajar con niños desde cuatro años hasta doce y después seguir tocando es maravilloso. Es que los niños son esponjas, que te reciben con alegría, eso te recompensa. Es que hay momentos que son tremendos, que la fuerza que tienen, si la gente viera eso se derretía, a veces te tienes que aguantar porque te dan ganas de coger a un niño y darle un abrazo y estrujarlo, y dices vaya que me vayan a decir...

Además el que los alumnos respondan favorablemente es un estímulo para Carlos. Así que afirma que tiene mucha suerte de trabajar en lo que le gusta, y aunque se pensó mucho el pasar de tutor a especialista porque el hecho de ser tutor también tenía sus ventajas está contento con la elección. De alguna manera reconoce que a través de la docencia musical se puede hacer un trabajo interdisciplinar bastante importante.

147: [...]. Y lo que sí encuentro es que los críos responden muy bien, es muy gratificante.

173: Car.: Yo tengo la suerte de cobrar por una cosa que me gusta desde las nueve hasta que termino. El momento de dar música solamente, de pasar de ser tutor a sólo especialista lo pensé, porque también había cosas que me gustaban, me gusta dar lengua porque me gusta mucho la lengua y ahí podía trabajar cosas muy creativas también. Pero luego te das cuenta de que ese trabajo lo puedes hacer también desde música y con matemáticas también aunque me gustan menos. Entonces le temía, música sólo... hombre pero si el cuerpo te responde y no estás chungo, es una gozada.

La mayor motivación es la respuesta del alumnado, el día a día en la escuela, el ver que se sienten atraídos hacia la Música y que disfrutan con ella. Se enorgullece al comprobar que con el paso de los años sus antiguos alumnos se acuerdan de sus clases y de alguna manera, gracias a él, han tenido la oportunidad de acercarse a

manifestaciones musicales que hasta ese momento eran desconocidas para ellos o estaban fuera de su alcance.

56: [...] Tú cuando sales al recreo y ves a los niños tocando la flauta por su cuenta y te dicen que están entrenando, te da satisfacción. [...]

147: [...] Todos los críos que te encuentras que ya tienen veinticinco, veintiocho años se acuerdan de la clase de música, se acuerdan cuando les enseñamos el himno de Andalucía, se acuerdan cuando vieron a Les Luthiers por vez primera, todo ese tipo de cosas estaban ahí, de los carnavales también se acuerdan. Porque a través de los carnavales lo globalizábamos todo, la verdad es que me gustaría tener más tiempo para eso ahora [...]

A pesar de que reconoce que nunca ha sentido el miedo que se suele tener en sus comienzos profesionales ya que contaba con los recursos necesarios para empezar, Carlos advierte una evolución en su labor como especialista. De hecho reconoce que aquellos primeros años en el colegio privado fueron años de experimentación junto a su compañero, de trabajo de búsqueda y sistematización de aquello que surtía efecto. Ahora, cuando echa la vista atrás se da cuenta de lo atrevido que era ya que trabajaba sin libro de texto y realizaba un trabajo muy creativo que le obliga a improvisar constantemente.

146: Car.: Yo nunca he sentido ese miedo inicial, yo he tenido mucha suerte y no me ha pasado eso. Lo que sí está claro que he ido cambiando, al principio era mucho más... hacía de todo un poco, estaba probando, como si todo lo que ibas aprendiendo y tocabas todos los campos, eso los primeros años. Después ya empiezas a sistematizar un poco más, de hecho hicimos con mi compañero, porque él es más sistemático, y nos obligamos, sobretodo él que era el que se encargaba de pasarlo a máquina en aquel entonces, hicimos un material de música tremendo que nos servía de apoyo. Y ahí empezamos a sistematizar más, cuáles son los pasos que se deben dar en la flauta, con una editorial como referente pero había más cosas, con canciones para cada nota, cuáles son los pasos que había que seguir a nivel rítmico, entonces hicimos nuestro propio material, he incluso hicimos un material para el alumno, para sexto, séptimo y octavo donde venían juegos rítmicos, prosódicos, canciones a una voz, alguna a dos voces, y en vez de tener que hacer fotocopias lo tenías ya allí. Y también luego comenzó a circular por varios sitios.

Sin embargo este proceso de búsqueda y de experimentación le obligó a ir seleccionando algunas propuestas y otras dejarlas atrás, de manera que poco a poco fue integrando más las actividades y aprendiendo a relacionarlas, de manera que pasó de realizar unas propuestas atomizadas y en compartimentos estancos a trabajar a partir de un mismo recurso varios bloques de contenidos.

147: [...] Ha sido un poco el trabajo de querer darlo todo a poco a poco ir desechando algunas cosas o a ir integrándolas en actividades más globalizadas. Al principio eran más atomizadas las actividades, las audiciones iban por un sitio, las canciones por otro. Esa experiencia que también empiezo en el teatro es lo que te permite a partir de una canción hacer mímica o una danza, y entonces todo ese bagaje está ahí. Está desde un principio aunque mucho más anárquico seguramente [...]

111: Car.: Pues posiblemente desde que estoy en este colegio, desde que tuve mi destino definitivo, ya tengo ya el plan hecho, los seis cursos de Música [...]

Ese proceso evolutivo lo ha llevado al estado actual en el que ya sabe perfectamente qué quiere conseguir con cada grupo y qué tiene que hacer para llegar a la meta. No obstante siempre intenta innovar y buscar nuevos recursos que motiven a sus alumnos.

147: Y ahora es cuando yo estoy viendo que ya lo tienes más claro, en cada curso en qué cosas pones el acento. Yo no he tenido especial dificultad afortunadamente, he dado más palos de ciego pero siempre ha sido muy gratificante. [...] Entonces ahora ya lo tienes más claro y tocas más cosas pero más integradas en una actividad más global, y a partir de la flauta sale todo, a partir de la danza sale todo, o sea que ya trabajas todos los bloques de

contenido de una forma muy natural, que me va bien. Y lo que sí encuentro es que los críos responden muy bien, es muy gratificante.

173: [...] Tengo mucha suerte, de no tener que preocuparme por lo que voy a hacer mañana, es que ya son muchas horas y mucho trabajo detrás. Y seguramente cuando empiece la clase este año no voy a hacer lo mismo que hice el año pasado pero seguramente que esa primera clase se hará en otro momento, con otra canción, pero la metodología será la misma [...] También son muchos años, y que ha habido mucho tiempo en el que me he estado preparando mucho y sobretodo buscando, y reflexionando después de la clase y cambiando cosas, pero siempre me estoy constantemente retroalimentando y vas a un curso y te dan otra visión y esto lo incorporas. [...]

Pero destaca que esta situación no ha sido resultado del hacer sino que detrás hay un trabajo de muchos años de reflexión sobre la práctica.

108: [...] Me he tirado también mucho tiempo planificando qué va antes qué después y después he llegando a mi casa y he analizado lo que ha funcionado, lo que no. Así que ese trabajo ya sí que lo he hecho, pero ahora ya lo tengo, y estoy un poco más relajado. Lo que voy es con los ojos abiertos buscando cosas nuevas para sustituir a otras, siempre estoy cambiando recursos.

Reconoce sentirse un buen maestro ya que siempre ha estado intentando mejorar y aprovechar el contexto que le rodeaba para transmitir el amor por la música algo que cree haber conseguido.

185: Car.: Sí, sí me siento un buen maestro, ha sido mucho el camino, creo que ha sido por todos lados documentado, trabajando, la gente que ha estado a mi alrededor, todo, un cúmulo de circunstancias que han venido favorablemente. Cuando daba música en la EGB no daba música nadie, tienes esa historia ahí detrás. Lo paso bien, disfruto y luego los críos aprenden bastante, luego ves que gente, no mucha la música influye en sus vidas. Hay niños que la música les ha influido aunque sea para seguir a Les Luthiers en un concierto, o asistir a otros conciertos, las músicas étnicas, apuntarse a talleres de percusión, o estar en Conservatorios [...]

Como se puede comprobar su grado de implicación en su labor educativa es muy importante, ya que no sólo su trabajo se limita al ámbito de la escuela sino que se extiende en todos los ámbitos de su vida, ya que como hemos señalado anteriormente desarrolla gran cantidad de actividades relacionadas con su profesión por lo que se considera un privilegiado.

176: [...] La implicación es total, tengo esa suerte ahora mismo. En este tiempo tengo un poco más de madurez, no sé si se torcerán las cosas, se pueden torcer en cualquier momento, pero ahora mismo soy un privilegiado [...]

Cree firmemente en la importancia de la Educación Musical en la escuela y por eso ha luchado siempre por anteponer su labor como especialista a la de tutor, ya que es consciente de que las dos cosas son incompatibles. No obstante señala la necesidad de concienciar a los maestros más jóvenes de este hecho ya que en muchas ocasiones se implican más en la tutoría que en la especialidad. Quizás este hecho se debe a que el estar siempre con el mismo grupo de alumnos es mucho más cómodo que andar siempre de arriba para abajo y con un número de alumnos mucho más elevado.

48: [...] No sé si dentro de unos años me obligarán a coger otra vez tutoría, pero bueno, yo creo que como ya soy de los veteranos, estoy en una posición que un primero ya no lo cogería nunca, porque a la hora de elegir curso ya tengo mi prioridad. Porque eso sería una barbaridad, un especialista en un primero con la cantidad de horas que tiene que estar fuera. Pero lo triste de esas cosas es de lo que más hay, el último que llega, el profesor de música que es nuevo, joven, que tiene poca experiencia, le ponen la tutoría de primero. Así luego hay mucha gente que ha dejado la música por ser tutor o tutora. Claro es que a veces la tutoría es para mucha gente más cómoda, en música tienes que estar

todo el tiempo sin parar, todo el día sin parar, a no ser que, por desgracia hay gente que lo hace, que los pone sentados y con el libro están pintando o escribiendo.

Defiende la necesidad de trabajar con los alumnos músicas de calidad, a las que normalmente no tengan acceso ya que si hacemos uso de la música comercial estamos limitando el aprendizaje y desarrollo de esos niños.

68: [...] Del primer ciclo que hay cuatro cursos, menos una que va a hacer Antes muerta que sencilla, que eso también me da mucho coraje, de decir la música después no la valora, niños que en la clase de música están todo serios luego se ponen a hacer Antes muerta que sencilla, y claro ese tipo de cosas no me parecen que sean educativas, que la hagan las madres me parece muy bien [...]

Ha percibido un cambio importante en la actitud del alumnado, quizá por el cambio de la sociedad actual. Cree que este hecho se debe a que actualmente los niños tienen todo lo que piden, no valoran las cosas lo suficiente y eso redonda negativamente en sus actitudes, esfuerzo y compromiso en las actividades que desarrollan en el colegio.

78: Car.: Pues a que lo tienen todo hecho, en su casa viven como quieren no hay ninguna preocupación en la familia, se acuestan a las tantas, tienen la cultura del mando a distancia metida, en clase están así y cortan [...] Pero vamos que están muy llenos de cosas están en una sociedad de consumo [...]

Carlos cree en la necesidad de hacerles ver a los maestros, que asisten a los cursos de formación que imparte, que se puede hacer Música con pocos medios e incluso sin demasiados conocimientos musicales intentando así despertar su motivación hacia la realización de actividades musicales en el aula.

102: Lo importante es mostrarles que la música se puede hacer con muy pocos medios, incluso con muy pocos conocimientos musicales, pero cuidado, que dicho así puede sonar como una barbaridad [...]

Además, hace hincapié en que la clase de Música no es una clase para colorear el libro de texto sino que la clase de Música es para hacer Música.

160: [...] Claro y ese tipo de música sí que desprestigia mucho, es una música que no contagia al resto, la gente que utiliza ese tipo de material sí que no contagia al resto y que la música es algo vivo. La música es sonido y no es pintar o colorear.

Entre las cualidades que destaca debe reunir el maestro de Educación Musical aparecen en primer lugar la referencia a cualidades personales. Destaca un alto grado de motivación hacia la profesión y el hecho de que le guste su trabajo y, en este caso particular, la Música, ya que es la materia que se va a enseñar.

82: Car.: Pues primero que te guste, yo lo creo que esa cualidad debe de estar en todo, como en cualquier cosa. Lo que tú quieres y tú valoras y lo que puedes transmitir con más ganas. Una persona que no lee una poesía no puede enseñar a los niños el gusto por la poesía, una persona que no lee, no puede pretender que los niños lean. Primero que te guste, porque no todo es un camino de rosas.

En segundo lugar debe ser una persona creativa y estar continuamente reciclándose, para ir descubriendo las lagunas en la formación y poder ir mejorando.

83: Después que tengas ganas..., el tema de la creatividad es para mí fundamental, quizás porque lo he trabajado siempre desde el principio, por genes o por trabajo, porque estoy siempre liado, entonces innovar estar un poco al tanto de qué se puede hacer.

A esto se debe unir el tener unos conocimientos de la materia suficientes. En su caso señala que aunque no tiene ningún título de Conservatorio los cursos y

actividades en las que ha participado le han proporcionado una formación bastante buena en este sentido. No obstante, es consciente de que si tuviera más conocimientos musicales podría desarrollar su trabajo con mayor calidad ya que en algunas ocasiones realiza ciertas actividades de instrumentación y acompañamiento más por intuición que por un conocimiento real.

84: Entonces eso, ser creativo, ser innovador, tener conocimientos. Yo te decía que no tengo nada de solfeo, de Conservatorio pero bueno, me he hinchado de hacer cursos, de trabajar. Pero claro, yo sé que si yo supiera más lo haría mucho mejor, porque yo muchas veces lo que hago lo hago por intuición, o por oído, porque tengo oído musical. Hago una segunda voz, o un acompañamiento, pero si tuviera más conocimientos sería mejor. Porque por ejemplo la canción de los niños del coro, yo era incapaz de tocarla en duración real, pero la saco [...]

Señala que es importante saber tocar instrumentos y utilizarlos en clase para acompañar canciones, danzas, etc., de alguna manera saber sacarle partido a su interpretación.

89: [...] Es importante tocar los instrumentos y sacarles partido. Porque yo muchas veces cojo las baquetas y empiezo a hacer "parrá pá pá" y le sacas hasta partido. Eso un poco, en vez de machacar con la armonía, etc., sacarle partido a lo que luego se va a utilizar con los niños y si no eres creativo trabaja creativamente con el personal, que es que es lo que pasa. [...]

Pero no se debe olvidar nunca que hay que conjugar las dos cosas, el saber, el saber hacer y el saber ser, ya que hay muchos maestros que son buenos músicos pero que luego no poseen las competencias necesarias para trabajar en el aula de Primaria.

84: [...] Pero yo estoy viendo con la experiencia que tengo a muchos profesores y profesoras que están en Conservatorio y que son incapaces de enseñar. Y después gente que es músico, que toca un instrumento y no ha llevado a clase su instrumento.

Por eso, para Carlos es muy importante además de tener conocimientos musicales el que se sienta una verdadera motivación hacia la profesión, que se esté dispuesto a innovar, que se tenga la capacidad de integrar y reutilizar recursos y estrategias de otros, y por supuesto tener claros los propios objetivos, saber dónde se está y a dónde se quiere llegar.

91: [...] Entonces pues yo que sé, creo que...que...que eso no debe faltar. No sé si alguna más se me... Pues sí, que te guste, que la ames profundamente. Que estés abierto a todo, que seas capaz de integrar otras culturas, otras músicas, no solamente... La gente...la gente está muy pobre en veinte mil cosas y...y que vayas, que tengas claro también lo que quieres, y el cómo.

XI.5.3.i. Expectativas de futuro, necesidades y demandas

Continúa con su afán por seguir aprendiendo, tanto a nivel didáctico como teórico-musical. Así señala que aunque seguirá haciendo cursos de formación se define como muy selectivo con los mismos, pues ya ha conocido a grandes maestros y no le parece interesante trabajar con cualquiera.

185: [...] Y ojalá aprendiera más cosas.

85: [...] Ahora no sé cuáles hacer, ya soy muy selectivo, cuando conoces a los grandes maestros ya no quieres bajar. A lo mejor no es cuestión de hacer toda una historia, pero tres meses en la carrera sí haría falta en tres meses, coger una canción y armonizarla. Yo eso lo he ido descubriendo después, y me he dado cuenta que es el huevo de colón, pero si es fácil para qué quieres hacerlo complicado y largo. Si es que esto se puede hacer en un momento.

A nivel musical señala que le gustaría aprender a tocar el piano pues, aunque se defiende bien con la guitarra, lo hace en muchas ocasiones de manera instintiva más que por un conocimiento real de la técnica e interpretación del instrumento. Pero si algo tiene claro es que no realizaría nunca sus estudios de piano en el Conservatorio ya que el tipo de enseñanza que se imparte en esta institución no está acorde con sus intereses.

179: *Car.: Pues tener más conocimientos musicales, tocar el piano. Ahora te das cuenta de que lo que haces, lo haces de forma intuitiva, modular tocando la guitarra, transcribir una canción, o manejar el ordenador mejor. Pues lo que haces tenerlo más sistematizado y hacerlo más fácil, pero al final siempre lo encuentro. [...]. En la guitarra aunque tenga sólo tres acordes le saco mucho partido. Pero tengo claro que me falta formación musical.*

182: *Car.: Al Conservatorio tengo claro que no iría, quizás con alguna persona buena y trabajar, pero el Conservatorio no, no me interesa [...]*

Aunque da por supuesto que ha perdido esa oportunidad le hubiera gustado cursar una licenciatura y poder acceder a impartir clases en la universidad.

182: *[...] También te digo otras cosas, me hubiera abierto otras puertas, el tema de la licenciatura, a mí me hubiera gustado meterme a dar clases en magisterio, pero bueno... [...]*

En relación a la formación universitaria del profesorado señala que sería deseable una mayor conexión entre la teoría y la práctica pues el abismo existente entre lo que se enseña en la Universidad y lo que se trabaja en la Escuela resulta insalvable en los primeros años de docencia.

204: *Es fundamental cambiar este sentido en la carrera, si se quiere dotar al futuro enseñante de herramientas para un trabajo con el alumnado.*

205: *Muchas veces hemos comentado entre compañeros que hay un salto demasiado grande entre la escuela de magisterio y la práctica real.*

En este sentido apunta la necesidad de crear grupos de trabajo con el profesorado de Educación Musical para favorecer el intercambio de experiencias no sólo entre profesionales sino también con los futuros docentes que se forman en las facultades de Ciencias de la Educación.

216: *[...] Incentivar la creación de grupos de trabajo con profesorado de la comarca. Intercambio de experiencias con el alumnado de la Universidad durante su formación.*

Además, señala la importancia de la formación permanente, ya que defiende que los procesos formativos iniciales son sólo el punto de partida y es necesario ir perfeccionando y aprendiendo a lo largo de todo el proceso de desarrollo profesional.

206: *La formación no acaba en absoluto con el título, es justamente el pistoletazo de salida para otra "carrera", en la que a veces hay muchos vaivenes, que sólo la autoformación y la reflexión individual y grupal nos ayudan a encaminarnos a la meta.*

Reconoce que su situación actual es privilegiada con respecto a otros compañeros por lo que demanda una mejora en las condiciones de trabajo del maestro especialista real y no velada por las buenas intenciones del equipo directivo o el grupo de compañeros.

216: *Como especialista de Educación Musical me gustaría que el resto del profesorado tuviera estas ventajas que yo disfruto, buen material y abundante, no tener tutoría, y si se tiene que no en el primer ciclo, y además sería conveniente establecer un plan sistemático de renovación, que no dependa del voluntarismo.*

En este sentido y atendiendo a la lógica de que un área debería ser impartida por un solo profesional demanda el que la docencia del Área de Educación Artística que integra la Música, la Plástica y la Dramatización fuera impartida por un solo maestro hecho que permitiría hacer un trabajo más globalizado y cubrir todo el horario del especialista para impedir que éste tuviera que ocuparse de otras tareas como tutorizar un grupo, actividad muy difícil para un docente que debe atender a todos los alumnos de un centro como especialista y que sale continuamente de su tutoría.

216: [...] que el profesorado de Educación Musical también lo fuera del resto de la Expresión Artística (Plástica y Dramatización) para que tenga el área un carácter más global y para completar horario.

En principio desea seguir como hasta ahora, impartiendo clases de Música a todo el colegio tanto en Infantil como en Primaria, sin caer en la desidia y estando físicamente bien. En definitiva continuar disfrutando de su profesión y seguir aprendiendo y creciendo con las actividades que realiza tanto dentro como fuera del centro.

CUADRO-SÍNTESIS TRAYECTORIA FORMATIVA Y PROFESIONAL DE CARLOS

	Contexto político, social y educativo	Vida personal	Experiencias formativas	Entorno laboral	Elementos que inciden en la identidad profesional
Infancia y etapa escolar	Nace en un pueblo de interior durante la dictadura franquista . Cursa sus estudios primarios bajo la Ley de Educación Primaria del 45 .	Familia de clase trabajadora . Primeros contactos con la música a través de su madre que tocaba el piano . Su hermano muestra también afición por la música . Ambiente musical importante en su entorno más cercano . Sus vecinos eran todos músicos. Formación musical autodidacta durante su adolescencia.	Su maestro de Educación Primaria era músico y en clase a veces solía tocar el órgano. Fue el que lo inició en el canto coral. Comienza a estudiar música con la maestra de su madre , pero el carácter academicista de aquellas enseñanzas hace que abandone esos estudios . Cursa sus estudios de bachillerato en un centro salesiano . Influencia positiva de su profesor de arte .	Monitor en un grupo de scouts .	Sus tempranas experiencias musicales suponen un importante estímulo y motivación hacia la docencia musical. Importante influencia de su maestro en el colegio y del profesor de arte en el instituto que contribuyeron a la educación de su sentido estético. El tipo de aprendizaje musical que ha experimentado alejado de los Conservatorios le ha permitido apreciar la posibilidad de aprender música haciendo música alejándose del modelo académico que experimentó el tiempo que estudió con la profesora de su madre. Sus primeros contactos con la "docencia" a través del grupo de scouts le proporcionaron importantes habilidades sociales a la hora de enfrentarse por primera vez a un grupo de niños en la escuela.
Elección profesional	Situación sociedad años 70 . Escuela de Magisterio en su mismo pueblo .	Situación económica precaria .		Gracias a su actividad con los scouts tenía una especial motivación hacia el trabajo relacionado con los niños .	Existieron condicionantes externos en su elección profesional pero la inexistencia de motivaciones personales hacia salidas profesionales hizo de esta elección una buena opción para Carlos.
Formación profesional inicial	Cursa sus estudios a mediados de los años 70 , en el final de la dictadura franquista . Movimientos juveniles. El plan de magisterio vigente es el experimental del 71 .	Participa en un grupo de música folk que se crea en la Escuela de Magisterio siguiendo la estela de los movimientos que surgen en el resto de España como protesta a la dictadura. Participa en actividades relacionadas con la música, el teatro, etc. Continúa su aprendizaje musical autodidacta en estos foros.	Realización de la titulación de Magisterio entre 1974 y 1977 en la Especialidad de Ciencias Sociales . Formación musical se distribuía en dos cursos y se dedicaba una hora a la semana. Formación muy teórica y poco práctica. Carácter memorístico y repetitivo de estos estudios. De su profesor de Música señala que aunque era un buen músico como docente era nefasto. Del resto guarda un buen recuerdo pero no destaca la figura de ninguno. Prácticas de enseñanza en un centro privado confesional durante el tercer trimestre del último curso.	Impartió algunas clases particulares .	Su formación musical reglada no fue determinante en su desarrollo profesional posterior. No señala ningún tipo de influencia por parte de ninguno de sus profesores durante este período. Las actividades que realmente le influyeron fueron todas las que de forma paralela llevó a cabo en esta época. Todas las actividades que ha realizado relacionadas con la música, teatro, etc. le han proporcionado una mayor formación musical y el desarrollo de su creatividad. Esta creatividad la considera muy importante en su desarrollo profesional. Las prácticas de enseñanza le permitieron tener un contacto real con la escuela. El trabajo musical en este período en el aula fue nulo pero aprovecho los momentos de recreo para trabajar actividades musicales de animación con los alumnos, hecho que le permitió adquirir cierta experiencia en este sentido.
Inducción a la profesión	Finales años 70, plena transición democrática .			Su inducción a la profesión docente se realizó a través de un contrato en un centro privado perteneciente a la misma institución en la que había estudiado pero en otra población vecina a la suya. El director que había en ese momento muy motivado por la Educación Artística fue determinante para su contratación.	La oportunidad de poder empezar a trabajar justo después de haber acabado la carrera le ha permitido comenzar su trayectoria profesional muy pronto y esto ha generado un desarrollo profesional mucho más completo.
Trayectoria profesional antes de la especialización	Ley General del 70 . El hecho de que Carlos pudiera dar las clases de música era un privilegio.	Creación de un grupo de música antigua , primero con los alumnos del centro que cada año querían realizar esta actividad, después se convirtió en un grupo estable que sigue en la actualidad.	Procesos de autoformación , de búsqueda de recursos, de investigación a través de lecturas, etc. Formación de un grupo de trabajo para analizar materiales y crear otros nuevos. Junto a su compañero ganó un concurso a nivel andaluz de recursos musicales. Realización de cursos de formación a través del centro de profesores. También destaca el que él comenzara a organizar e impartir este tipo de cursos. Formación en relación a la interpretación con flauta dulce para poder enseñar a sus alumnos. Cursos de Didáctica Musical con profesores de renombre internacional.	1º centro: Docencia en la segunda etapa de EGB . Música, Educación Plástica y Lengua y literatura. Gracias al interés del director del centro por las materias artísticas pudo impartir las clases de música. Además tenía un compañero , que era músico , con el que pudo compartir numerosas experiencias y actividades. Además, elaboraron numerosos recursos didácticos. Contaba con el reconocimiento de su labor por parte de los alumnos y los padres y madres. No tuvo demasiadas dificultades a la hora de relacionarse con los alumnos. Tenía numerosos recursos que había adquirido durante el tiempo que fue monitor de scouts.	Realiza un importante trabajo interdisciplinar. Este hecho supuso para él una fuente importante de motivación. Considera muy importante su formación, el seguir mejorando e investigando día a día. En una época en el que la música en la escuela era prácticamente inexistente ya trabajaba la expresión instrumental, la expresión corporal, vocal, la construcción de instrumentos, etc. El hecho de poder compartir aquellos comienzos con su compañero fue un apoyo muy importante. Al igual que la experiencia en los scouts. No obstante, experimentó un proceso de búsqueda e incertidumbre de estrategias y recursos hasta encontrar aquellas que consideraba mejores. A través de la investigación fue encontrando los recursos más idóneos. Autoimagen muy positiva, su centro era un referente musical a nivel andaluz. Reconoce la gran suerte que tuvo de poder impartir clase de música cuando en aquel momento eso era prácticamente impensable en otros contextos.
Acceso a la especialización	La aparición de la LOGSE y con ella la figura del especialista en Educación Musical genera diferentes itinerarios de especialización .	Su esposa que es maestra de infantil está lejos de casa y se plantean la posibilidad de ir acercándose para estar juntos .	Se presenta a las oposiciones en tres ocasiones por la especialidad de Infantil sin suerte. Cuando en el 91 aparece ante él la oportunidad de presentarse por Música no lo duda ni un momento. Preparó las oposiciones en solitario con la ayuda dos temarios oficiales. Su primer intento fue un fracaso y en su segundo intento consiguió su plaza en la función pública.	Después de 15 años de docencia en el mismo centro comienzan a surgir dificultades en torno al equipo directivo .	Los condicionantes personales y profesionales le hacen optar por presentarse a las oposiciones. Gracias a la aparición de la especialidad de Música en la escuela puede presentarse a estas oposiciones que aprueba gracias a la trayectoria profesional y formativa que tenía en relación a la Didáctica de la Música.
Trayectoria profesional después de la especialización	A partir de mediados de los años 90 y hasta la actualidad se han sucedido diferentes gobiernos de distinto signo político lo que ha generado cambios en las leyes educativas . Consolidación de la mujer en el mundo laboral .	El objetivo de estar cerca de su esposa no lo consiguió . A ella le dieron un puesto de asesora en el CEP de su localidad y él pasó a ocupar el destino que ella tenía en la sierra. Continúa con su grupo de música antigua y otras actividades relacionadas con la música y el teatro.	Sigue recibiendo e impartiendo cursos de Didáctica de la Expresión Musical .	1º colegio: Especialista en Educación Infantil. Experiencia muy positiva, cambio radical en su carrera profesional. A pesar de no ejercer como especialista realiza actividades musicales, enseñanza globalizada. Buena relación con los padres . Encontró un grupo de compañeros con los que pudo realizar un trabajo colaborativo , elaboraron sus propios materiales didácticos. 2º colegio: Especialista desde 1º a 6º y apoyo a la dirección. Muy valorado como especialista. En aquel momento era algo insólito que se diera más importancia a la especialidad que a otras necesidades del centro. Buena consideración por parte de los compañeros. Realizó numerosas actividades a nivel musical debido a su dedicación exclusiva . El trabajo instrumental no fue tan importante como en el colegio privado debido a su corta estancia en el centro. 3º colegio: Especialista de Música en primaria y clases de apoyo . Durante el tercer curso que estuvo en este centro tuvo un enfrentamiento con el director lo que desencadenó su petición de cambio de destino. Se trataba de un contexto problemático , los niños pertenecían a familias desestructuradas. Alto absentismo escolar. 4º colegio: Durante cuatro años se ocupó de una tutoría y las clases de Música en Primaria . El ser tutor le obligaba a dedicar más tiempo y esfuerzo a esta tarea que a la especialidad. Cambio en su estilo docente al saber que su intervención era más largo plazo . Tras cuatro años plantea la posibilidad de dedicarse solamente a impartir la música en todo el colegio. Así que desde 2001 es solamente especialista .	Su situación en cada centro ha determinado su práctica profesional. Cuando ha permanecido por poco tiempo la programación ha sido a más corto plazo que cuando ha estado durante más tiempo. El contexto también condiciona su práctica, en ocasiones ha tenido un grupo de compañeros con los que ha podido trabajar en colaboración y en otros han dificultado algo más su trabajo. También el tipo de niños con los que ha trabajado han condicionado su práctica. Durante todo este tiempo ha tenido la oportunidad de ir mejorando los planteamientos realizados durante los quince años anteriores a obtener la plaza en la función pública. Reconoce la necesidad de tener una dedicación total a la especialidad para impartir una formación de calidad.

		Biograma de Carlos		
Experiencias y condicionantes que inciden en la configuración de la identidad docente		se evidencian en	Componentes que determinan la identidad profesional	
Contexto político, social y educativo	Contexto rural que limita las posibilidades formativas.	→	Elección profesional condicionada por su contexto.	
	Plan de estudios del 71. Especialidad Ciencias Sociales.	→	Formación especializada y enfocada a un nivel educativo específico y a unas materias concretas.	
	La aparición de la LOGSE y con ella la figura del maestro especialista	→	Oportunidad de acceder a la especialización, supone la oportunidad para promocionar y conseguir un trabajo cerca de casa.	
Vida personal: familia y entorno cercano	Primeras contacto con la música a través de su madre que era pianista. Además, en su vecindario todos eran músicos. Su hermano también tenía aptitudes musicales.	→	Supone el inicio de la afición musical y en este contexto realiza los primeros aprendizajes a nivel musical. Formación autodidacta.	
	Situación económica precaria en su familia.	→	Elección profesional condicionada por esta situación. Necesitaba cursar una carrera corta y con una salida laboral rápida.	
	Su esposa es maestra. Su hija se dedica a la música. Entorno de amigos vinculado a la música y el magisterio. Grupo de música folk en la escuela de magisterio. Actividades paralelas con un grupo de música renacentista, teatro, etc.	→	Implicación total en su trabajo. Vida personal relacionada estrechamente con la vida profesional.	
	La importancia atribuida a la familia (esposa e hijos).	→	Condicionante para la elección de cambios en su profesión (elección de destinos y acceso a la especialización).	
Contexto formativo	Historia escolar	Reconoce la figura de algunos maestros que ejercieron una influencia positiva. Destaca su maestro del colegio que era músico y su profesor de arte del instituto.	→	Adopta los mismos enfoques de los modelos positivos. Creencia de la importancia de la labor del maestro en las orientaciones de los alumnos hacia unas u otras disciplinas. Motivación hacia el canto coral y el arte. Responsabilidad y compromiso.
		Clases de solfeo impartidas por la maestra de música de su madre.	→	Modelo academicista próximo al Conservatorio que le hace abandonar los estudios reglados. Creencia de la necesidad de experimentar para después conceptualizar.
	F. Profesional Inicial	No hace referencia a su formación generalista. No señala la influencia de ningún profesor.	→	Nula influencia de la formación generalista en los comienzos docentes.
		Formación musical teórica y técnica con un carácter memorístico. Su profesor era un buen músico pero un profesor nefasto.	→	Ausencia de modelos educativos relacionados con la Educación Musical. No contribuyó a reforzar conocimientos técnico-musicales. Modelo negativo.
	Formación Permanente	Prácticas de enseñanza durante un trimestre en el último curso. Modelo positivo de su maestro-tutor. Desarrolla actividades musicales en los recreos.	→	Reflexión acerca de la realidad del aula. Aprendizajes significativos que suponen su primer contacto con la práctica profesional real antes de su inducción a la profesión. Importancia al hecho de poder poner en práctica los aprendizajes teóricos. Importancia del conocimiento práctico.
		Formación interpretación flauta dulce.	→	Desarrollo de conocimientos técnicos que necesitaba para desarrollar su labor docente. Capacidad de superación y aprendizaje. Iniciativa.
Entorno laboral	Antes de la especialización	Cursos sobre Didáctica de la Expresión Musical. Autoformación.	→	Conocimiento de un repertorio de recursos y estrategias a utilizar en el aula. Principal fuente de conocimiento junto con la autoformación en relación a los aspectos pedagógicos de la Educación Musical. Preocupación por aprender y mejorar. Capacidad de superación. Comprensión de algunos procesos que había llevado a cabo hasta ese momento en el aula. Configuración de la creencia de que la finalidad de la música en la escuela es que el alumno disfrute con el hecho musical y sepa apreciarlo.
		Participación en grupos de trabajo sobre Educación Musical.	→	Importancia del intercambio de experiencias. Aprendizaje colaborativo. Capacidad de iniciativa.
	Después de la especialización	Monitor de scouts.	→	Proceso de aprendizaje importante sobre habilidades sociales y recursos didácticos. Experiencia como un factor determinante en la construcción de su conocimiento docente.
		Trabajo musical anterior a la especialización. Su desarrollo profesional como maestro de música comienza desde sus inicios como docente.	→	Evolución desde un modelo centralizado en la expresión instrumental a un modelo más globalizado e interdisciplinar. Aprendizaje a través de la propia experiencia y procesos reflexivos.
		La relación y trabajo en equipo con otro compañero que también imparte clase de música y es músico.	→	Influencia muy positiva. Aprende estrategias de actuación. Le otorga seguridad y conocimientos. Proceso de aprendizaje cooperativo muy influyente.
		Apoyo importante director del centro.	→	Genera seguridad y motivación hacia el trabajo.
		Relación con los alumnos. Actividades extraescolares.	→	Importante fuente de conocimiento.
		Reconocimiento padres y madres.	→	Apoyo indiscutible, fuente de motivación.
	Después de la especialización	Diversidad de tareas asociadas al especialista.	→	Necesidad de reivindicar su labor como especialista. Lucha constante para mantener el estatus profesional.
		Experiencia en el aula de Educación Musical.	→	Le permite evolucionar en su práctica como especialista gracias a la reflexión. Autoimagen positiva.
Carencia de un trabajo colaborativo entre profesores		→	Soledad del docente de Educación Musical.	
Dedicación total a la especialidad.		→	Mayor progreso. Mejor autoimagen. Consideración más positiva de su labor como especialista.	
Baja consideración hacia la Educación Musical del resto de agentes educativos.		→	Reivindicación constante de su trabajo. No le importan los refuerzos externos sino su labor en el aula.	
Respuesta positiva del alumnado.		→	Motivación para seguir mejorando día a día. Autoimagen positiva. Seguridad en su trabajo. Implicación total en la educación de sus alumnos. Cariño y disciplina.	
Actividad como formador de formadores fuera del centro.	→	Reforzar sus planteamientos. Autoestima positiva.		

RESUMEN DE LA TRAYECTORIA PROFESIONAL DE CARLOS		
	Tareas	Descripción
1ª Etapa	Maestro de EGB, tutor y música en 6º, 7º y 8º (3-4 años aprox.).	Iniciación en el mundo laboral: Exploración, búsqueda descubrimiento. Esta primera etapa se caracteriza la ilusión de los comienzos profesionales y la búsqueda constante para poder sobrevivir en el nuevo medio. Dificultades debido a la falta de formación en relación a la técnica musical realiza actividades de formación en este sentido. No tiene dificultades en relación a las habilidades sociales debido a su experiencia como monitor de scouts. Búsqueda de un estilo docente musical. Importante trabajo colaborativo con otro compañero de música.
2ª Etapa	Maestro de EGB, tutor y música en 6º, 7º y 8º (10-11 años aprox.)	Durante este período se produce la progresiva consolidación en su repertorio pedagógico gracias a una constante reflexión sobre su práctica docente. Activismo e innovación. Realización de numerosos cursos de formación buscando una mejora de su práctica profesional. Continúa el trabajo colaborativo con su compañero. Realización de numerosas actividades paralelas a la escuela relacionadas con la Educación Musical. Evolución de su estilo docente, desde un trabajo centralizado a la expresión instrumental hacia un modelo más globalizado.
3ª Etapa	Acceso a la especialización. Maestro de Infantil (1 año) y maestro de Educación Musical (3 años).	Se produce la diversificación , en este caso destinada a la promoción profesional a través de la especialización de una manera formal. Búsqueda de una mejor situación laboral. Volvemos a encontrar un periodo de exploración en esta etapa ya que el primer año comienza a dar clases de Educación Infantil. Su creatividad, ganas de trabajar y ayuda de compañeros hacen este período más fácil. Cuando comienza a dar clases de música no tiene ningún problema, aunque se tiene que adaptar a los diferentes contextos por los que pasa ya pasa poco tiempo en cada uno de los centros. Esto genera cierta inestabilidad y la imposibilidad de consolidar su modelo pedagógico. Continúa sus actividades paralelas a la escuela relacionadas con la Música y sigue formándose y formando a otros maestros en relación a la Didáctica de la Expresión Musical. Reivindicación de su condición de especialista.
4ª Etapa	Momento actual. Maestro de Educación Musical en Educación Infantil y Primaria (4 años)	Se produce una consolidación de su repertorio pedagógico gracias a la posibilidad de trabajar a largo plazo con los alumnos desde infantil hasta primaria. Sus reivindicaciones surten efecto y consigue una dedicación exclusiva a la especialidad. Innovación y activismo. Sigue formándose y compartiendo sus experiencias con otros docentes en cursos de formación. Actividades paralelas a la escuela relacionadas con al Educación Musical. Implicación total en su trabajo.
5º Etapa	Momento actual. Consolidación como maestro especialista (9 años aprox.)	Se produce la estabilización , consolidación de un repertorio pedagógico relacionado con la Educación Musical Adaptación completa al nuevo contexto. Activismo, innovación a través de la realización de actividades en el centro y en colaboración con otras instituciones. Implicación total en su profesión. Ocupa cargo directivos que a veces le quitan mucho tiempo no pudiendo implicarse tanto como quisiera en su labor como especialista. A pesar de esto está satisfecho de la labor que realiza como especialista.

XI.6. Historia de vida de Gerardo

XI.6.1. Relato de vida (resumen biográfico y síntesis de la trayectoria profesional)

Gerardo tiene 41 años y lleva 16 dedicado a la docencia, de los que 10 han estado dirigidos a la Educación Musical. En un principio quería ser aviador, pero una vez que pasó un tiempo en el ejército preparándose para ello descubrió que aquello no era lo que él pensaba, así que decidió encaminar sus pasos hacia el magisterio, ya que tenía experiencia con los niños pues había trabajado como monitor de vela.

Comienza sus estudios de Magisterio en 1983 por la especialidad de Ciencias y Matemáticas. A continuación realiza la titulación de Pedagogía que finaliza en el 88 y se presenta a las oposiciones por la especialidad de Pedagogía Terapéutica. El primer año suspende y trabaja como interino realizando sustituciones de Educación Primaria por varios pueblos de la provincia donde residía. Al año siguiente ya aprueba las oposiciones y obtiene un destino provisional en un pueblo de la provincia donde sí que trabaja en un aula de integración. Al finalizar ese año le asignan su destino definitivo en un pueblo de una provincia diferente a donde se encontraba el domicilio familiar donde trabaja en un aula de integración durante cinco años.

Mientras estaba en aquel centro tuvo contacto con integrantes de la banda del pueblo en el que residía que eran profesores del conservatorio donde finalizó sus estudios de Grado Medio de Piano. Estando allí surgió la posibilidad de especializarse y como cumplía el perfil por los estudios que poseía decidió concursar por la especialidad de música. Además de que le gustaba la idea de impartir música en la escuela el hecho de la especialización suponía una oportunidad muy buena para acercarse a la ciudad donde había crecido. Así que concursó y le asignaron un centro en un pueblo de la periferia granadina en el que todavía desarrolla su labor docente.

Ya desde pequeño se aficionó con la música, pues su hermano cuatro años mayor que él estudiaba guitarra. A raíz de aquello comenzó a tocar la guitarra y el teclado de oído y ya con 17 años comenzó sus estudios de piano en el conservatorio. Al iniciar su período militar dio la casualidad que uno de sus superiores era profesor del conservatorio y eso lo desanimó dejando los estudios musicales a medias. Como hemos comentado anteriormente los finalizó años después y una vez ya había comenzado su trayectoria laboral.

En el instituto señala la influencia de un profesor que le despertó el gusto por los conciertos, algo que él intenta también motivar en sus alumnos. Quizás este hecho y el que años después participar en un grupo de conciertos didácticos sean algunas de las razones que le llevan a trabajar la audición activa en el aula.

Durante estos últimos diez años ha impartido la asignatura de música en infantil, primaria y secundaria, incluso ha sido tutor de algunos cursos, siempre dependiendo del horario y de si ocupaba o no cargo directivo. Ya que Gerardo ha sido jefe de estudios durante tres años y actualmente ocupa la secretaría del centro. Este hecho le impide desarrollar una de las actividades que más le gustan y que en algún momento ha tenido oportunidad de organizar en el centro, un coro escolar.

No descarta el presentarse a oposiciones de inspector de educación, y aunque dice que no le importaría jubilarse porque tiene otras muchas actividades que le interesan fuera de la escuela, admite estar contento con su trabajo.

XI.6.2. Ficha de identificación personal, currículum académico-formativo y currículum profesional

FICHA DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL

SEUDÓNIMO: GERARDO

SEXO: Hombre

EDAD: 41 años

ESTADO CIVIL: Casado

LUGAR DE NACIMIENTO: Capital de provincia no andaluza.

LUGAR DE CRECIMIENTO: Capital de provincia andaluza.

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE: 16 años.

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE COMO MAESTRO ESPECIALISTA DE EDUCACIÓN MUSICAL: 10 años

PROFESIÓN DEL PADRE: Militar.

PROFESIÓN DE LA MADRE: Ama de casa.

PROFESIÓN DEL CÓNYUGE (si lo tuviera): No lo indica.

FORMACIÓN o EXPERIENCIA FAMILIAR relacionada con la música o el magisterio:

Su hermano mayor comenzó a estudiar guitarra cuando él tenía unos seis años.

CURRÍCULUM ACADÉMICO-FORMATIVO

SEUDÓNIMO: GERARDO

FORMACIÓN UNIVERSITARIA:

Titulación: Diplomatura en Magisterio (Especialidad Ciencias Físico-Naturales). Plan 1971.

Fecha de comienzo y finalización de los estudios: 1982-1985.

Centro: Escuela Universitaria Pública.

Titulación: Licenciatura en Pedagogía.

Fecha de comienzo y finalización de los estudios: 1985-1988.

Centro: Universidad.

FORMACIÓN PERMANENTE:

Estudios musicales reglados:

Titulación: Piano- Grado medio.

Fecha de comienzo y finalización de los estudios: Discontinuos del 1980 a 1995.

Centro: Conservatorio

Cursos, seminarios y jornadas (recibidos e impartidos):

- Diferentes cursos sobre Didáctica de la Expresión Musical

Participación en proyectos de investigación o grupos de trabajo:

- Diferentes grupos de trabajo sobre Audición Musical y conciertos didácticos.

OTROS MÉRITOS ACADÉMICOS:

- Colaboración en la organización de actividades culturales en algunos ayuntamientos.
- Coro escolar.

Capítulo XI: Historias de vida de los maestros y maestras de Educación Musical:
Estudios de caso. XI.6. Historia de vida de Gerardo

CURRÍCULUM PROFESIONAL DE GERARDO										
PERÍODO		TAREAS			TIPO DE COLEGIO	CONTEXTO	TIPO DE DESTINO	SITUACIÓN LABORAL	ACTIVIDAD MUSICAL	OBSERVACIONES
Curso	Fechas	Etapas	Especialidad	Cargos de gestión						
1988-1989	1/09/1988 31/08/1989	EGB	Generalista	No	Colegios varios: Público	Rural		Interino		
1989-1990	1/09/1989 31/08/1990	EGB	Educación Especial	No	Colegio 1: Público	Rural	Provisional	Funcionario en prácticas		
1990-1995	1/09/1990 31/08/1995	EGB	Educación Especial	NO	Colegio 2: Público	Rural	Definitivo	Funcionario de carrera	Finalización de estudios de Conservatorio-Grado Medio Piano.	
1995-1996	1/09/1995 31/08/1996	EGB PRIMARIA	Música	No	Colegio 3: Público	Urbano	Definitivo	Funcionario de carrera	Accede a la especialización por convalidación de títulos.	
1996-2000	1/09/1996 31/08/2000	PRIMARIA SECUNDARIA	Música	Jefe de Estudios	Colegio 3: Público	Urbano	Definitivo	Funcionario de carrera		
2000-2003	1/09/2000 31/08/2003	INFANTIL PRIMARIA SECUNDARIA	Música	No	Colegio 3: Público	Urbano	Definitivo	Funcionario de carrera		Coro escolar
2003-2005	1/09/2003 31/08/2005	PRIMARIA	Música	Secretario	Colegio 3: Público	Urbano	Definitivo	Funcionario de carrera		

XI.6.3. Reconstrucción de la historia de vida

XI.6.3.a. Infancia y etapa escolar

La vida de Gerardo transcurre en una ciudad andaluza a pesar de nacer, debido a la profesión de su padre, en otro punto de la geografía española. En su familia nadie antes se había dedicado al magisterio, ni había cursado estudios musicales, ya que su padre era militar y su madre ama de casa.

El primer contacto con la música se produjo gracias a su hermano mayor que comenzó a recibir clases particulares de guitarra cuando Gerardo contaba con la edad de seis años. Este hecho motivó su interés y, en un principio, comenzó a tocar este instrumento de forma autodidacta y cuando cumplió siete años con la ayuda de un profesor. Más adelante esas nociones musicales que tenía las aplicó a otro instrumento, un teclado, y a partir de ahí comenzó a interpretar algunas melodías y a acompañar canciones.

117: G.: A los diez años empezó a dar clase mi hermano y yo tenía seis años, a él le daban clases a mí no, pero ya cogía la guitarra y la tocaba. Entonces después ya yo empecé con siete años me daban clases de guitarra. A partir de ahí luego ya cogí un teclado y empecé ya con las nociones que tenía de música a tocar algunas cosillas.

En la escuela el único contacto con la enseñanza musical se limitaba al aprendizaje de alguna canción y su interpretación con la flauta dulce, pero realmente no existía una enseñanza musical sistematizada. No obstante, durante este período de su vida Gerardo seguía practicando y aprendiendo música de forma autodidacta.

109: G.: Bueno, sí, sí nos enseñaban alguna canción con flauta y poco más.

A pesar de que la experiencia musical no fue significativa en el colegio sí que recuerda la influencia muy positiva de algunos de sus maestros tanto a nivel profesional y personal, ya que su forma de dar clase, la manera de relacionarse con los alumnos, de motivarlos, fueron decisivos para él, recordándolos como un modelo a seguir.

122: G.: En general sí, más que nada como persona, como profesor, de estas personas que admiras, que incluso luego mantienes una relación, por la forma de dar clase, la relación que tenía con los alumnos, las motivaciones que nos hacía, todo en general, es lo que digo yo un maestro en mayúsculas, un modelo a seguir.

196: G.: Creo que en esa etapa aprendí lo importante que era el escuchar, valorar y tener en cuenta al alumno. Ha habido un par de maestros en la etapa escolar que, con su ejemplo, me enseñaron esto.

Sin embargo, ya en el instituto, sí existía en el horario lectivo la clase de Música. De esta materia recuerda especialmente como el profesor logró que su interés por esta disciplina aumentara incentivándole a que asistiera a conciertos de música clásica. Reconoce que esta iniciativa le pareció muy acertada por lo que actualmente él lleva a cabo esa misma estrategia con sus alumnos. Ésta consistía en ofrecer a los estudiantes información sobre los conciertos a celebrar en la ciudad para que asistieran a los mismos y, a partir de ahí, elaborar una ficha en la que incluían datos sobre las obras, intérpretes además de un comentario crítico. Este trabajo era considerado imprescindible para superar la asignatura con lo que el profesor se aseguraba de que todos los alumnos asistieran, al menos, a dos o tres conciertos al año.

103: Hubo un profesor en el instituto que no es que me inculcara el amor por la música pero sí que me ayudó. Yo, asistencia a conciertos, en aquel entonces pues no iba a

muchos conciertos de música clásica y él fue el que me despertó el interés por la música antigua. Recuerdo, él lo hacía bien, había gente al que le decía si quieres aprobar tienes que asistir a dos o tres conciertos, si queréis subir nota asistiendo a estos conciertos. Además nos daba las invitaciones y te hacía su pequeña ficha, yo eso lo hago con los míos. Aquí se organizan muchas actividades culturales musicales de todo tipo y ellos lo saben y les digo cuando vayáis a un concierto cogéis en el programa y por detrás apuntáis la canción que más os ha gustado, la que menos, los instrumentos que habéis escuchado, con eso ya tenéis un diez entre todas las notas.

No obstante, reconoce que esta fue la única influencia a nivel profesional ya que la forma de impartir clases en Educación Secundaria no tiene nada que ver con la Educación Musical en Educación Primaria y, por lo tanto, no ha podido aplicar las estrategias y recursos que utilizaba este profesor.

120: G.: Yo creo que me influyó más en lo personal, en el gusto por la música. Quizás de él he copiado el incentivar la asistencia a conciertos. Pero en otra cosa no, porque además es distinto, la Música en Primaria es muy diferente a la del instituto, a la que dábamos allí.

A este aumento de su afición musical se unió el hecho de que algunos de sus compañeros de estudios estaban matriculados en el Conservatorio de Música, por lo que cuando finalizó el instituto decidió comenzar sus estudios musicales reglados. Pero este propósito se vio truncado cuando comprobó que el que era su comandante en el ejército, pues Gerardo había comenzado la carrera militar con la intención de ser aviador, era también el director del Conservatorio y este hecho no le agradaba demasiado, así que decidió abandonar estos estudios, que retomó años después tras aprobar las oposiciones de Magisterio.

100: G.: Empecé a estudiar a los 17 años. A mí siempre me había gustado la música y en el instituto conocí a gente que estaba en el Conservatorio y me animaron. Entonces me matriculé aunque que no hice ningún curso al final porque coincidió con el tema que te comenté del ejército. Cuando hice el campamento y aquello no me gustó y a la hora de pedir destino pues yo tenía posibilidad de... y me preguntaron y yo dije que el ejército no lo quería ni en pintura, y me metieron en la sección de Música. Resulta que mi comandante era el director del Conservatorio y entonces me matriculé y me daba clase y pues lo que es tener a mi comandante dándome clase pues no asistía a clase [...]

Durante este período cabe también destacar la vinculación de Gerardo a la realización de actividades deportivas al aire libre lo que originó que muy pronto invirtiera parte de su tiempo como monitor de actividades acuáticas con grupos de niños. Así, vemos como ya en este momento de su vida se produce un primer contacto con la actividad docente.

131: G.: Aquello digamos que vino, yo desde pequeño todos los veranos participaba en actividades al aire libre, deportivas. Fui creciendo y me convertí en monitor de esos grupos, como mis intereses iban en esa línea, con las actividades acuáticas y el deporte me formé como monitor de vela [...]

XI.6.3.b. Elección profesional: razones y condicionantes

Como señalamos anteriormente al finalizar sus estudios en el instituto ingresó en el ejército, ya que éste era el primer paso para llegar a ser aviador, profesión por la que Gerardo optó en un primer momento. Pero después de algunos meses realizando el servicio militar descubrió que aquello no era lo que él imaginaba y decidió que, una vez terminara su estancia obligatoria en el ejército, se dedicaría a otra cosa. Su experiencia como monitor de vela e instructor de actividades deportivas le hizo decantarse por el Magisterio ya que la docencia era algo que le interesaba. Así, que en este caso vemos como la elección profesional está motivada por condicionantes personales pero no por elementos externos a él, ya que en todo momento la decisión

de abandonar el ejército e iniciar los estudios de Magisterio se deben a una elección personal.

18: G.: Pues bueno, yo pensé en un principio ser aviador. Para ser aviador tenía que pasar por la academia militar. Tuve una preparación para la academia, ingresé en el ejército y una vez dentro del ejército ví que aquello no era lo mío. A parte en mi época de estudiante he trabajado mucho con niños como monitor de vela y como instructor de actividades deportivas y siempre he tenido con los niños mucha relación. Es decir, opción después de descartar lo de piloto, pues Magisterio, pero porque yo ya tenía experiencia y era algo que me interesaba.

XI.6.3.c. Formación profesional inicial

Una vez abandonada la idea de la aviación Gerardo comienza sus estudios de Magisterio en 1983 en la especialidad de Ciencias Físico – Naturales, y a continuación y tras realizar las materias pertinentes accedió a la licenciatura de Pedagogía que finalizó en el año 1988.

27: G.: Del 1983 al 1986 hice Magisterio y después en el 86 hice el curso de adaptación de Pedagogía y terminé Pedagogía en el 88, [...]

De sus estudios en la Escuela de Magisterio no aparecen demasiadas referencias en su discurso y las que realiza se centran en los estudios musicales cursados durante este período formativo. Recuerda la asignatura de Música, como una más dentro del currículum de la especialidad, en donde el lugar más importante lo ostentaban asignaturas como las Matemáticas o las Ciencias. En Música aprendió a solfear algunas canciones infantiles y poco más. De su profesora no adquirió ninguna pauta metodológica, simplemente recuerda lo bien que tocaba el piano.

106: G.: No, no, nada. Date cuenta que aquello era una asignatura que la dábamos todos, los especialistas de Matemáticas y Ciencias que dábamos mil cosas de Matemáticas, de Ciencias, de Lógica y era una asignatura más, donde nos íbamos al torreón a solfear "los pollitos" y poco más.

103: [...] En Magisterio no hubo nadie que influyera en mí. Allí la profesora de Música, no me acuerdo del nombre, pero sí de que tocaba el piano de maravilla [...]

Para Gerardo las prácticas de enseñanza fueron un período formativo muy importante ya que el hecho de que su tutor fuera el director del centro le obligó a encargarse de la clase como un maestro más desde el primer momento. No obstante los consejos de su tutor a las cuestiones que él le planteaba resultaron de gran ayuda para poder superar el reto que suponía estar cada día con un grupo de alumnos.

199: G.: En las prácticas, por la problemática existente en el centro al que fui, y al ser mi tutor el director, desde los primeros días me hice cargo de la clase, pues mi tutor tenía continuas reuniones y salidas del centro a Delegación, Ayuntamiento.... Eso fue lo mejor, fueron unas prácticas de verdad; y aunque estaba solo ante la clase no me sentía solo porque las sugerencias que me hacía mi tutor o las soluciones que me aportaba para los problemas que yo le planteaba, que me habían surgido, eran realmente "mágicas", se notaba la experiencia. De esta forma aprendí muchísimo.

Aunque es consciente de que la percepción que se tiene de la formación inicial a la hora de iniciar la trayectoria profesional es de que ésta tiene una escasa utilidad por su alto contenido teórico, con el paso de los años ha sido consciente de que esa teoría ha ido adquiriendo más significación en su práctica diaria a medida que ha comprendido las posibilidades que le ofrecían dichos conocimientos que se encontraban ocultos y aparentemente eran poco útiles.

202: G.: En la práctica profesional da la impresión de que no sirve mucho, pero quizás sea una percepción no muy exacta. Creo que después de años de estudio (casi todo teórico),

cuando llegas a la práctica te parece todo tan distinto a lo estudiado que crees que de nada sirve la carrera. Pero si lo analizas fríamente, estás "empapado" de conocimientos que empleas sin darte cuenta de que los adquiriste en la carrera.

Durante esta etapa continuó como monitor de deportes ocupando un cargo incluso dentro del Patronato de Deportes cuando cursaba sus estudios de Pedagogía y se especializó como monitor de vela y windsurf.

131: [...] Y los veranos los ocupaba enteros en esa actividad, en un principio como monitor de tiempo libre o monitor tutor y después como monitor de deportes, que además estuve trabajando un tiempo en el Patronato de Deportes que coincidió con mis estudios de pedagogía, mientras que hacía pedagogía trabajaba en el patronato de deportes. Ya después me especialicé en monitor de vela y windsurf.

XI.6.3.d. Transición al mundo laboral: experiencias laborales previas e inducción a la profesión

Tras finalizar sus estudios de licenciatura en el año 88, se presentó por primera vez a las oposiciones por la especialidad de Pedagogía Terapéutica. En este primer intento no hubo suerte pero no se rindió y siguió preparando la prueba, en esta ocasión junto a dos compañeros más y un preparador que había participado en un tribunal de oposiciones en años anteriores. Fue en el año 89 cuando se vuelve a presentar y supera la oposición con plaza, iniciando a partir de ese momento su trayectoria profesional.

27: [...] en el 88 que fue cuando terminé fue cuando hice las oposiciones. Me presenté por Pedagogía Terapéutica. En Magisterio no existía la especialidad de Educación Especial. El primer año no apruebo y apruebo al segundo año que me presento.

135: G.: El primer año me las preparé yo sólo por mi cuenta y el segundo año me busqué un preparador. Cuando hice las prácticas conocí a una persona y le propusimos yo y dos más que nos preparara porque había estado en un tribunal de oposiciones. Entonces empezamos a plantearle dudas porque había muy buena relación y ya luego le planteamos el que nos juntáramos todas las semanas para ir preparando un poquito y ya nosotros no teníamos el compromiso de darle la lata y así fue.

XI.6.3.e. Trayectoria profesional antes de la especialización

En su primer año como maestro interino estuvo cubriendo diferentes bajas en distintos pueblos de la provincia como generalista y además se dedicó a la preparación de oposiciones tal y como hemos descrito anteriormente.

30: G.: Estuve un año de interino, rotando por la provincia, seis o siete pueblos, y tuve suerte porque había gente de otras especialidades que se tiraban cinco o seis años provisionales por provincias más alejadas y luego se iban acercando. Ese año que estuve por unos seis pueblos. Este año que estuve de interino iba donde surgía, fue Primaria lo que cubrí, de Educación Especial creo que no hice ninguna sustitución. [...]

Tras aprobar las oposiciones estuvo destinado provisionalmente en un centro de un pueblo de la periferia de la ciudad andaluza donde vivía ocupando un puesto específico, en un aula de Educación Especial.

30: [...] Al año siguiente que estuve de provisional y ya sí tuve un aula de integración de Educación Especial [...]

Al año siguiente obtuvo su destino definitivo en un pueblo de otra provincia de Andalucía en el que permaneció cinco cursos ocupando un puesto de maestro de Educación Especial.

30: [...] y ya al año siguiente ya me hicieron definitivo y me mandaron un pueblo de Córdoba con un aula específica de Educación Especial y allí estuve cinco cursos.

De esta época recuerda la sensación de soledad que vivió, ya que señala que al igual que le sucede al maestro de Música, el maestro de Educación Especial se encuentra solo en el centro, por lo que no tiene la posibilidad de compartir experiencias con otros compañeros con su misma formación. Tal y como señala Gerardo cuando eres maestro generalista tienes compañeros de nivel, de ciclo con los que intercambiar opiniones, pero en el caso del especialista es difícil encontrar otra persona de tu misma especialidad con la que compartir experiencias. Además, a esto se unió, según apunta Gerardo, el hecho de que los propios compañeros tenían un trato discriminatorio hacia él por el hecho de ser de Educación Especial, incluso a veces sentía que lo identificaban con los niños con los que trabajaba, excluyéndole de la realización de algunas actividades que se organizaban en el centro.

138: G.: Sí, más que nada que los centros donde hay terapéutica es una persona sola, en la Música pasa un poco de lo mismo. El profesor de Primaria tiene otros profesores de Primaria incluso tiene paralelos de su curso con los que puede comentar, puede intercambiar. En Educación Especial estás tú sólo y aislado del resto, también según dónde caigas y en aquella época en función de dónde cayeras eras de Educación Especial, casi te identificaban con los niños. De hecho yo me acuerdo de un claustro cuando se estaba preparando la semana cultural hacía falta gente para corregir los trabajos de un concurso de poesía y hubo quien dijo pero si tú eres de Educación Especial, sí, pero yo soy Licenciado en Filosofía y Letras ¿y tú? Entonces a veces te tienes que enfrentar.

139: Quiero decir, que la problemática fundamental que tuve cuando estaba con terapéutica era ese, el aislamiento que tenía yo en el centro con respecto a comentar con la gente problemas que tenías y por otro lado cierta parte del profesorado te consideraba de Educación Especial, de una forma despectiva.

Existía un desconocimiento de su labor por parte de sus compañeros que generaba en ellos una infravaloración de su trabajo y que le generaba un sentimiento de malestar ya que percibía poca consideración hacia su labor docente.

139: [...] También me encontré con gente que no concebía que con ese tipo de niños se tuviera, como ellos decían, esos privilegios que el resto no tienen. Te encuentras cosas... y a mí eso me suponía de verdad, yo lo pasaba mal. También hay otra gente que aprecia tu trabajo, te encontrabas con todo, entonces un poco el apoyo era lo mismo, grupos de trabajo de gente que estaba en distintos centros y nos juntábamos. Pero allí no tuve tanta relación, había dos colegios, la otra profesora que había de Educación Especial vivía en otro sitio. El centro de profesores estaba un poco lejos, lo que suponía casi una hora de coche por una carretera malísima, allí estaba más aislado.

205: [...] De hecho, alguno me llegó a comentar que como era posible que se invirtiera tanto dinero en niños inútiles, habiendo gente de buenas notas que lo necesitaba para seguir estudiando. Lo peor fue que cuando hizo este comentario delante de gran parte del claustro, no hubo nadie que le contestara. Superaba esta dificultad añadida "pasando" en la medida que podía y demostrando con mi trabajo que esos "inútiles" merecían que se le aportaran los medios para, en la medida de lo posible, normalizar su vida.

Fue en esta época en la que ejercía la Pedagogía Terapéutica cuando Gerardo comenzó a trabajar la Educación Musical en el aula de integración. Señala que en ese ámbito la finalidad de la música era diferente a la que se plantea en el aula de Primaria. En aquel entorno la música era un medio antes que un fin, era un recurso para desarrollar ciertas habilidades en los alumnos sin la intención de enseñar contenidos específicamente musicales.

66: [...] Y con mis niños de Educación Especial yo ya trabajaba la música, en el aula específica de Educación Especial yo tenía un teclado electrónico.

142: G.: *Era muy distinto mi objetivo en relación a la música de Primaria, con ellos jugaba con la Música, eran actividades con las que por ejemplo, le ponía fichas de colores en las teclas y las tenía que ir buscando, tocando. A lo mejor interpretaba una pequeña melodía. Con ritmos también, recuerdo un Síndrome de Down, como tenía un teclado con ritmos, le ponía un ritmo para que hiciera ciertas cosas. Era un recurso, no para que aprendieran Música, sino que el teclado lo utilizaba para actividades que tenía con ellos.*

Tras aprobar las oposiciones retoma sus estudios en el Conservatorio y termina el grado medio de piano. Aunque advierte que estos estudios fueron muy importantes en cuanto a los conocimientos teóricos y técnicos que le aportaron, es consciente de que no tuvieron ningún peso específico en su formación didáctica.

100: [...] *Y ya cuando saqué las oposiciones fue cuando lo retomé y fui haciendo el grado elemental y medio lo hice en un par de años, me matriculaba y hacía dos cursos en uno, pedía ampliación de matrícula. Yo conocimientos tenía, tocaba la guitarra y el piano, pero no tenía ningún título.*

126: G.: *Del Conservatorio, nada. Los conocimientos, ya te comenté, que es algo que yo considero importante pero ya está.*

Además la actividad musical que rodeaba a Gerardo en aquella época era importante ya que algunos de sus compañeros pertenecían a la banda de Música y a través de ellos se implicó en la realización y organización de diversos cursos del Centro de Profesores. En definitiva, su formación permanente fue muy activa durante esta época.

66: G.: *Sí, sí, había hecho cursos, ya te había comentado cuando estuve en aquel pueblo tenía relación con gente del Conservatorio, con gente de la banda. En la banda también había profesores compañeros míos y se realizaban muchas actividades y entonces las actividades que se organizaban en el colegio y en el CEP, donde se organizaban cursos de Música. Yo estaba un poco implicado organizando o cuando salía en el CEP algún curso que traíamos ponentes interesantes o algún grupo de trabajo que elaborábamos materiales interesantes pues yo participaba. [...]*

XI.6.3.f. Un cambio en la trayectoria: el acceso a la especialización

Estando en este centro surge la posibilidad de especializarse en Educación Musical, ya que debido a la promulgación de la nueva ley de Educación (LOGSE) en 1990 aparecía una nueva figura que se encargaría de impartir esta materia en los centros escolares. La Administración, con la intención de proporcionar rápidamente especialistas a los centros, estableció diferentes vías de especialización en tanto en cuanto se creara la titulación correspondiente en las universidades. Así que Gerardo optó por una de estas vías de especialización que consistía en el nombramiento como especialistas a aquellos maestros que poseían unos determinados estudios musicales. Como él tenía el título de Grado Medio de Piano y cumplía todos los requisitos solicitó su especialización motivado por la afición musical que había tenido desde pequeño y la posibilidad de promocionar profesionalmente acercándose a la ciudad donde había crecido. Así, aunque su trabajo como maestro de Educación Especial le gustaba, la posibilidad del traslado, que era una opción que siempre había barajado, lo llevó a plantearse la especialización.

33: G.: *Cuando crearon la especialidad de Música y yo tenía estudios de Conservatorio y de hecho allí había una banda bastante buena, algunos de los músicos son profesores del Conservatorio, tomé contacto con ellos y siempre he estado ligado a la música. Y cuando sale la especialidad de Música, no me lo pienso y decido concursar por Música, primero porque me gusta, no es que la Educación Especial no me gustara, pero la música para mí siempre ha sido una afición y me llamaba la atención la música en la escuela. Y por otra parte era otra opción para venirme a aquí, concursé y me dieron el centro en el que estoy.*

37: G.: *La acreditación la hice por los estudios de Conservatorio. Había tres formas de acreditarse por la especialidad de Música, por estudios de Conservatorio, presentándose a las oposiciones y sacándolas, y estudiando en Magisterio la especialidad de Música.*
39: G.: *Tenía el grado medio de piano.*

Tras obtener la correspondiente especialización como maestro en Educación Musical, concursó y obtuvo plaza en el centro en el que actualmente desarrolla su labor docente.

XI.6.3.g. Trayectoria profesional después de la especialización: primeros años como especialista

El centro en que comienza su labor como especialista y en el que actualmente trabaja Gerardo está situado en una localidad próxima a la capital de la provincia. Se trata de un centro que alberga las etapas de Educación Infantil y Primaria, aunque en el momento de su llegada todavía se impartía la Educación Secundaria Obligatoria.

Al llegar al centro tuvo que hacerse cargo de la tutoría de un curso de la segunda etapa por lo que se vio en la necesidad de limitar su docencia musical al ciclo medio de la antigua EGB.

45: G.: *Cuando llego aquí daba solamente seis horas de Música porque estaba la segunda etapa, en sexto, séptimo y octavo, ya no lo recuerdo bien. Me hicieron tutor de un octavo y daba Lengua, daba otras asignaturas y de Música daba sólo en tercer, cuarto y quinto o no sé si sexto ya se había metido. Era la época de transición.*

Cuando se completó la implantación de la nueva estructura que imponía la LOGSE su docencia a nivel musical se extendió desde tercero de Primaria hasta segundo de la ESO. En este momento además ocupó el cargo de jefe de estudios por lo que su horario de docencia estaba más limitado abandonando ya la tutoría.

45: [...] *Al año siguiente ya se amplió a primero de Secundaria y octavo y ya cuando teníamos Primaria y Secundaria daba de tercero hasta segundo de ESO, alternando con alguna asignatura que era lengua la que normalmente daba. Y bueno, también cogí equipo directivo, la jefatura de estudios, con lo cual tenía menos horas hasta hace cuatro o cinco cursos que ya dejé los cargos y al tener más disponibilidad [...]*

Después de algunos años desarrollando su labor como jefe de estudios decidió hacer un paréntesis en la ocupación de dicho cargo y se dedicó plenamente a la docencia musical desde Infantil hasta Secundaria. Pero tras un par de años volvió a responsabilizarse de la secretaría del centro, lo que provocó una nueva reducción en su horario como especialista que se vio subsanada por la petición de la incorporación de un nuevo maestro, que además de su labor como docente en Infantil se encargaría de impartir las enseñanzas musicales en esta etapa. Así que se quedó en la etapa de Primaria y Secundaria hasta el momento en el que desapareció de esta última.

45: [...] *empecé a darle clase desde Infantil hasta Secundaria, le di a todo el colegio Infantil de cuatro y cinco años no teníamos tres años. Estuve un par de cursos dando la Infantil hasta la Secundaria, volví a coger cargo directivo, y entonces a parte coincidió que una de las profesoras provisionales que mandaron solicitamos que fuera de Música con lo cual desde entonces siempre se ha dado Música en infantil aunque yo no la diera. Yo dejé infantil, ya cogí la secretaría y daba desde primero a segundo de secundaria. Se fue la secundaria hace dos cursos y ya doy de primero a sexto de Primaria, en Infantil dan Música pero no la doy yo.*

Reconoce que el tener un cargo directivo no fue, ni es motivadora para él pero también es consciente de que alguien tiene que desarrollar las tareas de la dirección, la secretaría y la jefatura de estudios. Así que por su amistad con el director accedió a estos cargos.

48: G.: Cuando cogí la jefatura de estudios por amistad con el que iba a ser director y por petición expresa de él y poco ilusionado, porque cuando te das cuenta de lo que es esto un poco obligado. Logré dejarlo, dejé la jefatura, estuve varios años sin ningún cargo pero en los colegios hay una problemática y es que nadie quiere pertenecer al equipo directivo y obviamente llega el director y coge gente que tenga alguna experiencia y que trabaje. Así que el director, el jefe de estudios y yo, que ahora mismo soy secretario, estamos obligados.

La percepción que tiene Gerardo de sus comienzos como especialista es bastante positiva ya que admite no haber encontrado ninguna dificultad a la hora de trabajar la Música en los diferentes niveles y etapas en los que desarrolló su labor. Incluso señala como su anterior ocupación como maestro de Educación Especial le suponía mayores problemas que la dedicación a la especialidad de Música. Así, aunque reconoce que al principio vivió momentos de incertidumbre hasta encontrar la mejor manera de desarrollar las clases el hecho de que día a día sus planteamientos funcionaran supuso un estímulo que imprimió rápidamente confianza y seguridad en su actuación.

208: G.: En un principio incertidumbre, pero duró poco. La seguridad la adquirí con el tiempo. A medida que adquiría experiencia y las cosas salían, iba cogiendo confianza, y eso lleva a la seguridad.

Quizás lo más destacable eran los problemas de comportamiento de los alumnos de Educación Secundaria, que tal y como señala Gerardo, no constituyeron ninguna dificultad particular para él pues el trabajo musical era un espacio de diversión para el alumnado y estaba bastante motivado.

87: [...] Eran niños que conmigo habían estado desde pequeños y era otra relación, o sea que con Secundaria en el centro ha habido siempre problemas, se ha notado cuando se han ido pero en Música nunca he tenido yo problema con los niños de Secundaria, por eso porque eran niños que los conocía desde pequeñitos, y la clase de Música siempre ha sido más relajada para ellos.

145: G.: Yo venía con miedo porque no sabía dónde me metía. Entonces dificultades, la falta de material, por lo demás, seguí con grupos de trabajo, yo nunca me sentí perdido, que en Educación Especial sí que me había sentido perdido, porque te encuentras con distintos casos. En Música nunca estuve perdido, nunca me encontré con las preguntas de qué hago, fui saliendo sin problemas.

La única dificultad que encontró fue una mayor dotación de material, aunque hace hincapié que al llegar hizo varias demandas al equipo directivo acerca de espacios, materiales, existiendo siempre una respuesta positiva al respecto. Quizás este hecho se debiera a que ya se impartía la Música en el colegio antes de que él llegara y esta tradición pudo influir positivamente en relación a la consideración por parte del equipo directivo hacia las enseñanzas musicales.

72: [...] Aquí la Música siempre ha sido bien tratada, ya se impartía antes de que yo llegara, había sido bien mirada, cuando yo llegué y dije que yo necesitaría un aula de Música, la gente se rió, porque había cuatro cursos en unos edificios casi en ruinas que ya los han derruido, había aulas prefabricadas y lo de un aula de Música era casi imposible. Pero yo les dije que entendía que en ese momento no pero que cuando hubiera posibilidad me tuvieran en cuenta. El colegio ha sufrido una serie de transformaciones y una ampliación, el colegio era menos de la mitad de lo que es ahora, y yo les dije que tengáis previsto que cuando se hagan obras o lo que sea que a mí me gustaría tener un aula de Música. Y además para trabajar dije que necesitaba instrumentación, dinero había poquísimo pero me compraron un teclado electrónico [...]

208: [...] La mayor dificultad fue la falta de recursos, así que en esa época utilizaba mucho la percusión corporal y fabricábamos muchos instrumentos que después usábamos en clase.

En estos primeros años como especialista participó en la organización y elaboración de cuadernos de trabajo para la preparación de diferentes conciertos didácticos ofrecidos por la orquesta de la ciudad. Este trabajo fue determinante en su labor como especialista ya que le abrió un nuevo campo de trabajo desconocido hasta ese momento para él, el de la audición musical. Admite que gracias a los conocimientos obtenidos a través de esa actividad pudo plantear el desarrollo de la audición musical en el aula de un modo bastante acertado.

51: [...] también he estado colaborando mucho tiempo con las personas encargadas de organizar los conciertos didácticos de la orquesta de la ciudad. Yo formaba parte del grupo que comenzó a elaborar los cuadernos para los conciertos didácticos. [...]

60: G.: Me influyó mucho, yo creo que si no hubiera sido por eso yo no trabajaría tanto y creo que bien las audiciones.

148: [...] El estar trabajando los conciertos didácticos también ha hecho que ahora me centre, no mucho, pero sí que le dé la importancia que antes no le daba a las audiciones.

Así vemos como la formación ha sido esencial en sus comienzos como especialista ya que a través de la lectura de libros, la realización de cursos y la participación en grupos de trabajo ha ido creciendo profesionalmente. Otorga gran importancia a los grupos de trabajo y recuerda como muy provechosa la experiencia de un grupo que se formó con otros docentes de Música el mismo año que comenzó su labor como especialista. El intercambio de experiencias, de materiales, de estrategias, etc. fue una fuente muy importante de conocimientos para Gerardo en sus comienzos y hasta el momento actual.

129: G.: De cursos que he hecho, de libros que he leído, y muy interesante la participación en grupos de trabajo de Música en los que más que nada intercambiábamos experiencias. Precisamente cuando me destinaron por Música ese mismo año coincidí con gente más o menos en mi situación e íbamos un poquito sin saber dónde nos metíamos y formamos un grupo de trabajo, semanalmente nos reuníamos, exponíamos las experiencias que teníamos, cómo trabajábamos, planteábamos dudas a los compañeros, elaborábamos materiales, eso fue muy interesante.

148: Esto que te comento de las reuniones de trabajo también me han aportado mucho, por eso a lo largo del tiempo han sido incorporaciones que he hecho en la clase, por tanto algo en la forma de trabajar he cambiado. [...]

XI.6.3.h. Percepción del momento actual

A sus 41 años y tras diez años como especialista de Educación Musical en el mismo centro, actualmente, su ocupación profesional se limita a las clases de Educación Musical y a su labor como secretario. El coro infantil que formó hace unos años ha detenido su actividad pues el cargo directivo necesita una gran dedicación y le impide desarrollar este trabajo coral que tanto le motiva. Por esta razón tiene previsto solicitar, que la persona que envíen de Delegación como interina para apoyo del centro, sea especialista de Música y así descargar él horas de docencia para intentar rehacer el coro.

96: [...] hace dos que cogí la secretaría y ya no me quedaba tiempo, de hecho del tiempo que tengo que tener de secretaría tengo menos para poder darle Música a toda la Primaria, y el año que viene tendré una hora menos porque hay un curso más y entonces lo del coro es imposible. Este año vamos a solicitar que uno de los profesores que venga provisionales, de interino, la persona que venga de apoyo sea especialista en Música para rehacer el coro. Entonces ella o él que coja algunos cursos de Música y yo pueda dedicar a la secretaría el tiempo que me corresponde y poder seguir con el coro.

A la hora de abordar el momento actual en la carrera profesional de Gerardo vamos a hacer referencia a dos dimensiones, una relacionada con el contexto en el que realiza su trabajo, describiendo la percepción que tiene de cómo es considerada su labor como especialista por el resto de la comunidad educativa y las relaciones que

establece con sus diferentes agentes. Por otro lado, nos centraremos en el análisis de su práctica docente y de la percepción que tiene de él mismo a través de la descripción de sus dificultades, motivaciones, creencias y actitudes hacia la enseñanza.

Considera que la **Administración** ha tratado bien la Educación Musical, al menos en su centro, pues siempre ha enviado dotación de material, ha dado respuesta a las demandas de personal, etc. Aunque conoce los posibles cambios que se avecinan, haciendo hincapié en la reducción horaria de la Música en Educación Secundaria Obligatoria, se muestra escéptico ante estas noticias y prefiere mantenerse a la espera de lo que sucederá realmente antes de opinar. Según su opinión la situación de la Educación Musical en la escuela no es mala, aunque como todo se podría mejorar, pero sí que demanda una mayor atención por parte de la Administración para los estudios musicales fuera del ámbito escolar.

93: G.: *Ahora mismo no creo que esté mal tratada, a mí en este centro me da posibilidad de darle Música a todos los cursos, cuando hemos solicitado un profesor más se ha hecho. [...] Aquí han mandado todos los años cosas, todos los años se pedía, un año mandaron dotación bastante buena, un teclado, una guitarra, ya teníamos dos porque habíamos comprado ya una. Yo toco la guitarra y la utilizo mucho, muchos instrumentos. Y más adelante sin pedirlo mandaron otro lote, al cabo de los cuatro o cinco cursos, también un teclado, guitarra no, pero pequeña percusión un montón [...]*

93: [...] *Entonces yo creo que sí está bien considerada. Ahora parece que van a reducir el tiempo de Música en Secundaria pero eso cuando llegue ya se verá. Yo creo que hoy día no está mal. También entiendo que otras administraciones deberían hacerse cargo de lo que es la educación musical fuera, eso sería para hablar más largo [...]*

Reflexiona sobre la situación de las enseñanzas musicales en España y llega a la conclusión de que el planteamiento no es correcto ya que aparece un vacío formativo entre la Escuela y el Conservatorio. Según Gerardo tendrían que existir unos estudios que permitieran aprender Música a todos aquéllos que desearan profundizar más allá de los aprendizajes recibidos en la Educación Obligatoria pero sin el objetivo de convertirse en músicos profesionales.

93: [...] *El planteamiento de la enseñanza o de la Música en España yo creo que no es correcto, habitualmente está la Escuela y el Conservatorio, la Escuela está para una cosa y el Conservatorio para otra, pero de la escuela al conservatorio tiene que haber un paso intermedio. Que si a mí me gusta tocar la guitarra o el piano tenga donde poder ir, echar un rato con otra serie de gente a la que le guste tocar y si quiero aprender un poco más no tener que irme a un conservatorio que tiene que ser para un profesional.*

No obstante y a nivel general sí que señala que ha habido momentos en los que la Administración no se ha portado todo lo bien que debería pues en la mayoría de las ocasiones demanda más a los docentes de lo que luego les proporciona a cambio. En su discurso hace mucho hincapié en la falta de apoyo por parte de la Administración que en líneas generales recibe el profesorado.

211: G.: *La experiencia me ha hecho ver que la mayoría de profesionales de la enseñanza da más de lo que se le pide y no se le reconoce; pero esto no es lo grave, ya que nadie pide ningún reconocimiento. Lo peor es que cuando estos profesionales se encuentran con algún problema grave (denuncia de algún padre aunque se vea a todas luces que es absurda, agresión, obligación de desempeñar algún cargo, enfermedad grave), la Administración no solo no te apoya sino que parece que se pone en tu contra. Lo más que hace es considerarte como un número, y esto mismo es lo que me hizo abandonar el ejército, el que no eras persona, sino número.*

En cuanto a la consideración que percibe de sus **compañeros y compañeras** con respecto a la labor como especialista de Educación Musical, reconoce sentirse muy respetado y refiere como indicador de este hecho el que las fiestas de final de

curso, Navidad, etc. no las organiza él sólo sino que cuenta con la colaboración de la mayoría del claustro.

78: G.: *Me respetan mucho, de hecho las fiestas no las organizo yo. Los compañeros se implican mucho. En los certámenes de villancicos que hacemos todos los años participan todos. Yo también me lo he trabajado en el sentido de que la gente se implique, yo preparo con ellos los villancicos pero la selección de villancicos la hacen los tutores. Antes se lo digo, si tenéis interés en algún villancico que vuestros niños canten me lo decís que tenga tiempo de prepararlo, si no tenéis villancicos decidme lo que queréis más o menos y yo os digo para que elijáis, siempre hay alguno que pasa, muy poquitos y entonces no vas a dejar a los niños tirados y entonces los montas tú y ya está. Luego hay otros profesores sobre cinco o seis de veinte pocos que ellos les enseñan el villancico y vienen a la clase para consultarme qué instrumentos y me piden que me encargue yo de algunas cosas.*

La implicación del **alumnado** en la asignatura es total y la respetan al igual que las demás materias. Además, Gerardo percibe gran motivación e interés por parte de ellos y señala como ha habido un número considerable alumnos en los que se ha despertado el interés por el hecho musical y después han continuado sus estudios en el Conservatorio o han formado un grupo musical. Recuerda, orgulloso, como todavía muchos de los antiguos alumnos vienen al centro a informarle de las actividades musicales que llevan a cabo.

75: *Los niños respetan la asignatura [...] Te cuento, aquí cuando por el tema de la secretaría o la jefatura de estudios algunas veces hemos tenido reuniones con el inspector y les han dicho que no va iba a dar la clase de Música se ha formado un revuelo, y los niños vienen y me dicen que tenemos que recuperar la clase. Los chiquillos desean dar la Música, me han contando de colegios donde les dicen que no va a haber Música y los niños se ponen muy contentos, aquí es impensable y a mí me satisface.*

81: *[...] hay chiquillos que van al Conservatorio y chiquillos que se han ido, pero te estoy hablando de chiquillos que están con su grupo de rock y chiquillos que están en la orquestas infantiles, y vienen a invitarme a sus conciertos. Sienten cierta implicación conmigo, ayer mismo estuvo uno que se había examinado de selectividad y me lo comentó, y toca el violín en un grupo de rock, ya te avisaré, que vamos a grabar una maqueta y ya te la traeré para que la escuches.*

Son los **padres y madres** en la mayoría de los casos los que le informan de este interés de sus hijos por la Música lo que denota que, al menos, en la familia se reconoce este hecho como significativo. Pero sin embargo, esta relación más estrecha normalmente se produce con un grupo de padres que se reduce al grupo de alumnos y alumnos que forman parte del coro. Para el resto, el hecho de tener menos relación con él y tener un contacto más directo con los tutores promueve el que las materias con mayor consideración sean las instrumentales, que en definitiva, son las que los tutores consideran más importantes.

75: *[...] Las madres me cuentan anécdotas, me dicen que cuando sale alguna música en la tele y ellos la han escuchado en clase, dicen que pegan un bote y les dicen esa es la música de la bruja. Claro, ya te he dicho yo que las audiciones las trabajo de una forma activa, y sobretodo los pequeños nunca saben la obra que están escuchando sino que la relacionan con la actividad que realizan, con el juego, con la danza que han hecho. Yo creo que les gusta y respetarla la respetan [...]*

214: G.: *Cuando te relacionas con los padres (por ejemplo, yo con los padres de mis niños coralistas) sí. Pero como la relación de los especialistas es menor que la de los profesores tutores, es posible que la consideración sea menor. Date cuenta de que los profesores tutores les dan las materias troncales y cuando hablan con los padres hablan de estas materias, que para ellos, los tutores, son "las más importantes"*

A pesar del carácter lúdico que tiene la asignatura de Música Gerardo basa su relación con el **alumnado** en el respeto para promover que la hora de trabajo, sea de trabajo real y aunque se cante, se baile o se toque tenga el mismo carácter serio e importante que cualquier otra asignatura.

75: [...] En la clase de Música suele haber mucho desmadre, los niños van buscando mucho desmadre, yo soy muy amigo de los niños pero me hago respetar, [...]

No obstante, siempre hay excepciones, y admite que hay ciertos niños con los que el trato es muy complicado, considerando muy difícil la intervención desde el punto de vista docente. Reconoce que hay grupos muy buenos en los que se puede trabajar a mayor nivel y en otros en los que su trabajo está más limitado.

87: G.: No, no porque siempre te encuentras grupos muy buenos y grupos malos, siempre hay de todo. Yo cuando llegué aquí recuerdo que había un grupo fabuloso, con este que te decía que cantábamos incluso canciones a dos voces, después tienes grupos malos, ahora tengo dos grupos fabulosos para la Música, y es que además se nota [...]

Destaca como vivió un importante cambio en la calidad de la relación con el alumnado cuando la Secundaria se suprimió como etapa educativa en el colegio, admitiendo que dichas relaciones se volvieron mucho más fáciles y llevaderas, desapareciendo muchos de los problemas de disciplina y convivencia, que hasta ese momento existían en el centro.

87: [...] Entonces yo no he notado... lo que sí he notado muchísimo cuando se ha ido la Secundaria del colegio, la cosa ha cambiado, esto es una balsa de aceite [...]

La única relación que mantiene con **otras instituciones** es a través de la Universidad, recibiendo alumnos en prácticas de la Facultad de Ciencias de la Educación. Aunque hay compañeros que no quieren tener prácticos él todos los años los solicita, porque cree que es un período muy importante del proceso formativo de un docente y se siente comprometido con su profesión en ese sentido. Incluso señala como el concentrar las prácticas en un solo año no le parece pertinente ya que sería bueno que en todos los cursos se hiciera alguna incursión en el aula real.

163: G.: Yo creo que sí, que es muy importante. Yo creo que sería bueno que las prácticas no se hicieran en tercero y en el último trimestre, creo que sería adecuado que hubiera unas prácticas antes. Yo creo que lo ideal sería partirlas, y no al final, bueno ahí funcionáis por cuatrimestres. Sería cuestión de organizarse y en todos los cursos hacer algo e incluso hacerlas a medidos de curso para que sirvieran un poco para analizar después.

Aunque, normalmente, los alumnos que recibe le ayudan bastante y le facilitan el que pueda ocuparse de asuntos de la secretaría sin tener que dejar a los niños solos en clase, señala que él da más que recibe ya que en ocasiones los propios alumnos de Magisterio le dicen que ha sido con él con el que realmente han aprendido cosas útiles. Además, Gerardo intenta siempre darle confianza a la persona que viene en prácticas y tratarlo como un maestro más.

160: G.: Normalmente doy más que recibo, te hablo de un caso. Este muchacho cuando llegó dijo ahora es cuando estoy aprendiendo yo algo. Este hombre era un artista y yo que soy un manazas, él me ayudó en la decoración. En ciertas actividades yo le propuse si vienes aquí a hacer las prácticas, entiendo yo que las prácticas no es que te sientes y mires. Se sentó y miró la primera semana más que nada para que conociera a los niños y un poco la dinámica que yo llevaba y la segunda semana mira ya, cuando tú me digas la clase es tuya y yo te ayudo en lo que tú me pidas. Y este hombre me dijo enseguida que enseguida empezaba, cuando ya se hizo con las clases y me veía muy liado con la secretaría me decía, vete para abajo que yo ya me las apaño con los niños y estupendamente.

Hace referencia a que tiene poca relación con los **padres y madres**, limitándose a aquéllos que acuden al centro para solicitarle algún tipo de información. Aunque dice no haber tenido ningún problema, sí que señala cómo ha vivido las

dificultades de otros compañeros que han recibido críticas por parte de los padres originando ciertas dificultades y malestar a los afectados.

81: G.: Los padres tienen poca relación conmigo, pero los que vienen a hablar conmigo sí, [...]

181: [...] Hay momentos puntuales, que ves situaciones muy injustas y a lo mejor no relacionadas conmigo, por otro lado la administración cuando puede te machaca y por otro lado los padres te machacan, y a veces incluso algunos compañeros.

A continuación haremos referencia al desarrollo de los diferentes elementos curriculares que Gerardo tiene en cuenta en su **práctica profesional** como especialista de Educación Musical.

Partiendo del **objetivo** que establece como prioritario, que los alumnos disfruten con la música, Gerardo señala como imprescindible el dotarlos de unas capacidades básicas de percepción, expresión y análisis para que puedan entender el hecho musical y comunicarse a través de él.

75: [...] aunque yo el objetivo último que tengo es que ellos disfruten con la música, no es más que ese. Pero también entiendo que para hacer música, para hacer cosas con la música necesitas tener unos mínimos elementos para poder hacer algo [...]

En líneas generales, a la hora de trabajar los **contenidos** se aprecia como otorga mayor importancia al bloque de Audición y al Canto y la Expresión Instrumental. Las referencias a la Danza y el Movimiento no aparecen en el discurso. El Lenguaje Musical es un contenido recurrente a lo largo de todo su planteamiento, sobre todo en el caso del trabajo de la lectoescritura musical como un vehículo para poder interpretar las partituras con los instrumentos.

El trabajo instrumental va evolucionando a lo largo de la etapa partiendo de la interpretación con instrumentos de pequeña percusión, algo que señala que les encanta a los alumnos, para introducir progresivamente la flauta dulce en el segundo ciclo, instrumento que adquiere todo su protagonismo en el último ciclo de la etapa.

51: [...] G.: Depende mucho de los cursos, en los cursos iniciales, en el primer ciclo suelo utilizar bastante los instrumentos de percusión. El día que no tocamos los instrumentos o no me ven que me siento al piano, teníamos piano hasta hace poco, me preguntan que si estoy enfadado porque no hemos cogido los instrumentos [...] Ya en segundo ciclo usamos un poquito más la flauta, en tercero introduzco la flauta totalmente [...] y en tercer ciclo suelo realizar montajes más complejos, combinando instrumentos, flauta, voces, el canon, a veces con algún curso me he atrevido alguna cancioncilla a dos voces, pero eso ha sido una rara excepción y no ha salido muy bien [...]

Además reconoce como su interés por el trabajo de la Audición Musical activa ha sido un continuo desde que formó parte, junto con otros maestros y profesionales, del gabinete pedagógico de la orquesta de la ciudad donde elaboraron numerosos materiales para preparar en las escuelas los conciertos didácticos que desarrollaba dicha formación musical.

51: [...] Eso en líneas generales. Yo trabajo mucho las audiciones musicales, pero todo en plan activo, también he estado colaborando mucho tiempo con el gabinete pedagógico de la orquesta de la ciudad. Yo formaba parte del grupo que comenzó a elaborar los cuadernos para los conciertos didácticos. Y bueno, cuando estás trabajando un tema te interesa más y claro eso me ha quedado, las audiciones se trabajan mucho.

Señala como el planteamiento que llevaba a cabo cuando impartía clase de Música en Educación Secundaria Obligatoria era algo diferente ya que en esta etapa sí les exigía a los alumnos el conocimiento de algunos conceptos musicales, leer con cierta fluidez, etc., en definitiva, actividades centradas más en el análisis. Destaca

como los alumnos no tenían ningún problema en entender los conceptos y después memorizarlos porque ya los habían experimentado y vivenciado antes, a través de la práctica llevada a cabo durante la etapa de Primaria.

90: [...] En Secundaria sí había contenidos más profundos, que tenían que estudiar un poquito, por lo menos leer. En tercer ciclo hay cosillas ya, aunque son muy simples, y además como lo ven y lo trabajan pues se lo aprenden. No saben a lo mejor definirte lo que son un signo de repetición, no saben definirte lo que es un canon pero saben hacerlo.

Una de las premisas básicas es mantener el orden y concierto en la clase, sin esos componentes básicos el aula de Música se convierte en un lugar en el que es imposible trabajar. Toda esta disciplina se hace necesaria a la hora de desarrollar las clases ya que Gerardo aboga por una **metodología** eminentemente práctica. Incluso señala como hace unos años ni siquiera utilizaba libro de texto y era él el que organizaba y preparaba todos los recursos necesarios. Ahora reconoce que por comodidad y por falta de tiempo se ha decidido a utilizar un texto que le sirve de guía y le facilita el trabajo.

75: [...] Yo se lo explico en una orquesta o en una banda si cada uno hiciera lo que quisiera pues no podrían hacer nada [...]

51: [...] Bueno, procuro que participen mucho, que vivan mucho la música, de hecho hasta hace un par de años no utilizaba ningún libro de texto, pero he de reconocer por comodidad y porque hay también materiales muy bien elaborados cogí algunos libros, porque es que ya no me quedaba tiempo. Porque antes les iba preparando todo, claro las audiciones las tenía, las fichas... sí que te lleva tiempo, los montajes musicales te llevan bastantes sesiones aunque no son sesiones íntegras de eso, vas combinando a lo mejor veinte minutos a lo largo de cuatro sesiones. Pero bueno, que eso lo dejé. Sigo trabajándolo pero ya me baso en un libro de texto.

Hace una mención especial a la metodología utilizada con los alumnos de Educación Secundaria a la hora de trabajar la audición, haciendo hincapié en la necesidad de intercambiar opiniones con los alumnos e interesarse por sus gustos a la vez que se intentan introducir los materiales que como docente consideraba más apropiados. Su planteamiento, al igual que en Primaria, era eminentemente práctico trabajando los diferentes conceptos a través de la expresión instrumental, corporal, etc.

87: [...] Mira que yo con ellos en Secundaria las audiciones que trabajaba la traían de casa, ellos me traían las audiciones, música actual, pop, es que la música tiene las mismas estructuras, si vas a trabajar un ritmo, o vas a trabajar un tipo de compás lo mismo lo puedes trabajar con música clásica que con música actual. Yo les decía que me trajeran la música que querían escuchar, pues por ejemplo me decían que querían trabajar con música moderna, entonces ellos me traían el disco y yo seleccionaba la canción que me parecía a mí conveniente. En Secundaria trabajaba de esa manera a partir de las audiciones que ellos me traían. También trabajábamos un tipo de compás con instrumentos, con una danza, con una audición y luego esa misma actividad la hacía con música clásica para que vieran, pero siempre intentaba partir de sus intereses. [...]

La **evaluación** la lleva a cabo a través de un registro en el que a través de la observación va anotando la evolución que, en diferentes aspectos, experimentan sus alumnos. Así recoge observaciones relacionadas con conceptos y procedimientos de los bloques de Lenguaje Musical, Canto, Cultura Musical, pero también otros relacionados con las actitudes como implicación en clase, entre otras.

84: G.: Yo de la forma de trabajo..., hombre, si quieres ver las actas, no hay ningún suspenso, en primero y en segundo es muy difícil. Yo tengo un registro en el que voy anotando por bloques Lenguaje Musical, cancionero o Canto, Cultura Musical, bueno... e implicación en la clase, participación y en las clases voy anotando, tampoco una anotación pues bien, bien menos, bien más, etc. Y eso es lo que me sirve para evaluar [...]

Intenta utilizar los diferentes procedimientos de evaluación en función de la edad de los alumnos. A partir de segundo ciclo, y por consenso del claustro, se acordó realizar pruebas escritas de forma periódica para preparar al alumnado para la siguiente etapa. Así que, en segundo y tercer ciclo, realiza alguna prueba escrita en la que se les pregunta a los alumnos por conceptos musicales sencillos, constituyendo la nota obtenida a través de este procedimiento una más de la calificación global.

84: [...] Controles no había hecho, pero cuando los niños llegan a tercero hay un cambio bastante grande y cuando luego llegan a tercer ciclo están más perdidos. Entonces en un claustro se comentó que en segundo ciclo estaban muy desorientados, que cuando llegaban a tercer ciclo no sabían ni leer una pregunta y entonces a partir de tercero le hago controles muy sencillitos de cosas que se han visto en clase, y esa es una nota más de todas las que tienen [...]

Señala cómo las calificaciones suelen ser siempre buenas exceptuando algún caso en el tercer ciclo donde hay niños más difíciles de tratar y que no están interesados por nada.

84: [...] Si ves, por ejemplo en sexto donde ya hay contenidos más complicadillos pues hay algún necesita mejorar. Pero estos ya es que no tienen remedio, porque son niños que te bombardean la clase, rompiendo así la secuencia y el ritmo que tenías previsto para la sesión.

Al abordar el tema de la **atención a la diversidad** hace una distinción entre dos grupos de alumnos, por un lado el alumnado extranjero y perteneciente a minorías étnicas y, por otro, aquéllos que tienen alguna necesidad educativa especial debida a problemas físicos o psicológicos.

En cuanto al alumnado extranjero señala que no realiza ninguna adaptación especial ya que normalmente estos niños están escolarizados desde muy pequeños en el centro y no tienen ningún problema de integración. Si existe algún problema está relacionado con la falta de entendimiento causado por el desconocimiento de la lengua española, pero tras unos meses suelen entender bastante bien la lengua vehicular y los únicos problemas que presentan son los propios de cualquier niño que llega nuevo a un colegio.

151: G.: No muchos, hay una rusa, una chilena, un boliviano, pero casi todos entran pequeños y llevan aquí ya bastante tiempo, menos la rusa que entró sin conocer nada del español. Son casos puntuales.

154: G.: Con los extranjeros ninguna, con esta chiquilla el único problema que había era el lenguaje pero enseguida, en tres meses, se hacía entender muy bien. Al principio, pero eso pasa con cualquier niño que entra nuevo la relación le costaba un poquito, eso no es un problema [...]

Es destacable que el centro tiene un aula de Educación Especial y en ella se integran niños con necesidades educativas especiales de diferente nivel, que en las horas de Música se unen al grupo-clase al que pertenecen y en el que son incluidos según la dificultad que presentan. Normalmente en los primeros cursos no tienen ningún problema y realizan las mismas actividades que el resto de sus compañeros aunque no sea con la misma calidad. Quizás presentan más problemas en los cursos superiores, pero en este caso se les asignan trabajos de menor dificultad que ellos pueden abordar sobradamente. Señala como en todo momento hay con estos niños un maestro de Educación Especial que les ayuda y destaca el alto grado de integración en el aula, pues para el resto de la clase son uno más, y en ningún momento se les considera diferentes.

154: [...] Y con los niños de Educación Especial aquí tenemos aula específica, hay problemas graves y de las pocas clases a las que entran la de Música es una. Entonces

se procura de los grupos que hay, que vayan al grupo más adecuado y entran con el monitor de Educación Especial, con el educador de Educación Especial. En los cursos iniciales hacen todo, no es que lo hagan todo pero sí participan en todo. Entonces cuando los niños tienen que colorear o algo que él no puede el educador le ayuda o se busca una actividad paralela. Y las actividades de movimiento y danza y con los instrumentos lo hacen, de aquella manera, pero lo hacen. En tercer ciclo que hay cosas más complicadas, a veces es también más complicado, porque ellos están acostumbrados a participar, entonces se procura darle, si hacemos alguna instrumentación se procura darle un instrumento que no dé mucho la lata y andando. Además los niños de su curso están habituados a tenerlos y a trabajar con ellos.

Cuando hace referencia a las actividades complementarias además de referirse a los típicos conciertos de villancicos realizados todos los años y en los que sorprendentemente colaboran todos los integrantes del claustro, destaca la creación de un coro escolar con el que participó en actuaciones a nivel provincial y que suponía un estímulo muy importante para él.

93: [...] No te he comentado que he tenido un coro escolar durante un tiempo [...]

96: G.: Pues creamos el coro y ahí el claustro participó muy bien. Los ensayos eran en horas lectivas, se hizo coincidir donde se pudo la Plástica, la Artística, como se supone que tenemos tres horas, se hizo coincidir la plástica y los niños del coro se venían conmigo en esa hora, y esos cincuenta niños, desde primero hasta sexto se venían conmigo, secundaria no entraba. No entraba aunque al principio sí estaba, pero claro cuando tenías un niño que no había cumplido los seis años y uno más mayor, se asustaban y se ponían a llorar. Desde primero a sexto estuvimos trabajando durante tres años, participamos en el Arca de Noé, en fin, las actividades que se fueron creando que fue una idea de la gente que ha estado en la orquesta [...]

Suele hacer uso de **recursos y materiales** variados entre los que destaca el piano, que aunque ahora no está en el colegio, ha sido un instrumento de gran utilidad en las clases por constituir un elemento muy motivador para el alumnado. Además señala la gran variedad de audiciones musicales que utiliza en el aula.

51: [...] El día que no tocamos los instrumentos o no me ven que me siento al piano, teníamos piano hasta hace poco, [...] Yo suelo tener un repertorio grande, a lo largo de la escolaridad escuchan muchísima Música, bueno, escuchan, juegan escuchando muchísima música, haciendo actividades con audiciones [...]

Aunque en sus comienzos prescindió de él, en los últimos años ha recurrido a un libro de texto que se adapta a sus necesidades y del que hace un uso selectivo.

54: G.: He trabajado una editorial antes y ahora tengo otra en primer ciclo, y este año para segundo ciclo igual la cambio, si esta editorial sigue en la misma línea me gusta bastante, sobretodo lo que son audiciones y canciones me gusta mucho.

A pesar de que cuando llegó al colegio no había aula de Música y la dotación de material no era muy buena debe reconocer que siempre se han atendido sus demandas pues cuando pidió un aula, se la facilitaron en el momento que fue posible y también le compraron un teclado electrónico que demandó. Quizás esta atención hacia las enseñanzas musicales se deba a que antes de él ya hubo un docente que se encargó de la Educación Musical y existía cierta tradición en el colegio.

72: [...] Yo cuando empecé no tenía aula de Música, había un xilófono roto, era lo único que había entonces. Aquí la Música siempre ha sido bien tratada, ya se impartía antes de que yo llegara, había sido bien mirada [...] El colegio ha sufrido una serie de transformaciones y una ampliación, el colegio era menos de la mitad de lo que es ahora, y yo les dije que tengáis previsto que cuando se hagan obras o lo que sea que a mí me gustaría tener un aula de Música. Y además para trabajar dije que necesitaba instrumentación, dinero había poquísimo pero me compraron un teclado electrónico [...]

También Gerardo ha sabido ir haciendo los trámites correspondientes para conseguir recursos a través de la organización de actividades de alcance fuera del propio colegio. Así consiguió una dotación importante de instrumentos y un piano, que estaba olvidado en uno de los salones del ayuntamiento del pueblo y él se encargó de recuperar con la excusa de organizar actividades culturales en el colegio y de esa manera poder utilizarlo también las clases de Música ordinarias.

72: [...] Como aquí también se han ido organizando actividades cuando se han hecho regalos o algo yo siempre he pedido que sea dotación para el aula de Música, instrumentos y bueno, empezando con un xilófono tenemos ahora una dotación envidiable para muchos centros. De hecho tenemos piano, un piano del ayuntamiento. [...] estaba abandonado, pregunté y ya me dijeron de dónde venía el piano y pregunté si se podía arreglar, pedí un presupuesto, porque tenía de Secundaria alumnos que estaban en el Conservatorio. Y entonces el primer año que yo vine yo hablé con la APA y les comenté que se podrían organizar para la semana cultural conciertos con esos niños, que cada uno tocara, preparábamos adaptaciones de obras para que tocaran juntos varios, cuartetos, dúos. [...] Cuando se hizo la ampliación del colegio con un patio interior que tenemos ahí con una palmera, pues yo propuse que ya que desde el colegio era desde donde se organizaban los conciertos pues que los conciertos se hicieran aquí. Entonces se trajo el piano y desde entonces se quedó aquí en el aula de Música, además era algo que utilizaba yo todos los días en el aula con los niños. Este año hemos organizado en el otro colegio un concierto y una profesora del Conservatorio tocó el piano, en fin, se lo han llevado y ahora mismo está allí. También me comentó el responsable de educación, hombre, habéis tenido mucho tiempo vosotros el piano ahora la otra profesora de Música que disfrute de él. El piano no es mío, si se va a utilizar yo no tengo ningún problema, pero si se va a utilizar, pero si se va a quedar en un rincón pues ya lo reclamaré.

No obstante señala como siempre la clase de Música supone un problema para el centro ya que debe estar situada en un lugar en el que no se moleste a las demás clases. En el aula de Música se canta, se toca y eso para el resto de maestros suele resultar muy molesto. Por este hecho, en breve, su clase cambiará de ubicación para evitar interferir en el trabajo de sus compañeros.

90: [...] De hecho el aula de Música se va a cambiar porque tiene que utilizarse esa aula para otro curso y han buscado el aula más aislada que hay, para que no moleste. En estos últimos días que tenía las ventanas abiertas y da la clase al patio ese interior, los que estaban en clase me han comentado que se habían tirado toda la mañana los niños cantando, que te oían cantar y ellos estaban trabajando y ellos cantaban lo que tú cantabas. En la clase de Música siempre hay jaleo, siempre están tocando instrumentos, están cantando o están escuchando Música [...]

Reconoce estar contento con la dotación material con la que cuenta y advierte que quizás este hecho haya sido determinante en su evolución como docente de Música ya que al inicio de su trayectoria como especialista estaba más limitado por la escasez de recursos, hecho que condicionaba su práctica en el aula.

Esta evolución también la atribuye a su formación musical y, por supuesto, a las actividades de formación permanente realizadas, sin olvidar la experiencia como una importante fuente de conocimiento de su profesión.

63: G.: Yo creo que sí, pero como es una evolución tan lenta, tendría que plantearme cómo daba las clases antes y cómo las doy ahora.

148: G.: Sí que ha habido una evolución, por muchos aspectos. Primero por la dotación de material, por ejemplo muchas actividades de las que ahora nos planteamos antes no se podían hacer. Hacíamos percusiones corporales y movimiento. Esto que te comento de las reuniones de trabajo también me han aportado mucho, por eso a lo largo del tiempo han sido incorporaciones que he hecho en la clase, por tanto algo en la forma de trabajar he cambiado. El estar trabajando los conciertos didácticos también ha hecho que ahora me centre, no mucho, pero sí que le dé la importancia que antes no le daba a las audiciones. Y bueno, de ahí la evolución, desde que empecé hasta ahora si hubiera una cámara de vídeo sí que se verían muchos cambios.

187: G.: Sí, la experiencia es muy importante.

Además, realiza numerosas *actividades paralelas* a la escuela relacionadas con la Música: ha dirigido un coro, actualmente canta en uno de ellos y además colabora en la organización de eventos musicales con diferentes ayuntamientos. Señala que no le importaría jubilarse porque desarrolla gran cantidad de actividades que le permiten realizarse profesionalmente, pero no por eso quiere decir que no le guste su profesión.

73: [...] Este año hemos organizado en el otro colegio un concierto al que ha venido un tenor y una pianista, en fin, que el piano se lo han llevado y ahora mismo está allí [...]

175: G.: He estado dirigiendo un coro, canto en un coro, participo en la organización de actividades culturales en un ayuntamiento, colaboro con ellos, me consultan si conozco a gente para esas actividades, no es que trabaje de forma formal. Mi vida está relacionada con la música mucho antes de estar dando esta materia en la escuela.

177: [...] Yo tengo muchas actividades fuera, y muchas relacionadas con la Música. Sí, ya te digo, si pudiera jubilarme me jubilaba ya, pero eso no quiere decir que no me guste mi trabajo, [...]

No destaca ninguna *dificultad* importante en el desarrollo de su profesión, normalmente y como ya hemos mencionado anteriormente los problemas que pueden surgir están relacionados con la falta de consideración por alguno de los agentes educativos, la escasez de materiales y recursos didácticos o el mal comportamiento de algunos niños que resultan problemáticos también en el resto de materias, ya que en general la gran parte del alumnado está muy motivado.

169: G.: En general yo creo que la clase de Música les motiva, ya te comenté que los niños incluso se enfadan si por alguna razón no hemos tenido clase de Música esa semana, en general están muy motivados. Sí que hay luego casos muy específicos, pero en todas las asignaturas, es que son niños muy problemáticos en todo, son niños problema. Estos niños problema se tratan en el equipo docente y las líneas de actuación son generales también en colaboración con los padres. Entonces allí se marcan unas líneas, se marcan unas pautas de modificación conductual que son las que yo llevo a cabo con ellos. Pero no me he encontrado casos en las que la desmotivación sea sólo hacia la clase de Música o clases enteras desmotivadas con la Música.

Entre los “sinsabores” a los que hacíamos referencia en el párrafo anterior destaca la relación con los diferentes agentes educativos que a veces se hace muy difícil y sobretodo, tal y como afirma Gerardo, cuando se ocupaba de la jefatura de estudios. Su trabajo como maestro y la respuesta de sus alumnos son la mejor motivación para continuar adelante.

181: G.: Es que a veces tienes muchos motivos para desmotivarte y no con la Música en sí, sino con otras muchas cosas relacionadas con el Magisterio. En la secretaría estoy más o menos a gusto, cuando estaba con la jefatura de estudios sí que estaba deseando que llegara la hora de la clase para salir corriendo del despacho y meterme con los niños y descansar o relajarme, al contrario que hay gente que está deseando salir de la clase para irse al despacho tranquilamente. En el sentido docente y más con la Música, la motivación en sí es el trabajo con los niños, ahora en la escuela hay palos por muchos sitios pero tienes que seguir. Hay momentos puntuales, que ves situaciones muy injustas y a lo mejor no relacionadas conmigo, por otro lado la administración cuando puede te machaca y por otro lado los padres te machacan, y a veces incluso algunos compañeros.

Aunque reconoce tener un trabajo que le agrada y en el que se siente satisfecho no descarta la posibilidad de retirarse si le ofrecieran esa oportunidad, quizás motivado por algunos malos ratos que tiene su profesión. Afirma que, aunque cuando empezó como especialista estaba algo asustado por tratarse de un nuevo

centro y una materia que no había impartido nunca, la elección ha resultado ser acertada.

90: [...] *A mí hay gente que me dice medio en broma, te tiras el día cantando y bailando y encima te pagan y es así [...]*

193: G.: *No, a mí no me disgusta, pero también te tengo que decir que si me dieran la jubilación anticipada la cogía ahora mismo, porque me falta tiempo. Yo tengo muchas actividades fuera, y muchas relacionadas con la música. Sí, ya te digo, si pudiera jubilarme me jubilaba ya, pero eso no quiere decir que no me guste mi trabajo, y dentro de la enseñanza la Música, entré de la manera que entré y asustado pero ha sido un acierto, estoy contento, y los sinsabores que me da mi trabajo no son por las clases de Música son por otras cuestiones, yo vengo a trabajar, no es que venga contento, pero estoy satisfecho con mi trabajo, me gusta, pero que si me toca la lotería muchos millones lo dejo, eso está claro.*

Justamente es esa relación con el alumnado la que le indica a Gerardo el grado de acierto de su actuación. Cuando trabaja con los niños en clase son sus respuestas las que le sugieren cuál es el mejor camino a seguir.

184: G.: *Cuando lo veo en las caras de los chiquillos, mi evaluación son ellos. Entonces quizá la pregunta sería por el otro sentido, ¿cuándo considero que he hecho algo mal? Lo noto mucho en ellos, hay veces que en la clase que digo esto no va bien, por eso porque los niños te comentan algo, o que tú lo estás viendo [...]*

Muestra una actitud totalmente comprometida con la docencia ya que a pesar de no ser tutor de ningún grupo intenta inculcar a sus alumnos las mismas pautas de respeto y convivencia que el resto de sus compañeros, aunque admite que el tutor es el responsable último del grupo.

172: G.: *Me implico menos que los otros por el hecho de ser especialista. De todos modos como en el centro hay unas normas disciplinarias desde el principio de curso o de convivencia, como uno más yo sigo esas normas. Entonces en ese sentido como el resto. Si en la clase hay que seguir unas normas de convivencia o a las entradas o a las salidas pues yo lo hago igual. Hay unas pautas mínimas que se siguen, pero evidentemente el tutor es el referente de cada chiquillo.*

Cree firmemente en la necesidad de cambiar de planteamiento didáctico en función del alumnado con el que se trabaja, ya que, en la mayoría de las ocasiones, entre dos grupos del mismo nivel existen diferencias abismales

184: [...] *No sé si he comentado contigo que los grupos son muy distintos, que a lo mejor cosas que funcionan con un grupo de miedo con otros hay que cambiar, entonces eso hay que estar continuamente buscando [...]*

Es consciente además de que la disciplina y el respeto son valores fundamentales en la relación con el alumnado y dentro de la clase de Música.

75: [...] *yo soy muy amigo de los niños pero me hago respetar, entonces mientras no hay una cierta disciplina en la clase es que no se puede hacer nada [...]*

Gerardo considera como principal finalidad de la Música en la escuela el que los niños disfruten con la actividad musical, todo lo que de ahí se pueda desprender lo considera en un segundo plano.

178: G.: *Que los niños disfruten con la Música.*

Las competencias que debe reunir o dominar un maestro de Educación Musical son, en primer lugar, una verdadera motivación hacia la profesión, pues de lo contrario el día a día se hace muy duro. También la capacidad de comunicar a los alumnos el

amor por la música siendo él el primero capaz de disfrutar con ella. Y por supuesto, la paciencia se incluye entre otra de las cualidades importantes.

90: G.: *Pues que le guste la música, pero es cualquier maestro, que le guste lo que hace, hoy día o es así o lo tienes muy difícil. [...] Que tenga paciencia, que le guste la música, que sepa algo de música, y que sepa transmitir el amor a la música, el disfrute con la música. [...]*

A nivel de conocimientos musicales señala la necesidad de poseer una sólida formación musical que le permita improvisar con un instrumento o leer una partitura a primera vista sin problema, ya que cree que estas son herramientas muy importantes dentro del aula de Música.

90: [...] *Que domine la música para poder improvisar, haber cómo te digo yo, si vas a trabajar una canción que no la has preparado que te puedas sentar al piano o a la guitarra y poder cantarla con ellos, eso lo veo interesante, lo veo importante para la forma en la que yo trabajo la música. Por ejemplo, de un año para otro tienes canciones que las has visto un poco y no tienes ni idea de cómo es, pues que la pongas en el piano y sepas cómo es, si no eres capaz de hacer eso no sé [...]*

XI.6.3.i. Expectativas de futuro, necesidades y demandas

En la actualidad no hace referencia a necesidades y demandas en relación a su profesión, pero sí que se plantea la posibilidad de volver a crear el coro infantil en la escuela para lo que necesitaría reducir su carga docente, algo que tiene intención de solucionar en el futuro pidiendo a la Administración un especialista de Música como maestro de apoyo para el centro.

97: *Ahora se ha hecho una asociación de coros infantiles y hace poco hicieron un encuentro durante dos o tres semanas, estuvo bien. A mí allí me moría de envidia, que no tengo coro y a partir de entonces se lo dije al director que había que montarlo de alguna manera para que seguir con el coro. Solución, cuando se organice el curso pedirle a la inspección que quien mande de apoyo sea de Música.*

Aunque en alguna ocasión intentó continuar sus estudios universitarios, teniendo la intención de iniciar sus estudios de tercer ciclo, actualmente descarta esta posibilidad en el futuro. Sin embargo aunque, como hemos referido anteriormente, está satisfecho con su situación profesional se plantea la posibilidad, en un futuro, de presentarse a las oposiciones para acceder al cuerpo de inspectores. Esta intención está motivada principalmente por cuestiones económicas ya que, como hemos comentado anteriormente, se siente satisfecho con su trayectoria profesional.

190: G.: *No, lo que sí me estoy planteando a otras oposiciones a las de inspección. Si me tocara la lotería y pudiera dejarlo. Lo de la inspección es una cosa que me estoy medio planteando, pero no sé, desde que estudiaba Pedagogía hace mucho tiempo una opción era la inspección, otra era la facultad, de profesor aquello lo descarté, inicié el doctorado pero lo dejé. Ahora la inspección está ahí y no lo descarto. Lo de la inspección tampoco es que me llame la atención más que nada a nivel económico. Lo del doctorado, cuando fui a hablar con profesores me lo quitaron de la cabeza, estaba en un pueblo destinado y me suponía venir todas las semanas, la carretera. Más que nada el que me lo quitó de la cabeza fue un compañero mío que después él entró y una vez que él entró ya si me animaba [...]*

No obstante atisbamos cierto cansancio en Gerardo pues hace hincapié en la necesidad de tomarse un descanso, aunque a nivel de especialidad tiene todas sus expectativas cubiertas.

223: G.: *Lo que necesito realmente es un descanso y ya me lo voy a tomar. Realmente, de lo comentado anteriormente, se puede deducir que, como especialista en música y en este colegio, tengo todas las necesidades cubiertas.*

CUADRO-SÍNTESIS TRAYECTORIA FORMATIVA Y PROFESIONAL DE GERARDO

	Contexto político, social y educativo	Vida personal	Experiencias formativas	Entorno laboral	Elementos que inciden en la identidad profesional
Infancia y etapa escolar	Nace en una capital de provincia durante el período de la dictadura franquista . Cursa sus estudios primarios bajo la Ley de Educación Primaria del 45 y el Bachillerato según la Ley del 70.	Familia de clase media , su padre era militar y su madre ama de casa. Primeros contactos con la música a través de su hermano mayor que comienza a recibir clases particulares de guitarra . Además realiza muchas actividades deportivas sobretodo relacionadas con la vela. Algunos compañeros de instituto que estudiaban música despertaron en él el gusto por estudiar piano .	En la escuela la formación musical se limita a la entonación de canciones y la interpretación con flauta dulce . La influencia de su maestro en el colegio ha sido muy positiva . En el instituto la asignatura de música está incluida en el horario lectivo . Influencia positiva de su profesor de música. A la edad de 7 años recibe clases particulares de guitarra . Después continúa estudiando de forma autodidacta . Comienza sus estudios musicales pero al poco tiempo abandona porque cuando ingresa en la academia militar coincide que su profesor en el conservatorio era su comandante, por lo que decide abandonar.	Monitor de vela .	Desde pequeño tiene gran motivación hacia el hecho musical. Formación autodidacta y reglada. Aunque de su maestro en la escuela no aprendió ninguna estrategia a nivel musical, la figura de este hombre ha sido muy importante tanto a nivel personal como profesional. Aprendió de él habilidades sociales que le han sido de gran utilidad. Del modelo de enseñanza musical que experimentó en el instituto ha sabido aprovechar aquellas estrategias que podía aplicar con sus alumnos de Educación Primaria. Sus primeros contactos con la "docencia" a través del grupo de vela le proporcionaron importantes habilidades sociales a la hora de enfrentarse por primera vez a un grupo de niños en la escuela.
Elección profesional	Situación sociedad años 80 .	Su padre era militar y su primera opción fue la de ser aviador .	Ingresó en la academia militar y tras unos meses se dio cuenta de que no se adecuaba a sus expectativas .	El trabajo como instructor de vela con niños despertó su motivación hacia la docencia .	Decide terminar su servicio militar obligatorio y abandonar ese camino. Su contacto con la docencia como monitor de vela le hace decantarse por la docencia. En todo momento esta elección es totalmente personal, no motivada por condicionantes externos.
Formación profesional inicial	Cursa sus estudios a principios de los años 80 . El plan de estudios de Magisterio que cursa es el del 77 .		Realización de la titulación de Magisterio entre 1983 y 1986 en la Especialidad Ciencias Físico-Naturales . La formación musical tenía poca relevancia ya que las materias importantes eran las Matemáticas o las Ciencias. Se limitaba al solfeo de algunas canciones infantiles y poco más. Recuerda que la profesora tocaba muy bien el piano. Sus prácticas de enseñanza las realiza en un centro con el director del mismo lo que propicia que trabaja en el aula solo. Continúa su formación entre los años 1986 y 1988 en la especialidad de Pedagogía .	Continúa como monitor de deportes.	No realiza ninguna mención especial de ningún profesor o materia. La formación musical que recibió durante este período no fue decisiva para su desarrollo profesional como especialista. Aprendizajes importantes a lo largo de su período de prácticas. Los intercambios con su maestro-tutor en momento en los que tenía problemas fueron muy enriquecedores.
Inducción a la profesión	Su acceso a la profesión se produce entre los años 89 y 90 .		Se prepara las oposiciones por la especialidad de Psicología Terapéutica y suspende. El segundo año simultanea la preparación de las oposiciones con su trabajo como maestro interino. En esta segunda ocasión busca un preparador junto con otros dos compañeros.	Después del primer intento fallido en las oposiciones comienza a trabajar de maestro interino en distintos centro donde se ocupa de diferentes cursos de EGB. En su segundo intento obtiene plaza en la función pública por la especialidad de Pedagogía Terapéutica .	De ese primer año como interino no hace ninguna reflexión importante. Su trabajo constante y el haber realizado una titulación complementaria al magisterio le abren las puertas del mundo laboral.
Trayectoria profesional antes de la especialización	Gobierno socialista. Aparición de una nueva ley educativa (LOGSE) que comienza a tener aún más en cuenta a los n.e.e.	Buena relación con algunos de sus compañeros que participaban en la banda de la localidad , lo que provoca el que esté rodeado de un ambiente musical importante.	Continúa sus estudios de Conservatorio y finaliza el Grado Medio de Piano . Formación a través de diferentes cursos sobre Educación en el Centro de Profesores de la localidad donde trabajaba. Incluso participa en la organización de alguno de ellos.	1º colegio: Aula de Educación Especial. 2º colegio: Durante 5 cursos permanece en este centro como maestro de Educación Especial . Estos comienzos se caracterizan por: Soledad , imposibilidad de compartir su experiencia con otros compañeros. Trato discriminatorio por ser maestro de Educación Especial. Falta de consideración hacia su trabajo. Infravaloración que provoca malestar. Comienza a trabajar la Educación Musical con n.e.e.	Comienzos difíciles no tanto por su desempeño profesional sino por las relaciones con los compañeros que se hacen difíciles pues la baja consideración hacia la Educación Especial y el trato discriminatorio por ser un maestro especialista generan en Gerardo soledad y malestar. Sus estudios de Conservatorio le proporcionan todos los conocimientos técnico-musicales necesarios para impartir posteriormente la especialidad. El objetivo de su intervención musical es más general que en la actualidad.
Acceso a la especialización	La aparición de la LOGSE y con ella la figura del especialista en Educación Musical genera diferentes itinerarios de especialización .	Motivaciones personales, afición por la música desde pequeño.	En este momento tiene el Grado Medio de Piano .	Motivaciones profesionales, promoción profesional que supone el poder acercarse a la ciudad donde había crecido .	El poseer la titulación de música correspondiente le abre las puertas de la especialización. Vemos como los condicionantes son la búsqueda de la cercanía a su ciudad, la promoción profesional que por otros caminos hubiera sido más difícil y la afición por el hecho musical.
Trayectoria profesional después de la especialización	A partir de mediados de la década de los 90 y hasta la actualidad se han sucedido diferentes gobiernos de distinto signo político lo que ha generado cambios en las leyes educativas . Consolidación de la mujer en el mundo laboral .		Participó en la elaboración de cuadernos didácticos que elaboraba el gabinete pedagógico de la orquesta de la ciudad. La autoformación y la realización de cursos y participación en grupos de trabajo también han sido determinantes.	3º colegio: Desde el momento de la especialización obtiene el destino definitivo en una población rural cercana a la capital de su provincia . En este centro es donde permanece actualmente. En un primer momento se encarga de una tutoría y por lo tanto su docencia musical se limita el ciclo medio de la EGB . Cuando acaba la implantación de la LOGSE su docencia se extiende desde 3º de Primaria hasta 2º de la ESO . Además fue jefe de estudios . Más adelante dejó la jefatura de estudios y se encargó de la docencia musical desde Infantil hasta Secundaria . Tras dos años se ocupó de la secretaría por lo que de nuevo su docencia musical se redujo a las etapas de Primaria y Secundaria , hasta que esta última etapa desapareció del centro. No señala ninguna dificultad significativa en sus comienzos . Solamente los problemas de disciplina de los alumnos de Secundaria. Falta de dotación material aunque reconoce que pronto el equipo directivo atendió a sus demandas.	Vemos como en un mismo centro las tareas docentes del especialista son diferentes según las necesidades del centro, en detrimento de la formación musical de los alumnos. Los cargos directivos los ha ocupado siempre sin una motivación especial, simplemente porque se lo han pedido los directores y porque es consciente de que alguien debe encargarse de ellos. Su formación en relación a la audición fue un punto importante para su desarrollo profesional en el aula de Música. El intercambio de experiencias en los grupos de trabajo les ha sido de gran ayuda.

		Biograma de Gerardo		
Experiencias y condicionantes que inciden en la configuración de la identidad docente		se evidencian en	Componentes que determinan la identidad profesional	
Contexto político, social y educativo	Contexto urbano que ofrece numerosas posibilidades formativas.	→	Elección profesional no está condicionada por su contexto sino por sus propias posibilidades.	
	Plan de estudios del 71. Especialidad Ciencias Físico-Naturales	→	Formación especializada y enfocada a un nivel educativo específico y a unas materias concretas.	
	La aparición de la LOGSE y con ella la figura del maestro especialista	→	Oportunidad de acceder a la especialización, supone la oportunidad para promocionar.	
Vida personal: familia y entorno cercano	Primeros contactos con la música a través de su hermano que comienza a recibir clases particulares de guitarra.	→	Supone el inicio de la afición musical y en este contexto realiza los primeros aprendizajes a nivel musical. Formación autodidacta.	
	Su padre era militar.	→	Primera elección profesional, ser aviador.	
	Realización de numerosas actividades deportivas. Después monitor de actividades deportivas.	→	Supone la elección del Magisterio como segunda opción profesional una vez desechada la posibilidad de ser aviador después de permanecer en el ejército durante un año.	
	Compañeros de estudios estudiaban en el Conservatorio. Compañeros de trabajo son profesores de Conservatorio e integrantes de la banda del pueblo donde trabaja.	→	Interés por iniciar estudios musicales en el Conservatorio. Finalización de sus estudios de Conservatorio gracias a este hecho.	
	Actividades paralelas relacionadas con la organización de eventos culturales.	→	Su vida fuera del centro es muy activa. No le importaría jubilarse.	
Contexto formativo	Historia escolar	Influencia de su maestro de primaria muy positiva.	→	Adopta los mismos enfoques de los modelos positivos, sobretodo estrategias relacionadas con la forma de relacionarse y comunicarse con los alumnos. Creencia de la importancia de la labor del maestro en la educación general. Compromiso y responsabilidad.
		Formación musical se limita a la entonación de canciones e interpretación flauta dulce.	→	Influencia nula de este modelo de Educación Musical.
		Clases particulares de guitarra con 7 años	→	Influencia nula de este modelo a nivel didáctico. Le proporciona conocimientos técnico-musicales.
		Profesor de música de Secundaria.	→	Influencia positiva. Adopta algunas de las estrategias empleadas en su práctica en el aula actual. Influencia
	F. Profesional Inicial	La formación musical se limitaba a desarrollar algunas nociones de Solfeo, interpretación con la flauta y canto de canciones. Fue poco significativa. Recuerda la figura de su profesora: tocaba muy bien el piano.	→	Ausencia de modelos educativos relacionados con la Educación Musical. Comprensión de que el hecho de tocar bien un instrumento armónico es una herramienta muy eficaz en el aula.
		Estudios de Magisterio (Especialidad de Ciencias Físico-Naturales) y después de Pedagogía	→	Le permiten acceder al mundo laboral. Formación positiva no señala dificultades importantes en el terreno curricular. Dificultades iniciales en relación a habilidades sociales, de adaptación al contexto.
		Prácticas de enseñanza durante un trimestre en el último curso. Permaneció en el aula solo casi todo el tiempo pues su maestro-tutor era el director del centro.	→	Reflexión acerca de la realidad del aula. Aprendizajes significativos que suponen su primer contacto con la práctica profesional real antes de su inducción a la profesión. Importancia al hecho de poder poner en práctica los aprendizajes teóricos. Importancia del conocimiento práctico.
	Formación Permanente	Estudios de Conservatorio	→	Conocimientos técnico-musicales. A nivel didáctico no le aporta ningún conocimiento. Modelo docente academicista y centrado en la enseñanza teórica y técnica del instrumento y del Lenguaje Musical.
		Autoformación. Cursos sobre Didáctica de la Expresión Musical	→	Conocimiento de un repertorio de recursos y estrategias a utilizar en el aula.
Participación en grupos de trabajo sobre Educación Musical.		→	Importancia del intercambio de experiencias. Aprendizaje colaborativo. Capacidad de iniciativa. Conocimientos sobre el uso de la Audición en Educación Primaria.	
Entorno laboral	Antes de la especialización	Trabajo en Primaria y en Educación Especial.	→	Proceso de aprendizaje importante sobre habilidades sociales y estrategias pedagógicas. Experiencia como un factor determinante en la construcción de su conocimiento docente. A pesar de las dificultades iniciales su capacidad de superación le hizo progresar. Autoimagen positiva.
		Trabajo musical anterior a la especialización.	→	A pesar de no ser una intervención sistemática supone un primer contacto y una forma de ir conociendo la reacción de los alumnos ante ciertas pautas metodológicas. Aprendizaje a través de la propia experiencia. No obstante, la finalidad de la música en Educación Especial es diferente.
		Relación difícil con algunos compañeros.	→	Experiencia negativa, infravaloración de su trabajo por se maestro de Educación Especial le genera cierto malestar. Soledad del especialista. Reivindicación de su estatus.
	Después de la especialización	Especialista en Primaria y Secundaria.	→	Experiencia como factor significativo en el aprendizaje y consolidación de su repertorio pedagógico. Dificultades de disciplina con alumnos de Secundaria.
		Ocupar un cargo directivo	→	Mayor implicación en la vida del centro pero menor tiempo para la docencia. La labor del especialista se encuentra en segundo lugar entre las prioridades de un centro.
		Experiencia en el aula de Educación Musical.	→	Le permite evolucionar en su práctica como especialista. Ha experimentado una evolución desde un modelo más academicista hasta otra más próxima a las metodologías activas del s. XX. Su trabajo sobre la audición fue determinante. Se configura su creencia sobre la finalidad de la Educación Musical.
		Carencia de un trabajo colaborativo entre profesores	→	Soledad del docente de Educación Musical.
		Baja consideración hacia la Educación Musical del resto de agentes educativos.	→	Reivindicación constante de su trabajo. No le importan los refuerzos externos sino su labor en el aula.
Respuesta positiva del alumnado.	→	Motivación para seguir mejorando día a día. Autoimagen positiva. Seguridad en su trabajo. Combina juego y disciplina.		

RESUMEN DE LA TRAYECTORIA PROFESIONAL DE GERARDO		
	Tareas	Descripción
1ª Etapa	Maestro generalista y de Educación Especial (3 años aprox.)	Iniciación en el mundo laboral: Exploración, búsqueda descubrimiento. Esta primera etapa se caracteriza la ilusión de los comienzos profesionales y la búsqueda constante para poder sobrevivir en el nuevo medio. Necesidad de reclamar un estatus profesional ante sus compañeros por el hecho de ser maestro de Educación Especial. Proceso de integración y adaptación al centro. Prosigue estudios musicales.
2ª Etapa	Maestro de Educación Especial (4-5 años aprox.)	Durante este período se produce la progresiva consolidación en su repertorio pedagógico. Introduce la Educación Musical en el ámbito de la Educación Especial. Mayor seguridad y nivel de integración. Continúa sus estudios musicales.
3ª Etapa	Acceso a la especialización. Maestro Educación Musical en Primaria y Secundaria (4-5 años aprox.)	Se produce la diversificación , en este caso destinada a la promoción profesional a través de la especialización. Búsqueda de una mejor situación laboral. Volvemos a encontrar un período de exploración , de búsqueda de recursos que puedan ser apropiados para Educación Primaria y Secundaria. El modelo del Conservatorio se va transformando gracias a las actividades de formación que lleva a cabo: seminarios, grupos de trabajo y cursos. Reivindicación de su condición de especialista.
4ª Etapa	Momento actual. Maestro de Educación Musical en Educación Infantil y Primaria (4 años)	Se produce la estabilización , consolidación de un repertorio pedagógico relacionado con la Educación Musical Crea un coro. Se dedica a la secretaría del centro, lo que limita la realización de más actividades relacionadas con la Educación Musical. Implicación total en la vida del centro. Está contento con su trabajo como especialista y no siente demasiada necesidad de acudir a actividades de formación, aunque considera necesario intercambiar experiencias con otros compañeros.

XI.7. Historia de vida de Pilar

XI.7.1. Relato de vida (resumen biográfico y síntesis de la trayectoria profesional)

La relación de Pilar con la música comienza a los seis años, edad con la que inicia sus estudios musicales en el Conservatorio. Allí realiza el Grado Elemental del Solfeo y Piano que no continúa por varias razones entre las que se encuentran la imposibilidad de desplazarse al conservatorio de la capital, la escasez de tiempo por la dedicación a sus estudios de bachillerato e idiomas y la falta de motivación por los estudios musicales que le parecen demasiado teóricos. Por otro lado el interés por la docencia le viene de familia, ya que su madre, maestra, le ha transmitido siempre el amor por su trabajo además de que ella misma ha podido comprobarlo pues fue su alumna durante toda la Primaria. Destaca de ella su gran implicación, su metodología lúdica e incluso, señala que siempre su madre ha utilizado la música, sin ser especialista, como instrumento de aprendizaje en el aula.

Una vez finalizados sus estudios de bachillerato (opción de Ciencias Exactas) comienza sus estudios universitarios en la carrera de Matemáticas. Inicia esta titulación con la intención de posteriormente dedicarse a la enseñanza y la falta orientación didáctica en la carrera le hace plantearse un cambio. Se informa de otras titulaciones y descubre la Diplomatura de Magisterio – Especialidad de Educación Musical, titulación de nueva creación que se había implantado ese mismo año (curso 1994/95) y decide matricularse al año siguiente y simultanear estos estudios con los de matemáticas.

Al comenzar el curso 1995/96 comprueba que la incompatibilidad horaria y la lejanía entre las facultades le impiden simultanear sus estudios y tras un año de numerosos avatares decide abandonar matemáticas y centrarse en sus estudios de Educación Musical. La valoración de los mismos es muy positiva en cuanto a las materias de la especialidad no tanto en relación a materias generales de las que critica el enfoque teórico y carente de conexión con la praxis. Al finalizar sus estudios obtiene el Premio Fin de Carrera y decide no presentarse a las oposiciones pues una de sus intenciones es cursar un año en el extranjero para lo que decide matricularse en la especialidad de Lengua Extranjera (Inglés).

Durante el curso 1998/99 compagina sus estudios de magisterio de inglés con su trabajo en el Gabinete Pedagógico de la orquesta de la ciudad. Tras obtener una beca Erasmus en el curso 1999/2000 se desplaza al Reino Unido donde cursa su último año de la especialidad de Lengua Extranjera y donde tiene la oportunidad de realizar las prácticas de enseñanza en un colegio inglés. Para Pilar este año fue una experiencia muy positiva e inolvidable a través de la que aprendió mucho no sólo en el terreno profesional sino también en el personal.

A su vuelta comienza a trabajar en una Academia de Inglés dando clases a diferentes grupos de diferentes edades y, atendiendo a las sugerencias de su madre comenzó a ir a una academia para preparar las oposiciones que se convocaban ese año. Decidió presentarse por la especialidad de Música y tras comprobar que la academia no le aportaba nada decidió encerrarse un mes a estudiar. Preparó las oposiciones durante el mes de Mayo y en Junio aprobó obteniendo una de las mejores calificaciones de su tribunal.

En el curso 2001/02 se incorporó a su primer centro de trabajo donde impartió la especialidad de Educación Musical y fue tutora de un curso de tercer nivel. Este primer año se encontró con la dificultad de no tener tutor en su fase de prácticas con lo cual andaba un poco perdida. Destaca la ayuda que recibió de su inspector que la

puso al día en cuento a programaciones, legislación, etc. y que le facilitó mucho su adaptación al centro, al igual que algunos de sus compañeros.

En su segundo destino provisional también impartió clases de Música y ejerció como tutora. La experiencia del primer año le hizo ir corrigiendo errores que había cometido en su primer destino ya que la casualidad quiso que los niños tuvieran el mismo libro de texto que el año anterior, con lo cual Pilar utilizó las anotaciones que había hecho sobre las actividades propuestas en su primera experiencia para mejorar su actuación docente.

Durante el curso 2003/04 ha desarrollado su labor en un centro donde ha sido destinada como especialista de inglés, ya que su doble especialización así se lo ha permitido. La buena disposición del claustro le ha concedido la oportunidad de impartir clase de inglés y de música en varios niveles, entre ellos su tutoría. Esto le permite conjugar dos de sus pasiones, la música y el inglés alcanzando muy buenos resultados.

Además, las características de los centros en los que ha trabajado, todos ellos ubicados en contextos multiculturales la han sensibilizado mucho ante esta nueva situación y ha promovido y participado en grupos de trabajo sobre Interculturalidad a nivel provincial e internacional en colaboración con cinco países de la Unión Europea. Además le ha sido concedido para el año próximo un proyecto en el que coordinará el trabajo de tres centros para trabajar la Cultura de Paz. Afirma que el hecho de tener niños de diferentes culturas y etnias en la clase es una ventaja para todos y que se suele “aprovechar” de esta situación para enriquecerse como persona y trabajar contenidos mucho más interesantes en sus clases. A sus 29 años compagina su labor docente con la realización de la licenciatura de Psicopedagogía y diferentes cursos de pedagogía musical e idiomas porque según Pilar *para enseñar bien no se puede dejar de aprender*.

XI.7.2. Ficha de identificación personal, currículum académico-formativo y currículum profesional

FICHA DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL

SEUDÓNIMO: PILAR

SEXO: Mujer

EDAD: 29 Años

ESTADO CIVIL: Soltera

LUGAR DE NACIMIENTO: Localidad costera de una provincia andaluza.

LUGAR DE CRECIMIENTO: Localidad costera de una provincia andaluza.

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE: 4 años.

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE COMO MAESTRO ESPECIALISTA DE EDUCACIÓN MUSICAL: 4 años.

PROFESIÓN DEL PADRE: Policía.

PROFESIÓN DE LA MADRE: Maestra.

PROFESIÓN DEL CÓNYUGE (si lo tuviera):

FORMACIÓN o EXPERIENCIA FAMILIAR relacionada con la música o el magisterio:

No existe ningún antecedente musical en su familia, aunque sí con el magisterio ya que su madre es maestra. Ella incluso ha impartido clases de música pero su formación ha sido autodidacta.

CURRÍCULUM ACADÉMICO-FORMATIVO

SEUDÓNIMO: PILAR

FORMACIÓN UNIVERSITARIA:

Titulación: Diplomatura de Maestro – Especialidad Educación Musical.

Fecha de comienzo y finalización de los estudios: 1995-1998

Centro: Facultad de Ciencias de la Educación.

FORMACIÓN PERMANENTE:

Estudios musicales reglados:

Titulación: Grado Elemental de Piano.

Fecha de comienzo y finalización de los estudios: 1982-1987.

Centro: Conservatorio.

Cursos, seminarios y jornadas (recibidos):

Diversos cursos sobre didáctica de la Expresión Musical, sobre Audición Activa, sobre movimiento.

Participación en proyectos de investigación o grupos de trabajo:

- Coordinador de un grupo de trabajo sobre Escuela de Paz.
- Miembro activo grupo de investigación
- Miembro activo proyecto de innovación

Publicaciones:

- Participación en publicaciones colectivas

CURRÍCULUM PROFESIONAL DE PILAR										
PERÍODO		TAREAS			TIPO DE COLEGIO	CONTEXTO	TIPO DE DESTINO	SITUACIÓN LABORAL	ACTIVIDAD MUSICAL	OBSERVACIONES
Curso	Fechas	Etapa	Especialidad	Cargos de gestión						
2001/2002	1/09/2001 31/08/2002	PRIMARIA 1º CICLO ESO	MÚSICA Y TUTORÍA 3º	NO	Colegio 1 Público	Urbano	Provisional	Funcionario En Prácticas		
2002/2003	1/09/2002 31/08/2003	PRIMARIA	MÚSICA Y TUTORÍA 1º	NO	Colegio 2 Público	Urbano	Provisional	Funcionario		
2003/2004	1/09/2003 31/08/2004	PRIMARIA	INGLÉS MÚSICA TUTORÍA	COORDINADORA GRUPO DE TRABAJO	Colegio 3 Público	Rural	Comisión de Servicio	Funcionario		Compagina la especialidad de inglés con la de música
2004/2005	1/09/2004 31/08/2005	PRIMARIA	INGLÉS MÚSICA TUTORÍA	COORDINADORA GRUPO DE TRABAJO	Colegio 3 Público	Rural	Definitivo	Funcionario		Compagina la especialidad de inglés con la de música

XI.7.3. Reconstrucción de la historia de vida

XI.7.3.a. Infancia y etapa escolar

La infancia de Pilar transcurre en una localidad andaluza de unos 100.000 habitantes relativamente cercana a la capital de la provincia. Su padre era policía y su madre maestra lo que propició que el ambiente en el que creció Pilar estuviera muy vinculado al Magisterio.

62: Creo que el estar rodeada de ese ambiente desde pequeña, mis amigos de la infancia son hijos de maestros, nos hemos ido de excursión familias de maestros, pues eso te va involucrando en ello [...]

De hecho reconoce la gran influencia que ha tenido su madre en su manera de dar clase, y no tanto por el hecho de ser su madre sino porque también fue su maestra hasta sexto de Primaria. Recuerda cómo ella llevaba a cabo una enseñanza dinámica y motivadora algo que intenta reproducir en sus clases.

60: Pi.: Me influyó mucho mi madre, su forma de dar las clases. Mi madre me dio clase muchos años, ha sido mi maestra desde los 9 meses hasta sexto de Primaria, porque antes si permitían que las maestras llevaran a los hijos a las clases cuando eran bebés. Entonces yo siempre he recibido una enseñanza muy dinámica, muy motivadora, te involucras mucho en ella, muy divertida [...]

Quizás esta estrecha relación con el Magisterio desde muy pequeña hizo también que su primer contacto con la docencia se produjera a muy temprana edad. Recuerda cómo ya impartía clases particulares a sus compañeros de estudios y disfrutaba viendo cómo era capaz de transmitir un concepto y hacerse entender. Pilar piensa que esa capacidad es una aptitud innata en su persona.

62: [...] Desde siempre he dado clases particulares, me gusta el hecho de enseñar. Y luego los resultados, me gusta el hecho de ver que una persona que no sabía o no entendía una cosa puede llegar a entenderla, no el hecho de que estuviera suspenso y apruebe, sino el hecho de que tú puedas explicarle y razonarle a una persona una cosa y la entienda.

65: [...] Cuando yo daba clase a alguien pues veía que ese alguien lo entendía. Pues mira, hay personas que corren muy bien, y sirven para atletismo, yo no. Y hay personas que explicamos bien, y uno tiene que enfocar su vida para aquello que cree que puede ser más útil y yo me he sentido muy útil enseñando a amigos míos y que me entendían.

Su carácter inquieto y emprendedor la llevó a implicarse en diferentes actividades extraescolares durante su infancia: estudios musicales, danza, idiomas, etc. Así, con sólo seis años comenzó a estudiar Música en el Conservatorio motivada no sólo por sus padres sino también por su propia inquietud hacia el hecho musical.

41: Pi.: Empecé a estudiar en el Conservatorio cuando yo tenía seis años porque antes se hacía preparatorio con seis años. Yo empecé a estudiar porque me gustaba la Música y a mis padres también así que me metieron en el Conservatorio [...]

Finalizó sus estudios de Grado Elemental y en ese momento detuvo su carrera musical por varias razones. Una de ellas fue la dificultad que suponía tener que ir a estudiar a otra ciudad considerando que ya había comenzado sus estudios de bachillerato que necesitaban una mayor dedicación. Por otro lado, la enseñanza musical en el Conservatorio no le convencía, los deficientes planteamientos didácticos y la formación centrada en el músico profesional provocaron en Pilar la necesidad de poner fin a su carrera musical.

71: Estuve en el Conservatorio y tuve que dejarlo para comenzar el Instituto, y yo nunca pensé que lo fuera a retomar. No podía continuar las dos cosas, porque a partir de Grado

Medio tenía que desplazarme a otra ciudad y no tenía tiempo, además seguía en los idiomas y en los deportes y Música es una carrera y si quieres continuar los diez años tienes que dedicarte a ella en cuerpo y alma. Y la manera en la que me enseñaban era para ser concertista y a mí no me gusta ser concertista, era todo muy academicista, no tenían en cuenta la motivación.

66: En el caso de la Música lo veo muy claro, cuando yo estudiaba en el Conservatorio quería que fuera algo más vital [...]

Señala la importancia y la gran influencia de los docentes en la formación y desarrollo de los niños, ya que por ejemplo en su caso el profesor que tuvo de Ballet le hizo abandonar esta actividad, pues era una persona que no enseñaba nada y además no escuchaba a sus alumnos. Así que Pilar decidió poner fin a sus estudios de Ballet al no estar muy de acuerdo con las estrategias que empleaba aquel docente.

70: Cuando yo empecé tuve que hacer también dos años de Ballet. Luego se cambió y se podía hacer Instrumento o Coral y en el momento que pude me cambié porque no me gustaba nada la manera en que enseñaba mi profesor de Ballet [...] Con el profesor de Ballet nunca no me llevé bien porque era muy estricto y creía en el palo. Y yo en el palo no creía y se lo dije a mi madre y estaba de acuerdo y en cuanto pude cambiar cambié.

XI.7.3.b. Elección profesional: razones y condicionantes

Tras finalizar sus estudios de Bachillerato y el Curso de Orientación Universitaria (COU) en la especialidad de Ciencias y motivada por su interés hacia las Matemáticas se traslada a otra ciudad para comenzar a estudiar esta carrera. A pesar de su gran ilusión esta titulación no cubrió sus expectativas ya que la enseñanza era demasiado academicista y a nivel didáctico la consideraba muy deficiente.

38: Pi.: Cuando yo termino la selectividad comienzo a estudiar Matemáticas, en la Facultad de Ciencias. Yo hice mi Bachiller y COU por Ciencias y siempre me han encantado las Matemáticas. Pero me metí a estudiar la carrera muy ilusionada y descubrí que lo que me daba la carrera no era lo que yo quería, porque a mí me gusta mucho la enseñanza pero todos los profesores que me daban clase, a pesar de que yo me llevaba muy bien con ellos, en el ámbito pedagógico dejaban mucho que desear. Yo estuve un año porque siempre tienes que probar un año para ver cómo es y al año siguiente yo decidí que no podía seguir ahí porque no iba a acabar dando clase como yo quería. Porque todo estaba enfocado a Instituto y a mí me gustan los niños más pequeños [...]

Así que tras un año en la carrera de Matemáticas se dio cuenta de que su futuro profesional estaba en la enseñanza y entonces se abrió ante ella la posibilidad de cursar una especialidad de Magisterio de reciente creación, Educación Musical.

41: [...] Me gustaba lo que eran las Matemáticas pero no me estaban enseñando para lo que yo quería dedicarme profesionalmente que era dar clase. Entonces fue cuando me enteré de que existía la especialidad de Educación Musical que había empezado justo el año en el que yo empecé Matemáticas, pero yo no me enteré ese año.

Así, que ese año compaginó sus estudios de Matemáticas y los de Magisterio, situación que se hizo insostenible ya que era muy difícil compatibilizar horarios. Por esta razón decidió abandonar los estudios de Matemáticas y continuar su proceso formativo como maestra de Educación Musical.

42: Al enterarme me matriculé para probar y comencé simultaneando los estudios de Magisterio y de Matemáticas y enseguida vi que era imposible, porque la distancia que había entre las facultades y la coincidencia de horarios me impedían simultanear las dos carreras. Así que decidí hacer el primer año de Educación Musical y finalmente me decanté por continuar los estudios de Magisterio [...]

Realmente en ningún momento se había planteado la idea de ser maestra de Música, ya que aunque su intención era dedicarse a la docencia, no había contemplado la posibilidad de que la materia que fuera a enseñar fuera ésta.

46: *Y una cosa que nunca había pensado ser, porque nunca me había planteado ser maestra de Música, porque lo de ser profesora sí, porque mi madre es profesora y desde pequeña estoy dando clases particulares a mis amigos, a mi hermano, siempre lo he hecho. Pero nunca me había planteado ser profesora de música, así que cuando yo vi la carrera me dije a mí misma que no lo podía dejar escapar.*

XI.7.3.c. Formación profesional inicial

Como hemos comentado anteriormente optó por centrarse en los estudios de Magisterio y abandonar las Matemáticas, cursando la carrera entre los años 1995/1998. En cuanto a la valoración que hace de su formación a nivel general señala la dificultad de algunas asignaturas, la masificación de alumnado y la falta de didáctica en algunas materias, ya que los profesores se limitaban a impartir clases magistrales.

77: *Pi.: No, te hablo de las específicas de Música, el resto de asignaturas, las que eran generales... Entre que éramos muchísimos, entre que había muchas que eran clases magistrales, la parte común dejaba bastante que desear y fue duro de tragar [...]*

Destaca algunas asignaturas como más provechosas que otras, hecho que atribuye al acierto a la hora de impartir la docencia por parte del profesor. Vemos, por tanto, cómo la influencia y grado de aprovechamiento de una materia depende en gran medida de la forma de transmisión de los conocimientos del docente y no tanto de la materia en sí. Entre las asignaturas mencionadas por Pilar, las Bases Pedagógicas de la Educación Especial y la Psicología aparecen como materias muy importantes en su formación. Sin embargo, reconoce que otras asignaturas con contenidos de gran importancia para la futura labor profesional tales como Organización Escolar o Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación dejaron mucho que desear.

77: *[...] Obviamente hubo asignaturas que debido a los profesores que tuvimos, por ejemplo Bases Pedagógicas de la Educación Especial fue muy interesante, porque la profesora la hizo de una manera muy dinámica. Pero hubo asignaturas como por ejemplo Organización Escolar, que es algo fundamental, porque cuando tú llegas al colegio tienes que saber cómo funciona, eso fue un desastre [...] Esa asignatura por ejemplo fue totalmente frustrante. [...] Por ejemplo otra asignatura que podría haber sido una maravilla de asignatura como Nuevas Tecnologías se quedó corta [...] Lo que son las asignaturas comunes no fueron, salvo honrosas excepciones, fueron algo flojas. Por ejemplo Psicología fue para todos un descubrimiento porque el profesor comenzó por la parte de la motivación y ver todo aquello fue muy interesante y fue una asignatura que a todo el mundo, aunque estudiarla era muy ardua, estudiarla nos permitió descubrir cosas muy bonitas [...]*

En cuanto a la valoración de la formación recibida en el ámbito de la especialidad destaca que fue determinante a la hora de proseguir sus estudios de Magisterio el enfoque didáctico que se les daba a todas las materias. Encontró en esta titulación la motivación, la metodología de enseñanza, etc. que le hubiera gustado recibir durante sus años como estudiante en el Conservatorio, así que éste fue el factor que determinó su permanencia en dicha carrera.

45: *[...] La carrera de Educación Musical me enganchó porque la vi muy didáctica y muy pedagógica, basada en la motivación, animar al alumnado, de ver de qué manera lo podían hacer más asequible y de alguna manera eso era lo que me hubiera gustado encontrar en el Conservatorio de pequeña. Y entonces dije: anda, si esto existe, así que me dije que tenía que aprovecharlo. Si hubiera sido sólo solfeo me hubiera ido.*

Reconoce que, a pesar, del elevado número de alumnos que había en las clases el planteamiento de las asignaturas de Música era muy adecuado y le permitió aprender muchos aspectos relacionados con la Didáctica de la Música. Aunque había algunas asignaturas en las que se trabajaba el Lenguaje Musical desde un punto de vista teórico Pilar señala que era en las que menos y, estaban destinadas, a poner al día a los compañeros que no tenían estudios musicales anteriores, ya que no se puede concebir un maestro de Música que no conozca el Lenguaje con el que trabaja.

79: *Las asignaturas específicas de Música [...] en general estuvieron muy bien aunque había muchos alumnos. Para ser tantos alumnos estuvieron muy bien planteadas, aprendimos muchas cosas que no sabíamos tanto gente que era del Conservatorio como otras que no lo eran. La gente obviamente que no era de Conservatorio tenía que ponerse más al día en cosas de Teoría pero no era eso lo que únicamente nos enseñaban.*

80: *Yo tenía compañeros en Lengua Extranjera que no sabían Inglés y tú no puedes ser profesor de Inglés si no sabes Inglés. Pues lo mismo pasaba en Música, hubo gente que entraba que no tenía conocimientos musicales y se tuvo que poner las pilas a través de compañeros, a través de una academia o como fuera, y hubo gente que ya sabíamos música de Conservatorio pero en el plano pedagógico no teníamos ni idea y eso fue lo que más nos enseñaron.*

Recuerda la influencia positiva del profesorado, que trabajaba en las clases de forma activa reproduciendo las pautas metodológicas que después ellos, futuros maestros, tendrían que realizar en clase. Aunque este hecho en un primer momento pudiera provocar cierto desconcierto y vergüenza entre los compañeros, era, según Pilar muy efectivo.

73: *Pi.: Me gustó mucho la manera en la que el profesorado nos motivaba, la motivación que nos daba para aprender y cómo querían que luego nosotros lo hiciéramos en el aula, cómo ejemplificaban la manera en que teníamos que actuar luego en el aula. Aquí nos ejemplificaban todo para que luego lo pudieras llevar al aula, con lo cual te desinhibías mucho, lo hacíamos como si estuviéramos en una clase. La verdad que al principio te corta mucho, pero luego cuando te relajas lo disfrutas mucho y te sirve mucho a la hora de dar clase.*

Otro aspecto a destacar como muy importante fue la capacidad del profesorado para hacerles ver la relación entre las diferentes disciplinas que se trabajaban en la carrera. De alguna manera esta capacidad de relación le sirvió a Pilar para completar la falta de formación recibida en la asignatura de Organización Escolar con otra específicamente musical en la que uno de los contenidos que se trabajaba era la legislación educativa.

74: *Luego también nos enseñaron a interrelacionar disciplinas, ver las alianzas que tenían, lo que tenían en común, los nexos de unión entre asignaturas y eso está muy bien para crearte tu marco, y eso también me gustó muchísimo.*

77: *[...] Menos mal que en Tercero en Didáctica de la Expresión Musical tuvimos una parte de legislación donde leímos ese tipo de cosas y nos informamos [...]*

Las prácticas las realizó a lo largo de los tres cursos que duró su formación profesional inicial. Dos semanas en primero, un mes en segundo y tres meses en tercero. Los dos primeros años estuvo en el mismo colegio con un maestro que le enseñó bastante sobre aspectos organizativos del centro y además le dejó bastante libertad a la hora de actuar en clase a pesar de no ser ese el propósito de las prácticas, que se limitaba a la observación de la realidad educativa. Así que este período constituyó una experiencia muy positiva que le proporcionó mayor confianza en su actuación como docente.

102: *Pi.: Yo hice en primero dos semanas, en segundo un poco más, sobre un mes y en tercero un poco más, alrededor de tres meses. A mí me fue bien. En primero y segundo estuve en el mismo colegio con el mismo tutor, me enseñó el plano organizativo, me dejó mucha libertad dejándome incluso dar clase que no era para nada el propósito de las prácticas. Pero eso te crea una soltura, una confianza que fue muy buena [...]*

En tercero de carrera y después de no pocos problemas para encontrar un centro en el que realizar las prácticas, ya que ese fue el primer año en el que los colegios públicos se negaron a recibir alumnos en prácticas pues la Junta de Andalucía dejó de financiar los estudios universitarios de sus hijos, comenzó su período de prácticas en un centro concertado al lado de una maestra de Música. Ésta le dio total libertad para trabajar con los alumnos y entonces ella decidió no utilizar el libro de texto sino desarrollar su propia programación.

102: [...] Y luego en tercero, tuvimos líos con que si los colegios públicos no querían prácticos, pero al final tuve suerte y pude hacer las prácticas en un colegio concertado. La maestra que tuve de tutora me dejó que hiciera lo que quisiera y yo no cogí ningún libro de texto, yo me hice mi propia programación y reconozco que eso es mucho mejor porque desarrolla mucho más tu creatividad. Los que se cogen un libro y de ese libro lo hacen no abren su mente. El hecho de crear tus propias unidades didácticas es muchísimo mejor, crear centros de interés, le preguntas a cada tutor qué están haciendo en las otras asignaturas para un poco conectarlo, le enseñé canciones de la vista, olfato, de los sentidos. Me gustaron mucho las prácticas, porque después de todos los impedimentos que surgieron, yo tuve suerte y donde las hice me dejaron hacer muchas cosas.

Al finalizar la carrera Pilar da sus primeros pasos en el mundo laboral en el gabinete pedagógico de la orquesta de la ciudad preparando y coordinando los conciertos didácticos de la misma junto a los profesionales responsables. Este trabajo surgió a través de una profesora de la Facultad a la que Pilar comunicó su motivación hacia el tema de los conciertos didácticos. A partir de ahí se pusieron en contacto con otro profesor del Área que era el responsable de este gabinete pedagógico y finalmente Pilar ocupó este puesto de trabajo durante un año.

47: Y ya me quedé en la carrera y cuando acabé a los tres años todo el mundo me decía que me tenía que preparar oposiciones y yo eso no lo tenía muy claro porque yo me quería ir al extranjero un año por lo menos. Entonces surgió estar en el equipo de apoyo pedagógico de la orquesta de la ciudad, y estuve un año trabajando con ellos.

Ese mismo año obtuvo el Premio Extraordinario Fin de Carrera en la especialidad de Educación Musical y decidió continuar su formación en otra especialidad, la de Lengua Extranjera (Inglés) ya que desde pequeña otra de sus grandes pasiones habían sido los idiomas. Además el realizar esta titulación le brindaba la posibilidad de estudiar un año en el extranjero algo que había querido hacer desde siempre.

50: [...] Mientras que estuve ese año trabajando salió la convocatoria de los Premios Fin de Carrera y me presenté y me lo dieron. También me presenté al examen Erasmus y lo aprobé. Como para poder presentarte a un examen Erasmus tenía que estar cursando una carrera ese año hice asignaturas de la especialidad de Magisterio de Lengua Extranjera.

51: Yo me matriculé para hacer las asignaturas de una manera muy relajada, me matriculé porque me gusta el inglés, porque de pequeña estuve en una academia de inglés [...]

En líneas generales la formación especialista, al igual que sucedería en Educación Musical, era bastante buena, el único problema era que los profesores no impartían las clases en Inglés porque la gran mayoría de los compañeros no conocían el idioma, y eso es algo inadmisibles desde el punto de vista de Pilar, pues cada especialista tiene que dominar el lenguaje con el que trabaja.

79: Las asignaturas específicas [...] de Inglés en general estuvieron muy bien aunque había muchos alumnos. [...]

80: Yo tenía compañeros en Lengua Extranjera que no sabían Inglés y tú no puedes ser profesor de Inglés si no sabes Inglés [...]

Pero sin duda, la experiencia más significativa de este período fue el hecho de estudiar un año fuera, en una ciudad inglesa al sur de Londres. Esta estancia en el extranjero le permitió conocer otras culturas, otros idiomas, además del Inglés, otro sistema educativo, etc. Fue una experiencia muy gratificante para Pilar a pesar de las dificultades durante el tiempo que tardó en adaptarse.

51: [...] Yo fui allí esperando aprender del currículum Inglés y realmente lo que más aprendí fueron otros idiomas porque me apunté a clases de Japonés, Ruso, Francés, Italiano, Alemán y a Inglés también porque era obligatoria. Aprendí mucho de otras culturas, lo que es relacionarte con otras culturas con otros pensamientos, mucho más de lo que fue en sí aprender Inglés [...]. También aprendí mucho de la cultura inglesa al vivir allí. Fue una experiencia muy gratificante con sus pros y contras. Con el horror de llegar y

no encontrar donde dormir y luego encontrarlo y ver que vale cuatro veces lo que pagas aquí en España. Vivía en una casa con gente de todo el mundo, era una casa muy multicultural y nos ayudábamos con los deberes de todas las asignaturas, fue muy enriquecedor. Es una experiencia que se la recomiendo a todo el mundo.

Señala cómo el sistema universitario era totalmente diferente al español, lo califica de impersonal y destaca que se sintió algo decepcionada con el contenido de algunas materias.

52: Allí la Universidad era totalmente distinta a ésta, allí tú eras un número, entregabas los trabajos en unas cajas con un número, las tutorías existían de manera imaginaria, había un horario de tutoría pero tú ibas a hablar con el tutor pero era muy impersonal, no había una relación fluida, era una relación muy fría. Había mucho material, muchos ordenadores, el ordenador sólo lo podían utilizar los minusválidos y los profesores. Los horarios de comida eran horribles, a nuestra hora de comer estábamos dando clase y poco a poco tuve que acostumbrarme. Las asignaturas no eran lo que esperábamos porque creíamos que iban a ser asignaturas más dinámicas. Por ejemplo, la asignatura de traducción era muy sistemática y siempre traducíamos textos [...]

Tuvo también la oportunidad de conocer el sistema educativo Inglés de primera mano pues realizó prácticas en un centro escolar. Advierte que estas prácticas las tuvo que gestionar de manera particular ya que desde la Universidad no se las facilitaron. Así que se vio en la necesidad de realizar varias entrevistas y finalmente la eligieron, Pilar cree que motivados por el hecho de que era una chica y además católica, ya que el colegio donde solicitó su admisión era católico y todo el claustro era femenino excepto el director.

53: Las Prácticas de tercero de inglés me las tuve que buscar por mi cuenta porque desde la Universidad no nos las facilitaron. Allí di clases en un colegio inglés donde di no sólo clase de Inglés sino del resto de asignaturas. El colegio lo encontré a través de una profesora que tenía una amiga en un colegio así que fui a hacer una entrevista, hablé con el director y me aceptaron. Yo creo que me aceptaron porque era un colegio católico y yo soy católica y chica, también porque todo eran mujeres excepto el director [...]

Durante este período trabajó con un grupo de niños de seis años, de los que algunos hablaban también el español y la gran mayoría habían oído hablar de España. Su experiencia fue positiva aunque, comenta que los niños, que en ocasiones pueden ser muy crueles, corregían ciertos aspectos de su pronunciación. No obstante esta experiencia le permitió conocer el currículum y sistema educativo inglés. Además, durante este período contó con la ayuda de sus compañeros que le proporcionaron gran cantidad de material.

53: [...] Su curso segundo es aquí primero, eran niños de primero y entonces me presenté, vi qué casos había de bilingüismo, porque había casos de bilingüismo de inglés y español. Todo el mundo conocía España porque tenían familiares o habían venido de vacaciones. El primer día que yo me senté delante de ellos en la alfombra, porque allí en todas las clases hay moqueta, me sentía rara. Y me di cuenta después porque todas las cabezas que había a mi alrededor eran rubias, y hasta entonces normalmente habían sido morenos todos los niños con los que había trabajado. Luego, los niños son muy crueles y cualquier cosa que pronunciaba mal me lo decían con lo cual aprendías mucho. Tienen otro sistema distinto de pedagogía, tienen otro currículum, los exámenes son todos a nivel nacional. Los compañeros fueron muy buenos y me dieron mucho material, estudié el currículo inglés, la verdad es que fue una experiencia muy gratificante. Aprendí cosas distintas, tienen programas de mayores que dan clases de lectura de apoyo a los niños [...]

Al margen de su actividad universitaria, realizó cursos de voluntariado para los que, y sorprendentemente, Pilar necesitó la recomendación de algunos amigos ingleses.

XI.7.3.d. Transición al mundo laboral: experiencias laborales previas e inducción a la profesión

Tras volver de Inglaterra en el año 2000 se dedica a entregar currículos vitae en diferentes colegios y academias de su provincia y consigue un trabajo como profesora de Inglés y Español en la academia en la que había estudiado idiomas cuando era pequeña. En este primer trabajo contó con el apoyo del que había sido su antiguo profesor y en ese momento director del centro, y además con la posibilidad de hacer uso de bastantes recursos, lo que a la hora de impartir docencia a grupos de niños muy reducidos, facilitó su labor docente. También durante este tiempo estuvo dando clases particulares en su casa de Español, Inglés y Piano.

24: Pi.: Empecé a trabajar en una academia privada de Inglés donde yo había aprendido Inglés de pequeña. Llegué de Inglaterra en el 2000 de terminar de dar clases allí en un colegio y empecé a echar currículos en colegios y en academias y comencé a dar clases donde yo había estudiado Inglés. Además daba clases de español en la academia y además, clases privadas de Inglés, Español y de Piano. Mi antiguo profesor era el director de la academia y me ayudó mucho. [...]

Ese mismo curso influenciada por su madre comenzó a preparar las oposiciones para acceder a un puesto en la función pública como maestra de Educación Musical. Los primeros meses estuvo en una academia donde realmente no aprendió nada ya que el profesor era, en su opinión, poco competente. Pilar señala que lo pasó bien porque tenía de compañeros a antiguos amigos de la carrera pero a nivel formativo no le aportó nada. Así que en el mes de Mayo decidió trasladarse a la ciudad donde había estudiado la carrera para encerrarse y concentrarse durante algo más de un mes en la preparación de las diferentes pruebas que integraban este proceso selectivo.

89: [...] porque mi madre estaba empeñada en que hiciera las oposiciones y, la verdad es que fui a la academia para que ella se quedara tranquila. Y era como si no hubiera ido, había compañeros de mi carrera de mi especialidad y me lo pasé muy bien, pero por lo demás... el profesor de la academia era nefasto, lo que daba era malísimo, pagar por eso era... una aberración.

24: [...] y en Junio me fui a donde había estudiado la carrera a preparar las oposiciones y dejé la academia. Me alquilé un piso en otra ciudad para poder estudiar mejor. Me examiné en Junio y aprobé y empecé a trabajar en Septiembre de 2001 en un colegio.

Reconoce que la formación recibida a lo largo de la carrera fue determinante para su éxito en las oposiciones ya que recuerda cómo el nivel de los compañeros que se examinaron con ella, que habían estudiado en otra Universidad, era muy inferior ya que desconocían muchos contenidos que Pilar había trabajado en profundidad durante su formación profesional inicial.

86: [...] Mientras que cuando comencé a estudiarme los temas de Música no tuve ningún problema, el temario específico, el que a mí me pasaron, era mucho más fácil que lo que yo había estudiado. Yo estudié la carrera en una provincia y cuando yo luego me examiné en otra hablando allí con los que nos examinábamos tenían muchísimo menos nivel.

90: [...] por ejemplo de las metodologías no tenían ni idea y en mi caso en una de las asignaturas tuvimos que hacer un trabajo sobre uno de los pedagogos lo que nos permitió conocer esas metodologías en profundidad. Además fue fantástico, porque uno de los temas que me tocó a mí fue el de las nuevas metodologías y lo que fue el trabajo de un trimestre en la carrera me tocó en el tema de exposición del examen.

Destaca cómo el hecho de darse cuenta de que su preparación era bastante buena sobre todo en la parte específica, fue una fuente de estímulo a la hora de afrontar el intenso esfuerzo que realizó.

89: [...] Los temas de Música que allí había eran de nivel inferior a lo que yo había estudiado durante la carrera. Por eso también me animé más, porque yo me preparé las oposiciones en un mes. Y yo decía esto ya me lo he estudiado y yo me lo sé y entonces me animé más. Al lado de mis apuntes de oposiciones tengo señalado en qué asignaturas de la carrera había dado esos contenidos. Yo tengo que decir que esos contenidos de los temas los había dado en la carrera mucho mejor y más ampliados que luego en las oposiciones.

Quizás en lo único que tuvo más problema fue a la hora de preparar una de las pruebas específicas que consistía en el análisis y reconocimiento de una obra musical, ya que esto era algo que no se había trabajado demasiado en la carrera. Pero por lo demás reconoce haber recibido una formación buena de la que fue consciente a la hora de preparar las diferentes pruebas de la oposición.

95: [...] Nos costó mucho trabajo tener que adivinar la obra, porque eso sí que en la carrera no lo practicamos [...]

99: Pero que en la carrera nos preparan ampliamente para las oposiciones.

Sin embargo fue en la parte del temario común con otras especialidades la que le supuso más esfuerzo, ya que la base que tenía de sus estudios universitarios dejaba bastante que desear. Así, por ejemplo, todo lo relacionado con la Organización Escolar y la Legislación Educativa supuso un esfuerzo añadido y una ardua tarea para Pilar.

90: Lo que más me costó fue la parte común, la parte de Organización Escolar me costó una barbaridad. No tenía una base tan buena como la que tenía en la parte de Música. Organización Escolar fue la que más me costó y no tenía una idea de lo que era. [...]

La oposición que tuvo que superar Pilar consistía en tres pruebas, en una primera debía desarrollar dos temas por escrito, uno de la parte común y otro de la especialista, algo que le resultó bastante fácil. Sin embargo, la segunda parte de esta primera prueba que consistía en el reconocimiento y análisis de una audición musical con la realización de su correspondiente aplicación didáctica fue algo más compleja para ella, sobre todo en el tema del reconocimiento de la pieza tal y como señalamos anteriormente, algo que trabajó gracias a la ayuda de su hermano.

96: Las bolitas del primer examen o te lo has estudiado o nada, o tienes recursos o no tienes nada que hacer. Te planteas cuál elegir, a mí me tocaron el tema tres y el cuatro. Uno era de las modulaciones y otro de los acordes. Tú tienes que decidir qué tema vas a hacer, uno mucho más bonito, mucho más amplio, otro más feo, más corto, más difícil y tú te tienes que plantear hacer lo que va a hacer la mayoría o el que casi nadie elegiría.

94: El primer examen que fue el de reconocimiento de la pieza musical, luego tenías que hacer una danza o una aplicación didáctica para esa pieza, costaba trabajo por el hecho de que no estábamos acostumbrados a hacerlo, no por el hecho de que fuera difícil o no, sino porque todos estábamos obsesionados por saber qué pieza era, hasta tal punto que yo me traje a mi hermano el mes de preparación para que me pusiera discos y yo intentara adivinar la pieza y el compositor.

En la segunda prueba Pilar tuvo que solfear y acompañar una canción con un instrumento. Este examen fue decisivo pues la elección del instrumento supuso un riesgo importante. Casi todo el mundo llevaba como instrumento el piano, la guitarra, etc. y Pilar se arriesgó utilizando unas castañuelas argumentando que en la escuela lo que sabía seguro iba a poder utilizar era su propia voz y algún instrumento típico andaluz. En este caso la elección fue acertada pues hasta la presidenta del tribunal le dio la enhorabuena por este examen.

97: El segundo examen también teníamos la parte de solfear y acompañar una canción con un instrumento y también estábamos muy preocupados con el instrumento que habíamos elegido. Había gente que alquiló pianos, otros tenían instrumentos de Indonesia, otros llevaban la guitarra y yo llevé unas castañuelas. Es también una cosa que te arriesgas, yo me arriesgué, yo fundamenté mi elección diciendo que utilizaba la voz que

era el instrumento por excelencia y las castañuelas que era el instrumento típico andaluz. Yo iba muy nerviosa porque no conocía a nadie que se hubiera preparado las oposiciones utilizando las castañuelas. Pero lo hice y me salió bien porque aprobé y luego además la presidenta del tribunal me dio la enhorabuena [...]

El último examen consistía en la exposición oral de un tema y su correspondiente unidad didáctica. Pilar destaca cómo su carácter extrovertido le permitió hacer con bastante soltura este examen pero señala cómo tuvo algunas dudas a la hora de contestar a las preguntas que le formularon los miembros del tribunal, que intentaron, desmontar todo el trabajo que había defendido en su exposición.

93: Pi.: El hecho de hacer la exposición delante del tribunal, yo soy muy parlanchina, pero a la hora de hablar delante de un tribunal te corta mucho, a mí lo que me cortó mucho fue la encerrona, todo lo que son las preguntas. Yo me hice una unidad didáctica imaginaria, le puse el colegio con unas características imaginarias, y después de hacer toda mi exposición la primera pregunta que me hicieron fue, ¿y si tu colegio no tiene nuevas tecnologías? Lo primero que hicieron fue desmontarme mi unidad didáctica. Menos mal que yo me llevé los ficheros de materiales que hice en la carrera en la asignatura de Didáctica de la Expresión Musical y dije que como siempre ese era un recurso comodín. Intentan echarte por tierra lo que tú has hecho [...]

Pero, a pesar de todo, Pilar superó las pruebas y obtuvo una plaza en la función pública en el año 2001, empezando a partir de ahí su trayectoria profesional como especialista de Educación Musical.

XI.7.3.e. Inicios de la carrera docente: primeros años como especialista

A pesar de tener dos especialidades de Magisterio (Educación Musical y Lengua Extranjera) como aprobó las oposiciones por la primera pues fue destinada como especialista de Educación Musical en un centro en el que impartía esta materia desde primero de Primaria hasta segundo de la ESO. Además, al tratarse de un colegio pequeño, de línea dos, se encargaba de la tutoría de un tercer curso donde impartía clase de Matemáticas, Lengua, Conocimiento del Medio y Plástica.

26: El primer colegio en el que estuve era un colegio de Primaria daba desde primero de Primaria hasta primer ciclo de la ESO. Allí fui designada por Música, porque yo aprobé las oposiciones por música. Yo soy especialista en Educación Musical y en Lengua Extranjera (Inglés), pero como aprobé por Música el primer año tienes que dar la especialidad por la que apruebas. Así que el primer año me dieron por Música [...]

31: [...] también tuve tutoría de tercero de Primaria donde daba Matemáticas, Lengua, Conocimiento del Medio y Plástica [...]

Durante este año de prácticas tenía que tener un tutor en el centro y al no existir otro especialista más que ella, su tutora fue la jefa de estudios, así que tal y como afirma Pilar no había nadie realmente que le sirviera de apoyo y eso fue una dificultad añadida a la de cualquier comienzo. Sin embargo, coincidió que el inspector de la zona que le ayudó bastante porque le sugirió varias estrategias para organizar las clases y llevar un seguimiento de las mismas a través de un diario. Según afirma Pilar aunque no tuvo tutor realmente esta carencia se suplió gracias al apoyo recibido por el inspector.

26: [...] Además, al ser el año de prácticas tú tienes que tener tutor pero yo no tenía tutor especialista ya que en el centro la única especialista era yo así que mi tutora era la jefa de estudios, así que no tenía realmente tutora, así que fue horrible porque no tenía un modelo a seguir.

27: Pero me las arreglé bien, el inspector que me tocó era muy apañado, me enseñó en seguida a seguir un diario como el que hicimos en la carrera en las prácticas de tercero, a hacer la estructuración del esquema de las clases, etc.

Cuando llegó al centro tuvo que trabajar con el libro de texto que ya estaba asignado con la suerte de que los contenidos del mismo le resultaban interesantes. En Secundaria organizó la docencia a través de talleres trimestrales de instrumentación, teatro, etc.

27: [...] Tuve que trabajar con los libros que había porque cuando yo llegué ya estaban puestos, pero tuve suerte porque casi todo lo que había en los libros me gustaba. [...] En Secundaria lo que hacíamos eran talleres trimestrales, talleres de teatro, de instrumentación, etc. [...]

En su segundo año volvió a repetir la misma situación, fue especialista de Música desde primero de Primaria hasta segundo de la ESO. En este caso fue además tutora de primero de Primaria algo que señala no es muy recomendable ya que el alumnado es muy pequeño y se necesita una gran coordinación con los compañeros que comparten la docencia contigo en la tutoría, de lo contrario la labor se vuelve muy compleja.

28: El segundo año me dieron otro colegio en el que daba Música desde primero de Primaria hasta segundo de la ESO.

31: [...] este segundo año tenía Música y tutoría de Primero. [...] En el segundo colegio al estar dando primero de Primaria y ser éste un curso muy importante era muy importante que estuviera el tutor muchas horas dentro y se notaba que yo estaba muchas horas fuera [...] Tienes que tener mucha comunicación con los compañeros que entran en tu clase y hay unos con los que te comunicas mejor y otros con los que la comunicación pasa un poco de largo. La verdad es que no es muy recomendable eso de ser especialista y a la vez tutora de Primero.

Durante ese año la estrategia que siguió en Secundaria fue la misma que el año anterior, realizando talleres trimestrales. En cuando a la enseñanza musical en Primaria tuvo que optar por poner un texto ya que de alguna manera los padres lo exigían, así que decidió poner el mismo que habían tenido en años anteriores que coincidió ser el que había trabajado ella en su primer destino. Este hecho favoreció a Pilar ya que conocía muy bien el texto y la experiencia del año anterior le había permitido completar y/o suprimir actividades según su propio criterio.

31: [...] En ESO también hacía talleres trimestrales. Y en el resto de cursos hubo un lío con los cursos, no se sabía si debía de haber libro o no, los niños y el equipo directivo no se ponían de acuerdo. Así que pusimos los que yo había tenido el año anterior, para que los padres se quedaran tranquilos porque estaban preocupadísimos. Al ser los mismos libros pues eso me ayudó mucho porque ya conocía las audiciones, los ejercicios que funcionaban y del año anterior había hecho yo mis anotaciones y variantes.

Aunque hace una valoración positiva de su formación en cuanto a la especialidad en el momento de comenzar a trabajar señala cómo sus primeros contactos con el tema burocrático y de organización del centro se produjeron una vez inició su carrera profesional. Además, otra de las mayores dificultades que encontró en sus inicios profesionales fue el tema de la evaluación. Contaba con una gran cantidad de alumnos de edades muy diferentes y el hecho de tener que evaluarlos le resultó bastante difícil, ya que no tenía una formación completa en este sentido.

27: [...] Lo que más me costó y me molestó fue la evaluación. Para mí fue la primera evaluación de 200 niños, además de enfrentarme por primera vez a los niños tuve que evaluarlos, fue muy difícil para mí. En el primer trimestre me costó mucho trabajo, en el segundo menos y en el tercero ya quedé más satisfecha [...]

A pesar de las dificultades de estos primeros años de profesión señala cómo fue muy gratificante el trabajo y el esfuerzo realizado.

27: [...] La verdad que para ser la primera experiencia fue mucho trabajo pero yo salí muy contenta con los resultados. [...]

XI.7.3.f. Percepción del momento actual

Ya en su tercer año como maestra cambió otra vez de centro y en este nuevo destino es donde actualmente desarrolla su actividad docente. En esta ocasión la destinaron por la especialidad de Inglés y no por Música. Así que en un primer momento le fue asignada la tutoría de un segundo curso de Primaria y la docencia de la especialidad de Inglés en segundo y quinto.

32: [...] Después de haber estado dos años trabajando la música me toca en otro colegio por Inglés y en este caso en vez de ser de una línea el colegio es de dos líneas pero también me toca tutoría. Porque yo tengo que suplir simplemente las horas de Inglés que no puede dar la especialista de Inglés porque es la jefa de estudios. Así que yo solamente tengo que dar en dos cursos Inglés y tengo una tutoría de segundo de Primaria que es el único curso que quedaba libre pues el resto de maestros habían elegido ya [...]

Una vez conoció su carga docente propuso el poder impartir las clases de Música en los cursos en los que impartía también la Lengua Extranjera. En segundo no existía ningún problema ya que en el primer ciclo no se impartía la Música y en cuanto a las clases de quinto tuvo que negociar con la especialista de Música del centro. En un principio ella quería que se ocupara de los sextos ya que son siempre grupos más conflictivos pero, finalmente, Pilar la convenció de que le dejara los quintos ya que los conocía mejor pues también trabajaba con ellos en Inglés. Así que finalmente su dedicación en estos momentos es compartida entre la tutoría, el Inglés y la Música.

32: [...] Así que nada más entrar yo le hago la propuesta de dar Inglés y Música a los dos cursos de segundo de Primaria, porque en este colegio no se da Música en el primer ciclo de Primaria, ni tampoco tiene Secundaria. Luego como yo tenía que dar Inglés a quinto le propuse a la maestra de Música que está mala de la garganta ayudarla dando la Música a los dos quintos a los que también daba Inglés. Con lo cual son los mismos niños, los conoces mejor. Porque en principio ella me dijo que me quedara con los de sexto que son más problemáticos pero yo le dije que era más práctico a todos los efectos que fueran los de quinto. Así que me aceptaron la propuesta y durante estos dos años que llevo en el mismo colegio he tenido una tutoría de segundo de Primaria con Matemáticas, Lengua, Conocimiento del Medio; Inglés y Música a los dos segundos, al mío y al de enfrente; e Inglés y Música a los dos quintos.

A la hora de abordar el momento actual en la carrera profesional de Pilar vamos a hacer referencia a dos dimensiones, una relacionada con el contexto en el que realiza su trabajo, describiendo las relaciones que establece con él y la percepción que tiene de cómo es considerada su labor como especialista por el resto de la comunidad educativa. Por otro lado, nos centraremos en el análisis de su práctica docente y de la percepción que tiene de ella misma a través de la descripción de sus dificultades, motivaciones, creencias y actitudes hacia la enseñanza.

Afirma mantener una estrecha relación con la **Administración** a través de la Delegación de Educación de su Provincia ya que el hecho de participar en diversos proyectos educativos implica esa comunicación. No obstante, señala que muchos de los recursos y servicios que ofrece la Administración están infravalorados ya que los docentes no los aprovechan lo suficiente, en la mayoría de los casos por desconocimiento o falta de iniciativa. Señala la estupenda acogida y respuesta que recibe de los diferentes servicios que solicita a su Delegación.

164: Pi.: Bueno, la verdad es que estoy en contacto permanente con la Delegación, pues a través del proyecto Escuela Espacio de Paz, voy a la Biblioteca y allí me dan libros, libretas, pegatinas, etc. Además también visito a la persona encargada del tema de la interculturalidad. Y la verdad, tengo que decir que siempre tienen una buena disposición y yo les digo con la mala fama que tenéis y yo nunca tengo ningún problema con vosotros. Y la verdad es que la gente no utiliza todos los servicios que ofrece la Delegación, piensan

que no hacen nada, que no les pueden aportar nada y la verdad es que están ahí para ayudar. Son gente que han sido maestros y se han involucrado mucho y de muy buena manera y ahora están ahí.

No obstante reconoce que a nivel musical hay una gran carencia, ya que no existe un asesor específico para la Educación Musical, por lo que su relación se establece a partir de aspectos no relacionados directamente con la especialidad de Música.

165: Pero a nivel musical no hay ningún asesor específico, ni nadie encargado de eso. Sí hay en interculturalidad, en informática por el tema de las aulas TIC [...]

Hace una reflexión acerca de las actuaciones de la Administración a nivel general en relación a las nuevas iniciativas sobre introducción de las Tecnologías y el bilingüismo en los centros educativos. Señala cómo cree en la necesidad de ir introduciendo estas novedades de forma progresiva sin esperar que, de repente, todo el centro se involucre en el proyecto, de esta manera considera que la efectividad de los mismos será mayor.

152: No se trata de dar toda la clase con el ordenador sino de ir mezclando el trabajo convencional con el trabajo con ordenadores, de manera que cada vez se vayan involucrando a más asignaturas y a más profesores. Lo que no se puede pretender es introducir los ordenadores cuando todo el profesorado esté preparado, yo creo que merece la pena meter los ordenadores cuando un par de profesores sepan utilizarlos, estén interesados y a partir de ese núcleo de inquietud desarrollar el programa en todo el centro. [...] Pasa igual con los colegios bilingües, hay proyectos para convertir en bilingües colegios públicos pero no se puede pretender que todo el colegio sea bilingüe. Desde mi punto de vista habría que ir introduciéndolo por clases, poco a poco.

Es consciente de la importancia que tiene en la buena marcha del centro el **equipo directivo**, y señala cómo en su centro las personas encargadas de la dirección son muy emprendedoras y están muy ilusionadas con su trabajo, algo que es determinante desde el punto de vista de Pilar, para que todo vaya bien.

154: Yo he visto que este año el equipo directivo tiene mucha iniciativa, tiene muchas ideas y ganas. Lo que yo he visto en estos pocos años de docencia es que como un equipo directivo no esté implicado el colegio es un auténtico desastre, no se hace nada, la gente se jubila anticipadamente, los niños se van de ese colegio cuando tienen oportunidad [...]

Destaca de su destino actual la buena **relación** que existe entre los **compañeros y compañeras** que integran el claustro. Reconoce la atención recibida por parte de todos ellos que le ha sido de gran ayuda para adaptarse a su nuevo destino. De hecho esta buena disposición es la que animó a Pilar a proponer el hecho de compartir la docencia de Inglés y de Música algo que en otra situación no se habría atrevido ni siquiera a sugerir.

34: Los compañeros en este centro son buenísimos, todos están pendientes, te ayudan porque saben que eres nuevo, te enseñan el colegio, un equipo directivo muy apañado, vaya un centro bueno. Por eso hice la propuesta de dar clase de Inglés y Música en segundo y quinto porque vi que era un grupo de maestros abiertos a sugerencias [...]

En su discurso pone de manifiesto la importancia de que exista un trabajo colaborativo entre todos los miembros del claustro ya que eso redundará en beneficio de todos y, principalmente, de los alumnos y alumnas.

34: [...] Entonces realmente todo el mundo ayuda a todo el mundo y eso se nota en el desarrollo del día a día, los niños están mucho más controlados, están más contentos, el claustro tiene muy bien ambiente.

Sin embargo, su experiencia como coordinadora de ciclo en los diferentes centros por los que ha pasado le dice que el grado de implicación es diferente según los entornos y que, en este sentido el equipo directivo juega un papel muy importante como dinamizador de las actividades del resto del claustro.

147: [...] En los tres años he sido coordinadora de ciclo y mis compañeras de ciclo en el primer año no se involucraron mucho, en el segundo se involucraron bastante y en este colegio que he estado estos dos años se han involucrado muchísimo tanto el equipo directivo como los compañeros. Eso depende de las personas que haya en el equipo directivo, todos están muy ajetreteados, mucho papeleo, mucha burocracia, pero pueden ser activos o pasivos. El de este año es muy activo y se han involucrado en muchas cosas, en que nosotros hagamos muchas cosas.

Apunta una problemática general en torno a la realización de proyectos educativos relacionada con la interinidad de muchos de los miembros del claustro. Este hecho desmotiva a la hora de realizar cualquier iniciativa a largo plazo pues el equipo de profesores es consciente de que al año siguiente cada uno estará en un nuevo centro y el proyecto no se podrá ver finalizado.

155: El problema muchas veces es que el profesorado que está más interesado en hacer cosas es el profesorado interino o el profesorado que acaba de llegar y sin un destino definitivo con lo cual los proyectos que inician se quedan sin hacer. Muchas veces la gente no se involucra porque al haber tantos cambios de un año para otro en la composición del claustro no quieren embarcarse en algo que posiblemente tenga una difícil continuidad.

De hecho, en el caso de Pilar, la coordinación de un proyecto educativo en el centro en el que trabaja actualmente ha sido una de las causas de su permanencia en el mismo durante más tiempo a pesar de que no se trataba de su destino definitivo. No obstante, Pilar señala que emprendió dicho proyecto porque sabía que cualquier otro maestro se podía quedar encargado del mismo, ya que por ejemplo, su madre que también es maestra en ese centro no tenía ningún inconveniente en tomar el testigo.

35: [...] Si me fuera ahora a otro centro de mi colegio se quedaría otro profesor encargado, de hecho ya hay uno que no tenía ningún problema que casualmente es mi madre, y yo podría coordinarlo desde otro centro. [...]

Le relación con los **padres y madres** es buena aunque el hecho de ser joven y además mujer le obliga a demostrar constantemente su valía como profesional.

128: [...] Si acaso en el trato de los padres se sienten aturdidos con el hecho de que seas joven. Es que el 99.9% de las veces tu eres más joven que los padres que se te presentan y entonces tienes que parales los pies. Usted viene aquí porque yo soy la maestra de su hijo/a y no tiene que ver nada que yo sea más o menos joven. Yo soy una profesional tengo mis méritos, mi titulación. Muchas veces el tuteo, la confianza... pero eso se debe más a la edad que a la condición de mujer. De hecho en nuestra profesión somos más mujeres que hombres.

Sin embargo, señala cómo a veces la actitud de los padres hacia la educación de sus hijos no es la más correcta ya que en algunas ocasiones no animan ni motivan a los niños en sus estudios, algo que Pilar intenta cuidar minuciosamente.

60: [...] Obviamente luego te encuentras padres que en casa les dicen a sus hijos que menos mal que han llegado las vacaciones, no tienes que hacer nada, no tienes cole, qué alegría. Yo lo primero que les digo a mis niños es que durante el verano igual que durante el resto del año ellos se visten, comen, respiran, etc., lo mismo que durante el año leen y escriben durante el verano también tienen que leer y escribir aunque sea en un horario distinto.

La relación que Pilar mantiene con sus **alumnos** es inmejorable ya que según afirma hay un vínculo muy importante con ellos.

178: *Pi.: Magnífica, me lo paso en grande, los tengo que despegar a las dos, la verdad es que es muy buena.*

Mantiene una buena y productiva relación con **otras instituciones**, contactos que se ha preocupado en realizar por propia iniciativa.

170: *La verdad es que tengo relación con bastantes instituciones pero es porque yo la busco, porque me preocupó, porque hay que tener iniciativa y llamar por teléfono o vía Internet para enterarte de las cosas.*

Con la Universidad en la que estudió mantiene una relación académica importante, ya que cursa sus estudios de Licenciatura allí además de participar en un Grupo de Investigación.

168: *Con la Universidad donde estudié tengo bastante relación porque allí sigo estudiando Psicopedagogía, además mantengo buena relación con algunos de mis antiguos profesores, de hecho participo como Miembro Colaborador Activo en un Grupo de Investigación que ha creado una de mis antiguas profesoras de Música [...]*

Además constituye un enlace entre el Centro de Profesores de su localidad y su colegio, ya que se encarga de difundir entre sus compañeros las actividades e informaciones que da a conocer esta entidad y que en la mayoría de los casos no llegan a los interesados.

168: *[...] Además tengo mucho contacto con el Centro de Profesores porque soy la persona de mi centro que les sirve de enlace. [...] Así que me meto en Internet y saco la información sobre las actividades que se organizan y las cuelgo allí en un corcho que he puesto para que así la gente se entere de las cosas.*

Gracias a un grupo de medio ambiente en el que participa ha entrado en contacto con organismos preocupados por esta temática que han solicitado su participación en diferentes jornadas para dar a conocer las experiencias que relacionadas con este eje transversal lleva a cabo en centro.

169: *En la Delegación llevo un grupo de medio ambiente y también tengo buena relación. Además cuando llevamos una vez a los niños al Aula del Mar se portaron muy bien y vinieron a hacer talleres y luego me invitaron a unas jornadas que organizan todos los años para que fuera allí a dar una conferencia de los talleres que nosotros organizamos.*

A nivel musical intenta estar en contacto con todas las instituciones que organizan actividades musicales para los niños, aunque señala que el hecho de no ser ella la titular de la especialidad de Música limita su actuación.

171: *A nivel musical, el Conservatorio hace unos conciertos didácticos enfocados a quinto y sexto de primaria para ópera y zarzuela, pero está enfocado para los niños mayores.*

172: *Luego hay una asociación fundada por extranjeros, que van por los colegio y hacen obras, teatrillo. Además organizan concursos y cosas así. Pero claro, como yo no soy la maestra de música titular de centro, que yo estoy aquí por Inglés, pues no puedo tomar estas iniciativas de participar en estos concursos, o concursos de villancicos que organiza el Ayuntamiento.*

Aunque le gustaría, nunca ha tenido la oportunidad de tutorizar a un alumno en prácticas de la Facultad de Educación pues a pesar de ser consciente de que la Delegación ofrece esa oportunidad a los centros educativos en su caso nunca desde el equipo directivo se le ha ofrecido esta información.

175: *Pi: No he recibido nunca alumnos en prácticas porque esa cuestión la gestiona el colegio y aunque sé que el Centro de Profesores manda información y les ofrece a los centros la posibilidad de pedir prácticos, esta información nunca llega a los profesores, la dirección no los gestiona. [...] A mí la verdad es que me gustaría recibir alumnos en*

prácticas porque yo cuando hice las prácticas no pude estar con alguien de mi especialidad y me hubiera gustado.

La **consideración** de la Educación Musical por parte de la **Administración** es muy deficiente en opinión de Pilar ya que, por no tener, no tiene ni un asesor de Educación Musical. Considera que aunque en teoría y en base a la legislación se le otorga una importancia considerable en el desarrollo integral del niño la realidad después es muy distinta.

165: [...] pero no hay nada específico para los de música y eso es porque no se nos da la importancia suficiente. Realmente desde la Delegación no se le da importancia a la música, mucho de boquilla pero luego no se nos tiene en consideración.

181: Pi.: Pues mira, de la Administración nula, de boquilla dice que si la música está muy bien y esas cosas pero luego nada.

En cuanto a la consideración por parte del **equipo directivo** Pilar afirma que es nula, ya que dos de los integrantes de dicho equipo son especialistas de Educación Física, lo que conlleva que todos los esfuerzos y mejoras se produzcan en esa especialidad prestando poca importancia a la labor del especialista de Educación Musical.

182: La consideración del equipo directivo es nula, bajo siete, mientras que no haya nadie en el equipo directivo que sea de música. Mira, por ejemplo en mi colegio hay dos de Educación Física en el equipo directivo, pues todo lo que hacen es por el bien de su asignatura. Nos iban a dar un espacio más y en vez de reconvertir otros en una clase de música pues hicieron otro gimnasio.

Los compañeros y compañeras en la mayoría de los casos consideran al maestro de Educación Musical como el maestro de ceremonias, de hecho nadie antes de que llegara ella le había dado ninguna importancia al hecho de que no recibieran clase de Música los alumnos del primer ciclo de Primaria.

183: Para los compañeros eres la que te encargas de preparar las fiestecillas: Carnavales, Navidad, etc. Fíjate en mi centro en el primer ciclo no se da música, la profesora está mal de la garganta y de todos los años que lleva aquí la primera vez que han dado clase los de primer ciclo es conmigo.

En líneas generales los **padres y madres** no conocen la verdadera importancia que tiene la enseñanza musical en el proceso educativo de sus hijos. Al ser la maestra de Inglés y Música reconoce que normalmente los padres se interesan más por la primera materia. Consideran que es la asignatura que sirve para preparar la actuación de final de curso y en la que sus hijos se relajan y divierten.

112: Pi.: Los padres de los niños de quinto a los que les doy Inglés y Música me preguntan por el Inglés nunca por la Música. No me comentan nada de cómo va en Música. La consideran como la asignatura en la que preparan la actuación de final de curso, una asignatura en la que se divierten y se relajan, pero no la consideran como una asignatura con todas las de la ley.

Percibe, no obstante, más interés por los padres y madres de los alumnos menores y sobretodo en relación a contenidos relacionados con la Danza y el Movimiento. Pero, tal y como señalábamos antes, son contados los casos que le otorgan la importancia que se merece a la asignatura de Música.

113: Sin embargo los padres de los niños de segundo me preguntan muchas veces en el ámbito del movimiento, más que en el solfeo, el instrumento. Sobretudo con las niñas me dicen que se les da muy bien, que a su hija le gusta mucho bailar, que tiene mucha coordinación, etc., porque muchas van incluso a academias de baile. Me preguntan mucho pero sobretodo de baile. No tienen idea de la importancia que tiene la Educación Musical hoy en día, salvo honrosas excepciones.

Los **alumnos y alumnas** están muy motivados hacia la asignatura y demandan la realización de actividades diferentes a las que hacían antes de que ella llegara al centro.

184: A los niños les encanta, incluso se acuerdan de las canciones que les enseñé el año pasado. Como conmigo han tocado instrumentos pues se quejan de que ahora no tocan instrumentos.

Abordaremos a continuación los elementos curriculares que Pilar tiene en cuenta y el desarrollo de éstos en su **práctica profesional** como especialista de Educación Musical. Pilar considera que la principal aportación de la Educación Musical y, por tanto, su principal **objetivo** en la escuela es contribuir al desarrollo integral del alumnado y por ende, a la mejora de sus habilidades en el resto de materias curriculares.

116: [...] Les ayuda a desarrollar el cerebro, todo lo que es lenguaje, en el cantar, la lectura [...] Les ayuda en las Matemáticas, la Música y las Matemáticas son los mismos pero simplemente con el arte. Les ayuda muchísimo a tener el cerebro más despierto, les sirve para estructurar las cosas [...]

En cuanto a los **contenidos** que desarrolla destaca que trabaja principalmente la audición y la lectoescritura musical, sin olvidar el trabajo de la Canción y el Ritmo. Los aspectos de movimiento y danza los tiene más abandonados por el hecho de no contar con un espacio acondicionado para desarrollar este tipo de contenidos.

122: [...] y me gusta trabajar la lectura musical. Yo les enseñé a mis niños desde segundo lo que es un pentagrama, lo que es la clave de sol [...] Les enseñé lo que es la grafía, les enseñé audiciones y les doy los nombres reales de los compositores, obviamente no tengo muy en cuenta cómo se escriban, pero sí les doy los nombres de los autores para que les vayan sonando.

125: Pi.: Trabajo mucho la audición, pero el movimiento es lo que peor se trabaja por el hecho de que he estado en tres centros donde no se puede desarrollar el movimiento bien, [...]

Aunque su **metodología** es eminentemente práctica Pilar reconoce no olvidar el trabajo de conceptos teóricos en el aula pero siempre desde un punto de vista lúdico y motivador para el alumnado. Además, el hecho de trabajar la Música y el Inglés le permite realizar conexiones interdisciplinarias muy interesantes entre esas dos materias que suponen el eje configurador de su estrategia metodológica.

122: Pi.: Yo utilizo mucho la práctica pero no me gusta abandonar aspectos teóricos, [...] pero obviamente se lo enseñé jugando. El pentagrama es como la clase, donde viven figuras, igual que vosotros sois niños que estáis en la clase [...] Lo haces de una manera más dinámica pero sí les enseñé lo que es la parte teórica desde pequeñitos.

119: Pi.: Sí, así puedo hacer maravillas. Yo quería dar las dos materias en esos dos cursos juntas precisamente por eso. La fonética inglesa la trabajo cantando, cuando haces juegos de vocalización en Música. Juegos de ritmo son pura Matemática. El canto y el baile son formas de expresión que además son relajantes, eso les viene bien al cuerpo. Necesitan saber respirar, nadie le hace caso a eso y cuando quieres acordar tienen nódulos, afonía crónica, etc.

El tema de la **evaluación** lo aborda de una manera muy sistemática, realizando una plantilla de observación donde recoge todos los bloques de contenidos y las tres tipologías de los mismos (conceptos, procedimientos y actitudes).

134: Pi.: Cuando llego lo que suelo hacer es una tabla donde coloco los bloques que hay los contenidos, las actitudes, etc. y valoro todas las partes [...]

Hace hincapié en la realización de una evaluación inicial para saber de dónde parte en cada uno de los cursos. Además, si coincide con el docente que se haya

encargado anteriormente de la docencia Musical comenta con él lo que han trabajado en el curso anterior. Esta evaluación le permite fijar unos objetivos concretos sobre los que comenzar a trabajar.

134: [...] Entonces lo que hago es una evaluación inicial, como he estado en tres sitios distintos siempre los niños que me encuentro son nuevos e intento hacer la evaluación inicial. Si hay otra profesora de Música por ejemplo este año en el que he ido como especialista de Inglés hablé con la otra profesora, pero no tuve suerte porque había estado de baja. Veo sus boletines de notas y les pregunto a ellos qué han trabajado, y luego hago una evaluación, y a partir de ahí me fijo unos objetivos.

Para Pilar la evaluación constituye el momento más difícil del proceso de enseñanza y aprendizaje por lo que intenta ser muy exhaustiva en el procedimiento y criterios utilizados. Destaca que toma muy en cuenta la actitud del alumnado y no sólo el aprendizaje de contenidos conceptuales. Señala que para ella es muy importante ver la evolución de todo el proceso y no solamente el resultado final.

135: Yo les evaluó mucho la actitud, el cómo se enfrentan a las dificultades, si las superan o no las superan, también evaluó los contenidos. Lo que intento hacerles es un seguimiento muy intensivo, a lo mejor demasiado intensivo. Yo lo veo muy difícil, es lo que más trabajoso o engorroso y por eso intento tener muchas anotaciones durante todo el trimestre para que cuando tenga que poner las notas no tenga que regirme por dos o tres anotaciones sino que a lo mejor tengo treinta y tantas anotaciones [...] Lo que si tengo muy en cuenta es la evaluación continua, de dónde encontré al niño o a la niña y hasta dónde ha llegado. No tanto el que ha aprendido siete canciones o sabe bailar este u otro bailes, sino cómo ha tomado el camino, las riendas de la clase. Te encuentras muchas veces que en el caso del solfeo la mayoría de los niños no han visto un pentagrama, no saben lo que son las notas, etc. Lo de los bailecitos para la fiesta fin de curso todos los niños la han hecho, pero instrumentación casi ningún niño ha hecho, etc. Entonces tienes que acotarlo, verlo y evaluarlo [...]

A la hora de abordar el tema de la **atención a la diversidad** hace hincapié sobretudo en el caso de niños extranjeros o pertenecientes a minorías étnicas sin hacer referencia a casos de alumnos con necesidades educativas especiales debidos a problemas físicos o psíquicos. Así que principalmente hace referencia a la actuación educativa con este grupo de alumnado que es el más numeroso en su centro. Destaca que el hecho de que convivan en el aula alumnos de diferentes culturas es muy enriquecedor para ella y para el grupo, así que intenta sacarle partido a esa realidad, pidiendo a los alumnos que les enseñen canciones, danzas o instrumentos de su país. En el caso del alumnado gitano reconoce el gran talento para el ritmo que tienen en general y que aprovecha en sus clases.

138: Pi.: La verdad es que intento “aprovecharme” de los niños que tengo de otros países y les pido que traigan instrumentos, música, que traigan fotografías que nos enseñen algún baile [...] Cuando he tenido niños gitanos ellos tienen dentro mucho ritmo, y eso me gusta sacarlo a relucir [...]

En el caso de niños con problemas de atención y de conducta utiliza la actividad musical para integrarlos en el grupo.

138: [...] El primer año yo tenía un niño con muchos problemas, falta de atención, agresivo pero sabía silbar muy bien. Yo juraría que era de etnia gitana pero no lo sé muy bien y yo intenté sacarle por el lado musical que le fuera bien, intentar integrarlo.

Generalmente la dinámica que sigue cuando hay niños extranjeros en el aula es dar a conocer el país de ese compañero y trabajar manifestaciones culturales y musicales de esas latitudes.

139: Lo que suelo hacer es conocer el país en cuestión, sacamos el mapa, les digo la capital, el niño va y les presenta el país, les cuenta cosas de allí, aprendemos canciones.

Por ejemplo esta navidad aprendimos un villancico panameño. Me aprovecho de ellos. Los niños conocen lo de otros países y ellos conocen lo nuestro [...]

El interés por este tipo de integración ha llevado incluso a Pilar a crear un proyecto Sócrates-Erasmus en el que participan otros cuatro países más y en el que el objetivo es el conocimiento mutuo y respeto de esas culturas.

139: En el proyecto de este año, el proyecto Sócrates-Erasmus, estamos trabajando con Rumania, Portugal, Italia y Alemania. Hicimos que cada país cantara una canción popular, una canción tradicional y un villancico y nos los hemos enviado los unos a los otros.

Destaca cómo la labor del equipo directivo es determinante en los casos donde el alumnado extranjero constituye un porcentaje elevado dentro del sector del alumnado, ya que sin su trabajo en pro de la integración de estos niños, poco a poco los alumnos españoles van trasladándose a otros centros.

154: [...] Cuando hay un colegio con muchos niños extranjeros y el equipo directivo no hace nada para integrarlos los niños españoles se van del centro y eso lo he visto yo.

En relación a los **recursos y materiales didácticos** que utiliza señala, que aunque para ella resulta más fácil trabajar sin libro de texto, lo ha utilizado desde sus comienzos profesionales por imposición del centro. No obstante reconoce que la editorial con la que trabaja actualmente se adapta bastante bien a sus necesidades aunque siempre realiza modificaciones sobre las actividades propuestas. Sin embargo, en el caso de la asignatura de Inglés no está tan contenta con el texto con el que debe trabajar y señala cómo muchas veces aunque no estés de acuerdo con el libro que hay puesto en el centro, debes conformarte porque son muchos intereses y condicionantes los que se ponen en juego a la hora de elegir o cambiar el texto de una editorial.

33: Los libros de Música por puntería porque estaban ya puestos han sido los mismos que los dos años anteriores; los libros de segundo no estaban puestos pero yo propuse los mismos que tuve los otros años porque los padres querían libros, porque si no es mucho más fácil trabajar sin libro haciendo yo mi programación [...] Los libros de inglés de quinto no me gustaban para nada y de hecho este año se van a cambiar por lo de la LOCE. Pero antes no se podían cambiar incluso cuando no le gustaban ni siquiera a la otra profesora de Inglés.

Como comentamos anteriormente el trabajo de la danza y el movimiento se ve muy limitado ya que no cuenta con un aula de música ni con ningún otro espacio acondicionado para tal fin. Señala que esas actividades normalmente se limitan a los montajes para final de curso pero sigue denunciando la falta de espacios y la poca colaboración del profesorado.

125: [...] ya que no tienen aula de música y aunque hay un gimnasio siempre está ocupado. Cuando quiero hacer algo de actividad de movimiento o tengo que apartar todas las sillas y mesas y los divido en dos grupos con lo cual es un ajetreo increíble y se molesta a los demás compañeros. O los he cogido a todos y los he llevado al patio y en una esquina allí hemos hecho algo. Para fin de curso y actividades puntuales sí hacemos cosas totalmente de movimiento pero realmente hay una limitación espacial y de profesorado.

Además de las **actividades complementarias** normales que suele desarrollar cualquier especialista de Música, como las actuaciones de Navidad o final de curso, Pilar participa en dos proyectos educativos relacionados directamente con la escuela, por un lado el proyecto Sócrates-Erasmus que mencionamos anteriormente, y por otro un Proyecto de Escuela de Paz que ella misma coordina y en el que participan otros tres centros de la provincia. Además, completa esta implicación en proyectos educativos que se vinculan también con su formación permanente, con la participación

en un Grupo de Investigación de una universidad andaluza con el que ha trabajado en un Proyecto de Investigación sobre la multiculturalidad en las aulas.

35: Por eso en el segundo trimestre propuse hacer el Proyecto Escuela de Paz, que se puede hacer en uno o varios centros así que yo lo propuse para hacerlo en tres centros coordinándolo desde mi centro, y me lo han aprobado. Así que tenemos un presupuesto de 3000 Euros a repartir entre los tres centros durante dos cursos para hacer actividades relacionadas con la Paz, la Cultura de Paz y no Violencia.

140: En el proyecto de este año, el proyecto Sócrates-Erasmus, estamos trabajando con Rumania, Portugal, Italia y Alemania. Hicimos que cada país cantara una canción popular, una canción tradicional y un villancico y nos los hemos enviado los unos a los otros. Además, colaboro con un Grupo de Investigación universitario en un proyecto sobre la Implicación de la multiculturalidad en las aulas.

Este interés por su formación permanente ha sido un continuo a lo largo de la trayectoria profesional de Pilar. Así encontramos actividades de reciclaje no formal como los proyectos mencionados anteriormente y los cursos sobre Didáctica Musical, Nuevas Tecnologías o Idiomas que ha ido realizando a lo largo de todos estos años.

106: Pi.: Sí, siempre he hecho cursos de idiomas, de nuevas tecnologías, de Educación Musical [...]

Por otro lado, destaca su formación reglada en la licenciatura de Psicopedagogía, en la que aunque las materias que se trabajan no están conectadas directamente con la Educación Musical le son de gran utilidad en su labor como docente.

78: Luego, por ejemplo yo hice las cuatro asignaturas para el curso puente de Psicopedagogía y son asignaturas que sirven mucho, y creo que esas asignaturas se deberían considerar casi como obligatorias tanto para la Educación Musical como para el resto de especialidades, porque son muy pedagógicas, te ayudan a descubrir muchas cosas, desde los psicodramas, etc. Te ayudan mucho en tu labor docente.

Incluso se ha planteado la posibilidad de realizar los estudios de tercer ciclo ya que señala que le gusta mucho estudiar. De hecho continúa con sus cursos de Inglés, Francés y Alemán, motivado por es simple hecho de conocer el idioma de los países a los que viaja.

109: Pi.: Incluso creo que seguiré estudiando y haré los cursos de doctorado y todo lo demás, porque me gusta. A quién le gusta estudiar no puede parar. El nivel de implicación puede ser mayor o menor dependiendo de la distancia pero me gustaría seguir. Sigo con cursos de idiomas, Francés y Alemán, a nivel profesional no me da nada pero sí a nivel personal. Me gusta viajar y hablar en el idioma del país al que viajo.

A la hora de hacer una valoración de su trayectoria profesional señala cómo ha notado un gran cambio en el sistema de evaluación, proceso que ha ido perfeccionando con los años, ya que recuerda que cuando empezó fue lo que más le costó. Señala que se ha vivido un crecimiento general a nivel profesional a lo largo de estos ya que señala que el encontrarse en proceso de aprendizaje continuo genera una mejora paulatina en su práctica docente. Reconoce sentirse satisfecha con su situación, y aún a sabiendas de que le queda mucho por aprender, considera que es capaz de desarrollar su profesión con eficacia.

135: [...] Lo que sí he visto es que cada año he ido perfeccionando la manera de evaluar a los niños y eso te da mucha satisfacción. El primer año fue horrible porque como no tenía tutora, no tenía un modelo a seguir, fue lo más me costó [...]

161: Pi.: Yo pienso que el aprendizaje es continuo con lo cual espero no parar nunca, además cada año voy mejorando. Hay cosas que he hecho en los tres centros y las he ido mejorando. Estoy en un proceso continuo de aprendizaje. Obviamente me beneficio del

aprendizaje que estoy teniendo. Me siento muy a gusto, tengo conocimientos para dar clase, cada vez me veo más preparada para dar clase.

A la hora de hacer recuento de las dificultades que encuentra principalmente en su labor docente señala que uno de los momentos más difíciles sigue siendo la evaluación. Además, en este punto se vislumbra la doble dimensión de la evaluación la del proceso de aprendizaje del alumno pero también del proceso de enseñanza. Destaca que es difícil llevar a cabo una autoevaluación que te permita ir modificando tu actuación docente en el aula. Sin embargo, advierte que no tiene ninguna dificultad para organizar una clase, para ser creativa, para ponerse al nivel del alumnado, etc.

144: Pi.: Mis momentos más difíciles son los de la evaluación. El sopesar que tú lo haces bien, que tú tomas las decisiones adecuadas, porque claro dependiendo de la primera evaluación tú sigues dando pasos, dependiendo de los pasos que sigas te vas autoevaluando. Yo creo que cada año lo hago mejor, tomo cada vez mejor las decisiones correctas que me repercuten en mi trabajo del día a día. Entonces la evaluación yo la uso muchísimo, es lo que más me ha costado. En el desarrollo de la clase no tengo problemas, no me falta creatividad, el sentido del ridículo en la clase lo pierdo, pero realmente el plano más duro creo que es la evaluación.

Además, aparece una dificultad añadida a la evaluación que es el hecho de tener que calificar con un número que además hace media con otra de las materias que integran el Área, la Educación Plástica.

189: [...] En general es lo que más me cuesta, por esa manera de cuadrricular. Lo malo es tener que poner a medias la nota con la de plástica, es inútil. Los niños están muy acostumbrado al número, a mí no me parece bueno lo cuantitativo.

Otras de las dificultades que considera tiene el maestro de Educación Musical está relacionada con los materiales y recursos didácticos. Por un lado el hecho de tener que seguir un libro de texto que ya estaba puesto anteriormente coarta las ideas, propósitos y creatividad del maestro.

187: Pi.: Cuando llegas te encuentras un libro de texto ya puesto y te lo tienes que comer, tú no puedes decidir si quieres trabajar de otra manera, con fichas o con lo que sea y eso no me gusta.

La otra problemática viene cuando no existe un aula de Música donde el especialista pueda desarrollar su materia adecuadamente, un espacio que pueda usar de forma versátil y en el que pueda usar dignamente el material con el que cuente.

188: Luego tampoco suele haber un sitio donde poder trabajar sin molestar a los demás y poder hacer bien el trabajo, tener los instrumentos, etc. Si quieres hacer un baile, no hay una sola hora en la que yo pueda bajar con mis niños a bailar, porque como hay dos especialistas de Educación Física entre ellas se tienen repartidas las horas del gimnasio.

Pero quizás la mayor dificultad que señala y que es una cuestión de fondo que genera todas las demás problemas, es el hecho de que la Educación Musical siga siendo considerada una asignatura de segunda clase.

195: [...] Pero lo que no me parece bien es cada vez la Música sea considerada más "maría". De hecho hace unos años la Educación Física era una asignatura "maría" y ahora mismo no lo es, pero nosotros somos la más "maría".

No obstante, y a pesar de la dificultades se siente una buena maestra, pues aunque le queda mucho por aprender, cree que realiza su trabajo lo mejor que puede y con mucha ilusión, algo que considera es muy positivo.

198: Pi.: Sí, pero está mal que lo diga ¿no? Considero que siempre voy a aprender algo nuevo pero me siento formada, voy con ilusión al colegio, sí me siento una buena maestra.

No reconoce ninguna diferencia en cuestión de género en la profesión de magisterio, de hecho destaca que cuando ella era pequeña tenía más o menos el mismo número de profesores que de profesoras aunque desde que trabaja sí que ha notado que suele haber más mujeres que hombres, quizás porque ha sido una profesión que culturalmente ha estado más vinculada a las mujeres.

131: Pi.: La verdad es que no tiene por qué. Yo tengo compañeros son muy competentes igual que nosotras. No creo que la enseñanza sea una cosa de mujeres, los compañeros son tan buenos como nosotras, se implican igual, no veo ninguna diferencia [...]

Su interés por la enseñanza y el aprendizaje han estado siempre presentes en su vida ya que para ella el hecho de asistir a clases y aprender nunca ha sido una imposición sino algo divertido por lo que intenta transmitir esta creencia a sus alumnos.

60: [...] Siempre he considerado que el aprender es una cosa buena, entretenida, divertida, no es para nada una obligación, un castigo. Siempre la he visto desde otra perspectiva y ésta es la que intento transmitir a los niños. Creo que tiene que haber profesores que tienen que animar a los niños [...]

61: Me ha gustado desde siempre muchísimo aprender y enseñar, es como cocinar y comer, si te gusta comer bien te gusta cocinar bien.

Además el hecho de ver que sus enseñanzas llegan a los demás y progresan es para ella una fuente de motivación y un motivo de satisfacción. Por este hecho una de sus mayores motivaciones para seguir adelante y no rendirse ante las dificultades es su pasión por la enseñanza, la relación que mantiene con sus alumnos y el continuo aprendizaje que experimenta gracias a ellos.

Tiene la creencia firme de que la Música es algo fundamental dentro del desarrollo integral del alumno y lo justifica extensamente en su discurso tal y como podemos apreciar en la cita literal que aparece a continuación.

116: Pi.: Ah, pues fundamental porque desarrolla desde la escucha atenta, ya que los niños tienen una falta de atención increíble. Ya no sólo los de seis y siete años sino los niños de quinto, tienen una falta de atención increíble, no saben estar en silencio y con la Música se desarrolla esta capacidad. No saben respirar y eso en Música se trabaja. Los niños juegan muy bien al fútbol pero no saben jugar con su voz. Les ayuda a desarrollar el cerebro, todo lo que es lenguaje, en el cantar, la lectura. Les ayuda en las Matemáticas, la Música y las Matemáticas son lo mismo pero simplemente con el arte. Les ayuda muchísimo a tener el cerebro más despierto, les sirve para estructurar las cosas. Yo realmente pondría la Música en medio y haría que todas las asignaturas se interrelacionaran a partir de ella.

A la hora de abordar el tema de la cualidades que debe reunir un maestro de Música reconoce dos aspectos importantes, las cualidades personales (saber ser) y las cualidades intelectuales (saber). Es decir, pone en la misma balanza el hecho de ser una persona optimista, alegre, creativa y decidida y el poseer una formación sólida, a nivel musical pero también a nivel psicológico y pedagógico. Este hecho no sólo va a permitir trabajar mejor con el alumnado sino también argumentar mejor la importancia de esta materia ante la comunidad educativa.

158: [...] Tiene que ser una persona optimista, decidida, alegre por naturaleza y con una formación muy sólida, tener realmente interiorizado ese conocimiento.

201: Pi.: Musicalmente tienes que estar bien formado, porque aunque no tienes que llevar a la clase cosas muy difíciles ni lo que es un trino, ni nada de eso, pero es bueno tener una buena formación porque así ganas mucha seguridad en ti mismo. Además, debes tener una buena base en ser maestro en general, bases psicológicas, tanto para el alumnado como para los compañeros. Si tú tienes una buena base pedagógica, psicológica, tú puedes defender la importancia de tu asignatura delante de los

compañeros y cuando te mandan a preparar las fiestas, que yo no me niego, decir que uno tiene que dar su programación [...]

XI.7.3.g. Expectativas de futuro, necesidades y demandas

Sus necesidades y demandas están en total conexión con sus dificultades. Así demanda una mayor formación en relación a la evaluación dentro de la formación inicial del profesorado. Además también demanda una mayor implicación de los compañeros de profesión a la hora de llevar a cabo proyectos de innovación e introducir mejoras en la enseñanza.

150: Pi.: Hay muchos proyectos a nivel de la Junta, a nivel del MEC en nuestro desarrollo del día a día que son muy interesantes y no se aprovechan lo suficiente [...]

Demanda una mejor estatus dentro del currículum escolar para Educación Musical, pidiendo que se imparta realmente en toda la etapa de Primaria y que se le asigne un horario digno. En definitiva, hace un llamamiento para que se movilice el profesorado en pro de reivindicar el lugar que le corresponde a esta materia y a quién la imparte en el ámbito escolar.

195: [...] Desde mi punto de vista para cambiar esta situación lo primero que habría que hacer es separar la Plástica de la Música porque aunque yo haga interdisciplinariedad en mi clase son dos cosas diferentes. Además, que desde el primer ciclo se imparta música ya que es muy importante en estas edades y ayuda mucho a los niños en el aprendizaje de la lectura y la escritura. [...]

208: Pi.: Creo que la mayor demanda que podemos hacer es que se tome en serio la asignatura, que la Administración se lo tome en serio y también los compañeros. Igual que se hacen proyectos sobre interculturalidad pues que se hagan proyectos de Música igual que pasa en Cataluña [...]

Entre sus expectativas de futuro están el seguir formándose y seguir aprendiendo así como permanecer en el mismo centro para poder desarrollar el proyecto educativo del que es coordinadora.

35: [...] Eso lo vamos a hacer el año que viene y el siguiente. Estoy a la espera de ver dónde me dan el año que viene pero espero que me den el mismo colegio de este año, por miles de motivos pero entre ellos para continuar con este proyecto. [...]

205: Además seguir formándome, porque la formación no es una cosa estática. El tema de la interculturalidad a mí me encanta y me gusta aprender cada día más de los niños que son extranjeros. Porque claro no nacemos con ese bagaje y hay que ir aprendiendo según lo necesitas. Con la informática pasa lo mismo.

En un futuro le gustaría que le asignasen más clases de Música, ya que como en ese centro está destinada como maestra de Inglés tiene pocas horas de docencia musical. Así, espera que algún día la Música sea considerada como un lenguaje más y que lo mismo que se habla de bilingüismo refiriéndose a distintas lenguas de diferentes países dentro de este concepto se pueda integrar el aprendizaje de la Música como un lenguaje más. Además espera encontrar algún compañero con el que realizar un trabajo interdisciplinar interesante ya que ella cree que aunando esfuerzos se puede llegar muy lejos.

204: Pi.: Pues que me den más clases de música, porque como estoy por inglés pues tengo pocas clases de música. Creo que en los centros lo del bilingüismo no debería ser solo una clase en inglés y español sino que también si me expreso con la música estoy hablando en otro idioma [...] Yo creo en la interdisciplinariedad, amén. Lo ideal es que no hubiera esa guerra de guerrillas entre asignaturas y que se pudiera hacer cosas en común. A veces cuando he dado con un profesor de Educación Física apañado he hecho muchas cosas chulas.

CUADRO – SÍNTESIS DE LA TRAYECTORIA FORMATIVA Y PROFESIONAL DE PILAR

	Contexto político, social y educativo	Vida personal	Experiencias formativas	Entorno laboral	Elementos que inciden en la identidad profesional
Infancia y etapa escolar	Nace en una ciudad de costa en plena transición democrática. Cursa sus estudios de EGB y Bachillerato bajo la Ley de Educación del 70.	Familia de clase media. Su padre es policía y su madre maestra.	En el colegio su maestra desde primero a sexto de EGB es su madre, de la que destaca la capacidad de dinamizar y motivar a los alumnos. Su inquietud personal y la estimulación de sus padres la hacen involucrarse en numerosas actividades extraescolares: idiomas, ballet y música. Finaliza el Grado Elemental de piano y después abandona los estudios en el Conservatorio por dos razones: lejanía del domicilio familiar, falta de tiempo y sobretodo el carácter profesionalizador de los estudios de piano, carencia de planteamientos didácticos. Influencia negativa de su profesor de ballet que provoca el abandono de esta actividad.	Desde muy pequeña tiene sus primeros contactos con la docencia ya que solía "dar clase" a sus compañeros. Reconoce la capacidad innata para enseñar que ha tenido desde pequeña.	La situación familiar propicia el que lleve a cabo diferentes actividades extraescolares hacia las que tiene gran motivación. Actualmente intenta motivar a sus alumnos en este sentido. Influencia determinante de su madre como maestra. Reconoce utilizar estrategias compatibles con las de su madre. El contacto temprano con la docencia le ha ayudado a ir identificando las estrategias más adecuadas a la hora de llevar a cabo su labor docente. Reconoce la importancia y responsabilidad de los docentes a la hora de educar a sus alumnos ya que influyen decisivamente sobre la motivación positiva o negativa de éstos hacia determinadas disciplinas.
Elección profesional	Elección profesional en plena democracia. Con la LOGSE se crea una nueva especialidad de Magisterio (Educación Musical).		Su motivación hacia las Ciencias Exactas la lleva a decantarse por la carrera de Matemáticas que comienza a cursar en la capital de una provincia distinta a la suya. El carácter eminentemente técnico y poco pedagógico de esta titulación la lleva a optar por otra titulación de nueva creación, Magisterio de Educación Musical.		Su elección profesional no está condicionada por condicionantes externos, es en todo momento una decisión personal, aunque reconoce que el hecho de ser maestra de música es por casualidad porque tenía claro que quería dedicarse a la docencia pero no tenía claro de qué materia.
Formación profesional inicial	Cursa sus estudios a finales de los años 90, época de prosperidad económica y social española. El hecho de la creación de la figura del especialista en Educación Musical y en otras materias como Inglés, Educación Física, Audición y Lenguaje, Educación Especial, etc. generó nuevas titulaciones y la posibilidad de una salida laboral rápida, pues había una gran demanda desde los colegios de estos especialistas.	Su experiencia personal en Inglaterra fue muy positiva, aprendió a valerse por sí misma en un país extranjero y conoció diferentes culturas ya que vivía en un piso con personas de diferentes países.	Realiza la titulación de Maestro Especialista en Educación Musical entre los años 1995 y 1998. Obtuvo el Premio Fin de Carrera. Valoración de la formación generalista es más negativa que la especialista. Reconoce cierta masificación en las aulas y la falta de la parte didáctica en diferentes materias. Atribuye el mayor o menor aprovechamiento en función de la calidad de los profesores. Valoración formación especialista es muy positiva. Alto contenido didáctico de las materias a pesar de que en algunas de ellas se impartían aspectos técnicos. El hecho de que los profesores pusieran en práctica las estrategias a utilizar en el aula le fue de gran ayuda. Las prácticas de enseñanza las realizó en tres tramos, los dos primeros años en el mismo centro y el tercero en otro colegio. Pudo llevar a cabo todas sus iniciativas. Continúa su formación en la especialidad de Inglés, motivada por la posibilidad de viajar de pasar un año en el extranjero. Estuvo en Inglaterra estudiando durante un curso. Conoció otro sistema educativo y tuvo la oportunidad de impartir clases en un centro inglés.	Comenzó a trabajar gracias a los contactos que le propició una profesora de la Facultad en el gabinete pedagógico de la orquesta de la ciudad.	Las Bases Psicopedagógicas en la Educación Especial y la Psicología supusieron materias importantes a la hora de su desempeño profesional. Asignaturas como Organización Escolar o Nuevas Tecnologías fueron muy deficientes a pesar de la gran importancia que atribuye a estas materias para su práctica docente. Considera muy importante el que un maestro de música conozca el Lenguaje Musical. El aprendizaje de estrategias metodológicas a través de las asignaturas de la carrera fue determinante para su posterior desarrollo profesional y la capacidad de interrelacionar las diferentes materias. Las prácticas de enseñanza fueron un momento importante en su formación profesional ya que le permitieron conocer de primera mano la realidad de una escuela y poner en marcha las estrategias que había aprendido en la facultad. La estancia en el extranjero le proporcionó conocimientos no sólo a nivel profesional (nuevos materiales y nuevas estrategias) sino también personal (conocimiento de otras culturas, valerse por sí misma, independencia, etc.) El trabajo en el gabinete pedagógico de la orquesta le fue de gran ayuda, ya que le ayudó a profundizar en la didáctica de la Expresión Musical.
Inducción a la profesión	Modelo de oposición de 2001. Este proceso consta de tres pruebas (temario, análisis de la audición, interpretación de una canción con un instrumento y defensa oral de un tema y su unidad didáctica).	Su madre le animó para que se presentara a las oposiciones de magisterio por la especialidad de Educación Musical. Recibió la ayuda de su hermano en la preparación de las oposiciones.	Comenzó a preparar la oposición en el año 2001 en una academia pero lo dejó porque el profesor era poco competente. A falta de algo más de un mes para el comienzo del proceso selectivo se trasladó a la ciudad donde había estudiado y durante este tiempo preparó de forma intensiva las distintas pruebas de la oposición. La única parte en la que tuvo algo más de problema fue en el análisis de la audición. Superó las tres pruebas de las que constaba la oposición. De la primera parte lo más difícil fueron los temas sobre legislación y el análisis de la canción. En la segunda el éxito lo atribuye a la elección del instrumento, utilizó la voz y las castañuelas. Y en el último lo que más le incomodó fueron las preguntas del tribunal a las que respondió de forma acertada.	Comienza a trabajar en una academia impartiendo clases de inglés y español. Consigue este trabajo a través de su currículum. La ayuda del que había sido su profesor, pues ella había estudiado idiomas en esa academia, los grupos reducidos y la gran cantidad de recursos con los que contaba hicieron más fácil su labor docente. Al mismo tiempo impartía clases particulares en su casa de inglés, español y piano. Supera el proceso selectivo y comienza a trabajar como maestra especialista en Educación Musical en el curso 2001/2002.	Este nuevo contacto con la docencia supuso una fuente importante de formación, no sólo por la fuente de conocimiento que constituyó su relación con los alumnos sino también por la ayuda recibida de otros compañeros. La formación profesional inicial fue determinante para el éxito en el proceso selectivo. Señala cómo su formación en relación a la especialidad fue más que suficiente y constituyó uno de los factores fundamentales para conseguir la plaza. Tuvo más dificultades en aspectos relacionados con la legislación, hecho motivado por las carencias que señalaba en relación a la materia de Organización escolar en su formación profesional inicial. Importancia de la familia en este proceso de inducción profesional.
Trayectoria profesional después de la especialización	Durante los cinco últimos años se han producido cambios en el signo político del gobierno lo que ha provocado cambios en la legislación educativa.		Cursa la licenciatura de Psicopedagogía. Sigue estudiando idiomas. Coordina proyectos de innovación educativa Participa en un grupo de investigación universitario Realiza diversos cursos de formación permanente	1º colegio: Especialista de Música desde 1º de Primaria hasta 2º de la ESO. Tutora e un tercer curso. Al no haber otro especialista de música que la tutorizara en su primer año como funcionaria en prácticas sus comienzos fueron algo más difíciles ya que no tuvo el apoyo y orientación de esta figura. El inspector de la zona le prestó su ayuda. Le enseñó varias estrategias para organizar su trabajo. En Primaria trabajó a través de un libro de texto que ya estaba establecido. En Secundaria a través de talleres. 2º colegio: Especialista de música desde 1º de Primaria a 2º de ESO. Tutora de un primero de Primaria. Este hecho dificultaba su labor porque con unos niños tan pequeños no es recomendable el estar continuamente saliendo y entrando de clase. Los padres demandaban el que existiera un texto así que optó por el que había tenido el año anterior. En Secundaria siguió con los talleres. 3º colegio: es el mismo colegio donde desarrolla su labor docente desde 2004. Está destinada por la especialidad de inglés por lo que sus labores docente se centran en ser tutora de un grupo y compaginar la especialidad de inglés con la de música en algunos de los cursos.	Estos primeros años de docencia se caracterizan por la incertidumbre ante lo desconocido, la búsqueda de las mejores soluciones ante los problemas, la forma de organizarse, etc. Como especialista de música ha sentido la soledad de no tener otro compañero con más experiencia en el que poder apoyarse. La valoración de su formación en estos comienzos profesionales es muy positiva sobretodo en el ámbito especialista. La mayor dificultad la encontró en relación a los asuntos burocráticos y organización del centro. El libro de texto supuso una ayuda para Pilar ya que lo utilizó como una guía a partir de la que ella completaba. No señala problemas en relación a la comunicación con los alumnos, quizás motivada por su experiencia previa en relación a la labor docente. Destaca la figura del inspector de zona como una importante ayuda a la hora de enfrentar su primer trabajo como docente en un colegio. Su capacidad de diálogo con los compañeros ha hecho que en su último destino haya podido alternar la docencia de la especialidad de inglés (especialidad que le correspondía) con la musical, realizando una importante labor interdisciplinar con estas dos materias. El mayor problema lo encontró en relación a la evaluación, ya que no tenía una formación bastante completa en este sentido. No obstante valora este período como muy positivo, muy gratificante a pesar del esfuerzo realizado. Sin duda, la ilusión y ganas de trabajar le ayudaron a superar todas las dificultades. Cada año va acumulando su experiencia y cambiando aquellos aspectos que no han resultado del todo positivos. Búsqueda y reflexión constantes.

		Biograma de Pilar		
Experiencias y condicionantes que inciden en la configuración de la identidad docente		se evidencian en	Componentes que determinan la identidad profesional	
Contexto político, social y educativo	Contexto político democrático: más derechos y libertades.	→	Elección profesional no está condicionada por su contexto sino por sus propias motivaciones personales.	
	La aparición de la LOGSE y con ella la figura del maestro especialista genera la creación en las universidades de la titulación de Maestro-Especialista en Educación Musical.	→	Oportunidad de acceder a los estudios universitarios creados para tal fin y formarse como maestra especialista en Educación Musical.	
	Cambios constantes de leyes educativas	→	Incertidumbre acerca de la presencia de la Educación Musical en Primaria.	
Vida personal: familia y entorno cercano	Familia de clase media que propicia la realización de actividades extraescolares.	→	Motivación personal y familiar a la hora de iniciar sus estudios musicales entre otros. Cree en la necesidad de motivar a su alumnado para que lleven a cabo procesos formativos fuera del aula.	
	Su madre es también su maestra en la etapa de Primaria.	→	Estrecha relación con la profesión docente desde la infancia. Motivación importante hacia el aprendizaje y la enseñanza. Utiliza estrategias compatibles con las llevadas a cabo por su madre.	
	Vive en el extranjero durante un año.	→	Forja una personalidad abierta e independiente.	
	Su madre la anima a que se presente a las oposiciones y su hermano le ayuda a lo largo de la preparación.	→	Apoyo de su familia es determinante en su vida a la hora de realizar diferentes actividades. Cree en la necesidad de que los padres se impliquen profundamente en la educación de sus hijos.	
	Influencia de su maestra de primaria muy positiva.	→	Adopta los mismos enfoques de los modelos positivos, sobretodo estrategias relacionadas con la forma de relacionarse y comunicarse con los alumnos (motivación y creatividad). Creencia de la importancia de la labor del maestro en la educación general. Compromiso y responsabilidad.	
Contexto formativo	Historia escolar	No recibe clases de Educación Musical en el colegio	→	Inexistencia de un modelo de Educación Musical.
		Cursa estudios de grado elemental de Piano	→	Influencia nula de este modelo a nivel didáctico. Le proporciona conocimientos técnico-musicales.
		Realización de otras actividades extraescolares (idiomas, ballet)	→	Influencia positiva. Motivación hacia el aprendizaje constante en sus alumnos.
		Formación generalista en la titulación de Maestro Especialista en Educación Musical.	→	Insuficiente preparación en la didáctica de otras áreas y en materias que considera determinantes como la psicología o las nuevas tecnologías. Se generan numerosas iniciativas de formación en este sentido. Importancia del conocimiento de fundamentos teóricos para luego aplicarlos en la práctica.
	F. Profesional Inicial	Formación especialista en la titulación de Maestro Especialista en Educación Musical.	→	Le permite acceder al mundo laboral. Formación muy positiva que le proporciona modelos y estrategias de enseñanza en el ámbito de la especialidad. Configuración de su visión de la Educación Musical en Primaria. Posibilita el acceso a la función pública y unos comienzos profesionales sin dificultades en relación a aspectos curriculares. Desarrolla capacidad de interrelacionar disciplinas a través de la música. Cree en la necesidad de que el maestro de Educación Musical tenga una buena formación a nivel técnico-musical y didáctico.
		Prácticas de enseñanza en tres tramos. Le permitieron llevar a cabo sus propias iniciativas.	→	Reflexión acerca de la realidad del aula. Aprendizajes significativos que suponen su primer contacto con la práctica profesional real antes de su inducción a la profesión. Otorga gran importancia al hecho de poder poner en práctica los aprendizajes teóricos. Importancia del conocimiento práctico.
		Titulación Maestro de Lengua Extranjera	→	Desarrollo de más competencias docentes. Su labor docente se diversifica y posibilita un trabajo interdisciplinar más sistemático.
	Formación Permanente	Cursa la licenciatura de Psicopedagogía	→	Se genera en ella la necesidad de reflexionar sobre su propia práctica de una forma más sistemática.
		Autoformación y diferentes cursos sobre educación	→	Conocimiento de más recursos y estrategias a utilizar en el aula. Profundiza en los conocimientos formación inicial que considera le proporcionaron una formación como especialista de música muy buena.
		Participación en grupos de trabajo e investigación sobre Educación Musical.	→	Importancia del intercambio de experiencias. Aprendizaje colaborativo. Capacidad de iniciativa. Desarrollo actitud crítica ante la educación.
Continúa formación idiomas		→	Importancia continuo aprendizaje del profesorado. Motivación especial hacia el aprendizaje. Activismo.	
Entorno laboral	Experiencia docente previa a la inducción en el mundo laboral (gabinete pedagógico orquesta, academia de idiomas y clases particulares de idiomas y piano).	→	Proceso de aprendizaje importante sobre habilidades sociales y estrategias pedagógicas. Experiencia como un factor determinante en la construcción de su conocimiento docente. Autoimagen positiva.	
	Inexistencia de un docente de Educación Musical que tutorizara su primer año como funcionaria en práctica. Figura del inspector.	→	Soledad e incertidumbre en sus primeros pasos docentes. Apoyo y consejos del inspector fueron determinantes para comenzar a organizar su trabajo de forma sistemática.	
	Buena relación con los compañeros.	→	Aprendizajes significativos intercambio con profesionales más experimentados. Capacidad de comunicación e intercambio de ideas.	
	Relación con el alumnado .	→	Experiencia como factor significativo en el aprendizaje y consolidación de su repertorio pedagógico. Estrecha vinculación con sus alumnos. Máxima responsabilidad en su labor como educadora. Motivación para seguir mejorando día a día. Autoimagen positiva.	
	Posibilidad de compaginar la especialidad de Inglés y Música.	→	Cree en la importancia del trabajo interdisciplinar.	
	Baja consideración hacia la Educación Musical del resto de agentes educativos.	→	Soledad del docente de Educación Musical. No le importan los refuerzos externos sino su labor en el aula.	
	Experiencia en el aula de Educación Musical.	→	Le permite ir mejorando y perfeccionando sus planteamientos iniciales que ya le resultaban acertados. En la evaluación es donde mayor evolución ha experimentado ya que era el aspecto en el que su formación era más deficiente. Importancia reflexión sobre la práctica. Va adquiriendo cada vez mayor seguridad en su trabajo.	
	Comunicación fluida con diferentes instituciones	→	Capacidad de iniciativa para desarrollar diferentes proyectos que revierten en la mejora del proceso educativo.	

RESUMEN DE LA TRAYECTORIA PROFESIONAL DE PILAR		
	Tareas	Descripción
1ª Etapa	Maestra de Educación Musical en Educación Primaria (2 años) Maestra de Inglés y Educación Musical en Primaria (1 año).	Iniciación en el mundo laboral: Exploración, búsqueda descubrimiento. Esta primera etapa se caracteriza la ilusión de los comienzos profesionales y la búsqueda constante para poder sobrevivir en el nuevo medio. Gracias a su formación inicial como especialista cuenta con un repertorio de recursos y estrategias aceptable. Las carencias se detectan principalmente en relación a las habilidades sociales. Reivindicación de su estatus en el centro. Buena relación con los compañeros.
2ª Etapa	Momento actual. Maestra de Inglés y Educación Musical.	Se produce progresivamente la consolidación en su repertorio pedagógico , aunque sigue aprendiendo. Además lleva a cabo actividades paralelas a la escuela relacionadas con la Música. Mayor seguridad en su intervención. Utiliza la Educación Musical unida al Inglés. Trabajo interdisciplinar. Activismo e innovación.

XI.8. Historia de vida de Marta

XI.8.1. Relato de vida (resumen biográfico y síntesis de la trayectoria profesional)

Marta nace hace 27 años en un pueblo de costa donde desde pequeña parece tener gran vocación por el periodismo. De hecho cuando finaliza sus estudios de COU se traslada a otra ciudad para cursar esta carrera. La lejanía de su familia y de su pareja y la falta de motivación hacia unos estudios que no eran lo que ella había imaginado la llevan a abandonar el periodismo y a plantearse una nueva opción profesional. Su interés desde pequeña por la música, interés que despertó en ella una compañera de clase que tocaba el piano, y las referencias que había recibido de la titulación por parte de un compañero de la escuela de música le hicieron elegir la titulación de Educación Musical como segunda opción profesional. Además, se trataba de una carrera de tres años aspecto que le motivaba aún más ya que no tenía demasiado interés en estudiar una licenciatura. Aunque su familia no está muy de acuerdo en el cambio recibe el apoyo de sus amigos y su pareja que conocían su interés por la música desde pequeña.

Como apuntábamos anteriormente el interés por la música surgió a la edad de siete años en la fiesta de comunión de una compañera de clase en la que ésta tocó el piano. Al llegar a casa ella le comentó a su madre que le gustaría aprender música y como no había conservatorio en su pueblo comenzó a dar clases particulares de teclado eléctrico y solfeo con un profesor. Pasados dos años dicho profesor no siguió dándole clases porque según él no podía enseñarle nada más y la animó para que prosiguiera sus estudios en el conservatorio, algo que no fue posible pues como señalábamos antes, el conservatorio estaba en otro pueblo y su familia no se podía permitir los gastos adicionales que suponían dichos desplazamientos. Así que tuvo que esperar dos años hasta que inauguraron una escuela de música en su pueblo en la que empezó a estudiar piano. Ese mismo año lo dejó porque no estudiaba lo suficiente y al año siguiente, con doce años comenzó a estudiar cello. En esta ocasión tampoco estuvo demasiado tiempo estudiando este instrumento, pero esta vez no por su falta de interés sino porque la mala gestión de la escuela hizo que el profesor de cello abandonara la misma. Con esa edad y junto a cuatro compañeras más crearon un grupo de música pop en el que ella era la teclista. Grupo que continúa su actividad en la actualidad y con el que ha participado en varios concursos y conciertos, incluso llegando a grabar este año su primer disco, A esta actividad musical siempre se ha unido su participación en diferentes coros de música clásica pues siente especial devoción por el canto coral.

En su familia siempre ha existido una gran afición por la música, su abuelo tocaba el acordeón y sus tíos la guitarra y el teclado, pero no hay ningún músico profesional siendo ella la única persona ha elegido la música como opción profesional, ya que además de trabajar como maestra de Educación Musical, ha sido vocalista de un grupo amenizando verbenas de los pueblos y actualmente es vocalista y teclista en la formación musical a la que pertenece desde pequeña.

Con diecinueve años comienza sus estudios de Educación Musical de los que conserva un buen recuerdo y hace una valoración muy positiva de su formación como especialista, no tanto como generalista, pues apunta que algunas de las materias de la carrera no le han sido de demasiada utilidad en su labor docente. En relación a este tema apunta que quizás ella no supo aprovecharlas lo suficiente pero que sí ha habido materias generales que le han ayudado bastante en el colegio como Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial y Organización Escolar. Señala la influencia positiva de los profesores de la especialidad y de sus compañeros de los que se queda con ciertas cualidades que, según ella, si las pudiéramos unir

conformarían el maestro de Educación Musical perfecto y entre las que destaca: saber estar, disciplina, talento, alegría, etc.

Sus prácticas durante la carrera fueron determinantes para su posterior desarrollo profesional pues antes de este período, a pesar de estar realizando la carrera, no pensaba dedicarse a la docencia. Tanto la formación recibida en la carrera como en cursos realizados fuera de ella han configurado una nueva visión de la Educación Musical muy distinta a la que tenía con anterioridad. Durante el último curso de la carrera se presentó a las pruebas de acceso al conservatorio por la especialidad de canto *pero como siempre, dice Marta, a los tres meses lo dejé.*

Al final la carrera en el comenzó a prepararse las oposiciones en una academia ya que según ella, era la única opción en ese momento. Su paso por ella fue intermitente, debido, primero a los preparativos de su boda y después porque se traslada a la costa a trabajar en la recogida de la fruta. Durante el período de formación en la academia también trabaja en una oficina como secretaria en la misma empresa en la que su, ya marido, trabaja como electricista.

De su formación en la academia destaca los conocimientos que adquirió sobre legislación y en la armonización de piezas, pero de la que también señala la falta de preparación didáctica del profesorado por lo que atribuye su preparación no a la academia sino a la formación recibida en la facultad de magisterio. En 2001 se presenta a las oposiciones y aprueba sin plaza.

Al año siguiente se traslada a vivir a la costa pues su marido comienza allí en un nuevo trabajo y ella consigue un puesto de maestra para clases extraescolares de apoyo contratada por la Asociación de Padres. En el mes de febrero le adjudicaron destino como interina y comenzó a trabajar en un pueblo de sierra como especialista de Música en Primaria y primer ciclo de la ESO, además de impartir clases de Conocimiento del Medio a alumnos de quinto de Primaria. Al mes de estar allí la destinaron a otro centro donde estuvo hasta final de curso también como especialista y generalista.

Durante el curso 2002/03 siguen sus idas y venidas en dos centros de la provincia, aunque reconoce que tuvo suerte ya que pudo estar en el mismo centro desde noviembre hasta junio. En ese centro hizo buenos amigos y aprendió mucho de sus compañeros.

El año en el que más idas y venidas ha tenido ha sido en el 2003/04 donde pasó por tres centros, permaneciendo muy poco tiempo en cada uno de ellos e impartiendo clases como generalista, labor para la que no ha recibido la suficiente formación, formación que suple a través de cursos, de grupos de trabajo, del intercambio con los compañeros y del contacto con los niños.

El año en el que más idas y venidas ha tenido ha sido en el 2003/04 donde pasó por tres centros, permaneciendo muy poco tiempo en cada uno de ellos e impartiendo clases como generalista, labor para la que no ha recibido la suficiente formación, formación que suple a través de cursos, de grupos de trabajo, del intercambio con los compañeros y del contacto con los niños.

En el presente curso ha desarrollado su labor como maestra generalista en centro situado en una localidad de otra provincia distinta a la suya en el que ha permanecido durante el curso escolar, hecho que le ha obligado a vivir separada de su marido pues tuvo que trasladarse a esa localidad.

XI.8.2. Ficha de identificación personal, currículum académico-formativo y currículum profesional

FICHA DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL

SEUDÓNIMO: MARTA

SEXO: Mujer

EDAD: 27 Años

ESTADO CIVIL: Casada

LUGAR DE NACIMIENTO: Ciudad costera de una provincia andaluza.

LUGAR DE CRECIMIENTO: Ciudad costera de una provincia andaluza.

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE: 4 años

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE COMO MAESTRO ESPECIALISTA DE EDUCACIÓN MUSICAL: 4 años

PROFESIÓN DEL PADRE: Agricultor.

PROFESIÓN DE LA MADRE: Auxiliar Administrativo.

PROFESIÓN DEL CÓNYUGE (si lo tuviera): Autónomo Electricista.

FORMACIÓN o EXPERIENCIA FAMILIAR relacionada con la música o el magisterio:

En su familia no existe ningún antecedente familiar relacionado con el magisterio, pero a nivel musical aunque nadie tiene estudios reglados su abuelo tocaba el acordeón y sus tíos la guitarra y el teclado.

CURRÍCULUM ACADÉMICO-FORMATIVO

SEUDÓNIMO: MARTA

FORMACIÓN UNIVERSITARIA:

Titulación: Diplomatura de Maestro – Especialidad Educación Musical.

Fecha de comienzo y finalización de los estudios: 1997-2000.

Centro: Facultad de Ciencias de la Educación.

FORMACIÓN PERMANENTE:

Estudios musicales reglados:

Aunque ha cursado 5 años de solfeo y estudiado diferentes instrumentos (piano, cello o canto) no tiene ninguna titulación oficial.

Cursos, seminarios y jornadas (recibidos):

Curso sobre Danza en la Escuela.

Curso sobre Audición Musical en Educación Infantil.

Curso sobre Informática musical.

Curso sobre Análisis Musical.

Curso sobre Adaptaciones curriculares.

Curso sobre Música e Interculturalidad.

Proyectos, grupos de trabajo, etc...

Grupo de trabajo sobre iniciación a la lectoescritura (2003)

PUBLICACIONES:

Participación en una obra colectiva.

OTROS MÉRITOS:

- Pertenencia a varios coros.

- Grabación de un disco con su grupo de música pop.

CURRÍCULUM PROFESIONAL DE MARTA										
PERÍODO		TAREAS			TIPO DE COLEGIO	CONTEXTO	TIPO DE DESTINO	SITUACIÓN LABORAL	ACTIVIDAD MUSICAL	OBSERVACIONES
Curso	Fechas	Etapa	Especialidad	Cargos de gestión						
2001/2002	7/02/2001 10/03/2002	Educación Primaria	Música y generalista	NO	Colegio 1 Público - CPR	Rural	Provisional	Interino	Grupo y coro	
2001/2002	11/03/2002 30/06/2002	Educación Primaria	Música y generalista	NO	Colegio 2 Público	Rural	Provisional	Interino	Grupo y coro	
2002/2003	14/10/2002 17/10/2002	Educación Primaria	Música y generalista	NO	Colegio 3 Público. CPR	Rural	Provisional	Interino	Grupo y coro	
2002/2003	14/11/2002 30/06/2003	Educación Primaria	Música	NO	Colegio 4 Público. CPR	Rural	Provisional	Interino	Grupo y coro	
2003/2004	16/01/2004 02/02/2004	Educación Primaria	Música y generalista	NO	Colegio 5 Público	Rural	Provisional	Interino	Grupo, coro y orquesta	
2003/2004	11/02/2004 30/06/2004	Educación Primaria	Generalista	NO	Colegio 6 Público	Rural	Provisional	Interino	Grupo, coro y orquesta	
2004/2005	20/09/2004 30/06/2005	Educación Primaria	Generalista	NO	Colegio 7 Público. CPR	Rural	Provisional	Interino	Grupo y coro	

XI.8.3. Reconstrucción de la historia de vida

XI.8.3.a. Infancia y etapa escolar

Marta nace en una localidad andaluza situada a unos 70 Km de la capital y con una población de 23000 habitantes. En su infancia, su familia estaba integrada por su padre que se dedicaba a la agricultura, su madre que compaginaba su profesión como auxiliar administrativo con el cuidado de la casa y sus dos hermanos menores. Aunque nadie de su familia ha cursado estudios musicales reglados sí que existía una cierta tradición musical, pues su abuelo, al que casi no conoció, tocaba el acordeón y sus tíos son músicos aficionados, habiendo aprendido ambos todo lo que saben de forma autodidacta.

43: Ma.: Mi abuelo tocaba el acordeón, pero yo a mi abuelo casi ni lo conocí. Mis tíos son todos músicos de oído, tocan la guitarra, pero ninguno es músico profesional realmente.

Pero el hecho que marcó sus primeras experiencias musicales fue la relación con una compañera de clase que tocaba el piano y cantaba. En la celebración de la Comunión de esta compañera, Marta se quedó fascinada al escuchar y ver a esta niña interpretar una pieza al piano. Recuerda, cómo ese mismo día cuando volvió a su casa le dijo a su madre que quería aprender a tocar el piano. Hasta ese momento su madre la había llevado clases de mecanografía, de baile, etc., pero fue a partir de la petición de Marta cuando buscó a un profesor que le diera clases particulares de órgano eléctrico cuando contaba con siete años.

44: Y luego, yo tenía una amiga en el pueblo de mi padre que desde “chiquitilla” yo creo que era una niña prodigio, desde pequeña tocaba el piano y cantaba. Cuando fui a su comunión, tendría 7 u 8 años. Y en su comunión se puso a tocar el piano. Cuando llegué a mi casa yo le dije a mi madre que quería tocar el piano. Y así empecé, que nadie en mi familia me animó. Mi madre me apuntaba a las cosas típicas, sevillanas, mecanografía... pero yo llegué un día y le dije que quería tocar el piano y por eso comencé a dar clases.

Después de dos años aprendiendo a tocar el órgano eléctrico y algo de solfeo su profesor la animó para que continuara sus estudios de forma reglada, pero como en aquel momento no había Conservatorio en su pueblo dejó de estudiar Música hasta los once años, edad en la que retomó sus estudios de Piano en una Escuela de Música que se abrió en su pueblo natal. Al poco tiempo dejó el piano y comenzó con otro instrumento, el violonchelo. Al poco tiempo tuvo que también dejar este instrumento pero, en esta ocasión, no por propia iniciativa sino debido a la mala gestión del centro. En ese momento retomó sus estudios de piano que volvió abandonar al poco tiempo. Las clases de instrumento las compaginaba con las de Solfeo, completando sus estudios hasta cuarto curso. Reconoce que le cuesta acabar aquello que empieza porque no le gusta demasiado estudiar y en ese sentido es una persona poco constante.

33: Ma.: Empecé con siete años a dar clases particulares de órgano eléctrico con un maestro que me enseñaba algo de solfeo y a tocar el órgano. Luego, pasaron un par de años y este profesor me dijo que no me podía enseñar nada más, que o me apuntaban mis padres al Conservatorio que estaba en otro pueblo o que yo vería lo que hacía. Entonces lo dejé y cuando tenía once años se creó la Escuela de Música en mi pueblo, Escuela que trabajaba con el Conservatorio. Empecé con Piano, lo dejé, porque soy muy floja y no me gusta estudiar. Empecé con violonchelo y también estuve un año y lo dejé, en este caso no por culpa mía sino porque ya sabes lo que pasa en las escuelas de música. Meten a profesores de Música, les pagan poco, se cansan se van y tuve cuatro profesores de chelo en un mismo curso. Después volví con el Piano, pero lo volví a dejar.

Recuerda cómo su afición por cantar y sobretodo cantar acompañada de más personas le viene desde pequeña, pues ya comenzó a formar parte de agrupaciones

corales desde los once o doce años participando en diferentes eventos musicales. Señala cómo ha vivido momentos inolvidables gracias a su actividad coral.

38: Ma.: Pertenezco a coros clásicos desde toda la vida, cuando no me he metido en uno me he metido en otro. Siempre he intentado estar relacionada en este sentido con la música porque me gusta mucho el canto coral. Porque lo que más me gusta en este mundo es cantar, y entonces, cantar con más gente y con partituras es algo muy satisfactorio. Porque se ve el trabajo rápido y es muy bonito, el canto a varias voces es muy bonito. Además, vives experiencias muy bonitas. De hecho desde que empecé en la Escuela de Música, desde los once o doce años hemos ido de viaje a encuentros corales. Imagínate, un montón de niños y no tan niños compartíamos muchas cosas, el viaje en autobús, las comidas, los conciertos...

Además en esta etapa comienza la andadura de una formación musical pop en la que canta y toca el teclado. Desde los doce años ha desarrollado una actividad lúdica con este grupo pero siempre con la esperanza de algún día llegar un poco más lejos.

35: También tengo un grupo desde hace 12 años, soy la teclista del grupo, canto algunas canciones y hago los coros [...]

De su etapa en el colegio no recuerda especialmente la influencia de ningún maestro ya que el docente que les enseñaba Música, de vez en cuando, lo único que hacía era cantar canciones acompañadas con la guitarra.

47: Ma.: En la escuela no. Porque en la escuela teníamos un maestro, un maestro como los de toda la vida, que sabía un poco tocar la guitarra. Ese hombre nos enseñaba canciones, pero yo recuerdo muy pocas clases de Música [...]

Sin embargo, una influencia importante fue la de una de sus profesoras en la Escuela de Música, precisamente la que era la directora del coro. En aquella época le parecía una gran profesional ya que tenía mucha seguridad, un oído buenísimo y conocía cada melodía de cada cuerda a la perfección. Además, de ella aprendió algunas estrategias para enseñar diferentes elementos del Lenguaje Musical.

50: Ma.: De mi profesora de coro, sobretodo su seguridad, su seguridad cantando. Porque no es una mujer que tenga una gran voz pero es una mujer con un oído impresionante. Conocía cada cuerda a la perfección cuando cantábamos en coro. Luego, su método para enseñar Solfeo creo que era bastante bueno, ahora que sé, que conozco metodologías creo que lo hacía bastante bien. Por ejemplo una cosa que no se solía hacer en el Conservatorio para reconocer intervalos era cantar canciones y esta mujer lo hacía y así yo los aprendí muy bien.

Durante esta etapa comienza también su contacto con la docencia impartiendo algunas clases particulares de Solfeo en el verano a un par de niños.

41: También, en algún verano he dado clases particulares de solfeo a uno o dos niños. Sabía un poco de solfeo de lo que había estudiado y daba clases.

XI.8.3.b. Elección profesional: razones y condicionantes

La elección de los estudios de Magisterio en la especialidad de Educación Musical se produjo por un cambio repentino en su trayectoria vital, ya que comenzó estudiando Periodismo en otra ciudad. Desde pequeña siempre había demostrado gran interés por la profesión de periodista pero el trasladarse a otra ciudad, lejos de sus amigos, de su familia y de su pareja, generó en ella una situación de soledad difícil de superar lo que provocó el abandono de estos estudios y el cambio de opción profesional.

18: Ma.: Yo tengo que ser sincera, mi madre dice que desde que era “chiquitilla” yo quería ser periodista, de hecho me fui a estudiar periodismo. Y, por circunstancias personales, estaba muy lejos mi entorno, preferí dejarlo, bueno tenía muchas ganas de dejarlo ya en primero de carrera. Entonces, de repente, me enteré de que existía la especialidad de Educación Musical.

Tras decidir dejar los estudios de Periodismo se enteró, por casualidad, y a través de un compañero de la Escuela de Música de la existencia de la Especialidad de Educación Musical y sin pensárselo dos veces se matriculó en esa titulación, motivada, tal y como reconoce Marta, más que por la carrera en sí por la corta duración de los estudios y su afición musical.

21: Ma.: Me enteré a través de un compañero de la Escuela de Música, pero fue de casualidad. Yo sabía que no quería seguir haciendo Periodismo pero decía, y ahora ¿qué hago? Y, pues ya me enteré de esto, me enteré de que se estudiaba y entonces pues dije voy de cabeza para allá. Y ni siquiera, tengo que ser sincera, empecé esto porque no tenía muchas ganas de estudiar y pensé que magisterio sería más accesible y porque me gustara la música, pero no porque tuviera ninguna vocación de maestra, la verdad.

El cambio de carrera produjo un gran revuelo en su ámbito familiar ya que no entendían cómo iba a permitirse el lujo de perder un año en sus estudios universitarios. Sin embargo, su entorno más cercano la apoyó, pues todos sus amigos sabían que el cambio sería positivo para ella.

27: Ma.: Pues creo, que lo que pasa en la mayoría de las casas, todo el mundo se me echó encima porque yo ya había empezado una carrera y cambiarme suponía perder un año, por lo que nadie lo veía bien. Eso fue la gente mayor, mis padres, mis abuelos, pero mis amigos, la gente y demás me dijeron que eso es lo que tenía que haber hecho desde el principio pues lo que a mí me gustaba era la música.

Aunque en aquel momento no existió una motivación real hacia los estudios de Magisterio en la actualidad reconoce que se dedica a la enseñanza porque le agrada el hecho de trabajar con niños y cada día le gusta más su profesión.

318: Ma.: Me dedico a la enseñanza porque me gustan mucho los niños. La verdad es que fue un poco por casualidad que empezara a estudiar la carrera de Magisterio pero la verdad es que cada vez me gusta más [...].

XI.8.3.c. Formación profesional inicial

Tras abandonar los estudios de Periodismo comienza sus estudios de Magisterio, en la especialidad de Educación Musical en el año 1997. Señala haberse sentido influida especialmente por dos profesores. De uno de ellos destaca el saber estar en las clases, la capacidad de combinar seriedad y cercanía, algo que considera muy importante y difícil a la vez. Por otro lado, señala la influencia de una profesora de la que aprendió muchas de las estrategias y recursos que después ha utilizado en la escuela y que le parecen fundamentales a la hora de trabajar con los niños.

35: Ma.: Te podría decir que de uno en concreto, no ya relacionado estrictamente con la Música, sino con la forma de dar las clases, con la personalidad. De éste me quedaría, no con su seriedad, con la forma de estar en clase, con su saber estar. No es que sea serio, es que creo que es serio cuando hay que serlo, correcto cuando hay que serlo, medio permisivo en el momento adecuado. Consigue hacerse respetar, algo que considero muy importante, de esa manera, siendo de la manera correcta en el momento oportuno.

54: También con alguien que me quedaría, más que nada porque he usado muchas cosas de ella, es con otra profesora. Pero quizás no sea tanto por su persona como por su asignatura que era fundamentalmente práctica y yo uso muchas cosas que aprendí con ella. Este trabajo era prácticamente todo de la asignatura de

Es destacable cómo también son las asignaturas impartidas mayormente por esta profesora las que fueron más influyentes para Marta, aunque no las únicas. Señala cómo las materias de corte más práctico, Formación Rítmica y Danza, La Forma Musical o Formación Vocal y Auditiva le han proporcionado los recursos y estrategias más útiles a la hora de desempeñar su labor como maestra de Educación Musical.

71: [...] Ma.: Formación vocal y auditiva y Formación rítmica y danza. Porque creo que en ellas se transmitieron lo que fundamentalmente hay que saber para ser maestro de música.

107: También la Forma Musical, asignaturas en las que había mucha parte práctica y que me han ayudado mucho.

Señala también la influencia de algunas asignaturas no específicamente musicales, como Bases Psicopedagógicas donde dice haber aprendido aspectos interesantes relacionados con las características de los niños en edad escolar. Reconoce además la importancia de la materia de Organización Escolar ya que considera muy importante el conocer el funcionamiento de un centro y de todos los agentes que participan en él.

74: Ma.: Creo que Bases Psicopedagógicas creo que me ha servido bastante, pues se me quedaron cosas interesantes de los niños, [...]

75: Otra asignatura importante es Organización Escolar porque es necesario conocer el funcionamiento de un centro y las personas que lo integran.

Recuerda tanto experiencias positivas como negativas de este período, por un lado su grado de satisfacción cuando consiguió la máxima calificación en una de las asignaturas y por otro, el tener que pedir lo que se denomina compensatoria en otra de las materias. Además, recuerda una actuación que realizó en una de las asignaturas que fue un completo fracaso, hecho que atribuye a una falta de preparación y que generó en ella un sentimiento de frustración importante.

132: Ma.: El día que me dijo un profesor que me iba a poner Matrícula de Honor en Formación Vocal, ese día fue maravilloso, quizás podría destacar ese día como un éxito.

133: Fracaso, supongo que cualquier examen que suspendiera. O por ejemplo, pedir la compensatoria para Psicología para mí fue horrible pero no me encontraba preparada para afrontar esa asignatura. Otra cosa fue un concierto que hicimos en una asignatura, Agrupaciones Instrumentales, que aunque no fue sólo un fracaso mío yo no me sentí satisfecha con ese trabajo.

Dentro de su formación profesional inicial las prácticas de enseñanza fueron decisivas a la hora de mantener y desarrollar esta opción profesional, ya que aunque siempre le habían gustado los niños nunca se había planteado el ser maestra. Así que el contacto con la escuela y, sobretodo, a partir de su segundo año de prácticas fue decisivo, ya que en su plan de estudios se dividía la estancia en los centros a lo largo de los tres años: medio mes en el primer año, uno en el segundo y tres en el tercero.

96: Ma.: Si no llego a hacer las prácticas quizás no sería maestra. Porque a mí las prácticas me ayudaron para tener claro que quería ser maestra, porque como te he dicho antes yo nunca había tenido vocación de maestra. Los niños siempre me han gustado mucho, pero vocación realmente no.

Al realizar una valoración de su formación profesional inicial demanda el que hubiera existido un mayor contacto entre los estudios en la Universidad y la realidad escolar.

101: Pero luego cuando llegas al colegio, llegas a las prácticas te das cuenta que eso no es lo que hacían los maestros de música en los colegios. Los maestros de música de los colegios seguían haciendo lo de antes, enseñando lenguaje musical con métodos tradicionales. En realidad no se correspondía con lo que estaba aprendiendo en la carrera.

En relación a la formación desde el punto de vista del maestro generalista reconoce que no supo aprovechar lo suficiente asignaturas que le hubieran aportado importantes conocimientos a nivel psicológico, didáctico, etc. y que después le habrían sido de utilidad en la escuela. Señala cómo todas estas asignaturas generales son importantes para el desarrollo profesional del maestro y actualmente se arrepiente de no haber aprovechado más estas clases.

74: Ma.: *Creo que Bases Psicopedagógicas [...] allí se enseñaron cosas que me resultaban curiosas que nunca había escuchado como el ritual del sueño, las fobias...Esta creo que es una asignatura que te puede ayudar mucho en la práctica.*

114: Ma.: *Yo creo que no le ha sobrado nada a la formación que he recibido a nivel generalista. Porque ha habido cosas que yo no he aprovechado como por ejemplo la asignatura "Psicología de la Educación", creo que tiene que ser una asignatura muy interesante pero yo no la aproveché.*

Centrándonos en la valoración de la formación especialista, Marta destaca la grata sorpresa que se llevó al comprobar que las asignaturas relacionadas con música, ya fueran más teórico-técnicas o didácticas eran eminentemente prácticas, algo que fue motivador para ella ya que venía de una titulación en la que los estudios eran, en contraposición, eminentemente teóricos.

30: Ma.: *Yo venía de una carrera fundamentalmente teórica, todo teoría donde tenías que estudiar mucho y pensaba que me iba a encontrar lo mismo en magisterio. Y la verdad, que me llevé una sorpresa porque había muchas asignaturas prácticas, con lo que me llevé una grata sorpresa.*

Reconoce haber obtenido una formación bastante completa en líneas generales aunque señala como insuficiente la formación instrumental ya que, en su opinión, es complicado aprender a tocar un instrumento durante el escaso tiempo que se destinaba a la asignatura, un cuatrimestre.

129: Ma.: *En las asignaturas de Formación Vocal, Formación Rítmica y Danza, en Lenguaje Musical y en Ritmo y Melodía y su didáctica creo que en ese tipo de asignaturas sí estaba bien preparada [...] Pero, por ejemplo en Flauta y Guitarra, en Formación Instrumental creo que la formación que recibí no fue suficiente. Porque en un cuatrimestre no puedes aprender a tocar la guitarra, y en ese campo sí me notaba menos preparada.*

Hace referencia a que para poder cursar los estudios de maestro, especialidad en Educación Musical, los alumnos deberían superar una prueba de aptitud musical, pues tal y como señalaremos después Marta afirma que se necesitan un mínimo de aptitudes para ser maestro de Música entre las que destaca: entonar, tener sentido del ritmo, etc.

85: Ma.: *Creo que la carrera tiene un problema fundamental. Y es que necesitaría una prueba de aptitud, creo que es muy importante [...]*

Al no existir esta prueba de acceso, la heterogeneidad en cuanto a formación y aptitudes musicales era muy diversa con lo cual la marcha de las clases era quizás más lenta. Pero esto no es lo que más le preocupa a Marta, ya que ella reconoce que tampoco era de las personas que tenía más conocimientos musicales, sino que lo que le inquieta más es el hecho de saber que muchos compañeros, sin aptitudes musicales, finalmente terminaron los estudios y ahora, sorprendentemente, enseñan Música, con lo cual los que salen perjudicados son los niños que reciben estas clases.

84: Ma.: *En todas las asignaturas específicas se notaba la heterogeneidad en cuanto a la formación musical anterior del grupo.*

87: Ma.: *No, no lo digo por lo que yo aprendiera o no aprendiera. Porque yo soy de las que iba normal. Pero no es que yo aprendiera menos por culpa de otros sino que me da pena que ahora haya compañeros de mi promoción o de otras promociones que sean maestros y que no sean capaces de cantar una canción, es una pena por los niños.*

Gracias a su paso por la Facultad cambió la imagen que tenía del maestro de Música adquirida durante su etapa escolar. Ya que se dio cuenta que la labor de este docente no era sólo la de enseñar canciones, sino que la tarea iba mucho más allá. Destaca que sus años de carrera supusieron un período de aprendizaje constante sobre todo a nivel didáctico, ya que la teoría musical más o menos la conocía, así que lo califica como un período decisivo para su desarrollo profesional posterior.

104: Ma.: Como ya te dije, en la carrera fue todo aprender cosas nuevas. Lo que eran conceptos musicales, la teoría musical más o menos la conocía, pero a la hora de aprender la didáctica de la música, la forma de enseñarla para mí era todo nuevo.

111: Ma.: Como te dije anteriormente ha sido muy decisiva, ha sido fundamental.

Recuerda haber hecho un grupo de amigos muy especial en el contexto de la formación inicial, un grupo de amigos con el que compartía las mismas inquietudes y de los que incluso destacaría cualidades que reconoce como importantes para un maestro. Por un lado la actitud positiva y talento de uno de sus compañeros y por otro la constancia en el trabajo y la necesidad de seguir aprendiendo y profundizar en ciertos aspectos de otra de sus compañeras.

60: Ma.: Yo hice un grupo de amigos muy especial y destacaría algunas personas de ese grupo. A un compañero, por su forma de ser, por su alegría y su talento.

67: Luego, por ejemplo de otra compañera que tuve admiro su fuerza de voluntad y su constancia en el trabajo.

Reconoce cómo las actividades que realizaba con este grupo de amigos estaban más próximas a su formación como docente, ya que con ellos solía asistir a cursos, conciertos de música clásica, etc. Sin embargo, cuando volvía a su pueblo las actividades eran diferentes, incluso las musicales ya que el tipo de música que rodeaba sus encuentros era más actual.

Además se preocupó en completar su formación universitaria asistiendo a diversos cursos de formación, normalmente relacionados con la Educación Musical, ya que los que no tenían esta temática los realizaba con la intención de conseguir puntos y créditos más que para aprender. Reconoce cómo estas experiencias de reciclaje le han permitido y le permiten aprender muchos recursos y estrategias para trabajar en el aula.

143: Ma.: Sí, estaban totalmente relacionados. De esos que haces por puntos sólo hice uno. Los cursos que hecho, desde que me di cuenta de que los cursos eran importantes en segundo de carrera siempre han estado relacionados. Porque tampoco me interesan para tener un título más sino que me interesan para aprender cosas. Porque en los cursos se aprende mucho, aprendes tres danzas pero tres danzas que luego utilizas mucho. Aprendes tres métodos para enseñar tal cosa, para enseñar tal otra, para hacer tal cosa de ritmo que luego la utilizas mucho.

En este sentido y con el objetivo de mejorar su formación musical realizó la prueba para acceder a los estudios de Canto en el Conservatorio. Una vez superada dicha prueba inició estos estudios que abandonó a los tres meses debido, otra vez, a su falta de constancia en los estudios.

34: Luego, en mitad de la carrera, hice la prueba de acceso para Canto en el Conservatorio y entré, pero duré tres meses.

En este período continúa sus actividades musicales paralelas, sigue cantando en un coro, en este caso el de la Facultad, actividad que le ayuda a mejorar su formación musical. Continúa tocando con su grupo de la infancia e incluso llega a formar con otros compañeros de estudios un grupo coral para interpretar canciones en bodas. Señala cómo este coro surge a partir del trabajo realizado en una asignatura en la que se trabajaba el canto coral.

149: Ma.: *El coro, el coro de la Facultad, mi grupo y en las orquestas. También el coro boda que era un pequeño coro, un coro de cámara que hicimos varios compañeros de la facultad para cantar, fundamentalmente para divertirnos pero luego cantábamos en bodas, ceremonias religiosas o profanas.*

XI.8.3.d. Transición al mundo laboral: experiencias laborales previas e inducción a la profesión

Cuando finalizó sus estudios universitarios se dirigió directamente a una de las academias de oposiciones con más renombre de la provincia, sin pensar en ninguna otra salida profesional, ya que ésta era la opción que eligió la mayoría de sus compañeros.

174: Ma.: *Pues me fui directamente a una academia de oposiciones. Íbamos como borregos porque parecía que esa era la única salida.*

Aunque comienza a asistir a la academia de oposiciones al principio de curso, hace un paréntesis debido a que en Octubre se casa con el que era su novio, retomando esta preparación a partir de Diciembre y sólo hasta Marzo, momento en el que se traslada a trabajar a la costa. La valoración que hace sobre la formación recibida en la academia donde comenzó a preparar sus oposiciones para acceder a la función pública como maestra de Educación Musical es positiva, en el sentido de que aprendió algunos conceptos y procedimientos a nivel musical en los que no había profundizado durante su formación inicial como la armonización de canciones y el manejo de un instrumento armónico.

211: Ma.: *Porque como te he dicho antes en la academia nos enseñaban cosas para aprobar las oposiciones. Pero... sí te sirven, porque yo armonizo con más facilidad ahora que antes una canción sea popular o no. Porque en la academia nos enseñaron a armonizar canciones [...]*

213: *También te dije que consideraba muy importante manejar un instrumento armónico y en la academia cogí mucha soltura con mi instrumento porque cada semana teníamos una clase exclusivamente dedicada a eso. Esto por ejemplo no lo aprendí en la carrera lo aprendí en la academia.*

Sin embargo, había otros aspectos que no han sido decisivos luego en la escuela, como por ejemplo el amplio repertorio de canciones folclóricas que tuvo que aprender y que después no ha utilizado en la escuela pues, según su experiencia, no generan el interés y motivación suficientes la escuela.

En relación a la formación más general, señala cómo en la academia profundizó en aspectos a los que se había prestado poca atención durante la carrera y que eran relevantes a la hora de preparar una oposición. Se refiere fundamentalmente al estudio de la legislación educativa.

199: Ma.: *En la carrera recuerdo hablar muy, muy poco de legislación y en la academia de oposiciones ese tema era fundamental.*

Haciendo una valoración global de esta formación reconoce haber aprendido bastante, pero sin olvidar que aquéllos aprendizajes estaban dirigidos más a aprobar la oposición que al trabajo real que posteriormente se debiera desarrollar en la escuela. La influencia en relación a los modelos de enseñanza que Marta hubiera podido adquirir del profesorado de la academia fue nula, ya que éstos eran profesionales que desarrollaban su labor educativa en el Conservatorio y su metodología estaba enfocada más a la enseñanza de la Música a nivel profesional que en el ámbito escolar.

226: *Ma.: Los profesores de la academia no, porque eran de Conservatorio y tenían una metodología muy de Conservatorio [...]*

Por supuesto en este período que continúa con su actividad musical: participación en coros, grupo de música pop, etc. Además, alternó estos estudios y actividades con diversas ocupaciones laborales. Estuvo trabajando en la oficina de la empresa en la que su marido estaba empleado y meses después, hacia la primavera, se trasladó a la costa, como anteriormente mencionamos, para trabajar en el campo.

181: *Ma.: Trabajé en una oficina, en la empresa donde trabajaba mi marido, ordenando papeles y ese tipo de cosas. Después, por eso tuve que dejar la academia porque me fui a mi pueblo a trabajar en el campo.*

Al finalizar el curso, en Junio, se presentó por primera vez a las oposiciones, superó las tres pruebas pero sin la nota suficiente para obtener plaza. Reconoce que aunque normalmente en las convocatorias en las que ha participado supera los exámenes, el no preparar a conciencia los mismos hace que su nota no sea nunca la suficiente para obtener una plaza. No obstante, de este primer intento tiene un buen recuerdo y una buena percepción de su actuación.

222: *Ma.: Yo sé perfectamente en lo que fallo y en lo que no. En lo que fallo es que no estudio mucho, entonces en el primer examen no puedo lucirme, siempre saco una nota baja. Ahora, cosas que tengo buenas, y de hecho el tribunal me dio la enhorabuena cuando salí del examen práctico. La entonación la hice bien, los ejemplos del examen oral las hago bien, bailo, canto hago todo lo que haya que hacer, no me da vergüenza, no me corto [...]*

Al finalizar ese curso se trasladó a vivir a su pueblo donde su marido consiguió un nuevo trabajo y allí comenzó a trabajar en un colegio impartiendo clases de apoyo extraescolares contratada por la Asociación de Padres y Madres de Alumnos. En este trabajo permaneció solamente hasta Febrero, momento en el que desde la Delegación de Educación solicitaron sus servicios como maestra interina.

184: *Ma.: Mi primer trabajo fue para la Asociación de Padres de un colegio porque no saqué la plaza. Hice las oposiciones en Julio y hasta Febrero del año siguiente no me llamaron de interina la primera vez. Así que estuve trabajando en un colegio por las tardes dando clases apoyo para niños que iban peor en el cole, pero no eran de Música.*

Su condición de interina la ha obligado a participar de forma constante en los procesos selectivos que se vienen realizando cada dos años en su Comunidad Autónoma. Así que en el año 2003 volvió a probar suerte y de nuevo le sucedió lo mismo, aprobó todas las pruebas pero sin la nota suficiente para conseguir una plaza.

XI.8.3.e. Inicios de la carrera docente: primeros años como especialista

Como hemos comentado anteriormente su inclusión en la lista de interinos en el año 2001 propició el hecho de que en Febrero de 2002 comenzara a trabajar en un colegio público rural sustituyendo a una maestra que estaba de baja por enfermedad. Así que durante el mes que permaneció en dicho centro todas las semanas tenía la incertidumbre de si continuaría trabajando o no a la semana siguiente. Además el horario era un fastidio porque la jornada era partida y tenía que trabajar de lunes a jueves mañana y tarde. En aquel primer destino se encargó de la docencia musical además de impartir clase de Conocimiento del Medio a dos quintos de Educación Primaria.

229: *Ma.: Fue como maestra interina en el colegio de un pueblo muy pequeño.*

232: *Ma.: Era especialista de Música y daba Conocimiento del Medio a dos quintos. Mi contrato era...tenía un nombramiento con una fecha pero tenía un cese sin fecha. Normalmente cuando haces sustituciones tu baja coincide con el alta de la persona a la*

que sustituyes, tú eso no lo sabes porque las bajas las renuevan cada semana. Cada viernes la muchacha a la que sustituía mandaba a alguien al colegio con la baja.

Reconoce que la mayor dificultad fue salir de su casa por primera vez y tener que quedarse toda la semana fuera en un pueblo que estaba bastante mal comunicado. Pero salvando esa dificultad admite que los compañeros la recibieron con los brazos abiertos y la ayudaron en todo lo que pudieron. Así que califica la experiencia vivida en este primer destino como muy positiva.

388: Ma.: La verdad es que fue bastante fácil, salvando el inconveniente de que me tenía que ir fuera de mi casa por primera vez, a un pueblo bastante perdido. Pero por lo general... me atendieron muy bien en el centro, saben todos que es tu primer destino y te ayudan mucho, te dan muchos ánimos, la verdad es que fue muy positivo.

Tras ese mes cambió a un centro en el que permaneció hasta final de curso y en el que impartía la Educación Musical desde Primaria a segundo de la ESO. Al año siguiente se vuelve a repetir la incertidumbre de saber si iba a trabajar o no y en el mes de Octubre la llamaron para hacer una sustitución en otro centro público rural. Al igual que ocurriera en su primer destino se ocupó de la docencia musical y de la enseñanza de alguna otra materia para cubrir su horario. Tras un mes le asignaron otro colegio público rural (con tres centros asociados) en los que impartió únicamente Educación Musical. En este centro permaneció hasta final de curso y además de que le permitía vivir en su casa la experiencia fue muy gratificante porque conoció a gente muy interesante.

En el curso 2003/2004 comenzó sustituyendo a una especialista de Educación Musical durante el mes de Enero y después le asignaron un nuevo destino pero ya como maestra generalista de Educación Primaria. A partir de ese momento y hasta el día de hoy Marta ha ocupado puestos de interina sustituyendo a maestros generalistas de Educación Primaria, por lo que son ya dos años los que lleva sin impartir su especialidad. Vemos, gracias a este recorrido por su trayectoria profesional, cómo la condición de interina genera cierta inestabilidad en la vida profesional y personal de Marta, ya que debe cambiar de destino y tareas en función de las necesidades educativas que tenga la Administración.

XI.8.3.f. Percepción del momento actual

Después de cuatro años de experiencia docente y a la edad de 28 años, Marta sigue como maestra interina en un colegio público sustituyendo una baja en Educación Primaria, por lo que actualmente no imparte su especialidad. A la hora de abordar el momento actual en la carrera profesional de Marta vamos a hacer referencia a dos dimensiones, una relacionada con el contexto en el que realiza su trabajo, describiendo las relaciones que establece con él y la percepción que tiene de cómo es considerada su labor como especialista por el resto de la comunidad educativa. Por otro lado, nos centraremos en el análisis de su práctica docente y de la percepción que tiene de ella misma a través de la descripción de sus dificultades, motivaciones, creencias y actitudes hacia la enseñanza.

Señala que la relación con los **padres y madres** es escasa o nula, ya que afirma que en los colegios por los que ha pasado en estos cuatro años de experiencia docente ha encontrado pocos padres y madres que estén muy implicados en la educación de sus hijos, es decir, que se interesen por la marcha de éstos a no ser que se solicite su presencia en el centro expresamente.

339: Ma.: La verdad es que no tengo contacto con los padres o poquísimo. Si alguna vez he tenido algún contacto con ellos ha sido a final de curso, cuando se evalúa al final del trimestre y no, la verdad es que no se preocupan demasiado, nunca me he encontrado

con padres con una dedicación así... pues ayudarles a sus hijos a hacer los deberes, pasarse dos o tres veces al trimestre por el colegio, no hay muchos padres de esos.

En este sentido Marta advierte la importancia que tendría que los padres y madres se implicaran mucho más en la educación de sus hijos y que colaboraran con el colegio en la misma línea, en vez de dedicarse, como ocurre en muchos casos, a desacreditar al docente delante de sus hijos.

342: Ma.: Lo ideal es que se implicaran muchísimo, lo máximo que pudieran en la educación de sus hijos pero... sobretodo que estuvieran en contacto con los profes, que padres y profesores fueran uno solo, que no hubiera tanta rivalidad, porque los padres, por lo general desacreditan mucho a los maestros.

Hasta el día de hoy ha mantenido una buena relación con sus **alumnos y alumnas** sin tener que destacar ningún incidente o dificultad. Señala cómo su trabajo diario con los niños y su relación con ellos es una fuente inagotable de conocimiento ya que son los que le dan las respuestas a muchas de sus preguntas sobre la validez o no del proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrolla.

465: Ma.: Fundamentalmente tengo en cuenta la reacción de los niños. Si algo no funciona, no los motiva, no los hace aprender, pues no lo vuelvo a utilizar.

La relación con los diferentes **compañeros y compañeras** que ha tenido a lo largo de estos años ha sido buena, ya que aunque, en algunos claustros, haya observado grupos enfrentados siempre ha intentado mantenerse al margen de las disputas entre ellos. Reconoce cómo la relación profesional siempre es mayor con los compañeros de ciclo, sobretodo cuando su tarea se limita a la de generalista, y personal con aquéllos que son de su misma edad.

266: Ma.: La relación con los compañeros siempre ha sido buena. En todos los centros suelen haber dos grupos enfrentados pero yo siempre trato de estar bien con todos. Siempre tienes más relación laboral con tu ciclo y personal con los que son de tu misma edad.

Esta división en dos grupos que existe normalmente entre los compañeros del centro le sorprendió desde el primer momento, pero a lo largo de los años ha podido corroborar que este hecho se repite en prácticamente todos los colegios por los que ha pasado. Normalmente, existe un grupo afín al equipo directivo y otro contrario a él. Esta división genera a veces tensiones y discusiones que, en ocasiones, exceden lo académico para trasladarse a otros terrenos de la vida privada.

269: Ma.: Una compañera en mi primer destino que era interina también me dijo... porque hubo una discusión entre dos compañeros y me quedé un poco impresionada, me dijo que en todos los colegios había normalmente dos bandos, y yo me quedé algo sorprendida y ella me comentó que ya me daría cuenta con los años. Y, realmente, en todos los colegios en los que he estado, y he estado tiempo suficiente como para darme cuenta hay dos bandos [...]

Para evitar esos conflictos Marta prefiere mantener una relación profesional neutral pero denuncia esta situación, ya que piensa que no se deben mezclar los asuntos personales con los profesionales. Además, sugiere que el claustro debe mantener una buena comunicación en pro de la mejora educativa del centro y, por tanto, de su alumnado. Cada maestro debe velar más por los intereses del alumnado que por los suyos propios.

404: Ma.: Que hay que tener una relación profesional en la mayoría de los casos porque como ya te he comentado antes en los centros suele haber conflictos, normalmente de índole política, se mezclan algunas cosas que quizás no deberían mezclarse y entonces creo que hay que tener una relación cordial, lo más cordial posible con los compañeros y sobretodo dedicarnos a lo que tenemos que dedicarnos que es a los niños.

Desde sus comienzos profesionales, en los que le surgían muchas dudas, y en la actualidad los compañeros suponen para Marta una fuente importante de conocimiento ya que obtiene muchas respuestas a las cuestiones que se plantea y además adquiere pautas de actuación muy útiles para su profesión.

391: *Ma.: Pues muchos ánimos y se ofrecen a ayudarte en lo que haga falta. La verdad es que yo preguntaba muchísimo, y pregunto todavía, pregunto por todo. Además te dan muchas pautas para actuar que son, la mayoría de las veces son muy útiles.*

Destaca cómo en los centros por los que ha pasado se realizan reuniones de ciclo casi semanalmente lo que conlleva que el trabajo esté bien estructurado y coordinado entre los diferentes docentes que integran el claustro. No obstante, reconoce que no suele participar de una forma muy activa en las reuniones del claustro ya que como su estancia en los centros no excede nunca de un año se siente fuera de lugar a la hora de participar en asuntos que están presentes en la vida del centro más a largo plazo.

459: *Ma.: Yo no suelo hablar mucho de según qué cosas porque normalmente mi estancia en los centros como máximo es de un curso y siempre te mantienen, no es que te discriminen, ni nada de eso pero siempre estás más al margen porque todos saben que eres interino y que al año que viene te vas.*

Afirma que la relación y observación de la labor de sus compañeros es una de las fuentes más importantes de aprendizaje desde que comenzó su trayectoria laboral. Así señala cómo ha aprendido, sobretodo en temas de habilidades sociales, estrategias muy útiles a la hora de resolver problemas en el aula.

120: *[...] Yo ahora me fijo y veo cómo un compañero mío ha resuelto una situación y veo, pues me gusta o no me gusta, y si me gusta la cojo. Y cuando a mí se me presenta algo similar pues la utilizo y es verdad que siempre estás aprendiendo [...]*

275: *Ma.: Por ejemplo del año pasado recuerdo especialmente a un compañero que lleva catorce años en el mismo centro y su forma de resolver los conflictos con los niños para mí era estupenda, él lo arreglaba todo con besos.*

281: *[...] Pero en Primaria hago algo que creo que aprendí de una maestra de infantil para hacer que estén en silencio y coger de nuevo las riendas de la clase cuando están muy revoltosos.*

No obstante echa de menos el poder mantener un vínculo y una comunicación con otros especialistas de Educación Musical, ya que en los centros donde ha estado destinada por la especialidad siempre ha permanecido sola, por lo que los intercambios y opiniones siempre están referidos a aspectos educativos generales.

157: *Ma.: Ninguno ha sido de Educación Musical, porque ¿con qué maestro del centro vas a formar un grupo de trabajo de Música? Eso tendría que ser que se reunieran diferentes especialistas de diferentes centros. Todos los maestros de un centro se unen para trabajar sobre lectoescritura o temas relacionados con Psicología.*

275: *[...] Pero en relación a otros maestros de música tengo poca experiencia porque yo no he conocido a muchos ya que cuando voy a un centro el especialista de música soy yo.*

Denuncia la falta de **consideración** hacia la Educación Musical que muestra la **Administración** que dedica más esfuerzos a otras áreas curriculares. Marta piensa que el camino que se había avanzado en los últimos años se está desandando y destaca que va a revertir en un detrimento del desarrollo integral del alumnado.

484: *Ma.: No me gustan. Cada vez dan menos importancia a mi asignatura y creo que se equivocan. Han vuelto hacia atrás y no buscan el desarrollo integral del niño.*

Los **compañeros y compañeras** ven, en su mayoría, al docente de Música como un maestro que irrumpe en la organización del centro ya que se sale de la disciplina cotidiana del aula.

301: [...] *Los mismos compañeros piensan que la seño de música es la que viene y canta, te desmadra la clase, mueve el mobiliario para bailar, etc. [...]*

La falta de consideración por parte de **padres y madres** es una dificultad a la que se enfrenta a diario el especialista de Música según Marta. Señala que la poca valoración que atribuyen a la asignatura la perciben los alumnos que suelen otorgarle una consideración diferente a la del resto de materias del currículum. Este hecho genera en el docente una actitud de mayor responsabilidad hacia su labor como tu tutor que como especialista ya que los padres y madres prestan más atención y son más exigentes con los resultados en las áreas instrumentales que en Música.

301: [...] *Otro de los problemas y creo que el más importante es el poco valor que se le da a la asignatura, los niños le dan poco valor porque en su casa escuchan que no es importante [...]. Claro y a lo mejor como especialista piensas que igual de importante es que cante pero luego no, porque el padre luego va a venir a reclamarte por qué el niño no lee, puede cantar perfectamente pero si no lee... [...]*

Como apuntábamos anteriormente aunque los **alumnos y alumnas** se sienten motivados hacia la asignatura el hecho de que en sus casas la perciban como una asignatura poco importante genera cierta distensión y un menor grado de preocupación por la misma.

A continuación haremos referencia al desarrollo de los diferentes elementos curriculares que Marta tiene en cuenta en su **práctica profesional** como especialista de Educación Musical. A nivel general y como **objetivo** prioritario Marta se plantea utilizar la Música como un vehículo para que el alumno sea más feliz, más comunicativo, más libre. Es consciente de que la enseñanza en Primaria no puede equiparse a la de un Conservatorio por lo que el trabajo de contenidos que veremos a continuación se basa principalmente en el trabajo perceptivo y expresivo más que conceptual.

361: *Ma.: Bueno, pues los objetivos que pretendo para mis alumnos en relación a la materia de Educación Musical no es que sepan música es que sean mejores personas, que sean más felices, que si son vergonzosos dejen de serlo, que sean más abiertos.*

287: *Ma.: Creo que no es aprender Música en sí misma. A mí me gustaría que la Música sirviera para que cuando sean mayores no les de vergüenza*

288: [...] *Ayuda a ser más libres, a ser más felices, ayuda a los niños en todos los sentidos.*

301: [...] *Por eso a lo mejor no me planteo que aprendan mucha Música sino que el rato ese sea agradable, que hagamos cosas que luego nos puedan servir, pero no van a aprender muchos conceptos musicales [...]*

No obstante y sin perder de vista este propósito más general a lo largo del curso escolar revisa y trabaja en función de los objetivos generales de área, que según ella todo especialista debe conocer a la perfección. Estos objetivos son los que sirven de guía a lo largo de su intervención docente.

444: *Ma.: Trato de recoger los objetivos generales de etapa y los de ciclo, los de ciclo fundamentalmente. Porque me ayudan y me orientan a la hora de saber qué es lo que tengo esperar que se consiga por parte del alumno. Creo que son muy importantes, que hay que tener en cuenta esos objetivos y que cualquier especialista debe conocerlos.*

Como hemos mencionado anteriormente desarrolla eminentemente **contenidos** procedimentales y actitudinales más que los conceptuales todo ello a través de la Canción, la Audición, los Instrumentos y la Danza. No obstante, hace hincapié en el hecho de que el ser sustituta condiciona su intervención en el aula ya que se siente en la obligación de continuar con el trabajo realizado por el profesional titular de la plaza que ocupa. Por lo tanto, que tiene poco margen de maniobra en la

elección de los contenidos. De hecho señala cómo no es muy devota del trabajo de la flauta dulce en el aula, pero se ve obligada a trabajarla si ya lo hacían con anterioridad a su llegada al centro.

424: Ma.: Normalmente me los encuentro ya definidos, porque todavía no se ha dado el caso de que llegue al centro el día uno de septiembre.

304: [...] bueno la flauta, para mí la flauta es una tortura pero normalmente tengo que trabajar con ella porque ya están trabajando con el maestro o la maestra al o la que sustituyo [...]

Su **planteamiento metodológico**, tal y como señala a lo largo del discurso, es eminentemente práctico, quizás debido a que su permanencia en el centro, nunca superior a un año, le impide hacer un desarrollo más progresivo y profundo de aspectos más teóricos o conceptuales desde otro punto de vista. La estructura de una clase normal atiende al siguiente esquema: comienza con actividades prácticas de percepción y expresión a través de la audición, la canción, etc. que estén relacionadas con la propuesta del libro y los últimos cinco minutos los utiliza para cumplimentar lo que aparece en texto y para de esa manera “cubrir el expediente”.

349: Ma.: Normalmente en la clase de Música siempre dedicamos la mayor parte de la clase a actividades prácticas, siempre, siempre nunca se empieza la clase por una explicación. Y luego, una vez que hemos hecho esas actividades prácticas, explicamos por qué las hemos hecho, las relacionamos con algún concepto que se tenga que aprender y luego si da tiempo hacemos actividades escritas, actividades del libro si tenemos libro de texto.

Intentar realizar un trabajo interdisciplinar conectando las diferentes áreas del currículum con el trabajo musical de manera que el aprendizaje del alumnado sea más significativo y globalizado.

288: Además, normalmente intento conectarlo todo, todo lo que puedo, todas las áreas. El típico caso de una persona que es tartamuda y cuando canta no lo es, me parece muy acertado utilizar la música en ese sentido porque aunque sea una cosa muy simple pero funciona [...]

La programación de las clases siempre la hace con antelación y por escrito, preparando a conciencia cada clase e intentando plantear propuestas motivadoras que respondan a los intereses del alumnado.

422: Ma.: Trato de preparar siempre mis clases y suelo hacerlo por escrito porque la verdad es que soy muy olvidadiza y si no lo hago por escrito seguramente luego se me quedan cosas en el tintero que me hubiera gustado ver. [...]

Reconoce, no obstante, que el planteamiento difiere no sólo en función de la edad de los niños sino que también es importante tener en cuenta la hora en la que imparte la clase o incluso el día de la semana. Pues cuando la franja horaria es la de la última hora de la mañana o corresponde al viernes la tarea se dificulta aún más pues los niños están más distraídos por regla general.

419: Ma.: Trato de adaptarme a la edad de los alumnos con los que estoy, la verdad es que muchas veces tienes que hacer variaciones. También influye el día de la semana, no es lo mismo la clase de música de un lunes o la de un viernes que los niños están cansados que ya no tienen muchas ganas..., entonces hay que motivarlos mucho más.

No obstante, cuando llega a un centro, intenta conocer las rutinas seguidas con anterioridad para no romper por completo el ritmo de trabajo al que está acostumbrado el alumnado.

355: Ma.: Normalmente cuando llego a un centro ya hay un horario establecido y, como también he comentado antes, ya hay también una manera de trabajar y yo trato de no

desorientar mucho a los niños y trato de seguir las rutinas que en cuestión de horarios que siguiere el maestro al que estoy sustituyendo.

El planteamiento lúdico y práctico que señalábamos al comienzo es una constante en su labor docente y no es exclusivo de la asignatura de Música.

291: Ma.: Yo siempre utilizo una metodología lúdica, incluso en el resto de asignaturas, me doy cuenta que lo hago todo muy práctico, no sé si es por la novedad, sí porque todavía tengo muchas ganas de trabajar con los niños, pero lo hago todo muy práctico [...]

A la hora de trabajar la disciplina intenta evitar los castigos utilizando siempre un refuerzo positivo ya que ha comprobado, a través de la experiencia, que este tipo de estrategia es más efectiva.

435: [...] Y los problemas de disciplina trato de resolverlos no con castigos sino con ausencia de recompensas, o como se diga, trato de utilizar el refuerzo positivo.

En la **evaluación** se centra principalmente en la consecución de objetivos de tipo actitudinal por parte del alumnado.

304: [...] Pero normalmente evalúo con la actitud, con observación fundamentalmente, como los vea yo en las clases, con las ganas que los vea, si les gusta o no, si están más motivados si no están [...]

El procedimiento que utiliza normalmente es la observación y evita, en la medida de lo posible, las pruebas escritas u orales individuales. No obstante, y con los alumnos de Secundaria, sí ha utilizado en alguna ocasión la prueba escrita como un procedimiento para la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.

304: [...] Pero creo que es un trauma poner a un niño solo a tocar la flauta al lado del maestro, eso creo que está muy mal. Así que intento que toquen juntos [...] Con los más mayores hago alguna prueba. Pero lo que fundamentalmente trabajo son procedimientos y actitudes. [...] También la participación en clase.

397: Ma.: A través de la observación directa, creo que es muy importante si me estoy planteando esos objetivos, con alguna prueba, pero fundamentalmente evalúo la actitud ante la clase de música.

Reconoce tener cierta dificultad a la hora de cumplimentar los boletines oficiales en los que se exige la evaluación de unos criterios que ella no puede evaluar ya que no forman parte de sus objetivos, lo que conlleva que esta tarea le resulte algo compleja.

373: [...] Sin embargo a la hora de evaluar, de poner una nota, los boletines, las fichas individuales siempre hacen referencia a unos conceptos, procedimientos y actitudes muy específicos, y no siempre puedo responder a esas preguntas. No siempre puedo evaluar esos puntos concretos porque realmente en mis clases esa no es la finalidad que persigo.

Reflexiona también acerca de la evaluación que hace de su propia actuación. Afirma que permanece siempre atenta a la reacción del alumnado a sus propuestas, sirviéndole esta respuesta como retroalimentación. A través de esta observación se da cuenta de aquello que constituye un acierto y en lo que necesita mejorar.

304: [...] Cuando hago cosas y veo que hago que les gustan a todos y me pregunto por qué no les gusta a estos dos. Pues eso lo tengo en cuenta [...]

Intenta utilizar la evaluación como un elemento motivador para el alumnado nunca como un castigo o sanción. Por esta razón hace partícipe a los alumnos de su evaluación, haciéndoles reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, sobre su

implicación, etc. Marta reconoce la autoevaluación que realizan los alumnos como un proceso motivador para ellos.

453: Ma.: Efecto sancionador no. Siempre trato de que la calificación sirva para motivar, no para decepcionar a nadie, ni para castigar a nadie. No me gustan los puntos negativos, los puntos rojos. Y normalmente el alumno participa siempre de su evaluación, y trato de que sean personas responsables y con los pequeños funciona muy bien. Hacerles ver qué es lo que se merecen porque han hecho esto o lo otro e incluso que ellos mismos te lo enumeren. ¿Qué has hecho esta semana, has participado, qué actividades has hecho en la clase de música? En la mayoría de los casos sabe si merece una buena nota o si merece que esta semana, o este mes, o este trimestre la calificación sea un poco más baja porque así le va a servir para esforzarse. Trato de implicarlos mucho en la evaluación, creo que les gusta y creo que les motiva.

A la hora de hablar de la **atención a la diversidad** centra su discurso en la labor que en ocasiones ha realizado como maestra de apoyo con niños con necesidades educativas especiales y en el grupo clase, obviando el tratamiento del alumnado perteneciente a minorías étnicas o extranjeros, quizás porque nunca ha encontrado este tipo de casos en su aula.

Reconoce que su formación en relación al tratamiento de las necesidades educativas especiales es muy deficiente, así que siempre que trabaja con este tipo de alumnado intenta seguir las pautas que le dan otros compañeros y poner todo su empeño y cariño.

250: Ma.: No puedo negarme porque esa es mi hora con ese curso y yo tengo que hacer lo que me diga el tutor. Si el tutor me dice que me tengo que llevar a estas dos niñas y hacer estas cuentas o que repasen pues lo tengo que hacer.

521: Yo intento hacerlo lo mejor posible. Primero intento que no se agobien, que estén a gusto conmigo y hablamos... y luego en las actividades que tengan que hacer les ayudo en lo que pueda [...] Lo soluciono como yo creo mejor y luego cuando vengo a mi casa vengo pensando en el coche ¿quién soy yo para enseñar a estos niños? [...]

Cuando trabaja con el grupo clase intenta explicar las actividades del modo más sencillo para que las puedan seguir todos y la experiencia le dice que al tener la clase de música un alto componente lúdico y prescindir del lenguaje convencional no existen demasiados problemas a la hora de la integración del alumnado con necesidades educativas especiales.

438: Ma.: Todo esto es más complicado creo yo de lo que parece. No tengo experiencia, ninguna experiencia con alumnos con necesidades educativas especiales, no sé realmente cómo hay que afrontar el trabajo con estos alumnos. Pero yo trato de que lo que explico o que mis actividades las pueda seguir toda la clase. En la mayoría de las clases es así, no hay que escribir o leer tanto como en otras asignaturas, al ser todo tan práctico en un ambiente más lúdico, prácticamente todos los alumnos pueden conseguir seguir la clase sin problema [...]

Hace también alusión al alumnado con más conocimientos musicales que el resto de la clase porque en horario extraescolar estudia Música o por cualquier otra circunstancia. Así que intenta darle un protagonismo a estos alumnos para que no se desmotiven.

438: Sí es verdad que a veces hay alumnos que estudian música fuera del centro, que están en Escuelas de Música, que están en el Conservatorio y algunas veces puedes notar que se aburren y entonces siempre intento que tenga un papel, un protagonismo en las actividades que hagan que estén entretenidos y que no pierdan la motivación.

Podemos concluir en relación a este aspecto que Marta tiene muchas lagunas formativas y constantemente se cuestiona si su actuación con este alumnado es la correcta.

El hecho de no permanecer un período largo de tiempo en el mismo centro limita la organización de **actividades complementarias** por parte de Marta. No obstante, señala que no tiene ningún problema a la hora de organizar actuaciones u otras actividades, ya que no tiene ningún inconveniente en detener su programación si la nueva propuesta va a motivar al alumnado.

278: [...] Porque yo organizaba muchas cosas, por ejemplo cuando llegaba el carnaval a mí no me importaba interrumpir mi programación para inventar una canción pues a lo mejor era la única que iban a aprender en todo el curso pues era la que les gustaba, hacer una letrilla o una chirigota. Cómo me iba a importar interrumpir el temario del libro, pues yo todas esas cosas las hacía [...]

En cuanto a la utilización del libro de texto señala que no tiene elección ya que cuando llega a un centro, normalmente hay asignado un texto y una editorial que tiene que seguir casi obligatoriamente, ya que esa es la rutina que tienen los niños y como comentamos anteriormente no cree conveniente romper por completo las pautas de actuación seguidas con anterioridad. Así que aunque debe seguir el libro intenta utilizarlo lo menos posible y ampliar con sus propios recursos.

238: Ma.: Cuando eres interino tienes el inconveniente de que ya hay una persona haciendo un trabajo y tienes que intentar retomar, puedes no hacerlo porque la libertad de cátedra te permite hacer lo que creas más adecuado. Porque puede que llegues y no te guste el libro que están usando o veas que los niños han aprendido una canción que no te parece adecuada. Pero yo normalmente he intentado continuar con lo que estaba haciendo el otro maestro, que normalmente es el titular de la plaza o un interino que está ocupando esa vacante. Entonces no voy a llegar yo para un mes o una semana y voy a cambiarlo todo, así que normalmente sigo el programa. En la mayoría de los centros hay libro así que sigo el libro.

241: [...] En un colegio fundamentalmente deberían aprender canciones, ritmos, danzas sencillas... pero muchos libros lo que hacen es aprender a escribir la clave de sol, dibujando como caracoles, con puntitos y te encuentras un libro que en las diez primeras páginas sólo trabaja la clave de sol: repasa la clave de sol, colorea el cuadrado que tenga una clave sol dentro... A mí me parece eso inútil y sin sentido.

Advierte que no suele utilizar canciones folclóricas pues no suelen despertar el interés del alumnado.

211: [...] No tanto las canciones, porque si tú le cantas a un niño "La Tarara" que es una canción muy importante pero a los niños no les gusta mucho. Sin embargo, armonizar "La Tarara" y otras tantas me han dado facilidad para armonizar otras canciones que les puedan gustar más a los niños.

Una carencia que ha encontrado en la mayoría de los centros donde ha trabajado como especialista es la inexistencia de un aula de Música lo que dificulta su labor docente. Ya que para el maestro de Música es importante trabajar en un lugar adecuado para tener a mano todo el material y además poder hacer uso de un espacio versátil que permita actividades de movimiento.

263: Ma.: La mayoría de los centros no tiene aula de música y éste tampoco. Todos tienen pequeña percusión que envía la Junta. Pero lo que más se echa de menos siempre es un aula grande o gimnasio para bailar.

472: Ma.: Pues tener un aula en el que poder movernos es fundamental y parece que en la mayoría de los centros no se han dado cuenta. El maestro de música es siempre "itinerante" yendo de aquí para allá, con la música a todas partes. A veces este hecho dificulta el trabajo.

En líneas generales los materiales y recursos que suele utilizar son los instrumentos de pequeña percusión y los discos compactos con las audiciones que suele trabajar con el alumnado.

422: [...] Los materiales que utilizo son normalmente audiciones, cd's y el instrumental, la pequeña percusión que tenemos en clase. Sobre todo utilizo mucha música grabada.

Reconoce tener un repertorio amplio de recursos para trabajar en Primaria no tanto así con Infantil. De esto ha sido consciente cuando ha comenzado a trabajar y ha tenido que impartir clase en esta etapa.

257: [...] Yo tenía una laguna en ese sentido, me faltaban recursos para trabajar en infantil. Pero para trabajar en Primaria yo creo que tenía recursos suficientes. Si no encontramos recursos muchas veces es porque no nos paramos a buscarlos, nos acomodamos en una cosa y siempre hacemos lo mismo.

El análisis que hace de su formación actual en relación a los procesos formativos realizados con anterioridad en el ámbito de la especialización es bastante positivo. Señala que cuando comenzó su trayectoria profesional fue consciente de que su preparación como especialista era suficiente ya que había aprendido las estrategias y recursos necesarios para desarrollar su trabajo en relación a la Educación Musical en Primaria, sin embargo sus mayores carencias se concretaban en la escasez de recursos para impartir clase de Música en Educación Infantil y para afrontar la labor como maestra generalista o de apoyo con niños con necesidades educativas especiales.

123: [...] Como especialista en Educación Musical cuando salí pensaba que estaba bien preparada para afrontar una clase de música pero no para enfrentarme a una clase de niños con sus características específicas.

257: Ma.: He notado más dificultades a la hora de dar clase de música en infantil, pero es que no sé si eso cuenta porque se supone que en la carrera no nos han preparado para trabajar en esta etapa. No sabemos muchas canciones para los niños pequeños [...]

Reconoce que la titulación de Educación Musical no forma lo suficiente en aspectos generales como habilidades sociales, atención a la diversidad, materias curriculares instrumentales, etc. Destaca esta necesidad de formar mejor en aspectos generales al maestro de Educación Musical ya que, aunque especialista, siempre que sea necesario va a ocuparse de materias instrumentales, para lo que considera no se prepara lo suficiente en la titulación. Este hecho le ha obligado a invertir más esfuerzos en las labores como tutora descuidando las de especialista. Además, por su condición de interina tiene que cubrir puestos de maestros generalistas de Primaria, donde más se hace evidente esta carencia formativa.

123: Ma.: Cuando acabé la carrera creía que estaba bien preparada, pero luego cuando llegué al colegio, me di cuenta de que no. Porque me faltaba eso... me faltaba saber responder a cualquier pregunta que te hace un niño, pero responder rápidamente, no pensarlo. Pero no cosas de música, te hablo de cualquier pregunta que te hace un niño, porque te la hacen. Eso falta, pero eso cómo lo pueden enseñar en la carrera, quizás eso te lo tiene que enseñar la vida, la experiencia [...]

212: [...] Me cuestiono mucho esto porque a mí hay cosas que no me han enseñado, que no me han enseñado a hacer. A mí no me han enseñado a tratar a un niño con esas dificultades [...]

297: Ma.: No, por supuesto que no, en la especialidad no te forman para ser maestro generalista. Es el problema del sistema, porque a mí me llaman o me meten en una bolsa de primaria. O por ejemplo una maestra de música que es titular de una plaza y le dan también una tutoría. Porque cuando eres tutor empleas todo tu esfuerzo a tu tutoría porque eres responsable de esos niños por encima de todo y luego está la música. Si eres tutor la música pasa a un segundo lugar porque no te queda más remedio.

Su paso por la escuela ha sido una fuente inagotable de conocimiento ya que gracias a la propia experiencia, al contacto directo con la escuela, con sus

compañeros, con los niños, etc. ha generado en ella múltiples aprendizajes sobre su profesión.

400: Ma.: *Creo que es muy importante la propia experiencia, es fundamental, porque la experiencia es la vivencia propia y creo que es de lo que más se aprende.*

413: [...] *he ido cogiendo un poquito de allí otro de aquí, he ido cogiendo algo de todos sitios, de muchos compañeros, no sé, he hecho una especie de collage, que creo que es lo que me funciona.*

397: Ma.: *Pues creo que en la escuela, directamente, en la escuela y no siempre de compañeros porque también de los niños se aprende.*

Reconoce que a pesar de demandar una enseñanza más práctica en la formación inicial hay multitud de aspectos que no se pueden aprender hasta que uno no llega al centro y se van viviendo diferentes situaciones, por lo que Marta está convencida de que le queda mucho por aprender.

120: Ma.: *La escuela es un mundo distinto. Hoy lo venía pensando en el coche. Ahora yo doy clases en Primaria no como especialista sino como generalista. Al cabo de un día, en el transcurso de las cinco clases de un día y en el recreo ocurren cosas que no te enseñan en la facultad. Pero no creo que sea culpa de los profesores porque como cada colegio es un mundo, cada niño, cada padre de cada niño..., pues esa realidad creo casi no te la pueden enseñar en la facultad [...] No sé si cuando tenga veinte años de servicio voy a seguir aprendiendo, pero ahora en los cuatro años que llevo yo continuamente aprendo cosas porque cada día es distinto a otro. Parece mentira pero es cierto, cada día es distinto y cada día el mismo niño te sale con una cosa distinta. Entonces falta eso en la facultad pero es difícil, quizás lo que falta es más relación con la escuela, más práctica en la escuela.*

Afirma que gracias a la propia experiencia que le ha permitido probar diferentes estrategias ha ido descubriendo aquéllas que son más apropiadas.

260: [...] *porque la primera vez que enseñé una cosa, un concepto lo enseñé regular pero ahora cuando lo enseño ya que ha pasado tiempo y tengo más experiencia he encontrado la forma de explicarlo y entonces eso al fin y al cabo es bueno [...]*

Desde que comenzó su trayectoria profesional y con el objetivo de seguir mejorando ha participado en diversos cursos de formación organizados por los centros de profesores, aunque la gran mayoría han sido de temáticas generales y no relacionados con la Educación Musical.

272: Ma.: *Sí, todos los centros en los que he estado suelen hacer cada curso actividades formativas. Normalmente se organizan a través del Centro de Profesores pero algunas cosas se hacen en el Centro, [...] Pero casi todos han sido generales de música no ha habido muchos.*

310: Ma.: *Creo que es importante y yo sigo formándome. Ahora estoy haciendo un curso de informática musical, casi todo lo que hago es en el CEP. Y en verano normalmente cada año he hecho algo [...]*

Considera que la mayor aportación de estos procesos formativos específicos de Música se produce en relación a los recursos a utilizar en el aula, ya que desde el punto de vista del trato con el alumnado son poco significativos, pues casi todo el profesorado que los imparte es profesorado universitario que no conoce de primera mano el trabajo diario en el aula de Primaria.

310: [...] *Lo veo muy importante para tener más recursos, para tener más cosas para hacer con los niños. Pero desde el punto de vista del trato con los niños esos cursos no te aportan demasiado porque normalmente lo imparten personas que no son maestros, son profesores de la universidad que tampoco han trabajado mucho en colegios [...]*

De entre todos los cursos que ha realizado en los últimos años destaca uno en el que una maestra de Educación Infantil les enseñó un método muy novedoso para la

iniciación de la lectoescritura. Quizás Marta se interesó bastante en esta actividad porque tiene hermanos y sobrinos pequeños con los que poder poner en práctica este nuevo método que piensa, puede tener bastante conexión también con la actividad musical.

310: El año pasado sí que hice uno, el de lectoescritura, que a mí me gustó mucho porque vimos un nuevo enfoque para enseñar a leer que es el enfoque constructivista. Eso me encantó y he seguido investigando y le voy a enseñar a leer a sí a mi hermano que tiene tres años [...]

216: Ma.: Quizás la relación con mi sobrino y mis hermanos pequeños me hizo interesarme más por la educación "integral".

Ha pertenecido a varios grupos de trabajo que se han formado en el colegio, pero tal y como reconoce Marta no siempre por iniciativa propia sino porque casi siempre este tipo de actividades son impuestas como obligatorias, pues son beneficiosas para en el centro. Vuelve a señalar cómo los grupos trabajan siempre temáticas generales ya que es muy difícil formar uno de maestros especialistas de Música al existir, normalmente, un solo profesional por centro.

155: Ma.: He pertenecido a grupos de trabajo en los colegios, pero a veces no por iniciativa propia sino porque te meten porque son cosas positivas para los centros, pero ninguno ha sido de Educación Musical porque eres el único especialista.

Como comentábamos al referirnos a la experiencia como fuente de formación Marta destaca la importancia en su proceso de crecimiento profesional el intercambio con sus compañeros con más experiencia que ella.

456: [...] Luego esa experiencia de intercambio de la que ya te hablaba antes, el preguntar... Yo continuamente estoy preguntando a mis compañeros cómo resolvería una cosa y luego otra...El contacto con los compañeros creo que es muy importante y creo que en mi caso sirve para que yo mejore en mi forma de dar clase, en mi forma de trabajar con los niños.

A pesar de considerar que la investigación educativa es un instrumento necesario para avanzar en la escuela no se siente capacitada para llevar a cabo un proceso de estas características.

313: Ma.: Creo que sí, pero creo que tiene que hacerlo alguien que esté capacitado para ello porque yo no me veo capacitada para investigar en el aula, no sé cómo hay que enfocarla, de dónde se parte,... creo que es algo difícil pero creo que es una manera de evolucionar de avanzar, conocer por qué ocurren las cosas, experimentar, creo que eso es el progreso.

En su tiempo libre continúa desarrollando actividades musicales: pertenece a un coro de cámara formado por varios amigos, ha cantado durante algún tiempo en una orquesta de las que van por las fiestas de los pueblos y prosigue su actividad con su grupo de la infancia con el que acaba de grabar un disco y ha participado en diferentes concursos. Estas actividades son las que le hacen sentirse verdaderamente realizada pues siente gran pasión por todo lo que tiene que ver con la canción y la música en general.

39: Y luego, siguiendo con la formación y mi relación con la música, me he metido en el mundo de la farándula, en orquestas de "pachanga". Es un trabajo bastante compatible con el magisterio, bueno, en algunos sentidos, se gana dinero y hago lo que me gusta que es cantar y bailar.

35: [...] Con este grupo hemos participado en varios concursos y ahora acabamos de sacar un disco [...]

Se ve a sí misma como una persona extrovertida, capaz de comunicarse con los demás y de llegar a los niños con facilidad, algo que reconoce es innato en ella.

126: [...] *La verdad es que yo soy una persona muy abierta no tengo problemas para explicar algo, poner un ejemplo. Pero eso no sé si eso lo da mi personalidad porque a lo mejor compañeros míos que han estudiado lo mismo luego tienen más problemas para ponerse delante de veinte niños para explicar algo, cantar con ellos, etc.*

Además, afirma ser una persona muy activa y encontrarse durante toda la jornada escolar de un lado para otro sin detenerse ni un momento, algo de lo que es consciente cuando llega a casa y se siente muy cansada.

291: [...] *En Música nunca he estado sentada en una mesa. Pero luego, siendo generalista tampoco me siento mucho. Me he dado cuenta que siempre llego muy cansada a la casa y es por eso, porque paso mucho tiempo de pie. Cuando me llaman soy yo la que voy en vez de que ellos vengan a mi mesa.*

Piensa, desde su punto de vista, que el hecho de ser hombre o mujer influye en el desarrollo profesional docente, porque de alguna manera su experiencia le ha hecho ver que normalmente hay situaciones en las que los niños responden mejor ante la figura de la maestra que la del maestro, quizás porque ven reflejada en la primera la imagen maternal. Además, normalmente ha percibido casi siempre mayor grado de inhibición o timidez hacia ciertas actividades creativas y expresivas por parte de los chicos que de las chicas.

136: *Ma.: Creo que si hubiera sido hombre no daría la música como la doy o no habría hecho cosas en la carrera que he hecho siendo mujer. Quizás hubiera sido hombre con el mismo carácter que tengo pero yo creo que en el magisterio influye mucho el ser hombre o mujer. [...]*

137: *En la carrera yo veía a las mujeres, a las niñas más desinhibidas que a los niños, siempre. No sé si es que dio la casualidad de que todos los niños eran un poco sosos o que verdaderamente es condición del hombre ser más tímido.*

Sin embargo, y como apuntábamos anteriormente dice estar en un continuo proceso de aprendizaje, lo que la lleva a cuestionarse su actuación constantemente, ya que en ocasiones actúa más por intuición que por un control real de la situación. No obstante reconoce sentirse buena maestra cuando obtiene frutos positivos de su trabajo, cuando los niños aprenden de forma significativa.

407: *Ma.: Por ahora no sé..., no soy una gran maestra ni tengo una formación demasiado buena todavía, creo que tengo muchísimo, muchísimo que aprender.*

251: [...] *Lo soluciono como yo creo mejor y luego cuando vengo a mi casa vengo pensando en el coche ¿quién soy yo para enseñar a estos niños, lo estaré haciendo bien?*

327: *Ma.: Me siento buena maestra cuando veo que los niños han aprendido, cuando se ven los frutos del trabajo, cuando en una clase los ves animados y contentos y sabes que el aprendizaje va a ser significativo porque estás viendo que verdaderamente están motivados y que les está gustando.*

A la hora de abordar las *dificultades* que encuentra en su profesión destacan tres grandes bloques, las asociadas a su condición de interina, las asociadas a la especialidad y las que tiene que ver con su ocupación actual como maestra generalista. El primer problema con el que se encuentra por su condición de interina es que cuando llega a un centro, a veces sin saber por el tiempo que permanecerá en él, se tiene que ceñir a lo que anteriormente la persona a la que sustituye hacía. En este sentido el margen de maniobra con el que cuenta Marta es muy reducido, porque aunque intenta introducir su forma de ver las cosas en ciertos aspectos se siente en la obligación de continuar el trabajo que otra persona ha empezado.

481: *Ma.: La verdad es que no participo. Mi condición de interina no me lo permite.*

238: *Ma.: Cuando eres interino tiene es el inconveniente de que ya hay una persona haciendo un trabajo y tienes que intentar retomar, puedes no hacerlo porque la libertad de cátedra te permite hacer lo que creas más adecuado.*

El hecho de permanecer poco tiempo en un centro dificulta la relación y el conocimiento del alumnado. Normalmente ellos se quedan con la imagen de la juventud y la diversión y es difícil llegar a influir positivamente en ellos cuando el trabajo que realizas sabes que va a ser a muy corto plazo. Así que a las dificultades propias de la relación maestro-alumno se une este hecho que Marta considera determinante.

254: Ma.: Yo creo que la mayor dificultad es cómo estar con los niños. Pues cuando estamos explicando o estamos haciendo una actividad normalmente te están prestando atención, la atención la tienes garantizada. Pero hay otras veces, que están trabajando individualmente... y muchas veces la clase se desmadra, los notas más o menos motivados... Esa es una dificultad con la que te encuentras al principio porque no los conoces... luego ya es diferente. Pero la dificultad que tengo es que estoy muy poco tiempo en cada centro y eso es difícil [...]

No obstante, las mayores dificultades a la hora de relacionarse con el alumnado las ha vivido cuando ha impartido clase de música en Secundaria. Están en una edad muy difícil y además se encuentran poco motivados hacia la asignatura de Música así que es muy complicado proponer actividades que despierten su interés. Realmente en este caso Marta se siente perdida e impotente.

336: Ma.: Sin duda los de Secundaria. Los de Secundaria se toman la asignatura de música normalmente a cachondeo. Y luego a parte por su edad, están en una edad en la que son muy enterados, creo que son los más problemáticos.

También, la relación con el alumnado en general, se dificulta por el hecho de que el especialista tiene muchos más alumnos que un maestro tutor y además los ve una sola vez a la semana. A esto añadimos el poco tiempo que Marta suele pasar en los centros que resulta insuficiente para poder llegar a conocer a todos los niños, algo que para ella es muy importante porque considera que el trabajo individualizado mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje.

301: [...] Otra dificultad puede ser el gran número de alumnos que tienes y el poco tiempo que pasas con ellos. Pero también depende del centro y del tiempo que me quede en él. [...] El primer día que llego a una clase me aprendo el nombre de los niños. Pero claro cuando tienes tan poco tiempo, una hora o 45 minutos a la semana es difícil, pero qué haces... [...]

Esta carente dedicación horaria a la asignatura dificulta la labor docente y mucho más si, como sucede en la mayoría de las ocasiones según Marta, la clase dedicada a Educación Musical se sitúa en las franjas horarias en las que el alumnado está más cansado y distraído.

301: [...] Además, la mayoría de las clases de música se ponen a horas que los niños ya no rinden, a última hora, el viernes...lo que supone que de todos los viernes que tiene un curso la mitad son fiesta, a la clase que le toca el viernes imagínate [...]

Destaca cómo cuando el especialista de música comparte la docencia en esta materia con la tutoría de un curso, suele ser más importante la labor de tutor que la de especialista, puesto que la dedicación que se exige a este grupo suele ser mayor ya que se le otorga más importancia a las materias instrumentales que a las artísticas. También este hecho se debe a que el especialista necesita indagar y trabajar más en aspectos relacionados con materias generalistas para las que no ha recibido una completa formación. A esto se añade que la responsabilidad ante la comunidad educativa “parece” ser mayor cuando se es tutor que especialista.

301: [...] Y ya te digo, el mismo especialista cuando tiene una tutoría le quita importancia a la especialidad porque no tiene tiempo, porque el tiempo que tengas se lo tienes que dedicar a tu tutoría porque de tí depende que ese niño lea o no lea [...]

Pero sin duda el mayor desafío para Marta ha sido abordar su actividad como maestra generalista, ya que al ser interina el sistema la considera maestra generalista además de especialista. Así que reconoce cierta dificultad a la hora de enfrentarse a una labor para la que realmente no considera haya recibido una buena formación y en materias en las que no contaba con una experiencia anterior.

394: Ma.: Enfrentarme por primera vez a una clase de conocimiento del medio. Yo venía de música y... lo que había hecho fundamentalmente en los tres o cuatro años anteriores eran cosas relacionadas con la música. Y de repente estar en un sexto de Primaria enseñando o intentando enseñar Conocimiento del Medio era un poco raro la verdad. Pero no hubo dificultades demasiado grandes.

La mayor fuente de motivación para seguir adelante a pesar de las dificultades reconoce que es el trato con los niños, el que cada día es un día distinto y todos los días puede aprender algo nuevo.

321: Ma.: Mi fuente de motivación es fundamentalmente esa, que me paso el día con los niños, que son muy curiosos, que cada día te salen con algo distinto, no sé creo que enriquece mucho estar con ellos.

469: Ma.: Los propios alumnos, trato de ser mejor en mi profesión para llegar mejor a ellos, que aprendan más.

Al margen de las cuestiones estrictamente profesionales reconoce que también son buenos incentivos para continuar en la profesión el salario, el horario y los períodos de vacaciones.

324: Ma.: Recompensas muchas. Me siento realizada en mi trabajo porque me gusta y luego, a parte, tengo que reconocer que tengo un buen horario, muchas vacaciones, un sueldo bastante bueno.

Aunque en los años que lleva trabajando como maestra ha vivido experiencias que le han generado cierta decepción, reconoce que ha habido también otras que la han motivado y le han servido para aprender y mejorar. Señala cómo ha podido presenciar las dos caras de la profesión, la motivación y ganas de trabajar de unos compañeros y la pasividad y desidia de otros, sobretudo los más mayores.

410: Ma.: La verdad es que hay cambios un poco raros, porque hay cosas que me decepcionan, hay cosas que me asombran, que me gustan. No sé, mi idea sobre la enseñanza es muy cambiante. Cuando ves a algún compañero que hace algo y te quedas sorprendido diciendo "qué maravilla, qué manera de enfrentar las cosas, qué estupendo" Y luego ves a otros compañeros, a lo mejor los más mayores, sin muchas ganas... Y ves esas dos caras en la enseñanza y de eso te vas dando cuenta yo creo que con el tiempo.

Está satisfecha con su profesión y reconoce que cada día está más contenta de haberla elegido pues a medida que pasan los años se siente más motivada y tiene una visión más positiva de la misma.

333: Ma.: Nunca me he arrepentido, la verdad, porque estoy muy contenta con la profesión que he elegido.

385: Ma.: Hasta ahora de manera positiva, cada vez más, me gusta más.

Su *actitud* hacia el magisterio es de compromiso total ya que se siente muy implicada en la vida de sus alumnos y siempre intenta darles una respuesta a sus dudas acerca de aspectos de la vida en general y no sólo relacionados con las materias curriculares.

358: Ma.: La verdad, es que cualquier maestro, aunque no quiera se implica bastante en la vida de sus alumnos. Uno siempre trata de darles consejos, cada día te viene con una pregunta distinta y a cual más rara y siempre intentas que no se queden con la incertidumbre, tratas siempre de responderles y suelen ser preguntas relacionadas con su vida.

Cree firmemente en la necesidad de mantener la calma en todo momento y de respetar a los alumnos para que la relación entre ellos y el maestro sea fluida y agradable. Además del respeto considera el cariño como un factor indispensable dentro de la escuela, algo que intenta fomentar Marta desde su actuación docente.

278: [...] Pero es que a veces no sabes, no puedes y a mí no me gusta crisparme los nervios porque cuando yo he estado en el colegio he visto a muchos maestros perder los nervios y no me ha gustado. Porque encima de todo hasta les pierdes el respeto [...]

281: [...] Creo que es muy importante el cariño y el apego que tengas con los niños, pero en dos semanas no puedes hacer mucho [...]

Entre las competencias que Marta señala debe dominar un maestro de Educación Musical destaca las siguientes. En primer lugar tener un carácter positivo, alegre que sea capaz de transmitir entusiasmo al alumnado.

66: Ma.: La alegría, cuando me refiero alegría, me refiero a muchas cosas, por ejemplo las ganas de hacer cosas siempre. Porque las ganas de hacer cosas siempre también es muy importante en el colegio. Porque piensa que dar la clase de música desganado, cómo la afrontas, eso es imposible. Tú piensa que por muy malo que estés, por mucho que te duela la espalda tienes que estar con mucha ganas de estar con los niños, con muchas ganas de hacer cosas con ellos porque de lo contrario no aprenden, porque creo que esa es la manera de llegarles.

Es necesario además que el maestro no tenga reparo en realizar las acciones que demanda al alumnado y crear una empatía con ellos.

71: [...] Hay que perder la vergüenza a cantar en la clase y a moverte en la clase.

Por otro lado, destaca el talento en el sentido de ser capaz de desenvolverse musicalmente con soltura, a la hora de acompañar una canción y cantarla correctamente, tener un oído desarrollado, etc. También reconoce que es conveniente saber tocar algún instrumento armónico como la guitarra o el piano, además de tener una base armónica importante.

63: Ma.: Talento, no estrictamente musical, no estrictamente académico. Talento me refiero a tener oído, facilidad para acompañar una canción.

71: [...] Hay que saber expresar con el cuerpo y, yo lo diría así de simple, y hay que saber cantar entonando, hay que saber cantar afinado [...] No creo que deban ser virtuosos pero sí creo que tiene que saber tocar un instrumento polifónico para acompañar, no melódico, sino polifónico, o tocar la guitarra o el piano. Una base armónica es muy importante, porque por ejemplo, cuando hay un problema de afinación creo que es una ayuda grandísima, es fundamental.

Otra es la buena disposición hacia la profesión, la ilusión hacia la enseñanza y la capacidad de superar dificultades personales en el trabajo diario. Ser capaces de superarse cada día y creer firmemente en que es necesario aprender a diario cosas nuevas.

68: Esas dos cosas, con las características de mis dos compañeros, la alegría, el talento y las ganas de aprender, creo que con eso podríamos tener un maestro de música perfecto.

330: Ma.: Cuando estoy más cansada, por cualquier situación o estoy con menos ganas. Y como creo que es muy importante tener muchas ganas siempre. [...] Pero en el colegio eso no se puede hacer, tienes que estar siempre al pie del cañón.

Aunque cree que la innovación educativa es un proceso muy importante en la escuela señala que es conveniente una vez que se ha encontrado la manera más eficaz de enseñar algo mantenerla. No obstante, es consciente de que con los niños es necesario ir ampliando el repertorio de recursos, pues cada día demandan propuestas nuevas.

260: *Ma.: Innovar para saber más cosas. Pero luego la rutina también es buena, buena entre comillas porque la primera vez que enseñé una cosa, un concepto lo enseñé regular pero ahora cuando lo enseño ya que ha pasado tiempo y tengo más experiencia he encontrado la forma de explicarlo y entonces eso al fin y al cabo es bueno.*

291: *[...] Creo que eso es muy importante, porque por ejemplo los maestros que llevan mucho tiempo ya se hacen más cómodos [...]*

Cree en la importancia de su trabajo y en la responsabilidad que conlleva participar de forma activa en la educación de muchas generaciones, por lo que intenta hacerlo lo mejor posible e intentar no generarles experiencias negativas.

370: *Ma.: Intento que ellos sean personas por sí mismos y me da un poco de miedo pensar... [...] Sé que un maestro deja siempre huella, o casi siempre y hay que intentar que esa huella sea positiva.*

XI.8.3.g. Expectativas de futuro, necesidades y demandas

Aunque es consciente de que en el ámbito de la especialidad aún le quedan muchas cosas que aprender, sus principales necesidades se encuentran en relación a su formación como generalista ya que por su situación profesional se ha visto obligada a ocupar estos puestos dentro de la escuela. Demanda por tanto una mayor formación en cuestiones generales relacionadas con la legislación educativa, psicología, didáctica de otras materias del currículum, necesidades educativas especiales, etc. También pone de manifiesto la necesidad de tener una clase de Música específica para poder desarrollar el trabajo con mayor eficacia.

479: *Ma.: En relación con la música no sé muy bien, supongo que existirán montones de cosas muy interesantes que poco a poco iré conociendo. También necesito más formación en relación a la atención de niños con necesidades educativas especiales. También conocer las leyes educativas en profundidad, eso es muy importante.*

Incluso en el ámbito de la Educación Musical demanda una mayor formación en relación a la etapa de Educación Infantil, más recursos y estrategias de enseñanza-aprendizaje para esas edades, aunque reconoce que realmente la titulación está dirigida al trabajo en Educación Primaria. No obstante, el hecho de que se pueda dar la posibilidad de que el especialista imparta clases en Infantil es una razón más que justificada para que se impartiera alguna de las materias relacionadas con esta etapa. Además, le hubiera parecido oportuno el que hubiera habido una prueba de acceso en la titulación de Educación Musical que permitiera conocer los conocimientos y aptitudes musicales del alumnado y, en base a eso, hacer una selección de los que reunieran las condiciones para ser maestros de Música en el futuro.

81: *Ma.: Creo que la carrera tiene un problema fundamental. Y es que necesitaría una prueba de aptitud, creo que es muy importante. Porque creo que no debe haber un maestro de música que no sepa cantar. [...]*

Sus expectativas para el futuro son seguir mejorando y poder conseguir una plaza definitiva que le permita trabajar a largo plazo con los mismos alumnos y en el mismo centro. Incluso no descarta la posibilidad de impartir clase en Secundaria o Escuelas de Música, ya que sería muy apropiado poder enseñar en estos ámbitos la Música otra perspectiva distinta a la que se ha utilizada tradicionalmente y que ella misma experimentó en su infancia y adolescencia.

475: *Ma.: Sólo quiero aprender más y ser mejor maestra. Creo que mi mayor expectativa es poder conseguir continuidad en un centro y con unos alumnos, es la única forma de que se consigan cosas realmente.*

90: *[...] Creo que podría trabajar en escuelas de música enfocando el aprendizaje del Lenguaje Musical a través de metodologías innovadoras, porque en las Escuelas de Música se sigue aprendiendo con el método tradicional. En ese sentido les vendríamos bien los maestros especialistas en Educación Musical.*

CUADRO-SÍNTESIS DE LA TRAYECTORIA FORMATIVA Y PROFESIONAL DE MARTA

	Contexto político, social y educativo	Vida personal	Experiencias formativas	Entorno laboral	Elementos que inciden en la identidad profesional
Infancia y etapa escolar	<p>Nace en una ciudad costera en plena transición democrática.</p> <p>Cursa sus estudios de EGB y Bachillerato bajo la Ley de Educación del 70.</p>	<p>Familia de clase media, su padre es agricultor y su madre compaginaba su trabajo como administrativo y ama de casa.</p> <p>Primeras experiencias musicales surgen en el entorno familiar. Su abuelo tocaba el acordeón y sus tíos son músicos aficionados.</p> <p>Inicia sus estudios musicales gracias a compañera de clase. Con 8 años la escuchó cantar y tocar el piano y ese día Marta le pidió a su madre que la apuntara a clases de piano.</p> <p>En su adolescencia forma un grupo de música pop. Esta formación ha ido creciendo con los años, realizando diferentes actuaciones e incluso ha grabado un disco.</p>	<p>No reconoce la influencia de ningún maestro o profesor. Hace referencia al maestro de música que tuvo en la escuela quien únicamente se limitaba a cantar canciones.</p> <p>Su inquietud personal la lleva a comenzar a dar clases de teclado eléctrico con un profesor particular durante un par de años.</p> <p>A la edad de 11 años comienza sus estudios en el Conservatorio de reciente creación en su localidad aunque no logra finalizar ninguna de las especialidades que comenzó.</p> <p>Actividad coral es muy importante para su formación y su desarrollo personal.</p> <p>Influencia positiva de la profesora de coro de la que aprendió diferentes estrategias.</p>	<p>Su primer contacto con la docencia se produce en su adolescencia impartiendo algunas clases particulares de solfeo a las que no atribuye gran importancia.</p>	<p>La situación familiar, y sobre todo el interés de su madre por su formación promueve el que Marta desarrolle diferentes actividades formativas paralelas a la escuela.</p> <p>Influencia nula de su maestro de música del que no aprendió ninguna estrategia que después haya desarrollado en sus clases.</p> <p>Su entorno más cercano es uno de los condicionantes más importantes a la hora de iniciar su actividad musical.</p> <p>El contacto temprano con la docencia no supone un factor importante en su desarrollo profesional.</p> <p>Reconoce la importancia de sus vivencias musicales corales y con el grupo para su crecimiento a nivel profesional, ya que estas actividades le han proporcionado conocimientos importantes para su labor docente.</p> <p>Se describe como una persona poco constante, este hecho provocó que no finalizara sus estudios musicales.</p>
Elección profesional	<p>Elección profesional en plena democracia.</p> <p>Con la LOGSE se crea una nueva especialidad de Magisterio (Educación Musical).</p>	<p>La soledad que vivió estudiando la carrera de periodismo lejos de su familia y su pareja fue la causa principal para cambiar de opción profesional.</p> <p>Cambio de carrera originó en su familia cierto descontento. Sus amigos la apoyaron ya que sabían que lo que realmente le gustaba era la música.</p>	<p>Su primera opción se dirige hacia el periodismo. Cursa el primer año de esta carrera porque desde pequeña había querido ser periodista.</p> <p>Por casualidad, a través de un compañero de la escuela de música conoció la existencia de la titulación de Educación Musical y se matriculó rápidamente.</p>		<p>Sus motivaciones a la hora de matricularse en esta carrera eran estar cerca de su familia, pareja y amigos, ser una carrera corta y estar en conexión con una de sus mayores aficiones, la música. Vemos, cómo en último lugar se encuentra el gusto por la música como una de sus razones para la elección. En primer lugar aparecen condicionantes de tipo personal.</p> <p>Aunque la elección de la profesión fue por casualidad reconoce que actualmente se dedica al magisterio porque le agrada el hecho de trabajar con niños y cada día le gusta más su profesión.</p>
Formación profesional inicial	<p>Cursa sus estudios a finales de los años 90, época de prosperidad económica y social española.</p> <p>El hecho de la creación de la figura del especialista en Educación Musical y en otras materias como Inglés, Educación Física, Audición y Lenguaje, Educación Especial, etc. generó nuevas titulaciones y la posibilidad de una salida laboral rápida, pues había una gran demanda desde los colegios de estos especialistas.</p>	<p>Durante la carrera conoce a un grupo de personas muy importantes para ella, pues suponen una influencia muy positiva. De hecho señala dos de sus compañeros como modelos para ella pues dos de las cualidades que considera más importantes en un maestro, el talento musical y la capacidad de superación y de constancia en el trabajo.</p> <p>Continúa su actividad con el grupo de música pop.</p> <p>Pertenece a distintas formaciones corales, el coro de la Facultad y un coro que crea con un grupo de compañeros.</p>	<p>Realiza la titulación de Maestro Especialista en Educación Musical entre los años 1997 y 2000.</p> <p>Valoración de la formación generalista es más negativa que la especialista, pues reconoce que no supo aprovechar lo suficiente las materias generales que le habrían sido de gran utilidad en la escuela.</p> <p>Valoración formación especialista es muy positiva. Reconoce el alto contenido didáctico de las materias y la influencia muy positiva de dos profesores.</p> <p>La nota negativa la pone en la heterogeneidad de niveles musicales que encontró dentro del grupo. Además también destaca la insuficiente formación instrumental.</p> <p>Las prácticas de enseñanza las realizó en tres tramos y en todos ellos pudo poner en práctica lo que había aprendido en la teoría.</p> <p>Completa su formación a través de cursos de Didáctica de la Expresión Musical.</p> <p>Realiza la prueba de acceso a Canto, titulación que abandona a los tres meses. Este hecho lo atribuye a su falta de constancia en los estudios.</p>		<p>Reconoce la gran importancia que para el maestro especialista tienen las materias generalistas. Durante la formación inicial no le dedicó el interés y esfuerzo necesario a estas materias, algo de lo que se arrepiente.</p> <p>Destaca la importancia de dos materias específicamente: Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial y Organización Escolar.</p> <p>Destaca la cantidad de estrategias y recursos que aprendió de las materias especialistas y que han sido una base fundamental en sus inicios profesionales. Influencia de dos profesores, de uno señala aspectos relacionados con las habilidades sociales y de otra los recursos que aprendió y que ha utilizado mucho en su trayectoria profesional.</p> <p>El aprendizaje de estrategias metodológicas fue determinante para su posterior desarrollo profesional y la capacidad de interrelacionar las diferentes materias.</p> <p>Considera muy importante el que un maestro de música conozca el Lenguaje Musical y muestra cierta preocupación por el hecho de que compañeros de promoción no tuvieran una base musical sólida y estén dando clase de música.</p> <p>Las prácticas de enseñanza fueron un momento importante en su desarrollo profesional ya que en ellas se consolidó su elección profesional y la motivación hacia el magisterio.</p> <p>Su paso por la facultad fue determinante pues cambió la imagen que tenía de la Educación Musical en la escuela que había creado en función de lo vivido por ella misma en la escuela.</p> <p>Los cursos suponen una fuente de recursos muy importante. La actividad musical paralela contribuye a su formación musical.</p>
Inducción a la profesión	<p>Modelo de oposición de 2001. Este proceso consta de tres pruebas (temario, análisis de la audición, interpretación de una canción con un instrumento y defensa oral de un tema y su unidad didáctica).</p>	<p>Se casa en octubre de 2000 con el que había sido hasta ese momento su novio.</p> <p>Su vida personal ha motivado importantes decisiones en su vida como el cambio de residencia a causa de un nuevo trabajo de su marido.</p>	<p>Sin pensar en otra posibilidad laboral comienza la preparación de oposiciones en una academia.</p> <p>Su asistencia a las clases de la academia es irregular ya que diferentes hechos en su vida personal lo impiden (matrimonio, trabajo, etc.) Su valoración de la formación recibida en la academia es positiva. Esta formación le ayudó a profundizar en aspecto técnico-musicales (armonización de canciones y uso de un instrumento armónico). Profundizó en aspectos relacionados con la legislación educativa.</p> <p>Aunque aprobó el proceso de oposición se quedó sin plaza. A pesar de todo ella está contenta con su actuación.</p>	<p>Trabaja como secretaría en una oficina.</p> <p>Trabaja en la costa en la recogida de la fruta.</p> <p>Después de no conseguir plaza se traslada a vivir a su ciudad natal y allí comienza a trabajar en las clases extraescolares de un colegio hasta que en Febrero la llaman de la Delegación para ocupar un puesto como maestra interina.</p>	<p>La formación recibida en la academia le ayudó a completar su formación profesional inicial pero con el objetivo de aprobar las oposiciones ya que la mayoría de los aprendizajes realizados no los ha utilizado en su práctica profesional.</p> <p>El hecho de tener cada dos años que presentarse al proceso selectivo le genera cierto malestar. Ya que en el 2003 volvió a probar suerte y de nuevo se quedó sin plaza.</p>
Trayectoria profesional después de la especialización	<p>Durante los cinco últimos años se han producido cambios en el signo político del gobierno lo que ha provocado cambios en la legislación educativa.</p>	<p>El hecho de tener que trasladarse lejos de su casa supone una dificultad añadida para Marta, ya que su marido, familia y entorno son piezas fundamentales en su vida.</p>	<p>Participa en diferentes grupos de trabajo sobre temáticas generales relacionadas con la educación.</p> <p>Continúa su formación a través de cursos de reciclaje unos son sobre la especialidad y otros generales.</p>	<p>1º colegio: Durante un mes impartió la clase de música y conocimiento del medio a dos quintos de Educación Primaria. Dificultades: salir de su casa y vivir fuera durante toda la semana. Los compañeros la acogieron muy bien y la ayudaron en todo lo posible.</p> <p>2º colegio: Durante cuatro meses impartió las clases de música desde primero de Primaria hasta 2º de la ESO. Lo más difícil fue motivar a los alumnos de ESO.</p> <p>3º colegio: Especialista de música y alguna otra materia que no recuerda para completar el horario durante un mes.</p> <p>4º colegio: Prácticamente todo el curso. Sólo imparte Educación Musical. Puede vivir cerca de su casa lo que le resulta muy positivo. Conoce a gente muy interesante por lo que la experiencia es muy gratificante.</p> <p>5º colegio: Un mes como especialista de Educación Musical.</p> <p>6º colegio: Maestra generalista de Educación Primaria. Se encuentra con más dificultades por el hecho de impartir materias para las que no la han preparado lo suficiente en la facultad.</p> <p>7º colegio: Maestra generalista de Educación Primaria.</p>	<p>Durante estos primeros años de trayectoria profesional destaca por su condición de interina la inestabilidad de su vida profesional lo que genera también cierta inestabilidad en su vida personal.</p> <p>Esta inestabilidad genera la necesidad de adaptarse a un medio en poco tiempo y, lo más difícil, proponerse objetivos con sus alumnos a largo plazo.</p> <p>A las dificultades propias de cualquier comienzo se suman los cambios continuados.</p> <p>No obstante Marta admite no haber tenido ninguna dificultad a la hora de impartir la especialidad, ha contado con los recursos suficientes.</p> <p>Sin embargo, cuando ha tenido que ejercer tareas de generalista ha tenido más problemas pues su formación en este sentido ha sido más limitada.</p> <p>Reconoce que sus compañeros han sido una fuente de conocimientos ya que ha aprendido de ellos sobre todo muchas pautas de comunicación y formas de relacionarse con el alumnado y resolver conflictos.</p> <p>A pesar de las dificultades califica estos comienzos como muy gratificantes y se siente contenta con el trabajo realizado aunque reconoce que tiene que seguir aprendiendo. Autoimagen positiva.</p>

		Biograma de Marta		
Experiencias y condicionantes que inciden en la configuración de la identidad docente		se evidencian en	Componentes que determinan la identidad profesional	
Contexto político, social y educativo	Contexto político democrático: más derechos y libertades.	→	Elección profesional no está condicionada por su contexto sino por sus propias motivaciones personales.	
	La aparición de la LOGSE y con ella la figura del maestro especialista genera la creación en las universidades de la titulación de Maestro-Especialista en Educación Musical.	→	Oportunidad de acceder a los estudios universitarios creados para tal fin y formarse como maestra especialista en Educación Musical.	
	Cambios constantes de leyes educativas	→	Incertidumbre acerca de la presencia de la Educación Musical en Primaria.	
Vida personal: familia y entorno cercano	Familia de clase media que propicia la realización de actividades extraescolares, entre ellas sus clases de música.	→	Cree en la necesidad de motivar a su alumnado para que lleven a cabo procesos formativos fuera del aula.	
	En su familia hay cierta tradición familiar. Su abuelo tocaba el acordeón y sus tíos son músicos aficionados. Compañera de clase que sabía música.	→	Influencia positiva para iniciar sus estudios musicales.	
	Actividades paralelas relacionadas con la música: actividad coral y grupo de música pop	→	Conocimientos más sólidos en relación al hecho musical. Esta actividad genera la creencia de que la actividad musical reporta un trabajo colaborativo entre iguales. Satisfacción y realización personal.	
	Importancia atribuida a las relaciones personales (amigos, pareja, etc.)	→	Elecciones profesional determinadas por su vida personal. Importancia de una estabilidad para evitar vivir lejos de su familia. Valora la importancia de tener una vida personal estable pues este hecho incide positivamente en su desarrollo profesional.	
Contexto formativo	Historia escolar	Las clases de música en el colegio se limitan a la entonación de canciones.	→	Influencia nula de este modelo de Educación Musical. La figura de este docente resulta poco significativa.
		Cursa estudios de Solfeo, Piano y Violoncelo que deja inconclusos.	→	Influencia nula de este modelo a nivel didáctico. Le proporciona conocimientos técnico-musicales. La falta de constancia le impide concluir sus estudios.
		Influencia positiva de su profesora de coro	→	Aprendizaje de estrategias didácticas a la hora de enseñar canciones y educar oído que utiliza en la actualidad.
	F. Profesional Inicial	Formación generalista en la titulación de Maestro Especialista en Educación Musical.	→	Insuficiente preparación en la didáctica de otras áreas y en materias que considera determinantes como la psicología o la organización escolar. Importancia del conocimiento de fundamentos teóricos para luego aplicarlos en la práctica.
		Formación especialista en la titulación de Maestro Especialista en Educación Musical.	→	Le permite acceder al mundo laboral. Formación muy positiva que le proporciona modelos y estrategias de enseñanza en el ámbito de la especialidad. Configuración de su visión de la Educación Musical en Primaria. Desarrolla capacidad de interrelacionar disciplinas a través de la música. Posibilita unos comienzos profesionales sin dificultades en relación a aspectos curriculares. Cree en la necesidad de que el maestro de Educación Musical tenga una buena formación a nivel técnico-musical y didáctico.
		Prácticas de enseñanza en tres tramos. Le permitieron llevar a cabo sus propias iniciativas.	→	Reafirmación de su elección profesional. Reflexión acerca de la realidad del aula. Aprendizajes significativos que suponen su primer contacto con la práctica profesional real antes de su inducción a la profesión. Otorga gran importancia al hecho de poder poner en práctica los aprendizajes teóricos. Importancia del conocimiento práctico.
		Influencia positiva de profesores.	→	Asume estrategias de sus profesores tanto a nivel didáctico-musical como a la hora de relacionarse con los alumnos.
		Influencia positiva de compañeros de estudios.	→	Identifica en sus compañeros rasgos esenciales para un buen maestro: talento musical y constancia en el trabajo.
		Realización de cursos sobre Didáctica de la Expresión Musical	→	Consolidación de sus conocimientos sobre Didáctica de la Expresión Musical. Refuerzo de sus posicionamientos ante la didáctica de la Expresión Musical y el repertorio de recursos y estrategias a utilizar en el aula.
	Formación Permanente	Preparación de oposiciones en una academia	→	Aprendizajes significativos en relación a legislación educativa y técnica musical.
		Autoformación y diferentes cursos sobre educación	→	Conocimiento de más recursos y estrategias a utilizar en el aula. Profundiza en los conocimientos formación inicial que considera le proporcionaron una formación como especialista de música muy buena pero algo más deficiente en cuanto a su competencia en la docencia de materias instrumentales.
		Participación en grupos de trabajo de temáticas generales.	→	Importancia del intercambio de experiencias. Aprendizaje colaborativo. Capacidad de iniciativa. Desarrollo actitud crítica ante la educación.
	Entorno laboral	Cambios constantes de destino por su condición de interina.	→	Inestabilidad laboral. Incertidumbre constante y búsqueda de nuevas estrategias en función de los contextos de trabajo y las tareas asignadas. Liberta de cátedra restringida.
Experiencia como especialista en Educación Musical.		→	Confianza en sí misma y en sus posibilidades. Autoimagen positiva. Formación y recursos suficientes. Primeros años algunas dificultades en habilidades sociales. Conocimiento de la profesión desarrollado en la formación profesional inicia y aprendizaje por experiencia.	
Experiencia como maestra generalista.		→	Dificultades en relación a las materias instrumentales. Aprendizaje a través de la experiencia. Ensayo-error.	
Docencia generalista versus especialista.		→	Atribuye una mayor responsabilidad en cuanto a la formación generalista. Sentimiento de pertenencia a la profesión docente en general. La posibilidad de trabajar como maestras está por encima de la limitación de trabajar sólo como especialista. Educación como un constructo global que educa todos los ámbitos de la personal.	
Relación con los compañeros.		→	Aprendizajes significativos intercambio con profesionales más experimentados. Capacidad de comunicación e intercambio de ideas. Influencia positiva.	
Relación con el alumnado.		→	Experiencia como factor significativo en el aprendizaje y consolidación de su repertorio pedagógico. Estrecha vinculación con sus alumnos. Máxima responsabilidad en su labor como educadora. Motivación para seguir mejorando día a día. Autoimagen positiva. Creencia de la importancia de la labor del maestro en la educación general. Compromiso y responsabilidad.	
Autoevaluación		→	Importancia atribuida a la reflexión acerca de la propia práctica. El alumno como protagonista del aprendizaje.	

RESUMEN DE LA TRAYECTORIA PROFESIONAL DE MARTA		
	Tareas	Descripción
1ª Etapa	Maestra de Educación Musical en Educación Primaria (3 años)	<p>Iniciación en el mundo laboral: Exploración, búsqueda descubrimiento. Esta primera etapa se caracteriza la ilusión de los comienzos profesionales y la búsqueda constante para poder sobrevivir en el nuevo medio. Gracias a su formación inicial como especialista cuenta con un repertorio de recursos y estrategias aceptable. Las carencias se detectan principalmente en relación a las habilidades sociales. Cambios constantes de centros por su condición de interina. Buena relación con los compañeros. Valoración positiva de este período. Realización de actividades formativas que suplen las carencias formativas en las materias instrumentales.</p>
2ª Etapa	Momento actual. Maestra de Educación Primaria (2 años)	<p>Se produce un cambio en sus tareas docentes. Su condición de interina la lleva a ocuparse de la docencia de materias instrumentales. Aunque en relación a las habilidades sociales cada vez tiene menos problemas de nuevo se produce una búsqueda y exploración en el ámbito curricular. Además lleva a cabo actividades paralelas a la escuela relacionadas con la Música. No obstante percibe mayor seguridad en su intervención. Continúa participando en actividades de formación. Inestabilidad por cambios de destinos.</p>

XI.9. Historia de vida de Sonia

XI.9.1. Relato de vida (resumen biográfico y síntesis de la trayectoria profesional)

Actualmente Sonia tiene 28 años y trabaja como maestra en un centro educativo concertado la capital de una provincia andaluza a tiempo parcial. Su relación con la música comienza en la infancia cuando inicia sus estudios de solfeo y guitarra con clases particulares que recibe en su pueblo. Posteriormente inicia sus estudios musicales formales en el conservatorio en la especialidad de piano, obteniendo el Grado Medio a la vez que estudia la titulación de maestro especialista en Educación Musical.

Tras varios años de estudios musicales y después de finalizar sus estudios de bachillerato la opción por la titulación de Educación Musical aparece como una motivación personal, ya que desde siempre ella quería ser maestra, y por la afinidad de esta titulación con los estudios musicales que realizaba desde hacía tanto tiempo. Tiene conocimiento de esta posibilidad a través de una compañera del conservatorio que cursa estos estudios y decide optar por ellos en la Universidad de otra provincia.

Sobre la formación recibida afirma que aprendió bastantes cosas a nivel didáctico pero que a nivel técnico musical ya sabía todo lo que necesitaba gracias a sus estudios de conservatorio. Sus prácticas de enseñanza dejaron mucho que desear, pues en los dos primeros años no pudo intervenir todo lo que a ella le hubiera gustado. Sin embargo su última experiencia de prácticas supuso la apertura de su itinerario profesional, ya que fue en el mismo colegio donde realizó este período formativo donde desarrolla actualmente su labor como maestra de Educación Musical. En el colegio necesitaban a una chica que se encargara del comedor y además ese año se jubilaba el maestro, que aún no siendo especialista se encargaba de la docencia de la música en el centro, con lo cual la opción de contratar a Sonia se vislumbró como una realidad desde el momento en el que finalizó sus prácticas y obtuvo el título correspondiente.

Durante estos cinco años se ha encargado de la docencia de la música en toda la etapa de primaria y el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. La experiencia al principio fue difícil ya que los niños la seguían viendo como una maestra de prácticas y le costó hacerse respetar debido a su juventud. Una vez superadas estas primeras dificultades afirma no haber tenido ningún problema para impartir la materia ya que sus conocimientos musicales son muy superiores a los que desarrolla en clase y la preparación didáctica recibida en la Universidad le permiten llevar a cabo su labor docente sin demasiada dificultad. Apunta el cambio que supone impartir docencia en secundaria pero con la ayuda del libro de texto y mucha paciencia reconoce moverse cada vez con más soltura con los alumnos de esta etapa. Otra de las mayores dificultades que encontró al inicio fue el tener que realizar una programación, algo que no le habían enseñando durante su formación profesional. Reconoce que los compañeros en este sentido siempre le han echado una mano.

El hecho de que su trabajo sea a tiempo parcial genera cierta inestabilidad y demanda más horas de clase pues su economía no está demasiado saneada ya que tiene numerosos gastos, por lo que además de su trabajo en la escuela imparte clases particulares de guitarra a niños pequeños por las tardes. A pesar de esa cierta inestabilidad no se plantea cambiar de centro ni optar por la función pública ya que lo ha intentado en dos ocasiones sin éxito y ahora mismo no se encuentra con ánimos de volverlo a intentar. Además, el hecho de que su pareja, con la que convive trabaja en la misma ciudad y la posibilidad de tener que desplazarse a causa del trabajo es otra de las razones para no opositar.

Aunque señala que su formación es bastante completa echa en falta el dominar la improvisación con su instrumento y el tocar mejor la guitarra. También le gustaría formar parte de un coro pero admite que no encuentra tiempo ni ganas para asistir a este tipo de actividades. Su formación permanente se encamina a cursos de aspectos generalistas como organización escolar, lectoescritura, etc.

La imagen que tiene de su labor como maestra especialista de Educación Musical es muy positiva y afirma percibir una buena consideración por parte de los demás estamentos educativos, algo que la motiva para seguir adelante.

XI.9.2. Ficha de identificación personal, currículum académico-formativo y currículum profesional

FICHA DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL

SEUDÓNIMO: SONIA

SEXO: Mujer

EDAD: 28 años

ESTADO CIVIL: Soltera

LUGAR DE NACIMIENTO: Ciudad en el norte de España.

LUGAR DE CRECIMIENTO: Localidad rural de una provincia andaluza.

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE: 5 años.

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE COMO MAESTRO ESPECIALISTA DE EDUCACIÓN MUSICAL: 5 años.

PROFESIÓN DEL PADRE: Constructor.

PROFESIÓN DE LA MADRE: Ama de casa.

PROFESIÓN DEL CÓNYUGE (si lo tuviera): Comercial.

FORMACIÓN o EXPERIENCIA FAMILIAR relacionada con la música o el magisterio:

No existe ningún antecedente familiar relacionado con la música o con el magisterio.

CURRÍCULUM ACADÉMICO-FORMATIVO

SEUDÓNIMO: SONIA

FORMACIÓN UNIVERSITARIA:

Titulación: Diplomatura de Maestro – Especialidad Educación Musical.

Fecha de comienzo y finalización de los estudios: 1997-2000.

Centro: Facultad de Ciencias de la Educación.

FORMACIÓN PERMANENTE:

Estudios musicales reglados:

Titulación: Piano- Grado Medio.

Fecha de comienzo y finalización de los estudios: 1989-1999.

Centro: Conservatorio.

Cursos, seminarios y jornadas (recibidos):

I Jornadas sobre personas mayores y educadores.

III Jornadas Andaluzas sobre organización y dirección de instituciones educativas.

Curso sobre Recursos psicopedagógicos: dinámica de relación interpersonal en el aula.

Curso sobre Técnicas de intervención psicopedagógica para el control de la conducta en el aula.

Curso sobre Nuevas tecnologías educativas aplicadas al aula.

Curso sobre técnicas de trabajo en grupos y equipos.

CURRÍCULUM PROFESIONAL DE SONIA										
PERÍODO		TAREAS			TIPO DE COLEGIO	CONTEXTO	TIPO DE DESTINO	SITUACIÓN LABORAL	ACTIVIDAD MUSICAL	OBSERVACIONES
Curso	Fechas	Etapas	Especialidad	Cargos de gestión						
2000/2001	1/09/2000 1/09/2001	1º Y 2º DE LA ESO	Música	NO	COLEGIO 1 CONCERTADO	URBANO	Sin calificación	CONTRATADO	Prepara oposiciones sin éxito	Comienzos difíciles en una etapa para la que no la habían formado.
2001/2002	1/09/2001 1/09/2002	1º Y 2º DE LA ESO	Música	NO	COLEGIO 1 CONCERTADO	URBANO	Sin calificación	CONTRATADO		
2002/2003	1/09/2002 1/09/2003	2º A 6 DE EDUCACIÓN PRIMARIA 1º Y 2º DE LA ESO	Música	NO	COLEGIO 1 CONCERTADO	URBANO	Sin calificación	CONTRATADO		Comienza a impartir clases en Educación Primaria para lo que se siente más preparada. La dificultad fue que la seguían viendo como maestra de prácticas.
2003/2004	1/09/2003 1/09/2004	2º A 6 DE EDUCACIÓN PRIMARIA 1º Y 2º DE LA ESO	Música	NO	COLEGIO 1 CONCERTADO	URBANO	Sin calificación	CONTRATADO		Durante estos cursos es tutora de diferentes cursos de segundo ciclo, aunque sólo imparte en esos cursos la música, algo que dificulta la labor como tutora.
2004/2005	1/09/2004 1/09/2005	2º A 6 DE EDUCACIÓN PRIMARIA 1º Y 2º DE LA ESO	Música	NO	COLEGIO 1 CONCERTADO	URBANO	Sin calificación	CONTRATADO	Clases particulares de guitarra	

XI.9.3. Reconstrucción de la historia de vida

XI.9.3.a. Infancia y etapa escolar

Durante su infancia y hasta el inicio de sus estudios universitarios Sonia ha vivido junto a su hermana y sus padres en una localidad de alrededor de 5000 habitantes situada a 130 Km de una capital de provincia andaluza. Su madre se dedicaba al cuidado de su casa y de ella y su hermana mientras que su padre, ha tenido diferentes ocupaciones a lo largo de su vida laboral, desde el transporte de mercancías hasta la construcción pasando por la regencia de un bar.

190: S.: No sé si me habrá influido o no, creo que eso va en la personalidad de cada uno, porque ninguno de los dos de mis padres se ha dedicado a la enseñanza, mi madre ama de casa toda la vida y mi padre trabajos varios, primero estaba con un camión, después montó un bar en el bajo de mi casa y ahora se dedica a la construcción [...]

No reconoce ninguna influencia significativa en su personalidad debido a su contexto familiar ya que apunta que desde pequeña había sido una niña tranquila y responsable.

190: [...] Yo es que he sido siempre muy buena, tengo una hermana más pequeña con la que me llevo seis años, y yo nunca han tenido que estar encima de mí para que estudiara, no, yo siempre he sido muy buena y muy responsable desde muy pequeña y muy responsable.

No obstante, destaca el hecho de que fuera su madre la que la motivara a la hora de realizar todo tipo de actividades extraescolares que se organizaban en el pueblo con el propósito de que, tanto ella como su hermana, tuvieran una formación completa que en un futuro les permitiera ser independientes, situación que su madre hubiera deseado para ella. Así que cuando se organizaron las clases de guitarra no dudó en apuntarla a esta actividad y ahí fue donde inició sus estudios musicales. Además, el hecho de que una amiga también acudiera a estas clases fue otra razón más para que Sonia se interesara por el hecho musical.

196: S.: Mi madre me apuntaba a mecanografía, a guitarra, para que aprendiera de todo, para que supiera en la vida a hacer de todo, ahora todavía me dice que no pare de hacer cosas, que haga cursillos, que haga cosas. Mi madre siempre ha querido que mi hermana y yo supiéramos defendernos en la vida, que no dependiéramos de nadie y que fuéramos espabiladas en la vida, que lo que ella no había tenido, porque como ella siempre había estado debajo del marido no quería que nosotras estuviéramos igual.

Así que empezó a estudiar música con un profesor particular a los once años. Como el grupo de niños era bueno, el profesor sugirió la posibilidad de hacer el examen de ingreso al Conservatorio, prueba que Sonia superó, comenzando así sus estudios musicales reglados en el Conservatorio de un pueblo relativamente cercano su residencia.

18: S.: Desde los once años en mi pueblo yo empecé a dar Música, Solfeo, iba un profesor allí y nos daba Solfeo, luego empezamos con la Guitarra y viendo que el grupo iba bien el profesor pensó que nos podríamos examinar por libre en el Conservatorio. Entonces nos examinamos de preparatorio y viendo que saqué buena nota y aprobé seguí con primero, como también iba bien y aprobaba mi madre pensó apuntarme en el Conservatorio en un pueblo cercano ya que era lo que me pillaba más cerca [...]

Esta fue la única formación musical que recibió, ya que en el ámbito escolar no tuvo clase de Música y tampoco en el instituto, donde a pesar de que le hubiera gustado cursar el Bachillerato Artístico tuvo que conformarse con elegir la especialidad de Letras y Humanidades, ya que de lo contrario hubiera tenía que desplazarse a otra localidad.

176: S.: No, que va, en la escuela, nada, nada de Música.

Recuerda cómo en el momento de cursar los estudios de Educación Secundaria se comenzó a aplicar la LOGSE en su instituto, y los tres años de Bachillerato Unificado Polivalente más el Curso de Orientación Universitaria se reorganizaron en dos años primero de lo que luego se convertiría en el 2º ciclo de la ESO y dos años de Bachillerato.

205: S.: En un instituto público e hice la especialidad de Letras, Humanidades. Las Ciencias las odio, no se me dan bien, son horribles, no me gustan nada. Yo realmente hubiera hecho el Bachillerato Artístico pero no había en mi pueblo y me tenía que ir y no me quería ir. Hice los dos primeros años que se llamaba polivalente, que fue un experimento que hicieron y luego dos años de bachillerato.

A pesar de no guardar ningún recuerdo significativo de ninguno de sus maestros en el colegio, reconoce que reproduce algunas de las pautas de conducta que eran aplicadas por sus maestros en situaciones, normalmente, de castigo. Además señala que intenta evitar aquellos aspectos que recuerda como negativos de su paso por la escuela.

173: S.: Pues la verdad es que no lo he pensado nunca, no sé. Lo que sí hago es algunos de los "castigos", es de los que me hacían a mí cuando yo era pequeña. Por ejemplo, cuando veo a alguien comer chicle me da mucha rabia, pues a nosotros cuando éramos pequeños nos obligaban a que nos lo pegáramos en la frente o en la nariz y tener el chicle la hora completa pegado. Yo se lo digo a mis críos, y las risas y tal, se lo pega y de momento se lo quitan, no les obligo a que lo tengan la hora completa pero por lo menos esa vergüenza la han pasado, y ya no comen más chicle. Algunas cosas sí las hago igual, otras no porque no me gustan, pero otras sí. Por ejemplo nunca se me ocurrirá darle un meneo a un niño y ponerlo contra la pared, no me gusta eso.

Sin embargo, del instituto sí hace referencia a un profesor del que guarda un mal recuerdo ya que señala que solía poner en ridículo a los alumnos, experiencia que Sonia recuerda con pavor. Quizás el que este profesor fuera de Ciencias ha provocado esa falta de motivación hacia esta área de conocimiento en Sonia.

185: S.: Sí, del instituto recuerdo un profesor que lo odiaba a muerte y procuro no hacer lo mismo que él. Nos ponía en ridículo públicamente, por menos de nada, por cualquier tontería nos ponía en ridículo, lo pasábamos mal. Este era el profesor de Ciencias [...]

Al igual que hace referencia a esta experiencia negativa señala la admiración por otra profesora de Literatura a la que recuerda como una mujer muy activa, que aprovechaba al máximo la hora de clase, actitud que intenta reproducir en la actualidad. Al igual que sucedía con el profesor anterior podemos aventurarnos a afirmar que la motivación hacia a las asignaturas de Letras pudiera tener su origen en esta admiración hacia su profesora de Literatura.

185: [...] Por ejemplo la profesora de Literatura tocaba la sirena y ya estaba explicando y no paraba en toda la hora y eso me gustaba, yo también lo pongo en práctica, porque para una hora a la semana que tengo yo con cada curso, si desperdicio la hora adiós. Entonces yo voy rápido, ágil y sin pararme, voy a exprimir la hora al máximo.

En su paso por el Conservatorio encontramos más de lo mismo, profesores con poca influencia en Sonia y otros de los que recuerda su gran capacidad y la importante fuente de conocimiento que supusieron para ella. Recuerda especialmente a su profesor de Armonía que tenía una metodología de enseñanza muy efectiva con la que generaba la reflexión e investigación en el alumnado.

202: S.: Ha habido de todo, he tenido profesores en el Conservatorio que daban pena, que eran muy mayores, se tiraban gran parte de la hora hablándonos de su vida y de sus cosas. Y luego había otro que me tocó en quinto y que era buenísimo, ese hombre era

una máquina y nos enseñó Armonía pero avanzada en quinto de solfeo y le preguntabas algo y nos decía que lo buscáramos nosotros, nos hacía pensar a nosotros [...]

Durante su último año de estudios en el instituto se abrió ante ella la posibilidad de dar clases particulares de piano a las hijas de un profesor, así que como le gustaba la enseñanza y además obtenía un dinero extra, estuvo dándoles clases y las preparó para que realizaran la prueba de ingreso al Conservatorio, prueba que superaron. Este hecho supuso para Sonia una motivación importante hacia la enseñanza, ya que comprobó que era capaz de transmitir conocimientos, que podía ser una buena maestra.

208: S.: Sí que lo tuve, porque el último año del instituto el profesor mío de literatura como sabía que estaba en el Conservatorio y que ya llevaba varios años quería que sus niñas aprendieran un poquillo de Música, entonces cuando terminé la selectividad y volví estuve todo el verano dándoles clases. Y como los padres estaban contentos y yo también me sacaba mi dinerillo y me gustaba y las preparé para que se examinaran por libre en el Conservatorio y aprobaron. En ese momento me dí cuenta de que sabía enseñar, que las niñas lo hicieron muy bien y sacaron muy buena nota [...]

En sus primeros contactos con la docencia musical hizo suyas las estrategias metodológicas observadas en el Conservatorio y reconoce que si las clases las tuviera que impartir actualmente el enfoque sería el mismo.

211: S.: Yo creo que no, yo creo que hubiera hecho lo mismo. Yo hacía lo que veía en el Conservatorio, igual que me daban a mí las clases pues yo intentaba hacerlo con ellas, es decir, un rato para el ritmo, un rato para la lectura, otro rato para entonación, otra hora para piano, como en el Conservatorio. Otro poco de teoría también, me fue bien.

XI.9.3.b. Elección profesional: razones y condicionantes

Cuando finalizó sus estudios de Educación Secundaria no tenía claro cuál podría ser su opción profesional, pero motivada por los años que llevaba en el Conservatorio y al conocer, a través de la amiga con la que había compartido sus estudios musicales desde pequeña, de la existencia de la especialidad de Educación Musical en Magisterio, optó por estos estudios.

18: [...] No tenía claro qué carrera iba a estudiar, porque es que no me llamaba nada la atención. Y como ya tenía esos años de Conservatorio y ya sabía bien cómo iba la Música pues decidí meterme en Educación Musical.

199: [...] Entonces me enteré por esta amiga con la que iba a la guitarra que habían puesto la especialidad de Música [...]

Además, se unía el hecho de que siempre había sentido interés por la docencia y le parecía interesante unir dos cosas que le gustaban el Magisterio y la Música.

24: S.: Maestra, ser maestra. A mí de siempre me ha gustado enseñar y como la música la dominaba pues yo sabía que para mí era fácil enseñar Música, y yo quería ser maestra.

Aunque dicha elección suponía salir de casa e irse a vivir a otra ciudad contó en todo momento con el apoyo de su entorno más cercano. Además, vemos cómo en el caso de Sonia en ningún momento el hecho de ser mujer condicionó su elección o su proceso formativo.

42: S.: Sí, todos me apoyaron en la decisión.

69: S.: No, para nada, no me he sentido nunca diferente por el hecho de ser mujer.

XI.9.3.c. Formación profesional inicial

Motivada por su interés hacia la música y la docencia comenzó sus estudios de maestro especialista en Educación Musical en el curso 1997/1998.

Reconoce que a lo largo de su formación universitaria no aprendió nada nuevo en relación a la teoría musical, ya que en el momento que inició la carrera ya tenía los conocimientos necesarios, que además los consideraba imprescindibles, para poder abordar aquello que esperaba aprender, cómo enseñar Música en la escuela.

27: S.: No, yo sabía que no iba aprender más y de hecho yo me di cuenta en primero que yo iba sabía más de lo que dábamos. Yo sabía que no iba a aprender más, yo desde el primer momento que entré yo pensaba que era cómo transmitir los conocimientos de Música a los niños, cómo tratar a los niños, más que nada era la carrera esa. Yo tenía claro que para hacer esa carrera por lo menos unos conocimientos básicos de Música había que tener, yo sabía no iba a aprender más.

En cuanto a la formación de tipo generalista (no relacionada directamente con la especialidad) echó en falta mayor el que se hubiera prestado mayor atención a aspectos relacionados con la Organización Escolar y a la realización de documentos de trabajo como programaciones, proyectos de centro, etc. Fue consciente de esta carencia en el momento que comenzó su trayectoria profesional, ya que se dio cuenta de que tenía muchas lagunas en este sentido.

36: [...] Echo en falta también cómo hacer programaciones de aula, yo aprendí en la escuela. Echo en falta también, no sé si porque me tocó un maestro malo o por lo que fuera, porque no estudié o por lo que sea, un mayor conocimiento del funcionamiento interno de un colegio, que básicamente lo he tenido que aprender yo en la escuela [...] De lo que más carecía la formación era quizás de aspectos didácticos y aspectos relacionados con la organización de un centro, con los aspectos más burocráticos.

También destaca que le hubiera sido de gran utilidad adquirir habilidades para mejorar el entendimiento con los alumnos, saber mantener la disciplina en clase, etc., carencias y dificultades que encontró en sus inicios profesionales. De alguna manera señala que ésta habría tenido que ser la finalidad de la asignatura de Psicología, pero quizás el profesor que la impartió le daba otro enfoque y en su opinión, no consiguió sacarle todo el partido a esta materia.

101: S.: Pues... cómo tratar a los críos, aspectos de disciplina, más que cosas de Música. Cómo tratar con un grupo de treinta energúmenos. Yo eché de menos más práctica y menos teoría. Por ejemplo en Psicología el profesor que tuvimos hablaba de todo menos de Psicología. Deberíamos aprender cómo tratar a un grupo, cómo motivar a los críos, cómo animarlos [...]

Reconoce que estas asignaturas de temáticas comunes le resultaron más difíciles que las propias de la especialidad.

48: [...] Porque había algunas asignaturas en la carrera muy complicadas como psicología, organización, hay algunas complicadillas. Más las de temáticas generales que las específicas de música, las específicas de música fueron mucho más fáciles.

En líneas generales demanda el que hubiera existido más conexión entre la práctica y la teoría en todas las materias.

36: S.: Yo creo que se necesitan más prácticas reales con niños, que los alumnos de Educación Musical den las clases con los niños en los colegios.

No obstante a lo largo de este período formativo destaca la figura de dos profesores asociados a dos asignaturas concretas. En el primero de los casos recuerda cómo la profesora que impartía Formación Rítmica y Danza le ayudó a cambiar la visión academicista de la enseñanza musical, fruto de su paso por el Conservatorio, comprendiendo que la Música en la escuela tiene otra finalidad y demanda otra perspectiva.

54: S.: *Sí las clases de Rítmica y Danza que te enseñaban música de forma muy diferente al Conservatorio de forma más lúdica, más práctica, no tanta teoría. Me di cuenta de que no se pretendía dar un instrumento, no se pretendía formar a instrumentistas, sino que era más general, más corporal, más lúdico y general.*

Por otro lado destaca cómo la dificultad para entender los conocimientos que transmitía el profesor de instrumento, generaron en ella grandes dificultades para superar la asignatura y por ende un déficit formativo importante lo que ha hecho desterrar la utilización de este instrumento en el aula de Primaria.

57: S.: *Sí, porque yo creo que no era buen..., sí porque sabía su teoría, sabía el hombre la teoría del instrumento perfectamente y no sabía la práctica, no sabía transmitirlo y me amargó la existencia. En esa materia no aprendí absolutamente nada y yo después me he tenido que buscar la vida. Tampoco me ha hecho falta, porque la guitarra es un instrumento que en el colegio no lo damos, tanto que me amargó luego no lo he utilizado tanto en la escuela.*

En cuanto a la relación con los compañeros destaca la existencia de un buen ambiente, ya que el grupo estaba bastante unido y entre ellos se echaban una mano en las diferentes asignaturas sorteando juntos las dificultades que pudieran surgir.

60: S.: *Sí, en positivo. En negativo no, tuve unos compañeros muy apañados. En positivo sí, la asignatura esta instrumental que no había manera, pues me ayudaron a sacarla. Había muy buen ambiente, yo tengo muy buenos recuerdos.*

El período de prácticas de enseñanza lo recuerda como poco provechoso ya que, en su caso, se dividía en tres tramos uno en cada curso de la carrera y admite que, en los dos primeros años, su presencia en la escuela se limitó a la mera observación. Ya en el tercer curso se propuso intervenir algo más pero, tal y como había sucedido en los cursos anteriores, tuvo poco éxito.

33: S.: *Fueron escasas y pobres y malillas. Porque el primer año no hice nada, no me dejaron hacer nada y en el tercero tres cuartos de lo mismo. Y en el tercero ya dije, aquí estoy yo y tengo que hacer algo.*

No obstante, las prácticas le sirvieron para conocer de primera mano la realidad educativa y comprobar cómo la Música en el ámbito escolar no podía ser igual que en el Conservatorio.

30: [...] *Sí me di cuenta de que en una escuela no se puede enseñar lo mismo que en un Conservatorio, no es lo mismo, [...] Mis prácticas fueron cortas y pobres pero ya te dabas cuenta de cómo tenías que tratar a los niños.*

Durante la realización de la carrera prosiguió sus estudios en el Conservatorio y participó en algún curso de formación sobre temáticas generales relacionadas con la Educación.

72: S.: *Sí, grado medio de piano en el Conservatorio que acabé al terminar la carrera. Durante la carrera hice algún curso sobre organización del centro.*

La principal motivación para compaginar los estudios de Magisterio con el Grado Medio de Piano en el Conservatorio fue la de acabar la carrera que había empezado cuando era pequeña. Sin embargo, destaca que se hacía algo difícil de llevar ya que tenía que dedicar muchas horas de estudio a las materias de ambas titulaciones. No obstante, consiguió finalizar sus estudios de Magisterio a la vez que los de Piano.

18: [...] *Seguí también matriculada en el Conservatorio y tengo también el Grado Medio también hecho, de Piano, que lo acabé a la vez que realizaba la carrera de Magisterio.*

75: S.: Pues quería ya acabar algo que había empezado desde pequeña y que ya le cogí el gusto y quería tener el título de algo, ya que había estado tantos años. Aunque no sirve de mucho el grado medio, tengo la satisfacción de algo, de aprender un poco más y de saber tocar en condiciones.

78: S.: Porque al piano había que echarle muchas horas, yo por lo menos, tenía que echarle mucho rato y a la carrera también, también había que estudiar bastante [...]

XI.9.3.d. Transición al mundo laboral: experiencias laborales previas e inducción a la profesión

No existió un paréntesis entre el término de su formación profesional inicial y su inducción a la profesión, ya que estando realizando las prácticas del último año de la carrera en el colegio en el que actualmente trabaja, le ofrecieron comenzar al año siguiente como monitora de comedor y especialista de Música. Así que terminó la carrera en el mes de Junio y comenzó su trayectoria profesional en el mes de Septiembre de 2000.

Señala dos razones fundamentales para su contratación, por un lado el hecho de ser mujer, ya que estaban buscando una chica para que se encargara del comedor y, por otro lado, el ser especialista de Música ya que en el centro quien hasta ese momento se encargaba de la docencia musical era el profesor de Literatura. Así que vieron en la persona de Sonia la solución a dos de sus necesidades, por un lado la especialidad y por otro el comedor.

81: S.: Trabajar. Pues yo no lo busqué el trabajo, me buscaron, tuve mucha suerte. Porque yo hice las prácticas de tercero en el colegio donde estoy ahora trabajando y daba la casualidad que en el comedor necesitaban a alguien, a una monitora. Y me lo ofrecieron a mí, y yo acepté. Yo creo que también influyeron varios motivos...primero, de todos los músicos que íbamos a hacer las prácticas allí yo era la única mujer, el profesor que daba música en ese momento no era especialista de música, era de literatura y hacía esas clases como podía el hombre. Entonces yo creo que pensaron, necesitamos una muchacha en el comedor, necesitamos un especialista de música, esta es la única muchacha de música que hay, pues me vale para las dos cosas, para dar las clases y para el comedor y me cogieron. Terminé y cuando llegó mayo, el comedor terminaba en mayo y me dijo el director que acabara la carrera, y yo le dije que sí, que en junio acababa la carrera y en septiembre me llamaron y empecé.

A pesar de conseguir este trabajo a tiempo parcial, ya que Sonia se dedicaba solamente a impartir las clases de Música en Educación Secundaria Obligatoria al principio y en también en Educación Primaria después, decidió probar suerte y opositar a la función pública, pero el fracaso en dos ocasiones y la falta de motivación hacia el estudio le hicieron desistir de esa opción.

298: [...] A las oposiciones me he presentado dos veces y me fue mal y no tengo ganas de otro chasco y de ponerme otra vez a estudiar. La primera me presenté fuera de Andalucía y la otra vez aquí.

XI.9.3.e. Inicios de la carrera docente: primeros años como especialista

Así que la trayectoria profesional de Sonia comienza en un colegio concertado de carácter laico impartiendo las clases de Música en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria.

La mayor dificultad que encontró Sonia en sus inicios profesionales estuvo relacionada con la falta de habilidades sociales para comunicarse y relacionarse con alumnos de edades comprendidas entre los doce y catorce años.

Aunque en ningún momento se planteó la idea de abandonar reconoce que fue un poco duro el comenzar a relacionarse con los alumnos. Destaca dos factores que

influyeron en esta dificultad, por un lado su juventud y por otro el hecho de que solamente un año antes había sido maestra en prácticas. Señala que la situación mejoró cuando después de un año recibió una alumna en prácticas y cree que fue en ese momento cuando los alumnos la comenzaron a ver como una maestra más.

96: S.: *Al principio fue un poco duro pero en ningún momento me planteé la idea de abandonar porque a mí me gusta mucho la enseñanza. Al principio fue un poco duro hasta que me impuse y me vieron como una profesora más. La verdad es que yo lo tuve un poco más difícil porque como ellos primero me vieron como una práctica, el primer año que yo empecé como maestra no me veían como maestra, me seguían viendo como práctica. Al año siguiente yo tuve una alumna en prácticas y entonces ya me vieron como más profesora y sabían que yo les ponía las notas, que suspendí un montón al principio porque se lo tomaban a cachondeo, y cuando vieron ya que era yo la que evaluaba y era yo la que mandaba fue ya la cosa mejor, pero costó un poco al principio.*

214: S.: *Sí, los críos se metían conmigo en el sentido de que era muy joven y me giraba para escribir en la pizarra y me silbaban, o cuando me giraba o no los veía me decían... no se si llamarlos piropos o meterse conmigo, porque piropos no son porque son palabras para sacarte los colores y para ponerte nervioso y les dije que pararan, que estábamos en un colegio en clase que ese comportamiento no era aceptable, les eché la charla, y les dije que me vieran como su maestra porque si no los iba a suspender como siguieran así [...]*

Así, a pesar de considerarse una persona extrovertida y habladora le costó el ponerse cada día delante de un grupo de alumnos que sabía que observaban cada uno de sus movimientos.

218: S.: *Hablar a un montón de críos y todos mirándote. Yo no soy muy parlanchina, ni soy de hablar en público ni nada de eso, me da corte y me plantan, es que me plantaron, me dijeron entra ahí. Treinta y pico niños ya grandes, todos mirándome, analizando todas las cosas, la verdad es que lo pasé un poquillo mal, pero luego ya lo fui superando perfectamente.*

En esta etapa se limitó a trabajar los contenidos que se recogían en el libro de texto y algo de flauta dulce. Además, el bajo nivel del alumnado le obligó a comenzar desde cero en relación a la enseñanza del Lenguaje Musical.

88: [...] *y yo pues me ceñía al libro de teoría y un poco de flauta y poco más. En la teoría teníamos cosas de historia de la música, de conceptos musicales... Creo que la editorial era Anaya. Tenían un nivel malo, empecé desde cero, enseñándoles lo que era un pentagrama, la clave de sol y las notas, no tenían ni idea.*

Sonia señala que aunque a nivel de conocimientos no tenía problemas lo que más echó en falta fue un repertorio de recursos adecuado y un mejor dominio de la relación con el alumnado.

221: S.: *Necesitaba recursos materiales que no me daban, [...] A nivel de conocimientos no tenía problemas, lo tenía clarísimo, sabía cómo empezar, lo que más me costaba era la relación.*

La formación que había recibido en la carrera de magisterio estaba enfocada principalmente para niños más pequeños con lo cual los recursos con los que contaba no eran válidos, pues no respondían a los intereses de los alumnos con los que trabajaba.

87: S.: *Pues no muy bueno. El primer año, los primeros meses lo pasé regular, porque los críos a esas edades son muy rebeldes y muy tontos, y se meten mucho con los profesores nuevos y hasta que me impuse y dije hasta aquí hemos llegado los críos se portaban regular. Y luego yo también me daba cuenta que lo que yo había aprendido en la carrera no tenía nada que ver para luego ponerlo en práctica luego con los niños en secundaria*
88: *Los juegos que habíamos aprendido no servían para Secundaria [...]*

Otra de las dificultades con la que se encontró y que contribuye a considerar la formación recibida en la carrera como escasa, era el desconocimiento de las gestiones burocráticas vinculadas a aspectos de Organización del Centro y de documentos oficiales como programación, plan de centro, etc.

48: S.: *ya te digo, un poco escasa, yo entré el primer año a trabajar y estaba como un pato mareado, perdida [...]*

51: S.: *Yo me creía capaz de enseñar Música, no me creía capaz de hacer una programación, y cuando me pedían las memorias y el plan de centro yo estaba perdida, no sabía hacerlo.*

Sin embargo, advierte que gracias a sus estudios de Conservatorio donde aprendió todos los conocimientos musicales que tenía y a la facultad que le abrió los ojos acerca del tipo de enseñanza musical que se debía llevar a cabo en la escuela no tuvo problemas a la hora de programar y construir las diferentes sesiones de Música.

292: S.: *En el Conservatorio los conocimientos musicales [...] El Conservatorio sí que me vino muy bien, la verdad [...] Y luego la facultad para darme cuenta cómo era la enseñanza en una escuela, me quitaron la idea de que la Música en la escuela no era igual que en el Conservatorio, [...]*

Estas dificultades que encontró al inicio no se volvieron a repetir cuando comenzó un nuevo período profesional, ya que en su tercer año en el centro se amplió su contrato y además de impartir docencia en Educación Secundaria comenzó a encargarse de las clases de Música en toda la etapa de Primaria. Reconoce que el trabajo en Primaria no le supuso ninguna dificultad ya que los recursos con los que contaban eran adecuados para esta etapa y el trabajo con los niños de entre seis a doce años le resultaba más cómodo, de alguna manera porque su formación profesional se había centrado en la docencia musical en esas edades.

90: S.: *Sigo en Secundaria, estuve dos años en Secundaria solo y al tercer año me dieron Primaria [...]*

92: S.: *En Primaria fue más fácil, yo me lo pasaba mucho mejor, me gusta más y los críos son mucho más agradecidos.*

XI.9.3.f. Percepción del momento actual

Actualmente, con 28 años y 5 de experiencia docente continúa trabajando en el mismo centro concertado con un contrato a tiempo parcial impartiendo únicamente la docencia de Educación Musical en la etapa de Educación Primaria y el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. La dedicación en Primaria es de una hora semanal y en Secundaria de dos horas, así que su carga lectiva es de 14 horas semanales.

117: S.: *Actualmente doy clase en Primaria y Secundaria. En Primaria doy una hora por curso a la semana, son seis horas, no seis horas no son, es que ahora están recortando unidades porque tenemos pocos críos, doy ocho horas en Primaria y seis en Secundaria. En Secundaria doy dos horas a la semana en Secundaria.*

Atendiendo más a cuestiones organizativas del centro que pedagógicas Sonia es tutora de un grupo de quinto de Primaria al que sólo ve una hora a la semana con lo cual advierte que las labores de tutoría que puede hacer son más ficticias que reales.

145: S.: *Este año soy tutora, soy tutora de quinto de Primaria pero sólo le doy clase de música. Es que mi colegio es un poco especial, me han hecho tutora pero yo veo a mis niños una hora a la semana. Para poner las notas y las observaciones en los boletines tengo que ir preguntando cómo va cada niño en cada materia. Y así cuando tengo la tutoría con los padres pues les digo pues el profesor de lengua me ha dicho tal y tal, pero yo no sé cómo van mis niños. Yo los veo una hora a la semana y ya está [...]*

A la hora de abordar el momento actual en la carrera profesional de Sonia vamos a hacer referencia a dos dimensiones, una relacionada con el contexto en el que realiza su trabajo, describiendo las relaciones que establece con él y la percepción que tiene de cómo es considerada su labor como especialista por el resto de la comunidad educativa. Por otro lado, nos centraremos en el análisis de su práctica docente y de la percepción que tiene de ella misma a través de la descripción de sus dificultades, motivaciones, creencias y actitudes hacia la enseñanza.

En cuanto a las relaciones que establece con su entorno laboral comenzaremos haciendo referencia a la relación que mantiene con el **equipo directivo**. Aunque asegura que existe una buena relación y que, normalmente, se atienden sus demandas, se advierte en su discurso cómo su inestabilidad laboral influye en que su relación con el equipo directivo, que se basa en la subordinación, intentando en todo momento no hacerse notar demasiado y no realizar críticas o demandas que pueden afectarle de forma negativa.

162: [...] Nunca me han puesto límite la verdad, pero yo no me quiero pasar para que no me digan nada. Pedí que se insonorizara la clase porque molestamos mucho a las clases de alrededor, pero no la han querido insonorizar y molesto pues que se aguanten, [...]

145: [...] Hombre yo espero que el año que viene me den algo más, porque yo me he quejado, no a modo de queja reprochando, sino diciéndole a la jefa de estudios yo no sé qué ponerle en las notas a mis niños porque..., no sé que decirle a los padres porque como sólo los veo una hora a la semana, y así lo dejo caer [...]

266: S.: Yo mejoraría cosas, bueno, de esto ellos no se van a enterar, ¿no?

Valora muy positivamente la relación con sus **compañeros y compañeras** que han sido un apoyo indiscutible en sus comienzos profesionales y una pieza clave para que su grado de satisfacción en relación a su labor docente sea elevado.

94: S.: Muy buena, gente muy abierta, muy amable, cualquier duda que he tenido me la han resuelto sin problemas, un ambiente muy bueno. Eso ha sido importante porque el que me haya sentido a gusto ha influido en mi desempeño en la clase de forma positiva.

316: S.: Me siento más integrada respecto a los profesores [...]

Esta relación ha constituido una fuente importante de conocimientos ya que del diálogo y consejos de sus compañeros más veteranos Sonia ha aprendido ciertas estrategias en su trabajo.

310: S.: No, a nivel personal no ha habido ninguno. En la escuela sí que he cambiado cosas, por ejemplo cuando estábamos en las evaluaciones, había un montón de exámenes y de trabajos yo al principio me los leía todos, uno por uno, y mis compañeros me decían, tú qué haces, tanto corregir y corregir, corrige por encimilla, corriges alguna falta para que dé el pego de que lo has visto y ya está. Pues funciona. Lo que sabes que no te lo van a aprobar porque llevan todo el año mal para qué te lo vas a leer, y los que sabes que llevan sobresaliente todo el año ya lo sabes, pues me leo los que están dudosos. O los trabajos, si mando algún trabajo, yo no me los leo.

No obstante y, a pesar del apoyo recibido, reconoce que no existe un trabajo colaborativo dentro del claustro ya que, por ejemplo, a la hora de organizar las actuaciones típicas de Navidad o fin de curso Sonia se encuentra sola y no recibe la ayuda de ningún otro miembro del claustro.

138: [...] La verdad es que el trabajo me lo llevo yo todo, lo típico en España es escurrir el bulto [...]

Superados los problemas de relación con el **alumnado** que surgieron en sus principios profesionales y que hemos comentado anteriormente Sonia reconoce

mantener una relación cordial con sus alumnos, aunque reconoce que es totalmente diferente según las etapas educativas. En Primaria advierte que la relación es más fácil que con los alumnos de Secundaria.

224: S.: *Son muy diferentes, los cursos son muy diferentes, un segundo de primaria es totalmente diferente a un segundo de la ESO [...]*

No obstante y a pesar de las dificultades que puedan surgir sobretodo en Secundaria se desprende, de su discurso, la empatía con el alumnado quizás consecuencia del carácter lúdico de la asignatura. Además, para evitar problemas y sobretodo en las actividades complementarias que realiza selecciona a aquellos alumnos que sabe no le van a causar problemas y a los que no le dejan trabajar los deja fuera de la actividad previo aviso a los padres.

236: [...] *se lo pasan muy bien. Yo me llevo muy bien con los alumnos.*

138: [...] *Pero a mí no me importa, a mí me gusta. Yo me lo paso muy bien ensayando con los críos y los críos conmigo porque hay muy buen ambiente. Además no todos los niños participan porque hay cuatro animales que en vez de ensayar lo que hacen es molestar y entonces con esos no. Yo se lo digo a los padres y lo comprenden [...] Luego yo ya escojo a los mejorcillos y ya ensayo con ellos en los recreos.*

A pesar de todo reconoce la dificultad a la hora de tratar con el alumnado ya que siempre existe el miedo de que los niños cuenten una versión errónea de su trato hacia ellos con lo que Sonia señala que debe ser muy cuidadosa por el miedo a represalias de los padres. Destaca que este hecho, esta poca confianza en la labor del maestro es un problema con el que se encuentran a diario los docentes y que, en la mayoría de los casos, se debe a una falta de respeto por parte de los padres a esta profesión, actitud que trasladan a sus hijos que, igualmente, pierden el respeto al maestro.

233: [...] *a los niños no los puedes mirar, no los puedes tocar, no les puedes hablar mal, porque te dicen que te denuncian y que no te pases y que si lo coges del brazo para ponerlo en un sitio, a mí un niño que es adoptado al día siguiente su madre vino a decirme a mí que yo le había tirado del pelo al niño, que si le había pegado un pellizco, que lo había maltratado. Ya lo que me faltaba, y es que el niño es de lo peor y la culpa es de los padres, totalmente, un crío es el reflejo de los padres [...]*

En cuanto a la relación con los **padres y madres** se vislumbra esta preocupación de Sonia por el qué puedan pensar de ella, incluso señala que ha tenido que defenderse de alguna crítica simplemente por el hecho de ser joven y a la vez ser estricta, algo que en la clase de Música no entienden la mayoría de los padres.

214: [...] *Hasta una madre me dijo el primer año que cómo yo siendo tan joven tenía unos criterios tan duros de evaluación, me quedé pasmada y se lo dije a la madre, que eso qué tenía que ver, que yo era una profesora más, que tenía unos criterios de evaluación y que si su hijo había suspendido que hubiera estudiado [...]*

De hecho Sonia señala cómo aquellos niños que van peor en clase carecen de la atención y apoyo de sus padres y aunque ella intenta ponerse en contacto con ellos y concienciarles del asunto, siguen sin reaccionar, con lo cual en varias ocasiones ha desistido de su empeño pues no puede centrar sus esfuerzos en un par de niños cuando en clase tiene veinticinco.

239: [...] *Hay un niño, el otro día le decía ¿sabes lo que te voy a poner en las notas finales no? Y me dice sí seño, lo sé porque como no tengo los libros. Con notas a la madre, se lo dije al tutor, y a la madre no le da la gana comprarle los libros al niño, y yo le doy las fotocopias, le dejo flautas que yo tengo, dejo un montón de lápices, un desastre, al principio pues sí, pero luego ya te agota, porque yo tengo también a veinte y pico niños que atender y yo no puedo estar con uno sólo. [...] Y mira y como la madre pasaba yo*

también me canso y llega un momento... yo me esfuerzo todo lo que haga falta pero eso ya es demasiado [...]

Su relación con la **Administración** es prácticamente nula ya que fue antes de que ella llegara cuando el inspector dio las directrices al centro para realizar la programación de Música y aunque ella ha sido quien ha realizado ese trabajo nunca ha tenido contacto con él. Además señala cierto desinterés por parte de la Administración hacia el centro ya que no reciben, al menos para Música, ningún tipo de ayuda o recursos.

160: [...] Y luego en cuanto a recursos materiales pocos, allí no recibimos ningún tipo de material de la administración.

La única relación que ha mantenido con **otras instituciones** a lo largo de estos cinco años de experiencia docente ha sido gracias a la recepción de alumnado en prácticas de la Facultad de Ciencias de la Educación. Sin embargo, señala que en los últimos años se ha reducido ese número considerablemente hecho que realmente no le preocupa y del que desconoce las causas, ya que no siente demasiado interés por este tipo de actividad tal y como reconoce en su discurso. Aunque es consciente de la necesidad de que los futuros maestros realicen sus prácticas, la falta de información y formación por parte de la entidad universitaria le genera un sentimiento de desidia hacia esta tarea.

255: S.: Conmigo llevan dos años que no vienen, y no sé por qué, dicen que no los mandan, este año han venido muy poco. Yo no sé si es que no los quieren pedir, y este año han venido dos nada más.

260: S.: No, es que me da igual, no me he preocupado de eso, que me mandan un práctico pues muy bien, pero que si no me lo mandan me da igual. En ese sentido quizás soy un poco egoísta porque yo también he sido práctica y me gustaba que me abrieran las puertas los colegios. Pero no nos informan de nada, los plantaban allí se suponía que solamente de oyentes, pero a mí me daba cosa porque a mí me fastidiaba también estar el día entero cuando yo hice las prácticas mirando a la maestra, pues me daba a mí cosa también y los dejaba que dieran ellos la clase. Y luego ya al final cuando se tenían que ir pues me daban el papel, una plantilla para rellenar la nota, las observaciones y no sabía que poner muchas veces. Pones cómo se ha comportado y cómo ha dado la clase.

La relación con estos alumnos admite que ha sido desigual y que ha tenido de todo, desde personas incompetentes a las que ha tenido que llamar la atención hasta otras que por su valía le han facilitado su trabajo y que, de alguna manera, le han hecho darse cuenta de algunos déficits en su formación, como por ejemplo saber tocar la guitarra. Señala que esta necesidad no está vinculada solamente a una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje musical sino al hecho de tener un recurso más para poder controlar y mantener en silencio al alumnado.

257: S.: He tenido tres prácticos, uno era un mueble y además que dio problemas, era muy chulo, sacaba su móvil y su paquete de tabaco, y tuve que hablar seriamente con él, y mira que era de mi misma edad, pasé un corte. Luego vino una muchacha muy apañada que sabía tocar la guitarra y se la traía y tenía a los de secundaria embelesados, porque tocaba y cantaba y a los críos les gustaba mucho. Eso sí que me haría falta a mí, tocar la guitarra con soltura y me la llevaría y así los niños se callarían un "ratico". Porque como teclado no tengo no puedo hacerlo porque yo soy pianista. La verdad no sé por qué no vienen ahora mismo prácticos.

En cuanto a la **consideración** que hacia su trabajo como especialista percibe de los diferentes agentes educativos señala cómo desde la propia **Administración** el valor que se otorga a la Educación Musical es escaso, algo que se pone de manifiesto por la reducida carga horaria de la materia, así como por la falta de dotación material. El hecho de que la Educación Musical se desarrolle a lo largo de una hora semanal es una dificultad notable, según Sonia, ya que es muy complicado avanzar cuando sólo

se tiene contacto con el alumnado una vez a la semana lo que implica que de una clase para otra hayan olvidado el trabajo realizado con anterioridad.

160: S.: yo considero que está abandonada, yo creo que una hora semanal es insuficiente, muy insuficiente. Porque de semana en semana se les olvida. Los niños no lo ven importante porque como es una hora a la semana para qué vamos a estudiar. Y luego en cuanto a recursos materiales pocos, allí no recibimos ningún tipo de material de la administración.

La consideración de los **padres y madres** hacia la asignatura varía según los casos, siendo uno de los factores importantes la etapa en la que se encuentren los hijos. Así, sobretodo en Primaria los padres y madres están más motivados hacia la enseñanza musical pues ven resultados tangibles en sus hijos, y por tanto, la consideran como una asignatura más. Sin embargo, en Secundaria consideran que lo más importante son las materias instrumentales y que la Música es una materia de segunda clase, sin una utilidad real para el futuro de sus hijos.

316: [...] siento que muchos consideran que todavía la música es una “maría”, que no le dan importancia, aunque también hay padres que se la dan como a otra asignatura.

105: S.: Hay de todo, hay padres que delante de mí han dicho, no, no, mi niño tiene que aprobar esta asignatura porque esta asignatura es una asignatura más y les cuenta la nota como cualquier otra. Y otros dice música, que para qué van a aprender música si ellos no van a ser músicos.

Percibe cierto agradecimiento por parte de algunos padres y madres lo que le hace sentirse valorada y satisfecha con su trabajo. Pero es destacable cómo este agradecimiento va unido más a su labor como tutora, como maestra generalista que como especialista.

281: [...] Y los padres cuando dimos las notas la semana pasada más de una madre me ha dicho, ya no a nivel musical sino como tutora que he tenido a los niños muy motivados y que han estado encantados conmigo. Tuve un problemilla a nivel de tutoría con un niño porque se metían con él y entonces yo me metí por medio y lo solucioné entonces la madre muy agradecida. Entonces los padres educados también te motivan.

Entre los **compañeros y compañeras** la Música se considera como una asignatura más y están muy motivados hacia la actividad musical. Incluso señala que se vislumbró la idea de crear un coro con los miembros del claustro, proyecto que no se materializó por incompatibilidad horaria fuera de la jornada escolar. Sin embargo, en el discurso de Sonia se desprende cómo esa valoración está unida intrínsecamente a la percepción muy positiva que hacen de las actuaciones que ella organiza a lo largo del curso, pero no a una valoración real de su labor como maestra especialista en la formación integral del alumnado. Sin embargo, para Sonia el hecho de que reconozcan su esfuerzo y buenos resultados en la organización de estas actividades complementarias es un punto importante para el crecimiento de su autoestima como docente.

138: S.: Los profesores la consideran como una asignatura más, ellos mismo querían que formáramos un coro. Unos tienen clase por la tarde, otros tienen hijos, otros tienen otros trabajos, pero no se han podido hacer. Sí que están interesados. Sobretodo en Navidad que hacemos la función de Navidad y preparo a los niños para que toquen y todo eso, siempre me han felicitado, siempre les ha encantado [...]

Esta alta consideración sobre todo el día de las actuaciones es también notable por parte del **equipo directivo**.

281: [...] Y el director siempre te dice muy serio, muy bien, muy bien [...]

Para la mayoría del **alumnado** la Música es una materia que carece de la importancia y rigor que puedan tener otras asignaturas de tipo instrumental. Según Sonia, el hecho de que sepan que van a aprobar de todos modos por la poca importancia de la misma, es un punto en contra para otorgar a la Música el estatus que se merece en la escuela.

103: S.: Para ellos es una "maría", algunos sí, pero la minoría. Para la mayoría es una "maría" que es una hora a la semana o dos como mucho, que la van aprobar de todos modos, les da igual porque saben que la van a aprobar.

No obstante, reconoce que la mayoría del alumnado, sobretudo el de Primaria, está muy motivado hacia la asignatura y demuestra gran entusiasmo en clase, siendo éste un hecho que provoca en Sonia un alto grado de satisfacción y motivación importante hacia su profesión.

236: S.: En líneas generales tampoco hay muchos problemas, el instrumento les encanta, las canciones también les encantan, es que les gusta, es que se lo pasan bien, se lo pasan muy bien, y las actividades del libro son tan fáciles a modo de pasatiempo que se lo pasan muy bien. Yo me llevo muy bien con los alumnos.

281: [...] cuando me ven asomar se ponen contentísimos y es que les gusta, tienen muchas ganas de que llegue la clase de música. Y si alguna vez me he ido de excursión y no he dado clase con los que correspondía ese día te preguntan que por qué no has ido, que ese día tenían ellos la flauta. Y digo hay que ver las ganas, tengo uno malo que te lo fastidia todo pero te compensa [...]

Abordaremos a continuación los elementos curriculares que Sonia tiene en cuenta en su **práctica profesional** como especialista de Educación Musical.

Para ella, uno de los **objetivos** principales es que el alumnado conozca la grafía convencional y sea capaz de leer partituras sencillas para poder cantarlas o interpretarlas con la flauta dulce u otro instrumento. Independientemente de este objetivo, eminentemente musical, Sonia señala la importancia de la Educación Musical como un medio para favorecer la socialización y coeducación en clase, la educación del sentido estético y la sensibilidad, además de proporcionar al alumnado una cultura musical general que ayude a completar la educación recibida a través de las materias instrumentales.

275: S.: Pues que los niños no sean analfabetos, que no se limiten a leer, a escribir y contar, que sepan defenderse en algo más, en otra materia que no sea lectura, escritura y matemáticas. Que si un día por casualidad se encuentran una partitura sepan leerla, es como otro idioma, que sepan interpretarlo. Que tengan una buena relación social, yo creo que eso lo propicia la clase de música. Por ejemplo cuando en clase se hacen parejas se juntan niños con niños y niñas con niñas y yo en mis clases intento que no sea así, que se junten, al principio costaba mucho y ahora solos se ponen niños y niñas. Que la sensibilidad se mejora, antes no se daban cuenta, eran muy brutos, van escuchando mejor, aprenden a escuchar, aprenden a expresarse musicalmente mejor, tocan mejor, la sensibilidad... Y una cultura general musical. Ya no se ríen cuando oyen a una soprano, ya no se ríen, ya no dicen qué música más fea, ya lo ven normal, yo he visto una evaluación en el centro en ese sentido.

A la hora de determinar los objetivos que incluye en su programación toma como base el libro de texto y de las unidades didácticas que en él se desarrollan. A partir de este material hace una selección de los objetivos según el nivel del grupo y de las actividades según la posibilidad de realizarlas en clase en función de los recursos con los que cuenta, dejando a un lado criterios de tipo didáctico o psicológico.

227: [...] Y luego en el libro del profesor vienen las unidades hechas, pero hay objetivos que me gustan y otros que no me gustan, porque sé perfectamente que hay objetivos que mis críos no van a hacer, hay cosas que no, pues las quito y pongo yo lo que creo

conveniente. Cuando llegué pregunté cómo se hacía, cómo se rellenaba la plantilla que nos daban, me explicaron que en el libro del maestro estaban las unidades hechas y yo las leía y me decía y este objetivo para qué es, esto no me gusta, pues lo quitaba. Me dijeron tú tienes que poner lo que vas a hacer en clase, lo que no vas a hacer no lo pongas [...]

El hecho de trabajar en dos etapas educativas diferentes obliga a Sonia a desarrollar **contenidos** con diferente nivel de dificultad aunque reconoce que tanto en una etapa como en la otra el Lenguaje Musical se trabaja desde un punto de vista no sólo procedimental sino también conceptual. En Secundaria trabaja principalmente conceptos musicales, Historia de la Música y Expresión Instrumental con la flauta dulce.

88: Los juegos que habíamos aprendido no servían para Secundaria, y yo pues me ceñía al libro de teoría y un poco de flauta y poco más. En la teoría teníamos cosas de historia de la música, de conceptos musicales.... Tenían un nivel malo, empecé desde cero, enseñándoles lo que era un pentagrama, la clave de sol y las notas, no tenían ni idea.

En Primaria comienza a trabajar la lectoescritura desde el primer momento haciendo mucho hincapié a lo largo de su discurso en que sus alumnos no tocan ni cantan nada de oído. Y después en el tercer curso introduce el trabajo con la flauta dulce y algunos otros instrumentos de pequeña percusión con los que suelen acompañar canciones.

295: [...] De oído nada. La lectoescritura la comienzo desde segundo. Muchas veces vienen otros niños que saben tocar con las letras puestas en las notas y a mí eso no me gusta, eso no es música. Cuando ves que los niños consiguen leerlos, consiguen entenderlo y consiguen interpretarlo, pues no veas, es como enseñar un niño a leer.

121: S.: La flauta dulce que la empiezo en tercero. También tenemos instrumentos que los he ido comprando poco a poco y de vez en cuando se lo dejo a los críos y montamos así alguna cancioncilla con acompañamiento instrumental con los xilófonos, y cantamos a la vez que tocan o bailan a la vez que tocan.

En lo referente al Movimiento y la Danza reconoce no trabajar todo lo que debiera ese bloque de contenidos porque no dispone de un espacio acondicionado para tal fin. Vemos, por tanto, cómo la limitación de recursos y espacios limita a su vez la práctica profesional.

227: [...] Yo sé que por ejemplo una danza no la voy a hacer porque no hay sitio, si es una danza muy grande, si es una danza de corro pues sí porque retiro las mesas, pero hay otras cosas que nos las voy a hacer.

En líneas generales desde el punto de vista **metodológico** combina la teoría y la práctica. Suele exponer de forma teórica los diferentes conceptos para posteriormente experimentar y vivenciarlos a través de los instrumentos, el canto, etc.

125: [...] Lo que me gusta mucho es hacer cosas prácticas, los cinco minutos de teoría que hacemos después lo pasamos a la práctica, que vean cómo suena. Por ejemplo en sexto hemos tocado las alteraciones pues explicándolo solamente se enteran pero no le ven realmente el sentido, no saben cómo suenan. Entonces yo cojo un xilófono y ellos trabajan con la flauta y hacemos las alteraciones porque yo quiero que lo vivan. Porque a ellos les gusta mucho ese trabajo y a mí también porque las notas nuevas que aprendemos en el pentagrama enseguida las practican, las leen más rápido, más fácil se les queda mejor.

Se advierte en su discurso una carga importante de trabajo instrumental en el que los ejes metodológicos con la lectura e interpretación de partituras de forma repetitiva hasta conseguir el resultado esperado. Tras esta actividad aborda el trabajo

de las propuestas del libro, hace alguna actividad de ritmo, de canción, de movimiento, etc.

224: [...] Por ejemplo para un curso medio, 5º solemos empezar con el instrumento, con todos los cursos empezamos siempre con el instrumento, tocamos la cancioncilla que corresponda y la repetimos varias veces hasta que salga bien. Si no sale la hacemos por compases o por pentagramas, si no han estudiado les dejo un ratillo para que estudien y ya conseguimos hacerla y le pongo una base musical y lo hacen con esa base. Después hacemos el tema del libro si toca teoría, si toca ritmo, lo que toque.

123: S.: Depende, si vamos a hacer una hora completa de danza nos bajamos a la sala multiusos, a un espacio amplio, pero si es una danza que es corta, que es una cancioncilla pues la hacemos en la misma clase de música y allí mismo la hacemos [...]

Reconoce la notable diferencia que existe entre los grupos de Secundaria y Primaria por lo que adapta su metodología a las diferentes edades. No obstante, reconoce encontrarse más perdida en los niveles superiores ya que no ha recibido una formación específica en ese sentido pero también señala que como sus conocimientos musicales son notables no ha tenido ningún problema en atender a las demandas de los alumnos en ese sentido.

224: S.: Son muy diferentes, los cursos son muy diferentes, un segundo de primaria es totalmente diferente a un segundo de la ESO. [...]

125: S.: Siempre completo sobre lo que viene en el libro porque... yo intento seguir el libro si veo que los críos me piden más pues yo les doy más, si empiezan a preguntarme y a indagar pues yo les doy más, hasta donde puedan entender [...]

En el caso de Sonia la **evaluación** se centra en el proceso de aprendizaje del alumnado tomando como criterios principales el progreso del alumno en los diferentes conceptos que se trabajan en clase y la actitud e implicación. El procedimiento que utiliza habitualmente es la observación ya que conoce al alumnado perfectamente después de cinco años de docencia y no necesita ningún otro tipo de prueba para emitir una calificación.

135: S.: Es muy complicado, el libro trae unos objetivos para la evaluación pero no me gusta la verdad, no me gusta cómo evalúa en el libro. Yo evalúo, si yo creo que el niño ha mejorado y que coge los conceptos y lo aplica y los comprende. Valoro también si participa en la clase con entusiasmo y no con desgana, ni de mala manera. Porque una clase lúdica y divertida si hay un niño apático pues mira, pues peor para ese niño, que le den viento. Yo evalúo día a día, viendo cómo va el niño, por observación. Ya en cinco años más o menos los conoces [...]

135: [...] Yo en Primaria no hago exámenes, es que no me hace falta, es que yo pregunto mucho en clase y si levantan la mano y contestan bien es que lo han aprendido, el que no levanta la mano es que no tiene ni idea. [...] en Primaria no hace falta, yo no hago exámenes y sé perfectamente quién va a sacar sobresaliente y quién no.

En Secundaria introduce las pruebas escritas como otro procedimiento evaluativo, hecho que justifica simplemente argumentando que en esta etapa existe una dinámica diferente.

135: [...] En Secundaria sí que hago exámenes, uno para cada tema porque es diferente [...]

Además, aparece en su discurso la gran importancia que otorga a la realización de las actividades complementarias, de alguna manera por ser el momento en el que demuestra su valía como docente ante la comunidad educativa, siendo la realización de estas actividades otro de los criterios importantes a la hora de la evaluación.

138: [...] La canción que cantan en la fiestecilla la pongo como objetivo fundamental para esa evaluación, quién no se sepa la canción no aprueba. Pues así todo el mundo se la sabe. Luego yo ya escojo a los mejorcillos y ya ensayo con ellos en los recreos.

A pesar de la existencia en el centro de numerosos alumnos extranjeros y algunos casos de niños con necesidades educativas especiales de tipo psicológico Sonia no hace referencia a ninguna actuación especial en relación a la **atención a la diversidad**.

En cuanto al alumnado extranjero reconoce que en la clase de Música no existen demasiados problemas ya que el único inconveniente es el idioma, que normalmente aprenden rápido, en relación a los contenidos teóricos. En cuanto a la práctica no aparecen demasiadas dificultades. Con este alumnado, su actuación es la misma que con el resto de alumnos y señala que, aunque en ocasiones tiene que prestarles más atención, no suele realizar adaptaciones curriculares significativas.

130: [...] Tengo muchos dominicanos, chinos y tengo marroquíes. Su nivel sociocultural es medio. Con algunos lo más difícil es el idioma, que hasta que no han aprendido el idioma no nos podíamos comunicar bien. Pero con los compañeros lo aprenden muy rápido porque hablan mucho entre ellos en el recreo y aprenden rápido el idioma y ya se adaptan muy bien a las clases. La verdad es que en la clase de música es más fácil, donde tenemos más problemas es a la hora de la teoría, al hablar de la música folklórica andaluza no lo captan mucho a no ser que les ponga yo una muestra auditiva. Pero con el instrumento y luego al cantar canciones las cantan, aunque no digan las palabras en español más o menos la musiquilla la hacen y en el instrumento yo les pongo los dedos en la flauta y les digo que soplen y tocan. Y poco a poco se van consiguiendo cosas.

133: S.: No, no he tenido que cambiar nada, yo lo sigo igual. Una vez me tuve que sentar a parte con ese niño en especial y dedicarle un poco más de tiempo, mientras que los demás hacen otra actividad pero en líneas generales no hago grandes modificaciones.

A la hora de trabajar con niños con problemas de tipo psicológico indica que su actuación viene determinada por el propio centro y gracias a los aprendizajes que va adquiriendo a través de la propia práctica.

239: [...] Hay una niña que tiene problemas psicológicos pero graves, esquizofrenia y así, la niña está normal y de repente se pone agresiva, en fin un desastre, pues yo la chantajeo con chucherías, y me hace la actividad, la entiende y la sabe. Y ya hay veces que no tengo chucherías y me pide ponerse a mi lado para hacer la actividad, le gusta estar a mi lado, y lo hace, lo entiende, lo comprende. Pero eso sí suave, con tranquilidad, tócala, acaríciala, dale un beso de vez en cuando, pero la niña me responde y no me importa hacerlo, la niña ves que aprende que mejora, y el otro que pasa de todo, anda, pues tiras la toalla.

En otro momento hace referencia a los niños más problemáticos, los que tienen falta de atención y un peor comportamiento en la clase. Según su experiencia lo que necesita este tipo de alumnado es mantenerlos ocupados y ofrecerles actividades que los motiven.

233: [...] Fue muy curioso, el año pasado hicimos un palo de agua, pues este niño hace su palo, el mejor palo de todos y luego como le sobraba tiempo y le sobraban cachillos de las botellas, pues se hizo unas maracas, y me las enseñó, tiene ideas que ninguno ha tenido. Tienes que darles encargos prácticos, porque tenerlos ahí con el libro en frente no sirve de nada porque se aburren y se agobian y te fastidian la clase.

En relación a las **actividades complementarias** destaca la actuación de Navidad que organiza con el convencimiento de tener ese deber al ser la especialista de Música. Supone para ella un gran trabajo pero también una gran satisfacción y a lo largo de todo su discurso se aprecia cómo gracias a esta actuación siente que su labor tiene el reconocimiento de la comunidad escolar.

139: *Hombre yo tengo que hacer la función de Navidad porque para eso soy el especialista de Música. El día de Andalucía les enseñó el himno de Andalucía o algún otro día así señalado, pero como actuación así formal que vienen los padres a verlo la única actuación es la de Navidad.*

164: *[...] Y sobretodo en Navidad, la función esta de Navidad es un latazo prepararla pero cuando yo veo que la canción va saliendo poco a poco. El primer día es un desastre y el segundo también, y luego ya va saliendo cada día mejor poco a poco hasta que sale perfecta ya que no necesitan partituras es un orgullo.*

284: *S.: Yo creo que sí digo yo, me siento muy bien en Navidad, en Navidad engordo cinco kilos.*

El libro de texto constituye uno de los **recursos didácticos** esenciales en la práctica profesional de Sonia. Reconoce que le es de gran utilidad pues se adapta bastante a las necesidades y demandas de sus alumnos.

119: *S.: Yo sigo el libro de texto [...], yo sigo el libro porque yo lo veo muy completo y toca todos los temas, lo veo muy completo. Toca el instrumento, canto, teoría, música folklórica, músicas del mundo, toca muchos puntos y yo lo veo muy completo. La verdad que el libro se adapta bastante bien a mis necesidades en la escuela.*

Por otro lado la clase de Música, que consiguió a los tres años de estar en el colegio, ha supuesto una mejora considerable en su práctica docente. Aunque en un inicio tuvo que arreglar y limpiar ella misma el espacio que le concedieron para este fin, reconoce que le facilita bastante el trabajo ya que allí tiene a la mano el poco material con el que cuenta: instrumentos de pequeña percusión, una radio con CD y algún material audio.

123: *[...] Tenemos clase de música. Era una clase normal y corriente, sigue siendo una clase normal y corriente, quería que la insonorizaran pero el presupuesto estaba escaso. Lo que sí he ido comprando poco a poco han sido CD de música e instrumentos. Tengo una radio con CD y ningún instrumento armónico, ni guitarra ni teclado.*

230: *S.: Los tres primeros años estuve sin aula, yo me trasladaba, había pocos instrumentos pequeños y yo iba con mi bolsilla para arriba y para abajo. Y luego ya pedí un aula para mí porque ya había más instrumentos y era más difícil, y ya pedí un aula donde vinieran los niños, pues me dieron un aula que era de tecnología antiguamente y estaba hecha un desastre. La tuve que arreglar y limpiar, bueno, en fin, no hay pizarra de pentagramas, tengo que hacer yo los pentagramas, no está insonorizada y con el canto molesto a la clase de arriba y a las de al lado. Cuando hago alguna actividad de pie en el suelo o de palmas en las mesas y me llamaban la atención. Entonces les tenía que decir que yo no estaba haciendo ruido que estaba haciendo una actividad, y yo la tenía que hacer, si molesto que me insonoricen la clase. Instrumentos hay pocos.*

Reconoce que intenta no exigir demasiado al centro aunque para lo único que ha recibido una respuesta negativa hasta el momento ha sido a la petición de insonorizar la clase de Música para no molestar al resto de compañeros.

162: *S.: Yo la verdad es que no pido mucho, me apaño con lo que hay, los instrumentos que hay los he ido comprando poco a poco sin salirme del presupuesto. Nunca me han puesto límite la verdad, pero yo no me quiero pasar para que no me digan nada. Pedí que se insonorizara la clase porque molestamos mucho a las clases de alrededor, pero no la han querido insonorizar y molesto pues que se aguanten, yo lo he pedido, pues que se aguanten los demás.*

No obstante, podemos comprobar a través de su discurso cómo la limitación espacial y material con la que cuenta condiciona su práctica en el aula.

123: *S.: Depende, si vamos a hacer una hora completa de danza nos bajamos a la sala multiusos, a un espacio amplio, pero si es una danza que es corta, que es una cancioncilla pues la hacemos en la misma clase de música y allí mismo la hacemos [...]*

Reconoce cómo los conocimientos más importantes para el ejercicio de su profesión han sido la preparación musical que adquirió en el Conservatorio, el cambio de mentalidad acerca de finalidad de la Educación Musical en la escuela que se produjo durante su formación profesional inicial y todos los saberes que le proporciona la propia práctica, el día a día en el colegio.

292: [...] El Conservatorio sí que me vino muy bien, la verdad. Y luego la facultad para darme cuenta cómo era la enseñanza en una escuela, me quitaron la idea de que la música en la escuela no era igual que en el Conservatorio, y luego el día, que vas aprendiendo. Te das cuenta de algo que tú piensas que va a funcionar te das cuenta de que no funciona y que tienes que cambiarlo radicalmente, tienes que ingeniártelas de otra manera, y cambiar y para el año que viene lo cambias, lo mejoras. Esas cosas de búsqueda son esporádicamente, tampoco te pasa eso todos los días.

A lo largo de estos cinco años se ha producido un cambio significativo no sólo en su forma de trabajar a nivel musical sino también en la mejora de sus habilidades sociales con relación al alumnado y a los compañeros. Reconoce cómo actualmente se siente más capaz y segura además de encontrarse bastante integrada en el contexto escolar. A nivel académico señala cómo su actuación ha ido evolucionando de ser eminentemente teórica a centrarse cada vez más en la práctica, y destaca cómo ha sido la experiencia la pieza angular para este desarrollo ya que como veremos a continuación a nivel formativo no ha llevado a cabo demasiadas actividades.

150: S.: Yo misma he notado mejoría en mí misma, me he notado con más tablas, con más seguridad, mucho mejor con los niños. Mi evolución ha sido quizás más que a nivel de conocimientos, a nivel de trato, además ya cada vez tengo más facilidad para hacer las programaciones, para hacer el plan de centro, ya he aprendido. Yo ya me encuentro muy adaptada al colegio, al mismo nivel que mis compañeros, profesionalmente bien, me siento capaz.

313: [...] Esa evolución se debe a que poco a poco te vas dando cuenta de que hay actividades con las que puedes desarrollar muy bien las cosas que estás dando, son cosas que van saliendo solas, que te vienen de golpe y dices, anda si esto lo hubiera hecho antes. La experiencia me ha hecho mejorar.

Así recuerda cómo en sus comienzos se encontraba algo perdida pero que poco a poco ha ido mejorando su situación sobretodo desde que empezó a impartir clase en Primaria. Reconoce cómo el hecho de ser joven ha supuesto una *dificultad* a la hora promocionar en el centro ya que cree que el equipo directivo no le concede más horas por este hecho.

214: [...] La juventud ha sido una dificultad para mí, y es más yo creo que el director no me da más horas por la juventud, yo creo que sí, y eso lo hablé yo con otra compañera que es un año más joven que yo. Creemos que él piensa, como tú eres joven y no tienes cargas de marido, ni de hijo, ni nada para qué vas a ganar más y le da las horas a otros. Yo creo que sí, que por ser más joven no me da más horas.

Superadas las dificultades de los comienzos que estuvieron relacionadas, como hemos señalado anteriormente, con su desconocimiento de la organización del centro y de los documentos que tuvo que confeccionar por una parte y por otra, con la dificultad para mantener la disciplina en el aula, actualmente Sonia señala los siguientes obstáculos en su día a día.

Por un lado, la falta de motivación del alumnado en general, y en particular hacia la asignatura de Música. Este hecho conlleva en la mayoría de las ocasiones problemas de disciplina a los que aún no ha conseguido encontrar solución.

101: [...] *Los niños están cada vez más motivados y yo creo que se debe al sistema de educación que hay. Como saben que con dos o tres asignaturas van a pasar para qué van a aprobar.*

233: S.: *De disciplina todavía no he dado con la clave, estoy buscando todavía, a los pequeños los siento al fondo solos, a los más grandes los echo al pasillo directamente [...]*

Por otro, el hecho de ser tutora sin pasar más de una semanal con su tutoría la obliga a ir preguntando maestro por maestro las calificaciones y observaciones sobre cada uno de los niños que integran este grupo.

145: [...] *Para poner las notas y las observaciones en los boletines tengo que ir preguntando, este niño cómo va en lengua, este niño cómo va en matemáticas, etc. Tengo una lista y cada profesor me pone las observaciones de cada niño y cuando tengo la tutoría con los padres pues les digo pues el profesor de lengua me ha dicho tal y tal, pero yo no sé cómo van mis niños. Yo los veo una hora a la semana y ya está [...]*

A pesar de las dificultades, Sonia muestra un alto *grado de satisfacción* con su profesión, siendo un gran estímulo el comprobar que sus alumnos han conseguido los objetivos propuestos. Reconoce que, a veces, piensa que hubiera sido más provechoso estudiar otra especialidad para poder así tener más horas de docencia, pero señala cuando se le plantea la posibilidad de realizar esa titulación, que en estos momentos no se siente motivada para retomar de nuevo los estudios universitarios.

152: S.: *Sí y no. No me arrepiento porque es lo que me gustaba y lo que me gusta y sí me arrepiento porque si hubiera hecho Inglés tendría más horas.*

164: S.: *A mí me llena mucho mi trabajo, yo cuando termina la clase y veo que mis niños han progresado, son capaces de tocar o de leer o cantar yo salgo muy satisfecha. Y sobre todo en Navidad cuando hacemos la función [...]*

Como hemos ido subrayando a lo largo de la reconstrucción de la historia de vida de Sonia su mayor *fuerza de motivación* procede del reconocimiento de padres y compañeros hacia las actividades que realiza con el alumnado de forma extraordinaria. También señala el entusiasmo con el que sus alumnos la reciben a diario, así como los avances en materia musical. Aunque el comienzo fue un poco duro reconoce que su interés hacia la enseñanza le ha ayudado a seguir adelante y superar todas las dificultades.

96: [...] S.: *Al principio fue un poco duro pero en ningún momento me planteé la idea de abandonar porque a mí me gusta mucho la enseñanza. Al principio fue un poco duro hasta que me impuse y me vieron como una profesora más.*

295: S.: *Pues enseñar. A mí lo que me encanta es ver que niños de tercero que no sabían nada, que no sabían ni cogerla a los pocos meses tocan bien, dos o tres notas pero bien, a un nivel muy básico, sol, la y si, pero muy bien y que saben leerlo [...]*

En su discurso no aparecen referencias explícitas a procesos formativos relacionados con la Didáctica de la Música, pues tal y como señala Sonia nunca ha sentido la necesidad de formarse más, ya que tenía los conocimientos necesarios para impartir sus clases sin dificultad. Las escasas actividades de reciclaje no formalizadas están referidas a contenidos generales sobre educación.

72: [...] *y luego en el colegio hemos hecho también dos cursos generales, no específicos de música.*

109: S.: *He hecho algún curso, uno de ellos era de trabajo en grupo entre profesores, sobre cooperación.*

99: S.: *Pues no me planteé hacer ningún curso de formación porque no lo creí necesario porque el nivel era cero y empecé con qué era un pentagrama, no necesitaba buscar más nada [...]*

Aunque considera que sería deseable conectar la investigación con la escuela no realiza ninguna actividad encaminada a ello.

272: S.: *Pues sí, porque eso te puede aportar ideas para mejorar.*

Sonia reconoce que le gustaría participar en más actividades relacionadas con la Música en su tiempo libre además de seguir formándose, pero sus obligaciones personales y la falta de estímulo limitan su actividad fuera del colegio a la docencia como profesora de guitarra a niños pequeños. Este trabajo le permite tener unos ingresos extra que nunca están de más pues el sueldo del colegio le obliga a llegar justa a fin de mes.

252: S.: *Doy clase particulares de guitarra a un niño, lo que sí me gustaría es estar en un coro, porque las cosas se olvidan y no es bueno estar parado, pero también no encuentro ninguno, el tiempo tampoco me lo permite mucho. Sí que me gustaría estar más activa.*

148: [...] *Lo que hago es sacarme horas extras de clasecillas particulares de lo que sea, de lo que sale. Doy clases de guitarra, de apoyo, de lengua de todo, para Primaria.*

Su vida personal supone una prioridad muy importante, ya que aunque sabe que su situación laboral no es demasiado estable ha decidido abandonar la opción de presentarse a unas oposiciones, además de porque no le apetece demasiado estudiar, el hecho de vivir con su pareja y tener una estabilidad sentimental le compensa más que progresar en el mundo laboral.

298: [...] *Y no tengo ganas de ponerme a estudiar ni de que me den otro palo y además es que es eso me hago cómoda. Estoy a gusto en la escuela, gano bien, no para comprarme un piso en la playa, pero bueno, por las tardes tengo mis clases particulares para sacarme otro piquillo y me he hecho comodona, tengo ya mi casa, mi vida, mi pareja, no tengo gana de que me manden lejos.*

Sin embargo, reconoce que los problemas y éxitos en el trabajo se los lleva a casa e incluso pide consejo y ayuda a su pareja que, aunque no ejerce la profesión, también es titulado en Educación Musical y sabe tocar la guitarra. No obstante demuestra su profesionalidad al reconocer que es capaz de separar la vida personal de la profesional cuando llega al colegio y no deja que ningún problema personal le afecte en su trabajo.

304: S.: *Hombre, a él le comento problemas que haya tenido con un niño, pero musicalmente no. Yo le pregunto para las clase que doy de guitarra, que son clases muy elementales para principiantes que eso sí que lo puedo dar, y si hay algo que no sé pues él me lo explica, lo ensayo y ya me sale, pero para la escuela no.*

307: S.: *Sí que me influye, a mí me influye mucho, cuando tengo algún problema con un niño, sobretodo con las grandes que no me hablen, que voy que trino, me vengo aquí a la casa ya amargada, cuidado con el niño este que me ha amargado el día. Y al revés también, cuando la clase funciona estupenda pues estoy tan contenta, y le comento a todo el mundo. Sin embargo si tengo un problema en casa no lo demuestro en el trabajo, porque mis problemas personales no tiene por qué pagarlo un crío.*

Este hecho demuestra la *actitud* de compromiso y responsabilidad de Sonia hacia la enseñanza, aunque esta actitud se limita a su horario escolar ya que una vez que finaliza sus horas de trabajo no se implica en otras actividades o asuntos del centro. Esta realidad está motivada a que debido a su contrato a media jornada, no permanece en el centro el mismo tiempo que el resto de los maestros. No obstante, se vislumbra cierta frustración hacia su trabajo cuando dedica mucho esfuerzo al progreso de un alumno y éste no responde.

239: [...] *Me implico más de la cuenta, y no es por echarme flores, porque a mí me da mucha pena que todos los niños consigan tocar y uno no, y está apartado, no es por mi culpa, ni por el niño sino porque la madre todavía no le ha comprado la flauta o el libro, qué hago yo, pues sacarle fotocopias de mi libro, les saco las fotocopias del tema que estamos dando pero no veo respuesta y digo mira, anda y que te den ya [...]*

142: S.: Yo doy mi clase, y como no tengo el horario completo yo termino y me largo, me voy. Si hay que sustituir a alguien, que lo he hecho un montón de veces pues se sustituye, si hay que quedarse a una reunión pues se queda uno. Yo es que estoy dando sólo las horas de clase de música.

Acerca de la *finalidad de la Educación Musical* en la escuela se mantiene en la creencia de que el objetivo último no debe ser formar instrumentistas tal y como se hace en el Conservatorio. Además hace una crítica a estos estudios profesionales ya que señala que no te preparan para la improvisación y la creación, algo que echa de menos a la hora de dar clase en el colegio.

278: S.: Yo tenía muy claro que la música en la escuela no era igual que en un Conservatorio y además en la Facultad siempre nos lo decían, que para hacer músicos profesionales que se vayan a un Conservatorio, aquí no queremos músicos profesionales, y es verdad. Lo malo del Conservatorio es que te hacen tontos, a mí me sacan de la partitura y no sé hacer nada, y mi pareja mismo, que no ha estado nunca en un Conservatorio te hace virguerías porque tiene un oído muy bueno, él se ha educado solo, y yo como me saquen de la partitura soy una inútil, y me da rabia, hay que ver que yo tengo estudios y no sé hacerlo y él que no tiene sí. Y en la escuela es eso, yo no quiero hacer inútiles, que pongan su imaginación, su creatividad, la educación del Conservatorio es para una cosa totalmente distinta que para una escuela, en el Conservatorio es para que tú seas un profesional de un instrumento, un especialista en un instrumento y la escuela es muchísimo más amplio, no tan teórico sino más personal digamos. Yo lo tenía muy claro desde el principio.

Se mantiene en la creencia de que los niños son el reflejo de los padres y, por tanto, atribuye cierta responsabilidad de éstos en el mal o buen comportamiento del alumnado en clase, por lo que demanda una mayor atención hacia la educación de sus hijos.

233: [...] Ya lo que me faltaba, y es que el niño es de lo peor y la culpa es de los padres, totalmente, un crío es el reflejo de los padres [...]

A la hora de definir las *competencias* que debe dominar un maestro de Música destaca, en primer lugar, la paciencia con los niños, el tener la capacidad de repetir y también el poseer las habilidades sociales suficientes para mantener el control y la disciplina. Por otro lado, la motivación hacia la profesión, si el trabajo no te gusta es difícil superar el día a día.

A nivel académico señala que se debe tener una formación musical sólida que te permita responder a las demandas de todos los alumnos, los que saben más y los que saben menos.

157: S.: Tiene que tener paciencia, mucha paciencia, porque hay niños más lentos que les cuesta más y niños muy revoltosos que para sentarlos y que hagan caso es muy difícil. Para que hagan caso de mis indicaciones para tocar todos juntos están mirando a la parra o son muy nerviosos. Pitan a caso hecho para descolocar al grupo y hay que tener mucha, mucha paciencia. Te tiene que gustar y si no te gusta. Tienes que tener unos conocimientos musicales amplios porque aunque tú enseñes menos tienes que saber muchos más de lo que vas a enseñar, porque hay niños que vienen de Conservatorio por ejemplo y hay niños que te piden que les expliques. Yo les he explicado a niños las cadencias porque vienen de Conservatorio y lo básico ellos se lo saben perfectamente y yo tengo que darles más materia a esos niños.

XI.9.3.g. Expectativas de futuro, necesidades y demandas

Las necesidades y demandas formativas que realiza se enuncian a partir del análisis de las dificultades que encontró en sus inicios profesionales. Así, señala la necesidad de preparar mejor a los futuros maestros en relación a la organización

escolar de un centro y los documentos que un profesional de la docencia debe conocer.

En cuanto a conocimientos musicales reconoce no necesitar profundizar más en ellos aunque sí que admite que sería conveniente aprender a tocar la guitarra para acompañar las canciones y motivar algo más al alumnado. Nos llama la atención cómo a pesar de reconocer sus carencias en relación a la guitarra imparte clases particulares de este instrumento.

257: [...] *Eso sí que me haría falta a mí, tocar la guitarra con soltura y me la llevaría y así los niños se callarían un "ratico". Porque como teclado no tengo no puedo hacerlo porque yo soy pianista [...]*

289: S.: *Sí, pero las mañanas las tienes ocupadas con el trabajo, por las tardes las clases particulares, el día que las tengo libres no tengo ganas de ponerme con la guitarra, la cojo de vez en cuando pero...*

Uno de sus puntos débiles es el control de la disciplina en clase, para lo que demanda el conocimiento de técnicas de habilidades sociales y control de la conducta. También echa en falta más recursos y estrategias para motivar al alumnado del que cada vez es más difícil despertar el interés.

246: S.: *En cuanto a conocimientos de sobra hay cosas que se me están olvidando porque no las uso. Echo en falta saber más sobre cómo controlar la conducta.*

221: S.: *Necesitaba recursos materiales que no me daban, necesito una guía que me diga cómo controlar a los sinvergüenzas que no la tengo tampoco, y yo que sé. [...]*

101: [...] *Deberíamos aprender cómo tratar a un grupo, cómo motivar a los críos, cómo animarlos, cómo hacer que estudien porque cada vez estudian menos.*

Una de sus expectativas para su futuro profesional es que le aumenten el número de horas y le hagan un contrato a jornada completa, pues así su situación laboral mejoraría a nivel económico. Esta ampliación de contrato es una demanda constante en Sonia que aunque no realiza dicha petición de forma explícita argumenta delante de los miembros del equipo directivo la dificultad de ser tutora de un curso cuando solamente está con ese grupo una hora a la semana.

298: [...] *Lo que sí me gustaría que me dieran un horario completo, yo tengo muchas ganas, y estoy muy bien pero si al final de mes económicamente no está tan bien [...]*

145: [...] *Hombre yo espero que el año que viene me den algo más, porque yo me he quejado, no a modo de queja reprochando, sino diciéndole a la jefa de estudios yo no sé que ponerle en las notas a mis niños porque..., no sé que decirle a los padres porque como sólo los veo una hora a la semana, y así lo dejo caer. De pelas voy justilla, me da para la letra de la casa, pero no un sueldazo.*

Aunque reconoce que el hecho de tener otra diplomatura en magisterio en la especialidad de Lengua Extranjera le permitiría promocionar profesionalmente su falta de motivación hacia los estudios y los gastos que conllevaría le impiden dar el paso hacia delante. Además, aunque ha probado suerte en otros colegios la posibilidad de opositar la descarta totalmente ya que tiene su vida hecha y para ella sería muy difícil tener que desplazarse a trabajar fuera.

154: S.: *No, por Dios, no tengo ganas, eso de volver otra vez a estudiar no. A lo mejor cuando me apriete la necesidad a lo mejor lo hago, pero ahora no. Ahora mismo estoy muy cómoda. Volver otra vez a empezar, la verdad ahora mismo no me lo planteo. Hay que tener ganas, es un dinero la matrícula, y tengo que pagar una casa, tengo que pagar un piso y tengo que pagar un coche.*

298: [...] *He echado ya currículos en otros colegios pero nada [...]*

198: [...] *Estoy a gusto en la escuela, gano bien, no para comprarme un piso en la playa, pero bueno, por las tardes tengo mis clases particulares para sacarme otro piquillo y me he hecho comodona, tengo ya mi casa, mi vida, mi pareja, no tengo gana de que me manden lejos.*

Vemos, por tanto, que a pesar de aspirar a una mejora en su situación laboral ya que el promocionar profesionalmente cambiaría su vida personal, piensa que en muchos aspectos es algo que no le compensaría.

CUADRO-SÍNTESIS TRAYECTORIA FORMATIVA Y PROFESIONAL DE SONIA

	Contexto político, social y educativo	Vida personal	Experiencias formativas	Entorno laboral	Elementos que inciden en la identidad profesional
Infancia y etapa escolar	<p>Nace en un pueblo de interior durante la transición democrática.</p> <p>Cursa sus estudios de EGB bajo la Ley del 70. Realiza un Bachillerato experimental según las directrices de la LOGSE (Esta ley se estaba gestando en este momento).</p>	<p>Familia de clase media, su padre tiene trabajos varios dentro del sector servicios y su madre es ama de casa.</p> <p>Su madre la motiva para que realice distintas actividades extraescolares con el objetivo de que obtenga una formación sólida y se convierta en una mujer independiente, algo que ella no había conseguido.</p>	<p>Tanto en el colegio como en el instituto no tuvo clase de música y aunque le hubiera gustado cursar el bachillerato artístico el hecho de tener que trasladarse a otra localidad se lo impidió.</p> <p>De su paso por el colegio recuerda las estrategias para mantener la disciplina.</p> <p>Del instituto recuerda la figura de dos profesores. Por un lado, el profesor de Ciencias, del que reconoce una influencia negativa pues su actitud en las clases le hizo que acabara odiando las Ciencias. Y por otro, su profesora de Literatura de la que destaca su capacidad de motivar a los alumnos y su forma de explicar. Esta influencia positiva repercutió en que optara por la rama de Letras.</p> <p>Comienza a asistir a clases particulares de guitarra en su pueblo y después opta por estudiar la carrera de piano en el Conservatorio más cercano a su localidad. Recuerda de forma positiva la figura de ciertos profesores en función del grado de aprendizaje y de lo mejor o pero que explicaran la materia.</p>	<p>Su primer contacto con la docencia se produce en su adolescencia impartiendo clases particulares de piano y solfeo.</p>	<p>La situación familiar, y sobretodo el interés de su madre por su formación propicia el que Sonia desarrolle comience su formación musical.</p> <p>Desde pequeña se reconoce como una persona responsable y trabajadora.</p> <p>Rescata en su labor docente las estrategias disciplinarias que vivió en la escuela.</p> <p>Reconoce la importancia de la figura de los docentes en la educación de sus alumnos, ya que tienen la responsabilidad de generar más o menos motivación hacia una materia.</p> <p>Aprendizajes importantes tanto de las experiencias negativas como positivas. De las primeras aprendió que lo más importante en el aula es el respeto entre el alumno y el profesor. Del modelo de su profesora de Literatura destaca la actitud activa en clase y su intención de aprovechar el tiempo al máximo.</p> <p>El contacto temprano con la docencia supone un factor importante en su desarrollo profesional, ya que el darse cuenta de que enseñaba y que lo hacía bien la motivó a decidirse por la profesión de magisterio.</p> <p>De los aprendizajes en el Conservatorio en esta época utilizó las estrategias utilizadas por sus profesores a la hora de dar clases particulares. Sorprende el que actualmente comente que si volviera atrás sabiendo lo que sabe utilizaría esas mismas estrategias.</p>
Elección profesional	<p>Elección profesional en plena democracia. Con la LOGSE se crea una nueva especialidad de Magisterio (Educación Musical).</p>	<p>A través de una amiga que había estudiado con ella en el Conservatorio conoció la existencia de la Titulación de Educación Musical y se decidió por estos estudios.</p>	<p>Al finalizar sus estudios de Bachillerato en la rama de Letras no tenía claro a qué quería dedicarse.</p>		<p>Su elección profesional no fue fruto de una reflexión personal sino que la carencia de una motivación real hacia cualquier otra carrera y la aparición de esta nueva titulación que le permitía conjugar la docencia y la música, algo que le interesaba, fueron los factores que determinaron su elección. Además, fue muy importante el hecho de conocer la existencia de esta titulación a través de una compañera del Conservatorio.</p>
Formación profesional inicial	<p>Cursa sus estudios a finales de los años 90, época de prosperidad económica y social española.</p> <p>El hecho de la creación de la figura del especialista en Educación Musical y en otras materias como Inglés, Educación Física, Audición y Lenguaje, Educación Especial, etc. generó nuevas titulaciones y la posibilidad de una salida laboral rápida, pues había una gran demanda desde los colegios de estos especialistas.</p>	<p>Destaca la buena relación con sus compañeros y la ayuda que recibió de muchos de ellos para superar algunas asignaturas que le resultaron más difíciles.</p>	<p>Realiza la titulación de Maestro Especialista en Educación Musical entre los años 1997 y 2000.</p> <p>Valoración formación generalista: Reconoce que las asignaturas de temáticas comunes le resultaron más difíciles que las propias de la especialidad y demanda una mayor conexión entre la práctica y la teoría.</p> <p>Valoración formación especialista: destaca la figura de dos profesores, una positiva y otra negativa. La primera le permitió conocer otra visión de la Educación Musical diferente a la que había vivido en el Conservatorio. Del segundo destaca la dificultad para entenderlo y los pocos conocimientos que adquirió en cuanto al instrumento.</p> <p>Las prácticas de enseñanza las realizó en tres tramos. En los dos primeros su actuación se limitó a la observación. Ya en el tercer tramo pudo intervenir un poco más, pero no tanto como ella hubiera querido.</p> <p>Continúa sus estudios en el Conservatorio hasta finalizar el Grado Medio con no poca dificultad ya que era difícil compaginar las dos titulaciones.</p>		<p>Reconoce, una vez iniciada su andadura musical, la importancia de la materia de Organización Escolar y el que le hubieran enseñado a realizar programaciones.</p> <p>La formación especialista no le aportó conocimientos nuevos sobre aspectos técnico-musical pero sí en el terreno didáctico, ya que cambió la visión que tenía sobre la docencia musical que había generado su paso por el Conservatorio.</p> <p>Ha echado de menos una mayor formación en cuanto al instrumento, ya que el saber tocar un instrumento armónico como la guitarra le hubiera sido de gran ayuda en el aula.</p> <p>Las prácticas de enseñanza suponen su primer contacto con la realidad educativa. Además en este período se dio cuenta definitivamente de que la música en la escuela no podía ser igual que en el Conservatorio.</p> <p>Los estudios de Conservatorio no preparan en el terreno de la improvisación y la creación, algo que echa de menos en su día a día en el colegio.</p>
Inducción a la profesión	<p>Comienza a trabajar en el curso 2000/2001 en un colegio concertado en los que se va incorporando la figura del especialista de una forma muy irregular y algo deficiente.</p>	<p>Su condición de mujer fue determinante en la elección por parte del director ya que estaba buscando a una chica que se encargara del comedor y a la vez ella le solucionaba el problema de la Educación Musical que hasta ese momento era impartida por el profesor de Literatura.</p>	<p>Se presenta a las oposiciones en dos ocasiones pero no consigue su objetivo.</p>	<p>Consiguió el puesto de trabajo que todavía mantiene en el mismo centro donde realizó las prácticas. Cuando finalizó el curso le propusieron el trabajo para el curso siguiente (2000/2001) como especialista de Música y encargada de comedor.</p>	<p>Es contratada como encargada de comedor y aprovechando su titulación como especialista de Música. Su contrato a tiempo parcial le anima a presentarse a las oposiciones para conseguir un puesto en la función pública.</p> <p>El hecho de haber suspendido en dos ocasiones y su falta de motivación hacia el estudio la hicieron desistir de esa opción, a pesar de que su situación laboral no era todo lo buena que hubiera querido.</p> <p>Su condición de mujer supone un hecho determinante para su contratación, sorprende que este hecho sea más importante que su currículum u otras cualidades.</p>
Trayectoria profesional después de la especialización	<p>Durante los cinco últimos años se han producido cambios en el signo político del gobierno lo que ha provocado cambios en la legislación educativa.</p>	<p>Importancia de su vida personal. Prefiere permanecer cerca de su pareja a pesar de tener un contrato parcial que conseguir un trabajo mejor lejos de casa.</p>	<p>Ha realizado algunos cursos de reciclaje sobre temáticas generales.</p>	<p>En un primer momento se encarga de las clases del primer ciclo de ESO.</p> <p>Mayores dificultades relacionadas con la falta de habilidades sociales para relacionarse con los alumnos de estas edades.</p> <p>Trabajó el libro de texto y algunas nociones de flauta dulce.</p> <p>Después de dos años comienza a encargarse también de la docencia de música en la etapa de Primaria. Con estos niños no tuvo ningún problema.</p> <p>Actualmente es tutora de 5º (una tutoría casi ficticia porque sólo los ve una hora a la semana) y de la música de Primaria y Secundaria.</p>	<p>Su juventud y el hecho de que sólo un año antes había sido la maestra de prácticas dificultaron el que los alumnos la tomaran en serio.</p> <p>La situación mejoró al año siguiente cuando recibió una alumna en prácticas y los alumnos se dieron cuenta de su estatus.</p> <p>El hecho de ponerse delante cada día de un grupo de alumnos que observaban todos sus movimientos fue una de sus mayores dificultades.</p> <p>En cuanto al nivel de conocimientos que debía transmitir a sus alumnos de Secundaria no tenía ningún problema, su dificultad residía en no tener unos recursos adecuados a aquella edad. Sin embargo en la etapa de Primaria no tuvo ningún problema en este sentido.</p> <p>Otra de las dificultades estuvo unida al desconocimiento en relación a aspectos burocráticos y legislativos que no le habían enseñado en la carrera.</p> <p>Importancia de su vida personal, prioridad ante su promoción profesional.</p>

Biograma de Sonia

Experiencias y condicionantes que inciden en la configuración de la identidad docente		se evidencian en	Componentes que determinan la identidad profesional	
Contexto político, social y educativo	Contexto político democrático: más derechos y libertades.	→	Elección profesional no está condicionada por su contexto sino por sus propias motivaciones personales.	
	La aparición de la LOGSE y con ella la figura del maestro especialista genera la creación en las universidades de la titulación de Maestro-Especialista en Educación Musical.	→	Oportunidad de acceder a los estudios universitarios creados para tal fin y formarse como maestra especialista en Educación Musical.	
	Cambios constantes de leyes educativas	→	Incertidumbre acerca de la presencia de la Educación Musical en Primaria.	
Vida personal: familia y entorno cercano	Su madre propicia el que realice numerosas actividades extraescolares para que se convierta en una mujer formada e independiente.	→	Importancia atribuida a la formación fuera del colegio como una forma de desarrollarse más como persona. Influencia positiva para llevar a cabo sus estudios musicales.	
	Elección profesional motivada a través del conocimiento de la titulación gracias a una compañera de estudios.	→	Influencia del entorno en el conocimiento de la profesión que elige. No existe una motivación inicial clara hacia el magisterio pero entre sus opciones se baraja como la mejor opción.	
	Condición de mujer	→	Aspecto que le abrió las puertas al mercado laboral. En el centro buscaban a una chica que se encargara del comedor y que además, como el caso de Pilar, al tener la carrera de magisterio musical pudiera impartir la especialidad.	
	Importancia atribuida a las relaciones personales (amigos, pareja, etc.)	→	Elecciones profesional determinadas por su vida personal. Importancia de una estabilidad para evitar vivir lejos de su familia. Valora la importancia de tener una vida personal estable por encima de una promoción profesional.	
Contexto formativo	Historia escolar	No recibe clases de Educación Musical en el colegio.	→	Inexistencia de un modelo de Educación Musical.
		Influencias significativas maestros y profesores del instituto.	→	Utiliza modelos positivos y evita los negativos. Sobre todo aprendizaje de estrategias para relacionarse con el alumnado y mantener la disciplina. Reconoce la influencia determinante del docente en la configuración de la personalidad del alumnado y la motivación hacia una u otra disciplina. Grado de compromiso y responsabilidad importante con su profesión.
		Estudios en el Conservatorio. Influencia profesores	→	Influencia nula de este modelo a nivel didáctico. Le proporciona conocimientos técnico-musicales. Modelos positivos que fueron determinantes para su aprendizaje musical y modelos negativos que no le aportaron ningún conocimiento. Necesidad de preparar en aspectos de improvisación y creación.
	F. Profesional Inicial	Formación generalista en la titulación de Maestro Especialista en Educación Musical.	→	Insuficiente preparación en la didáctica de otras áreas y en materias que considera determinantes como la organización escolar y el diseño de programaciones. Importancia del conocimiento de fundamentos teóricos para luego aplicarlos en la práctica.
		Formación especialista en la titulación de Maestro Especialista en Educación Musical.	→	Le permite acceder al mundo laboral. Formación muy positiva que le proporciona modelos y estrategias de enseñanza en el ámbito de la especialidad. Configuración de su visión de la Educación Musical en Primaria. Posibilita unos comienzos profesionales sin dificultades en relación a aspectos curriculares. Echa en falta más formación en cuanto a un instrumento armónico.
		Prácticas de enseñanza en tres tramos. Le permitieron llevar a cabo sus propias iniciativas.	→	Reafirmación de su elección profesional. Reflexión acerca de la realidad del aula. Aprendizajes significativos que suponen su primer contacto con la práctica profesional real. Importancia del conocimiento práctico. Consigue su trabajo en el mismo centro donde realiza sus prácticas.
		Influencia de profesores.	→	Asume estrategias de sus profesores tanto a nivel didáctico-musical como a la hora de relacionarse con los alumnos. Modelos positivos que intenta reproducir y modelos negativos a evitar.
		Influencia positiva de compañeros de estudios.	→	Suponen un apoyo importante a la hora de superar ciertas asignaturas. Entre ellos conoce a su actual pareja.
	For. Permanente	Preparación de oposiciones. Autoformación.	→	No supone un aprendizaje significativo. El haber suspendido en dos ocasiones le ha hecho desistir y no intentarlo más. Además el hecho de tener que irse fuera de la ciudad supondría un problema a nivel personal para ella.
		Diferentes cursos sobre educación en general	→	Conocimiento sobre aspectos generales. No profundiza en la especialidad. Aunque argumenta carencias formativas no lleva a cabo ninguna actividad para suplirlas. Acomodación en el puesto de trabajo.
		→		
Entorno laboral	Contacto temprano con la docencia.	→	Motivación hacia la profesión docente ya que descubre que es capaz de transmitir conocimiento a otro de manera eficaz.	
	Experiencia como especialista en Educación Musical.	→	Confianza en sí misma y en sus posibilidades. Autoimagen positiva. Formación y recursos suficientes. Primeros años algunas dificultades en habilidades sociales. Conocimiento de la profesión desarrollado en la formación profesional inicial y aprendizaje por experiencia.	
	Relación con los compañeros	→	Aprendizajes significativos intercambio con profesionales más experimentados. Capacidad de comunicación e intercambio de ideas. Influencia positiva.	
	Relación con el alumnado.	→	Experiencia como factor significativo en el aprendizaje y consolidación de su repertorio pedagógico. Estrecha vinculación con sus alumnos. Más dificultades en sus comienzos con los alumnos de Educación Secundaria. Máxima responsabilidad en su labor como educadora. Autoimagen positiva. Creencia de la importancia de la labor del maestro en la educación general. Compromiso y responsabilidad.	
	Escasa valoración de la Educación Musical	→	Actuaciones de final de curso y Navidad como único momento donde se reconoce su valor. Reivindica la importancia de la música ante la comunidad educativa, sobretudo los padres que por su juventud a veces critican el que sea exigente en una materia, que para ellos no es de vital importancia.	
	Contrato parcial	→	Inestabilidad laboral y miedo a que en un momento dado puedan prescindir de sus servicios. Este hecho le hace no exigir demasiado al equipo directivo. Demanda una mayor carga horaria.	

RESUMEN DE LA TRAYECTORIA PROFESIONAL DE SONIA		
	Tareas	Descripción
1ª Etapa	Maestra de Educación Musical en Secundaria (2 años)	<p>Iniciación en el mundo laboral: Exploración, búsqueda descubrimiento. Esta primera etapa se caracteriza la ilusión de los comienzos profesionales y la búsqueda constante para poder sobrevivir en el nuevo medio. Su formación inicial no la había preparado para trabajar en esta etapa. Búsqueda constante de recursos y estrategias.</p> <p>Las carencias se detectan principalmente en relación a las habilidades sociales.</p> <p>Buena relación con los compañeros. Valoración positiva de la ayuda que le ofrecen.</p> <p>Realiza algunas actividades formativas pero no están relacionadas con la especialidad.</p> <p>Inestabilidad laboral por su condición de contratada a tiempo parcial.</p>
2ª Etapa	Momento actual. Maestra de Educación Musical en Educación Primaria y Secundaria (3 años)	<p>Se produce progresivamente la consolidación en su repertorio pedagógico, aunque sigue aprendiendo. El acceso a la etapa de Primaria no supone ningún problema porque su titulación la preparó suficientemente para esta labor.</p> <p>Aunque en relación a las habilidades sociales cada vez tiene menos problemas de nuevo se produce una búsqueda y exploración en el ámbito curricular.</p> <p>No obstante percibe mayor seguridad en su intervención.</p> <p>Se percibe cierta acomodación en su situación actual sin llevar a cabo acciones que impliquen una mejora.</p> <p>Se sigue percibiendo cierta inestabilidad laboral y la necesidad de que su contrato aumente en horas.</p>

XI.10. Historia de vida de Roberto

XI.10.1. Relato de vida (resumen biográfico y síntesis de la trayectoria profesional)

Roberto, tiene 28 años y en la actualidad es maestro especialista Educación Musical con destino definitivo en un colegio de un núcleo rural situado a unos 50 Km de la capital de la provincia.

Empezó a estudiar clarinete en el conservatorio de su pueblo cuando tenía 12 años, aunque anteriormente se había iniciado en la banda de música. Su primer contacto con los estudios musicales reglados fueron a los ocho años pero el profesor que tenía no le gustaba, incluso llega a señalar que *le daba miedo*, por lo que pospuso estos estudios hasta años después.

Ya en el colegio tenía una actividad musical, pues estudió en un colegio en el que había una gran tradición a nivel coral y además de tener una hora de música semanal de solfeo y flauta a partir de 6º de EGB, pertenecía al coro del colegio desde pequeño donde aprendían las partituras sin saber solfeo, por imitación.

Estudia en el instituto la rama de biosanitaria porque quería dedicarse a la medicina o alguna carrera afín, pero en su último año, en COU, decide cambiar a la opción de humanidades, lo que supone un cambio de centro y cierto revuelo a nivel familiar.

Termina COU y aprueba selectividad con muy buenas calificaciones. En el momento de decidirse por sus estudios universitarios recibe el consejo de un antiguo profesor de conservatorio que impartía en ese momento docencia en la Facultad de Magisterio. Éste le informa de la aparición en ese año de una nueva especialidad de magisterio, la de música y le informo sobre la misma. Sus opciones en aquel momento eran estudiar historia del arte o magisterio para luego poder cursar los estudios de musicología, así que optó por lo segundo.

De la formación de magisterio hace una buena valoración sobretudo en el ámbito didáctico, formación que él también se encargó de perfeccionar a través de numerosos cursos de formación que llevó a cabo a lo largo de la carrera. Apunta que a nivel técnico musical aprendió poco ya que todos esos conocimientos los había adquirido en el Conservatorio. Sí que echó de menos una mayor formación a nivel general, sobre todo en relación a la lectoescritura.

Cuando finalizó la titulación hizo la prueba de acceso a musicología, era también el primer año que se desarrollaba esta titulación en esta universidad y comenzó sus estudios compaginándolos con su primer trabajo como docente. Ese mismo año, al finalizar envía su currículum a varios colegios y en un colegio de Educación Especial de su pueblo lo contratan como maestro de música para que desarrolle sesiones de musicoterapia con los niños.

El primer año, según Roberto, fue muy gratificante porque todo lo que hacía tenía un resultado inmediato pero al año siguiente los resultados eran menos evidentes y el grado de desmotivación fue mayor. Ese segundo año dejó más a un lado la musicología y preparó las oposiciones, que aprobó con plaza. Así que dejó el colegio de Educación Especial y los estudios de musicología para ocupar su primer destino como maestro especialista de Educación Musical en un centro en una zona rural donde los alumnos estaban agrupados por ciclos y no por niveles. Allí, imparte las clases de música en primaria y 1º ciclo de la ESO y es tutor del segundo ciclo. Esta

primera experiencia es muy grata porque el hecho de ser tutor con pocas horas de música le permite conocer mejor a los niños mejor.

El segundo año las cosas son diferentes, trabaja en un centro normal de línea dos e imparte la especialidad, además de ser tutor, lo que lo agota en exceso, e incluso llega a tener problemas de voz.

Cuando tiene la posibilidad de concursar por un destino definitivo elige la misma provincia en la que su hermano, también músico, trabajaba en el conservatorio. Le asignan un centro de difícil desempeño en un barrio marginal donde aunque se respeta la organización por cursos, el nivel de conocimientos de los niños está muy lejos de ser el propio de esos cursos. En este centro no puede seguir la misma dinámica que en los centros anteriores y desarrolla los bloques de canto, ritmo, instrumentos de una forma muy práctica sin introducir elementos del lenguaje musical.

Al año siguiente, debido a problemas con algunos alumnos por lo que está un mes de baja, solicita un cambio de centro y le asignan otro centro de la misma provincia en la que su labor docente vuelve a la normalidad aunque a nivel personal pasa por un mal momento. Ese año participa como tribunal de oposiciones, labor que le hace recuperara la autoestima.

Concursa al siguiente año y obtiene como destino definitivo un centro de línea uno en un pueblo de su provincia que es donde actualmente desarrolla su labor docente como especialista, completando las horas con apoyo a niños con necesidades educativas especiales. Aunque no vuelve a retomar sus de musicología, ni tampoco los de grado superior de clarinete que abandona por problemas de entendimiento con el profesor a falta de una asignatura para conseguir el Título Superior, al llegar a este nuevo centro decide comenzar la licenciatura de Psicopedagogía que ha finalizado este mismo año.

XI.10.2. Ficha de identificación personal, currículum académico-formativo y currículum profesional

FICHA DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL

SEUDÓNIMO: ROBERTO

SEXO: Hombre

EDAD: 28 años

ESTADO CIVIL: Soltero

LUGAR DE NACIMIENTO: Población rural de una provincia andaluza.

LUGAR DE CRECIMIENTO: Población rural de una provincia andaluza.

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE: 8 años.

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE COMO MAESTRO ESPECIALISTA DE EDUCACIÓN MUSICAL: 6 años como Especialista en Educación Primaria, los dos años anteriores trabaja como especialista pero en un centro de Educación Especial.

PROFESIÓN DEL PADRE: Empleado de comercio.

PROFESIÓN DE LA MADRE: Ama de casa.

PROFESIÓN DEL CÓNYUGE (si lo tuviera):

FORMACIÓN o EXPERIENCIA FAMILIAR relacionada con la música o el magisterio:

Su abuelo era director de una banda y se dedicaba de forma profesional a la música. Posteriormente hay un salto generacional hasta que, animados por su madre a la que siempre le había gustado la música pero que por su condición de mujer no había podido dedicarse a ella, él y su hermano mayor comenzaron a estudiar música.

CURRÍCULUM ACADÉMICO-FORMATIVO

SEUDÓNIMO: ROBERTO

FORMACIÓN UNIVERSITARIA:

Titulación: Diplomatura de Maestro – Especialidad Educación Musical.

Fecha de comienzo y finalización de los estudios: 1994-1997.

Centro: Facultad de Ciencias de la Educación.

Titulación: Licenciatura en Historia y Ciencias de la Música.

Fecha de comienzo y finalización de los estudios: 1997. Sin concluir.

Centro: Facultad de Filosofía y Letras.

Titulación: Licenciatura en Psicopedagogía.

Fecha de comienzo y finalización de los estudios: 2003-2005

Centro: Facultad de Ciencias de la Educación.

FORMACIÓN PERMANENTE:

Estudios musicales reglados:

Titulación: Profesor de Música- Especialidad Clarinete.

Fecha de comienzo y finalización de los estudios: 1987. Sin concluir.

Centro: Conservatorio

Cursos, seminarios y jornadas (recibidos):

- Cursos de Canto Gregoriano, dirección coral, sobre historia de la música.
- Cursos sobre Didáctica de la Expresión Musical: Educación de la voz, Formación Rítmica y danza, conciertos didácticos.
- Cursos sobre atención a la diversidad.
- Cursos sobre temáticas de educación en general: dirección de centros, estrategias metodológicas, etc.
- Cursos sobre nuevas tecnologías.

OTROS MÉRITOS:

- Es preparador de oposiciones de Educación Primaria, especialidad Educación Musical.
- Participó como tribunal de oposición en la convocatoria de 2003.

CURRÍCULUM PROFESIONAL DE ROBERTO										
PERÍODO		TAREAS			TIPO DE COLEGIO	CONTEXTO	TIPO DE DESTINO	SITUACIÓN LABORAL	ACTIVIDAD MUSICAL	OBSERVACIONES
Curso	Fechas	Etapa	Especialidad	Cargos de gestión						
1997/1998	1/09/1997-31/08/1998	Educación Especial	Educación Musical	No	Colegio 1: Concertado-Educación Especial	Rural		Contratado	Comienza estudios de Musicología	Imparte clases de música a niños con necesidades educativas especiales. El trabajo durante ese primer año es muy gratificante.
1998/1999	1/09/1998-31/08/1999	Educación Especial	Educación Musical	No	Colegio 1: Concertado-Educación Especial	Rural		Contratado	Prepara oposiciones de maestros – Especialidad Educación Musical	El trabajo durante ese año se vuelve monótono y poco gratificante porque los niños no avanzan más de lo que lo habían hecho el año anterior.
1999/2000	1/09/1999-31/08/2000	Educación Primaria	Educación Musical	No	Colegio 2: Público	Rural	Provisional	Funcionario en prácticas		
2000/2001	1/09/2000-31/08/2001	Educación Primaria	Educación Musical	No	Colegio 3: Público	Rural	Provisional	Funcionario		
2001/2002	1/09/2001-31/08/2002	Educación Primaria	Educación Musical	No	Colegio 4: Público	Urbano	Definitivo	Funcionario		Diversos problemas por considerarse el centro como un centro con una problemática especial por situarse en un barrio marginal.
2002/2003	1/09/2002-31/08/2003	Educación Primaria	Educación Musical	No	Colegio 5: Público	Rural	Comisión de servicio	Funcionario		Este curso es difícil para él a nivel personal.
2003/2005	1/09/2003-31/08/2005	Educación Primaria	Educación Musical	No	Colegio 6: Público	Rural	Definitivo	Funcionario		

XI.10.3. Reconstrucción de la historia de vida

XI.10.3.a. Infancia y etapa escolar

Una importante parte de su vida transcurre en una localidad andaluza de alrededor de 20000 habitantes situada a 60 km de la capital de la provincia. Su padre era empleado de comercio y su madre se dedicaba a los cuidados del hogar y de él y de su hermano menor.

La relación familiar con la música aparece gracias a su abuelo materno que era director de banda, profesión con la que se ganaba la vida. Pero destaca cómo tras su abuelo, ninguna de sus tías, ni su madre continuaron la tradición musical ya que a mediados del siglo XX que una mujer se dedicara a esa profesión no era muy habitual. Así que cuando él y su hermano crecieron su madre siempre mostró gran interés en que aprendieran a tocar algún instrumento, de hecho su hermano también se dedica profesionalmente a la Música.

28: Existe un antecedente musical y es que mi abuelo ya era director de banda y en una época en que la música no era tan institucional como hoy, él ya se dedicaba a eso, dirigía una banda de música. Su familia, mi madre y sus hermanas ya vivían de eso. Entonces digamos que hubo un salto generacional, porque mi abuelo y sus hermanos sí que son músicos, pero tuvieron hijas, la familia de mi madre son solamente mujeres, y por motivos sociales ninguna de ellas estudió música. En su casa era todo partituras, todo música, y entonces mi madre, todo su deseo era que nosotros estudiáramos música. Pero bueno, su deseo fue que empezásemos en la banda, en el Conservatorio [...]

Su primer contacto con la Música en el colegio donde realizó sus estudios primarios en el que había una importante actividad musical pues la escolanía de la catedral dependía de él. Así que recibió clase de Música durante toda la Educación General Básica (EGB). En los primeros cursos esta enseñanza se limitaba a la entonación de canciones por imitación y a partir de sexto se incorporaban algunas nociones teóricas del Lenguaje Musical. Señala que su afición por el canto coral comenzó en este momento de su trayectoria vital ya que cuando tenía unos ocho años realizó las pruebas y entró a formar parte del coro infantil que mencionamos anteriormente. Así que con diez años aproximadamente Roberto compaginaba su actividad de cantor con la de instrumentista en la banda del pueblo.

112: Resulta que en mi pueblo hay un colegio del que depende el coro de la iglesia y yo he estudiado en ese colegio desde primero y entonces fue ahí donde comenzó mi contacto con la música. Allí había la clase de Música como tal a partir de sexto de EGB, pero había un coro que era el que se asociaba a los cantos de la iglesia y el director era un cura. A mí desde pequeño me gustaba el coro, no sé por qué pero me gustaba, entonces cuando yo ya fui un poco más mayorcillo, unos ocho años, yo ya hacía las pruebas de voz para entrar, y entré por ahí en el coro. Pero ahí no se aprendía lenguaje musical, era un sistema de entonación por imitación, lo aprendíamos todo por imitación, y aprendíamos un repertorio de canciones que era una burrada, sin tener ni idea de nada. Yo me acuerdo de seguir la partitura sin yo saber Solfeo. Pero bueno te estoy hablando de muy pocos años, porque ya a partir de sexto sí se daba Solfeo. Y luego ya ahí en paralelo, fue cuando yo ya empecé en la banda de música [...]

113: La de la escuela era una hora semanal que era todo lenguaje musical y flauta y la del coro era fuera, extraescolar, una vez que acababa el colegio.

Cuando tenía unos ocho años ingresó en la banda de música del pueblo, pero al poco tiempo abandonó. Quizás este hecho estuvo motivado, tal y como señala Roberto, por la figura del director, que era un hombre serio y con una metodología muy teórica, limitándose a la enseñanza del Lenguaje Musical. Sin embargo, un año después y tras el cambio en la dirección de esta agrupación volvió a retomar su actividad musical.

111: R.: *Pues mi caso es curioso, porque yo cuando era niño, cuando empecé en la banda de música, que fue mi primer paso musical. Yo tuve dos intentos, el primero fue sobre los ocho y nueve años y a mí no me gustaba. Pero no me gustaba porque el que daba las clases era muy serio, era un hombre muy mayor, sólo daba lenguaje musical. Y yo no sé por qué a mí aquello no me gustaba. Y luego tuve otro intento un poco más mayor, a lo mejor un año después, y ya sí lo cogí de otra forma, tampoco te puedo decir qué cambió en mí. Yo creo que me daba miedo, de hecho aquel hombre dejó de estar y ya empecé yo. Yo creo que tenía fama de muy serio, yo me acuerdo que yo bajaba llorando a las clases.*

Unos años después, cuando tenía once o doce años, se creó un Conservatorio en su localidad lo que animó a Roberto y a su hermano menor a comenzar sus estudios musicales reglados. Comenzó en la especialidad de trompeta ya que en ese momento los únicos tres instrumentos que se ofertaban eran trompeta, piano o guitarra. Pero después cursar un año en la especialidad de Trompeta decidió cambiar de instrumento ya que en la banda tocaba el clarinete, por lo que se preparaba los exámenes por libre y después iba a examinarse de forma oficial al Conservatorio de la capital. Así que cuando comenzó sus estudios de Bachillerato ya estaba cursando el Grado Medio de Clarinete.

19: [...] *Empecé a estudiar Clarinete, bueno el Conservatorio un poco tarde, porque en donde nosotros vivimos el Conservatorio llegó un poco tarde. Entonces ya yo tenía doce años o así, once o doce años. [...] Yo empecé estudiando trompeta, porque empezó el Conservatorio con unos instrumentos muy básicos que eran solamente Piano, Guitarra y Trompeta. Yo cogí Trompeta e hice primero de Grado Elemental de Trompeta. Pero yo en la banda tocaba el Clarinete y entonces opté por venir a examinarme por libre todos los años de Clarinete al Conservatorio de la ciudad [...]*

Reconoce haber recibido la influencia de diferentes docentes a lo largo de esta etapa y señala la figura del maestro de Música de su colegio. Éste llevaba a cabo un tipo de enseñanza con un carácter muy tradicional que de alguna manera ha influido en Roberto, aunque señala que no reproduce exactamente este modelo. Por otro lado, el profesor que impartía la asignatura de Música en el instituto no ha sido significativo para él, ya que la enseñanza en este entorno se limitaba a aspectos históricos algo que no trabaja con sus alumnos en Primaria.

104: [...] *En la escuela tuvimos nuestro maestro de Música que tenía un tipo de enseñanza tradicional, que igual me ha marcado un poco en el sentido ese, de lo tradicional, pero no lo reproduzco vamos, que no se puede decir que yo reproduzca su patrón. En el instituto recuerdo que teníamos una enseñanza muy técnica y muy basada en la historia con lo que tampoco me afectó para nada.*

La influencia de su maestro en el colegio se ha materializado en su gusto por el canto coral y en la utilización de la imitación como estrategia para enseñar una canción a sus alumnos. Sin embargo, recuerda la gran importancia que le otorgaba a la lectoescritura y el enfoque academicista que él imprimía por lo que Roberto intenta suavizar este enfoque y dar más importancia a la percepción y expresión del hecho musical.

116: R.: *Hay cosas que han influido de forma positiva como por ejemplo el gusto por el coro, por cantar, todo eso ha influido de forma positiva en mí. El cantar por imitación. Cuando hablemos de mis procesos ya verás que no soy un amante del Lenguaje Musical, entonces yo trabajo mucho en base a la imitación y puede ser por ahí. El hecho que yo aprendiera tanto por imitación puede ser por lo que yo trabaje tanto la imitación. Y el hecho de que allí se trabajase tanto lenguaje musical hizo ver en mí que no era eso lo que yo debía trabajar en clase, y de hecho yo no le doy casi importancia al Lenguaje Musical [...]*

Como recogíamos anteriormente la enseñanza musical en el instituto era muy técnica y se centraba única y exclusivamente en la Historia de la Música. Recuerda cómo en aquella época a él le hubiera gustado escuchar las obras de los autores que estudiaba y nunca en clase se utilizó ningún ejemplo sonoro.

119: *En primero de Bachillerato había una asignatura obligatoria que era Música, en la que se daba Historia de la Música. [...] Sí que sé que la profesora que nos daba no era muy buena, era una profesora que era especialista, porque en Secundaria sí que eran especialistas, pero no enfocaba la música de una forma apasionada. Yo me acuerdo que yo tenía muchas ganas por escuchar música, y no se escuchaba prácticamente nada, estudiábamos la Historia, el libro [...]*

Durante sus estudios de Educación Secundaria se produce un hecho muy significativo que cambió por completo su trayectoria profesional posterior. En un principio eligió la especialidad de Ciencias de la Salud con el objetivo de haber cursado alguna titulación relacionada con la rama biosanitaria, pero en el último año, al comenzar el Curso de Orientación Universitaria (COU) se dio cuenta de lo que quería era estudiar alguna carrera relacionada con la Música, para lo que la opción que estaba realizando era poco aconsejable. Así que decidió cambiar de especialidad con todos los inconvenientes que le supuso aquella decisión, ya que tuvo que cambiar no sólo de asignaturas sino también de instituto, lo que supuso cierto revuelo en su entorno más cercano. Vemos, por tanto, cómo esta decisión es una opción personal y no influida por condicionantes de tipo familiar.

20: *Y yo hice el Bachillerato de Ciencias pensando en estudiar algo relacionado con la rama biosanitaria, a mí me gustaba la medicina o algo así. [...] Y en COU que me matriculé también en Ciencias puras la primera semana de COU me di cuenta que no, que aquello no me gustaba, y de buenas a primeras le dije a mis padres que yo iba a optar por la Música y que me venía bien el perfil humanístico. Fue un pequeño trauma en casa porque en el instituto donde yo estudiaba ya no había plaza en esa rama. Con lo que sólo podía hacerlo en otro instituto. Y yo me encabecé de tal manera, que cambié de instituto.*

XI.10.3.b. Elección profesional: razones y condicionantes

Cuando finalizó sus estudios de Bachillerato y el Curso de Orientación Universitaria (COU) realizó la selectividad, que superó sin ningún problema, abriéndose ante él dos posibilidades, cursar la diplomatura de maestro Especialista en Educación Musical que iba a comenzar aquel año por primera vez en la Universidad o la realización del primer ciclo de la Licenciatura de Historia del Arte para posteriormente optar por los estudios Historia y Ciencias de la Música. Así, que aunque Roberto siempre había estado más interesado en la enseñanza musical en niveles superiores decidió optar por la Educación Musical, aconsejado por un profesor de Magisterio que había sido también su profesor en el Conservatorio. De alguna manera esa titulación de nueva creación se vislumbraba como una salida profesional rápida ya que la demanda de maestros de Música era importante pues hacía pocos años que la LOGSE se había promulgado y con ella había aparecido esta nueva figura profesional.

21: *[...] yo ya me decantaba entre Historia del Arte para estudiar después Musicología o Educación Musical. A mí siempre me ha gustado la enseñanza musical a niveles altos pero ahí pensé en práctico y pensé que Magisterio era más rápido, más corto, más fácil incluso y que me iba a dar mejores resultados, pues era una titulación nueva y se preveía que iba a tener muchas salidas.*

27: *[...] investigué y también me puse en contacto con un profesor de Magisterio, y él ya me comunicó que iba a empezar la titulación, que me animara. Él había sido profesor nuestro en el Conservatorio y a raíz de ahí mantuvimos un pequeño hilo de amistad.*

XI.10.3.c. Formación profesional inicial

Comienza sus estudios de Maestro – Especialidad de Educación Musical en el curso 1994/1995. Señala cómo la mayoría de los profesores que tuvo durante la carrera han influido de manera positiva en su desarrollo profesional posterior, aunque no todos en la misma medida. Reconoce que estos profesionales han facilitado el crear en él diferentes patrones de actuación en el aula y han influido en este sentido

de una forma mucho más decisiva que sus maestros o profesores de la Escuela, Instituto o Conservatorio.

31: [...] Tengo muy buen recuerdo de algunos profesores, cogí una muy buena base en ese sentido [...]

34: [...] Yo tengo muy buen recuerdo de algunas asignaturas, de algunos procesos y de otros no tan bueno [...]

124: [...] Y luego en la Facultad sí que hay diferentes patrones que a lo mejor me han influido más, pero no se puede decir que haya un patrón que yo reproduzca actualmente. Quizás esté más influido por patrones aquí en la Facultad que por patrones en mi edad escolar, o en mi edad en el Instituto o algo así.

Destaca la gran conexión que existía entre las asignaturas de la especialidad y cómo a la hora de elegir las materias optativas y de libre configuración lo hizo siempre pensando en su formación como maestro especialista encargándose de que todas ellas fueran también referidas a aspectos musicales. Incluso, realizó las asignaturas del curso puente que le permitían acceder a los estudios de Historia y Ciencias de la Música tras una prueba de acceso que superó sin problema. Así, tras finalizar la carrera de Magisterio comenzó esta Licenciatura.

34: [...] Es que no sé muy bien, al ser una carrera tan globalizada, donde todas las asignaturas se entroncan... Yo lo que sí hice fue coger toda mi optatividad de Música, intenté agotar todas, de hecho creo que las agoté. Y creo que en general todas se globalizaban mucho entre ellas, se interconectaban [...]

50: R.: Pues como mi intención era trabajar hice el curso puente a Musicología, lo aprobé. [...] Entonces cuando acabé la carrera me presenté a la prueba de acceso, la aprobé sin ningún problema y me matriculé en esa titulación.

Su período de prácticas de enseñanza se desarrolló a lo largo de los tres cursos que duró su formación como maestro: dos semanas en primer curso, un mes en segundo y dos meses en tercero. Recuerda que realizó este período formativo en el mismo centro y con el mismo maestro-tutor de prácticas. Éste era especialista de Música pero, tal y como señala Roberto, de la “vieja escuela”. Daba gran importancia al bloque de Lenguaje Musical desde un punto de vista técnico, porque era el que dominaba, en detrimento de otros aspectos tales como el movimiento, la expresión o la instrumentación. Así que Roberto quedó un poco desilusionado de cómo la realidad de la escuela no se correspondía con las enseñanzas que había recibido a lo largo de la carrera en el ámbito de la especialidad.

44: R.: El período de prácticas era totalmente distinto al que se hace hoy día, ahora se hace únicamente un tramo de tres meses me parece, o cuatro y cuando yo lo hice a lo largo de los tres años. Entonces la percepción de las prácticas es totalmente distinta [...] Yo hice las prácticas siempre en el mismo colegio con un maestro especialista y claro, un maestro especialista pero no con la visión del especialista que tenemos hoy día. Entonces yo quedé desilusionado en cuanto a lo que era su puesta en práctica, qué enseñaba y cómo lo hacía. El tutor que tuve en las prácticas daba mucha prioridad al bloque de Lenguaje Musical y casi ninguna a la expresión, a la instrumentación, y al movimiento. Y nosotros aprendimos en el Prácticum a que no, a que debíamos trabajar los cuatro bloques de contenido. Entonces yo quedé desilusionado en cuanto a esa práctica. Pero bueno, yo era consciente de que este hombre pertenecía a otra escuela [...]

No obstante, señala lo positivo de la experiencia ya que durante el tiempo que permaneció en el colegio pudo conocer la realidad que se vive en un aula y realizar algunas intervenciones. Valora como positivo el haber realizado diferentes estancias en el colegio durante los tres cursos que duró su formación, ya que esta organización le permitió reflexionar cada año acerca de sus avances y ver desde otro punto de vista sus propuestas e ideas con la perspectiva del tiempo.

44: [...] Pero sí que me sirvió, porque al ser tan espaciada pues pude hacer esa primera toma de contacto, después volver e incluso pude yo tomar un poco de más protagonismo,

hacer mis puestas en escena y al ser tan espaciado en el tiempo da lugar de saber qué tienes, qué puedes hacer, y qué puedes hacer aunque realmente no lo hagas [...]

La valoración que hace de su formación desde el punto de vista del maestro especialista es doble, por un lado diferencia la formación recibida a nivel teórico-musical y por otra la formación didáctica.

En relación a la formación teórico-musical reconoce no haber aprendido nada más de lo que ya sabía gracias a sus estudios de Conservatorio y señala que la formación que se recibe en ese sentido en la carrera no es suficiente. A pesar de esta percepción reconoce que el retomar los conocimientos que ya poseía y revisarlos fue positivo pues tuvo la oportunidad de trabajarlos desde otro punto de vista lo que fue bastante enriquecedor para Roberto.

31: [...] Entonces yo tengo que ser sincero, pienso que técnicamente, musicalmente, mi formación es de Conservatorio. Porque en la titulación no se adquiere una formación técnica buena, ni siquiera suficiente diría yo [...]

41: [...] el hecho de volver a retomarlos, el nivel de dificultad era distinto, pero también la visión era distinta, entonces yo creo que sí, que era positivo, era interesante.

Sin embargo, reconoce cómo la base de su formación didáctica la obtuvo durante este período. De hecho señala cómo esta formación ha sido suficiente durante toda su trayectoria profesional y no ha necesitado actualizarla pues piensa que fue bastante completa.

31: [...] Sin embargo mi formación didáctica, tengo que reconocerlo, que la base la cogí aquí en la Facultad [...] Tal es así que pienso que hasta el día de hoy la he mantenido y que sigo teniéndola más o menos actualizada. Me formé bien en ese momento [...]

Señala cómo la formación didáctica fue bastante equilibrada en relación a los diferentes bloques de contenido aunque quizás echó en falta mayor profundización en relación al bloque de Danza.

34: R.: Pues yo si tuviese que destacar algo, lo más lo más fue lo didáctico, el empezar a pensar cómo enseñar, cómo enseñar esto que yo ya sé de por sí. Y luego no sólo el cómo enseñar sino cómo lo hacíamos aquí, cómo se hacía eso realmente [...] Y pienso que realmente era una formación muy equiparable entre todas, no se puede decir, aprendí mucho de Ritmo y muy poco de Melodía, sino que todo se equiparaba mucho. Quizás las más flojas pudieran ser respecto a la Danza [...]

Sin embargo, cuando hace memoria y valora la formación a nivel de maestro generalista reconoce que la titulación en este sentido dejaba mucho que desear, ya que aunque se tocaban todas las materias que un maestro debe conocer, la duración de las mismas era muy limitada y por lo tanto la formación recibida en este sentido fue muy básica. Así que valora como mejor la formación especialista que la generalista siendo de la opinión de que debería haber una carga lectiva mayor en estas materias más generales.

37: R.: A nivel general, de materias no específicamente musicales la titulación tenía muchas lagunas, aunque nuestra titulación tenía ya Lengua, Matemáticas, Sociales, Educación Física, o sea, que de alguna manera estaba completa. Pero esas asignaturas eran muy cortas, la formación en ese sentido fue muy básica. [...] Creo que tendría que haber más créditos generales porque nuestro trabajo en el colegio, nuestra carga lectiva real es muy poca específica y mucha más general.

Roberto reconoce que se cumplieron las expectativas que tenía cuando inició sus estudios de Magisterio en la especialidad de Educación Musical ya que aprendió bastante.

47: R.: Sí, básicamente yo sabía un poco qué era lo que íbamos a estudiar, se cumplieron las expectativas, me encantó, me gustó muchísimo, yo me formé también paralelamente. Mi intención era nada más terminar buscar trabajo y quise formarme lo mejor posible [...]

Pero además como su intención era buscar trabajo en cuanto finalizara sus estudios se preocupó también de completar la formación universitaria a través de cursos o experiencias de reciclaje no formal. Así que llevó acabo varios de estos cursos durante su época de estudiante aprendiendo mucho de los profesores con los que tuvo posibilidad de trabajar.

31: [...] También recuerdo que en esos años hice muchos cursos alternativos, cogí muy buena base [...]

205: [...] entonces yo en aquel momento me preocupé por adquirir esa formación y en aquel año, 97-98, compaginé todo, la facultad con esta gente y aprendí mucho [...]

Concretando, reconoce su formación profesional inicial como fundamental para su desarrollo profesional posterior como maestro especialista aunque echó en falta una mayor formación en aspectos relacionados con materias instrumentales, como por ejemplo la lectoescritura.

214: R.: Yo creo que una base fundamental es la Universidad, esa base es fundamental y no se puede eludir, cuanto mayor base tengamos en la Facultad, mejor será nuestro quehacer diario [...]

37: [...] Lo que más se echa de menos es la formación en cuanto a lectoescritura. Como maestros generales que también somos no tenemos ninguna formación en cuanto lectoescritura que es lo que más se demanda en la escuela primaria [...]

XI.10.3.d. Transición al mundo laboral: experiencias laborales previas e inducción a la profesión

Cuando finalizó sus estudios de Magisterio comenzó a estudiar Historia y Ciencias de la Música, carrera a la que accedió después de realizar una prueba de acceso como indicamos anteriormente. Pero además pensó en la posibilidad de comenzar a trabajar en algún colegio privado, así que llevó su currículum a los tres centros que, con estas características, había en su pueblo. Uno de los colegios en los que probó suerte era un centro de Educación Especial, un centro concertado creado por una Asociación de padres y madres con hijos con necesidades educativas especiales.

50: [...] El colegio es un colegio de Educación Especial, es un colegio concertado [...] Es un colegio totalmente financiado pero con profesorado digamos privado, la institución no es religiosa es civil y es una Asociación de padres y madres con hijos deficientes que han creado ya un auténtico imperio. Entonces se compone de tres colegios, dos colegios se encargan de labores de desarrollo profesional y un tercero sí es colegio como tal. Pero es un colegio de Educación Especial, los niveles no se adecuan a los niveles generales [...]

Cuando llegó a aquel colegio se entrevistó con la directora y le comentó cómo, a pesar de no tener la titulación de Maestro de Educación Especial, durante su formación había trabajado materias donde la Música se utilizaba como medio educativo en aulas con niños con necesidades educativas especiales y las múltiples posibilidades que ofrecía dicho trabajo. Coincidió también que en ese momento el equipo directivo del centro estaba buscando a alguien que pudiera trabajar en este sentido con los niños pues habían oído hablar de los beneficios de la musicoterapia. Así que le pidieron que realizara un proyecto en el que explicara cuáles serían los objetivos, los contenidos, la metodología de trabajo, etc. y después de revisarlo lo contrataron como maestro a media jornada. Así, que a la vez que realizaba sus estudios de Historia y Ciencias de la Música trabajaba en este centro.

50: [...] Total que yo hablé con la directora de este centro, no la conocía de nada y entonces le comenté mi titulación y que yo había cursado alguna asignatura de Música en Educación Especial y que era consciente de las posibilidades que eso tenía y todo este tipo de cosa. Y entonces coincidió, y esto es cierto, que ellos también estaban buscando a alguien con ese perfil, porque habían oído hablar de la música y de todo este tipo de cosas. Total que me pidieron que hiciera un proyecto de trabajo y lo hice. Entonces me contrataron como maestro pero a media jornada. Y ahí empecé. Empecé trabajando media jornada y compaginando con el primero de Musicología.

Así que comenzó su labor como maestro en este centro donde la organización no respondía a la de un colegio convencional, los niños no estaban distribuidos por edades en las diferentes clases sino por coeficientes intelectuales. Así que dentro de una misma aula se encontró con niños de diferentes edades y con diferentes necesidades educativas específicas. La primera dificultad que Roberto encontró cuando se enfrentó por primera vez a su trabajo en este centro fue adaptarse a la realidad del aula, que como hemos comentado anteriormente no atendía a la de una escuela convencional. Así que comenzó planteando el trabajo con los diferentes bloques de contenido pero teniendo en cuenta las posibilidades de los niños con necesidades educativas con los que trabajaba.

166: [...] mi prioridad en aquellos dos años era, en primer lugar las ganas de trabajar, entonces yo lo que hice, fue plantear esos cinco bloques de contenido, en función de las deficiencias que ellos presentaban [...]

187: [...] Entonces la principal dificultad ahí fue esa buscar yo los recursos, metodologías, actividades, procedimientos para una persona sin conocimientos prácticamente poder solventar esa asignatura. Ese fue el primer problema y solución [...]

Para poder empezar tomó como base lo aprendido en la asignatura que había realizado en la Facultad sobre la Música en la Educación Especial y leyó bastantes libros relacionados con esta temática. Así, a partir de esta formación y de su propia experiencia con los alumnos se dio cuenta de que lo más importante, los objetivos prioritarios a la hora de trabajar en este contexto, atienden al desarrollo de aspectos psicomotrices, vocales, auditivos, etc. todo desde un punto de vista perceptivo y expresivo.

166: [...] y así a través de los libros que leía y de lo que yo iba aprendiendo, y de lo que aprendí, pues mi di cuenta que lo más importante para los niños con deficiencias, con necesidades, es afianzar aspectos rítmicos, sobretudo de lateralidad, de motricidad, de esquema corporal, de pulso, factores vocales, es decir de iniciación al canto, de relajación y un poco también de escucha y de expresión [...]

Roberto señala cómo no llevaba a cabo una formación musical en términos convencionales, tal y como puede desarrollarla ahora en el aula de Primaria, sino que su finalidad última era desarrollar y mejorar aspectos más globales de tipo físico, intelectual y social.

166: [...] Entonces es una formación musical muy anecdótica porque no pretende objetivos evaluables como en una Educación Primaria, pero sí se ven los resultados en el sentido de que mejora la expresión vocal, mejora la autoestima, mejora la participación, mejora la coordinación que es uno de los aspectos que más deficiencias presenta y sobretudo mejora, yo creo que lo más importante de todo es la autoestima [...]

Partiendo de estos objetivos su trabajo se centraba sobretudo en la Audición, la Expresión Instrumental y Vocal. Incluso creó un coro pues una de las cosas que mejor funcionaba era el trabajo de Voz y el Canto. El trabajo de Movimiento y la Danza era algo más complicado, pero en algunas ocasiones realizaba danzas muy sencillas con esquemas simples y un apoyo externo constante.

166: [...] sobretudo ritmo, escucha, audición e instrumental y vocal. La instrumental y la vocal, las relacionaba específicamente con la expresión era a través del medio a través

del cual ellos se expresaban y por ejemplo lo que es la vocal les encantaba, de hecho hice un pequeño coro [...] Estos niños tienen un bloqueo y sí, había momentos que sí podían seguir, podían incluso hacer una danza muy clara guiándolos, pero siempre con la guía, en el momento que no había una guía, eran incapaces de mantener el orden [...]

Reconoce que el trabajo con niños con dificultades menos severas era más fácil ya que respondían mucho mejor y más rápidamente que aquéllos que padecían alguna necesidad educativa más compleja y profunda. Este hecho lo atribuye a su falta de preparación en este ámbito, pues aunque tenía una base que adquirió en la carrera y se preocupó en formarse leyendo diferentes libros, considera que su preparación no era suficiente.

166: Y por ejemplo los alumnos con deficiencias más ligeras, pequeños retrasos, Síndrome de Down y ese tipo de deficiencias se adaptan perfectamente a lo que es una metodología de enseñanza-aprendizaje en cuanto a educación vocal, educación instrumental, movimiento, perfectamente y luego había otras deficiencias que eran los niños autistas, los niños con parálisis cerebrales y cosas más graves que eran las que yo realmente tengo que reconocer no tenía suficiente preparación [...]

Resume su tarea durante estos dos años en los que estuvo en el centro de Educación Especial como una búsqueda constante de cómo el trabajo musical podía ayudar a mejorar la situación de aquellos alumnos. Señala que incluso se ha planteado alguna vez la posibilidad de escribir y publicar su experiencia.

51: [...] No sé otro tipo de organización. Mi trabajo consistía en ver qué enfoque podía yo dar a los aspectos musicales para que ellos pudieran ganar en algo. Y entonces así saqué algunas conclusiones y empecé a trabajar sobre eso. [...] Incluso me planteé escribir algo sobre aquello, pero no lo llegué a hacer [...]

Llegó a establecer relaciones con la facultad y recibió la visita de alumnos que cursaban la asignatura de la Música en la Educación Especial que fueron a ver la experiencia que él llevaba a cabo con sus alumnos.

166: [...] Pero esa experiencia fue muy positiva de hecho yo el primer año trabajé bastante incluso vino un grupo de alumnos que eran de por allí e hicieron un video de las cosas que hacíamos y todo eso y creo recordar que al profesor le gustó bastante y eso [...]

Pero al margen de los problemas directamente relacionados con la docencia comenzaron a surgir algunas dificultades en la relación con los compañeros y con el equipo directivo. La relación con los compañeros era algo distante e incluso se sentía un poco vigilado llegando a cuestionar su comportamiento.

187: [...] Luego había un problema profesional que era la relación con los compañeros, al ser un colegio privado pues siempre la relación con los compañeros era más distante, me sentí un poco vigilado en el qué hacía y esto es algo que siempre digo y es que la directora del centro que no era una directora docente sino una gestora nunca entró a mi clase pero no sé por qué sabía todo lo que hacía, o sea yo creo que había personas dentro de los compañeros topas como yo decía y eso es lo que peor llevaba ver quién eran los topas y estar al cuidado [...]

A pesar de las dificultades reconoce que fue un trabajo muy gratificante sobre todo durante el primer año de trabajo, ya que durante este período observó una mayor evolución en los niños mientras que en el segundo curso la respuesta era menos espectacular, pues no avanzaban más de lo que ya lo habían hecho el año anterior. Este hecho generó cierta desmotivación tanto en Roberto como en el propio centro, pues no hubo más mejoría que la que se había producido en el primer año de trabajo.

51: [...] que pasa que fue un trabajo muy gratificante el primer curso, porque claro para mí era todo nuevo, todo lo que hacía tenía sus frutos, cualquier canción que yo enseñaba se aprendía, se conseguían las cosas que yo quería, pero el segundo año fue un año sin

frutos, en el sentido de que...claro, ellos dieron el salto, pero una vez que dieron ese salto no había manera que avanzásemos prácticamente en nada. Lo visible, los resultados visibles se mantuvieron y eso creó un poco de desmotivación, por mi parte y también por la parte del colegio.

Reconoce que esta falta de resultados tenía la causa en que su formación en este ámbito era limitada y no tenía los conocimientos y recursos necesarios para profundizar en el trabajo más de lo que lo había hecho hasta ese momento.

166: [...] También es cierto que pienso que para hacer ese trabajo primero debería yo haber seguido formándome y luego haber seguido trabajando en ese campo, claro. No porque ese segundo año se mantuviesen los resultados significa que ya no se pudiera conseguir nada más, sino que habría que tomar otro tipo de iniciativa, otro tipo de actitud.

Durante el segundo curso en el que estuvo empleado en el centro de Educación Especial compaginó su trabajo con su preparación de oposiciones, dejando en un segundo plano sus estudios de Historia y Ciencias de la Música. Así que se presentó en la convocatoria celebrada en Junio de 1999 y aprobó.

52: [...] Ese año aproveché también para preparar oposiciones, ese segundo año yo me planteé quitarle prioridad a Musicología, porque realmente no podía y darle prioridad a las oposiciones, y aprobé las oposiciones en la primera convocatoria en la que me presenté.

El examen consistía en la redacción de un tema, el análisis y aplicación didáctica de una audición musical, la interpretación con el instrumento y la exposición oral de un tema y una unidad didáctica asociada al mismo.

80: R.: No era muy distinto al actual, era más largo, creo que al ser más largo era más selectivo. El sistema era igual, era un tema de un temario teórico que es el que se ha mantenido. Había un segundo examen de análisis, que ese es el que yo echo en falta, de análisis de una audición musical y una propuesta didáctica de esa audición. Y un tercer examen que era exponer una unidad didáctica asociada a un tema [...]

Así que una vez que aprobó las oposiciones dejó el colegio de Educación Especial, ya que su falta de formación y desmotivación le hicieron ver que debía ir por otro camino distinto, el que comenzó después en la función pública como maestro especialista de Educación Musical en colegios convencionales.

52: [...] Entonces yo estaba un poco desmotivado con ese centro y pensé que ya que había aprobado oposiciones debía dejarlo, además allí tenía un contrato a media jornada y lo dejé.

XI.10.3.e. Inicios de la carrera docente: primeros años como especialista

Tras aprobar las oposiciones comienza a trabajar en un colegio pequeño donde era especialista de música en toda la etapa de primaria e incluso en el primer ciclo de secundaria y donde también era tutor de una clase en la que convivían niños de tercero y cuarto de primaria.

56: R.: El primer destino que me dan es un colegio en un pueblo muy pequeño. Allí entré como tutor y especialista en música, pero como el colegio era muy pequeño, las clases no respondían a una línea completa, respondían a ciclos. Primero y segundo estaba en una clase, tercero y cuarto en otra y quinto y sexto en otra. Entonces yo era el tutor del segundo ciclo y de Música y además daba Música en Secundaria porque también teníamos hasta segundo de ESO. Con lo que aquel año no paré un momento, daba Lengua, Matemáticas, Conocimiento del Medio, de tercero y cuarto que los tenía en la misma clase. La Música de toda la Primaria y de primero de ESO y segundo de ESO [...]

En ese primer año se sintió muy bien tanto en el terreno profesional como personal. A nivel profesional no tuvo ningún problema ya que los niños eran muy

respetuosos y mantenía con ellos una estupenda relación. Además el hecho de ser tutor le permitía trabajar en profundidad con un grupo, los conocía muy bien e incluso dedicaba más horas a la clase de Música de las establecidas en el horario. Además, impartió la Música en el primer ciclo de Secundaria experiencia que le resultó muy gratificante.

56: [...] Para ser el primer trabajo me gustó mucho, de aquel primer trabajo tengo muy buen recuerdo, porque eran niños muy asequibles, muy respetuosos. El hecho de ser tutor también tiene su recompensa y es que conoces muy bien a un grupo, puedes trabajar más en profundidad con ese grupo y yo con ese grupo dedicaba más tiempo a la Música no me ceñía a esa hora semanal [...]

A este alto grado de satisfacción en su primer año como docente contribuyó la buena relación mantenida con sus compañeros, que iba más allá de lo estrictamente profesional.

193: [...] los compañeros de aquel primer año eran también muy buenos, ahí había una relación amigable, había una relación no sólo profesional, yo vivía en el pueblo, y compartía un piso con un compañero, recuerdo aquel año con mucha ilusión [...]

Además, a nivel personal inició una relación de pareja que le hizo afrontar con mucho más optimismo estos inicios profesionales y que como veremos más adelante será un factor influyente en su trayectoria vital.

187: [...] pero yo me sentía tan bien anímicamente, tan fresco, tan lleno de ganas que me sentí muy bien, también anímicamente salía con una chica que me gustaba muchísimo.

En su segundo destino, aunque el centro estaba situado cerca del anterior, la organización del mismo era distinta debido a que se trataba de un colegio algo más grande, de línea dos, por lo que aunque volvió a ser tutor, su permanencia con estos niños era más limitada ya que la carga docente de Música creció considerablemente respecto al año anterior.

58: En mi segundo destino el planteamiento era totalmente distinto, era un colegio de línea dos, había dos primeros, dos segundos, dos terceros, entonces yo entré dando sólo Música. A parte de ser tutor, daba sólo Música, daba Música en todos los cursos [...]

El hecho de tener tantas horas de Música fue una dificultad para Roberto e incluso le provocó problemas de voz, que aunque no fueron graves le generaban mucha fatiga. Por otro lado, no conseguía aprenderse el nombre de los niños con los que trabajaba y eso de no conocer a todos sus alumnos le generaba cierta tensión.

58: [...] y la verdad no me encontré del todo desarrollado porque me cansaba mucho. El hecho de dar tantas horas de música, yo intento cantar mucho, hacer muchas actividades tipo prácticas, y claro, no puedes estar cuatro horas cantando o cinco horas cantando como eran muchas veces. Entonces tuve problemas de garganta, no graves pero sí de sentirme muy cansado, muy agotado [...]

En definitiva, ese año la experiencia no fue tan grata como en sus comienzos ya que se dio cuenta de que el ser especialista era mucho más estresante de lo que había pensado.

58: [...] Y esa fue mi primera experiencia como especialista total. Y me desanimó un poco en el sentido de que era demasiado ya para mí.

Además, el ambiente dentro del claustro de profesores no era demasiado agradable ya que había varios grupos enfrentados con lo que esta situación era complicada para Roberto, que intentó mantenerse al margen, tarea que le resultó realmente difícil.

193: [...] En primer lugar la relación entre los profesionales era muy distante de hecho había varios bandos y además muy enfrentados, yo luego simpatiqué más con unos que con otros, pero intenté ser neutral pero ahí había ya unas peleas fuertes ya de antaño [...]

Pero a pesar de las dificultades a nivel profesional su buen estado a nivel personal, ya que su relación de pareja iba muy bien, le hacía enfrentar todo con mucho optimismo y frescura.

193: [...] Y luego el siguiente año ya cambiaron un poco las cosas, pero es lo que yo te digo, cambian las relaciones con las personas, porque yo iba igual de fresco, iba incluso con más ganas porque esta chica con la que yo salía también era maestra de Música y casi vivíamos juntos y todo, o sea que yo estaba igual de fresco igual de animoso [...]

Después de dos años con destinos provisionales cerca de su localidad natal, participa en el concurso de traslados y le asignan su primer destino definitivo, solicitado por petición propia, en otra provincia andaluza. Esta elección estuvo motivada por condicionantes personales, su hermano vivía en esta provincia por cuestiones de trabajo y a la que en aquel momento era su novia, que también era maestra, la destinaron por aquella zona.

193: [...] fue mi primer destino definitivo, no lo elegí yo, evidentemente pero sí elegí el sitio, sí elegí esa provincia y el motivo fue claramente un motivo familiar. Mi hermano que era profesor de trompeta, estaba por esa zona, llevaba varios años allí y yo pensé, pues me voy por allí, nos lo pasamos super bien, aquella zona también me gustaba mucho, estaba muy cansado de la zona donde estaba. Y entonces mi novia que seguía con la misma chica, le dieron por aquella parte también, pues eso era una lotería [...]

Roberto estaba encantado con el destino que le asignaron porque había conseguido su objetivo que era vivir cerca de su hermano y su novia, a pesar de que el centro era un colegio de difícil desempeño situado en una barriada marginal cercana a la ciudad. Allí la organización no respondía a la de un colegio convencional ya que a pesar de que existían diferentes niveles, los niños no estaban organizados según las edades sino por el nivel de conocimientos. Así en el grupo del que él fue tutor había niños de 11, 12 y hasta 13 años pero que no sabían ni leer ni escribir. Además de esta labor como tutor se encargaba de las clases de Música en todo el colegio.

59: [...] Voy como profesor de Música pero la organización interna del centro no responde a una organización convencional. No hay primero, segundo, cuarto, quinto... allí los alumnos están clasificados por nivel real de conocimiento. Entonces aunque sí había cursos porque era lo legal pero en quinto a lo mejor se estaba aprendiendo a leer y a escribir. [...] Cada maestro nos ocupábamos de un grupo de alumnos, de un nivel determinado. A mí me correspondió un grupo de alumnos mayores, de 11 ó 12 años, 13 años incluso que no sabían ni leer ni escribir. Eso era mi labor de tutor y luego yo daba música a todos los grupos, que era también un línea dos [...]

A pesar de la gran cantidad de recursos con la que contaba el centro existían enormes problemas de comportamiento por parte del alumnado. Así que aunque en la asignatura de Música no era donde se producían los mayores problemas el esquema que había desarrollado en los centros anteriores no le fue de ninguna utilidad. Roberto se vio obligado a organizar de otro modo su programación y abandonar el libro de texto, herramienta que le había servido de apoyo hasta ese momento.

59: [...] El centro tenía muchísimos recursos económicos, es donde más he podido yo comprar material, pero tenía muchos problemas de comportamiento. Aún así la música no era de las asignaturas que presentaban mayores problemas conductuales. Pero era muy difícil, el orden que yo llevaba preparado no me sirvió. Tuve que reestructurar todas las clases, fue el primer año que trabajé sin libro de texto [...]

En este contexto se centró en el trabajo expresivo (Canto, Ritmo y Movimiento) dejando a un lado el trabajo más analítico y reflexivo.

59: [...] tuve que reestructurarlo todo y trabajar mucho a nivel de ritmo, de movimiento y de voz y no trabajé prácticamente el Lenguaje Musical [...]

La relación que mantenía en este centro con los niños era muy difícil ya que eran niños que pertenecían a familias desestructuradas, con un bajo nivel cultural, etc. Los niños en clase le faltaban al respeto e incluso le llegaban a contar cómo en su familia se dedicaban a robar coches, joyas, etc. Ante esta situación Roberto declara que se sentía impotente, que no sabía cómo actuar.

193: [...] allí los niños me contaban cómo abrían los coches, cómo el padre venía a la casa con no sé qué con no sé cuánto y yo qué hacía ante aquello, si es que no se podía hacer nada. A lo mejor uno de sexto contaba cómo por las tardes se iba con su hermano, cómo abrían los coches, qué coche era más fácil de abrir, qué no se qué. Qué haces tu ante eso, yo es que me sentía muy limitado, yo no sabía cómo actuar ante eso [...]

Pero esta situación llegó al límite cuando en una clase dos chicos comenzaron una pelea y Roberto, en el intento de separarlos, recibió varios golpes por parte de uno de los niños. Este hecho supuso una decepción muy grande para él e incluso estuvo de baja durante tres meses por aquel incidente. A los tres meses volvió pero ya con el objetivo de acabar el curso lo mejor posible sin implicarse demasiado en el centro y en el trabajo con los niños. De alguna manera podemos decir que “tiró la toalla”.

193: [...] en Febrero estando dando una clase de estas de Matemáticas famosa, se me montó una pelea en clase, una pelea de niños bastante grandes, pero una pelea que se levantaron dos y empezaron a darse puñetazos y yo mi actitud fue la de coger a uno por la espalda y tirar de él fuerte, claro no podía hacer otra cosa, y ese mismo niño me dio varios cabezazos, y empecé a sangrar por la nariz y tal, y a raíz de ahí me dio una apatía tan grande que me fui al médico, hice un parte de lesiones, lo mandé a Delegación y me di de baja. Estuve tres meses de baja y volví a finales de mayo y claro ya volví como un mero trámite de pasar aquel mes [...]

Su actitud a partir de ese hecho cambio radicalmente ya que su implicación fue totalmente nula, no tenía ninguna ilusión por acudir a su trabajo, y el tiempo en el colegio le parecía eterno.

193: [...] Reconozco, yo siempre me he arrepentido de aquella actitud, es decir, no considero que la mejor actitud sea esa, me quito de en medio y ya está, pero también considero que es que no fue sólo única, es decir lo he sintetizado mucho, cuando te he dicho lo de la apatía, las peleas, ya llegó aquello a un momento que es que a mí se me hacía eterna la mañana, de 9 a 2 se me hacía un mundo [...]

Además se dio cuenta de que realmente no tenía los recursos necesarios para trabajar en aquel contexto. Se planteaba que el que él tuviera que soportar aquella situación era, en cierta medida, poco justo ya que se trataba de un problema social mucho más grave y fuera del alcance de un simple maestro como él.

19: [...] Entonces yo ya con aquello empecé a sentirme muy incómodo profesionalmente, yo no tenía medios, yo soy una persona a la que le faltan recursos a la hora de disciplina, y tengo que reconocerlo que a mí aquello se me iba de las manos [...]

Esta situación de desamparo e indefensión crecía en la medida en que recibían alumnos a mitad de curso, niños muy problemáticos que la trabajadora social llevaba allí y los dejaba como si aquello fuera una residencia, sin tener en cuenta una valoración de la situación, del nivel cognitivo, afectivo y conductual de aquellos niños.

193: [...] Llegó un momento que yo me lo cuestioné y decía bueno y yo qué necesidad tengo de estar aquí pagando un problema social, cuando aquí no ha hecho caso nadie, aquí cuatro pringaos de turno y mira aquello fue el detonante [...]

Además no recibió ningún tipo de apoyo por parte de sus compañeros, ya que parecía que si no aguantaba todo lo que los niños hacían, era peor profesional que ellos. Así que se encontró con dos grupos dentro del claustro, los que dedicaban su vida a ayudar a aquellos niños independientemente de las dificultades y los que no entendían cómo se podían permitir ciertas cosas. Así que cuando Roberto volvió a retomar el trabajo después de este paréntesis de tres meses se encontró con el rechazo de este primer grupo pues parecía que era él el que había cometido la falta grave. Vemos, por tanto, cómo la relación dentro del claustro tampoco era demasiado buena y no ayudaba realmente a mejorar la situación profesional de Roberto.

193: [...] y recuerdo que la directora que había allí, allí había un núcleo de profesores, estábamos como dos bandos, los profesionales y los no profesionales como yo digo, había un grupo de gente que era como muy samaritanos, como que estaban allí como por un acto social, incluso algunas eran monjas y cosas de este estilo y luego estaban los que como yo, que a mí me han mandado aquí y que quiero ser feliz, hacer mi trabajo e irme a mi casa y la directora era pues una samaritana y entonces claro, no me entendió y me castigó por aquello y me castigó, ya no me trató bien cuando volví, me sentí desplazado.

Tras el grave incidente sufrido en este centro de difícil desempeño al año siguiente lo trasladan a otro centro de la provincia. Allí vuelve a un colegio tradicional, siendo tutor y especialista. Regresó a la dinámica que había seguido en sus comienzos, al libro de texto, etc. Incluso recibió alumnos en prácticas hecho que le enriqueció bastante, así que profesionalmente puede decir que regresó a la normalidad, volvió a sentirse a gusto en su trabajo.

193: [...] Pero bueno, profesionalmente se puede decir que fue un curso con normalidad que volvía a retomar el libro de texto, conocí una editorial nueva que no me gustaba demasiado. Tuve varios alumnos de prácticas, eso también me enriqueció bastante. Entonces profesionalmente fue un año bueno, yo volví a mi normalidad, me volvía a sentir a gusto con los niños, todo bien incluso a nivel de colegio muy bien [...]

Pero después del traslado a otro centro y la mejoría a nivel profesional su situación personal cambió radicalmente, algo que le afectó mucho a nivel anímico. Su hermano dejó la ciudad para trasladarse a otro lugar después de aprobar las oposiciones y su novia decidió terminar con la relación.

193: [...] Llego al nuevo colegio y cambió todo, resulta que mi hermano aprobó las oposiciones ese verano, se vino a aquí, bueno pues genial y mi novia que estaba super colado por ella, también decidió que lo dejásemos. [...] De buenas a primeras me encontré en aquel destino sólo, sin nadie de mi gente y con un problema muy gordo y era que mi novia me había dejado, llevaba ya tres años con ella, ya habíamos vivido juntos y todo. Total que aquello anímicamente me afectó muchísimo, también es cierto que anímicamente aunque yo estaba bien pero esto de este colegio difícil también me afectaba. No lo sé, aunque yo estaba bien, creo que no lo estaba. Total que lo de esta niña me afectó muchísimo y aquello no me lo esperaba y me vino fatal [...]

Aunque en este nuevo centro estaba a gusto, tenía buenos compañeros e intentó rehacer su vida, el hecho de dejarlo con su pareja le afectó mucho y ese estado anímico personal se somatizó en problemas gástricos y por ende se trasladó a lo profesional, afrontando el día a día con desgana y apatía. La relación con uno de sus compañeros de trabajo le ayudó de alguna manera a superar su difícil situación personal.

193: [...] y yo empecé a trabajar, el colegio era bueno, los compañeros también, hice una buena amistad con un compañero que era soltero y mayor. Yo estaba sólo, él también, pues compartía mucho, iba a su casa a ver películas, lo típico y ahí fue cuando yo vi que

mi vida social pues tenía que empezar a hacer cosas nuevas, que todo lo feliz que yo había estado hasta ahí, pues se me había derrumbado todo y entonces empecé a salir con nuevos grupos de amigos, nuevas chicas. Pero me acordaba de mi novia muchísimo, luego ella no quería verme, unas cosas muy raras, y aquello me afectó a nivel profesional en apatía, desgana, monotonía, tenía problemas de estómago. Me sentía muy sólo, y aquello me ocasionó un problema médico [...]

El tiempo fue haciendo que la situación mejorara y un momento decisivo para el cambio radical y su vuelta a la normalidad fue su participación en un tribunal de oposiciones, algo que siempre había querido hacer. Desde siempre había tenido la curiosidad de saber cómo funcionaba desde dentro el proceso de oposición, lo solicitó y fue designado secretario de un tribunal.

82: En el 2003 fui tribunal de oposición. Yo tenía muchas ganas de estar en un tribunal, y lo solicité, fui secretario [...]

De esta experiencia rescata lo positivo pero también lo negativo. Por un lado señala que quedó bastante satisfecho al comprobar que el proceso de selección era bastante transparente lejos de los fantasmas sobre el enchufismo y la endogamia que lo pueden rodear. Pero por otro lado reconoce cierta decepción al comprobar la gran diversidad en cuanto a la formación y conocimientos de los miembros del tribunal, lo que hace mucho menos objetivo el proceso.

82: [...] y tuve que trabajar muchísimo, pasando notas,... Y quedé bien en muchas cosas y desilusionado en otras. Quedé muy satisfecho en cuestiones de enchufes y todo ese tipo de cosas, al ver que realmente no iban por ahí los tiros. Y quedé muy desilusionado en la formación nuestra de los maestros, vi cómo realmente éramos un grupo de pardillos. Porque de los cinco del tribunal era muy curioso, los cinco teníamos perfiles muy distintos, totalmente diferentes, con una formación muy diferente [...]

En la descripción que hace del proceso recoge cómo podía haber una diferencia en la nota que asignaba cada miembro del tribunal de hasta cinco o seis puntos algo que dificultaba mucho el proceso. Además describe el proceso como agotador pues la dedicación era intensiva.

84: La jornada de trabajo era de unas ocho horas, no más bien de unas doce horas, entrábamos a las nueve de la mañana, incluso antes a las ocho y media y nos solíamos ir a la misma hora de la tarde.

Señala cómo el hecho de participar en el tribunal de oposición fue para él muy positivo ya que le ofreció la posibilidad de salir de la rutina del colegio y el formar parte de este proceso de selección fue una dosis de autoestima personal.

193: [...] Y me sentí muy bien, para mi lo de estar en la oposición, fue un golpe de autoestima, de sentirme útil, de hacer cosas diferentes y aquello fue lo que me terminó de dar el empujón [...]

Durante su estancia en esta provincia intentó retomar sus estudios de Clarinete ya que en el Conservatorio donde siempre había estudiado tuvo problemas con un profesor y dejó inconcluso el Grado Superior a falta de aprobar la asignatura de instrumento. Así que aprovechó el cambio de provincia para intentar aprobar esta asignatura y conseguir el título pero la desmotivación que arrastraba y la sensación de estar fuera de lugar hicieron que abandonara de nuevo sus estudios en el Conservatorio. Reconoce que es una asignatura que tiene pendiente ya que simplemente le queda aprobar el instrumento para obtener el Título Superior de Clarinete.

70: Además continué el Grado Superior de Clarinete. Cuando me presenté a las oposiciones yo ya tenía el Grado Medio pero seguí con el Grado Superior. Hice todo el superior de todo, pero en el Clarinete, en lo que es el Clarinete tuve problemas con el

profesor de aquí y ahí rompí la línea. [...] No es que yo tuviera ningún problema con él, sino que no me aprobaba. Acabé mi cuarta convocatoria y no me aprobó. Entonces me fui a otra provincia y aprovechando el traslado me fui a aquel Conservatorio. Pero yo ya me desmotivé, la verdad es que ahí no tengo excusa, yo ya dije no estoy disfrutando con esto, había acabado aquí muy mal. [...] Así que gracias a unos contactos hablé con el catedrático de la provincia a la que me trasladé. Pero claro, él ya no me acogió como un alumno, me cogió como un "enganchao", vente cuando quieras, yo te miro. Yo ya me sentí desubicado, me sentí un poco de prestado y yo ya tenía también mi trabajo, me desanimé. Y me da pena, porque realmente tengo otra titulación ahí totalmente terminada [...]

Al año siguiente y gracias a un nuevo concurso de traslados solicita volver a su tierra natal para dejar atrás todo lo que había sucedido en el lugar donde trabajaba en ese momento y lo destinaron al centro en el que se encuentra actualmente. Como sabía lo importante que iba a ser ese comienzo decidió afrontarlo con energías renovadas, se compró un piso, comenzó a salir con gente, a conocer otros entornos, etc.

196: R.: Pues anímicamente es como volver a empezar, mi vida no es el uno de enero, es el uno de septiembre. [...] Entonces mi meta era conocer gente, integrarme mucho en el colegio, sabía lo importante que iba a ser ese destino, que ya estaba en mi tierra, ese verano lo dediqué a comprar un piso aquí, con lo que anímicamente me sentía muy feliz.

Además aquí conoció a la que actualmente es su pareja y eso le influyó de forma positiva. Roberto hace mucho hincapié en la importancia que tiene la vida personal en el quehacer profesional, reconoce cómo siempre ha influido muy directamente su vida privada en su vida profesional.

196: [...] conocí a otra maestra de Música que daba clase en otro colegio de allí y es con la que estoy saliendo, y muy bien, con lo que profesionalmente influye mucho lo personal en lo profesional o al revés [...]

XI.10.3.f. Percepción del momento actual

A la edad de 28 años y después de seis como especialista de Educación Musical actualmente desarrolla su labor profesional en un centro educativo de línea uno en el que imparte las clases de Música y clases de apoyo a los niños con necesidades educativas. En este centro, de reciente creación el claustro es de solamente 15 personas con las que mantiene una buena relación. Tiene su propia aula de Música y, en líneas generales, está satisfecho con su situación.

61: Luego vengo a mi actual destino y ya estoy en un colegio bastante convencional, bastante bueno la verdad, de una sola línea. Aquí no soy tutor, doy sólo la Música y apoyo a alumnos con problemas, con diferentes tipos de problemas.

Después de sus últimas experiencias la actitud con la que se enfrentó a este nuevo destino fue la de integrarse con sus compañeros, establecer buenas relaciones y comenzar con optimismo enfrentando su labor docente con la ilusión que lo hacía en sus comienzos.

196: [...] Y así fue, cuando llegué pues con una intención muy amigable de empezar con mi nuevo colegio, el colegio también era nuevo, todo demasiado nuevo y así fue me integré en el cole lo mejor que he podido, siempre hemos tenido, nuestros más y nuestros menos pero vamos no existe una enemistad con nadie [...]

A la hora de abordar el momento actual en la carrera profesional de Roberto vamos a hacer referencia a dos dimensiones, una relacionada con el contexto en el que realiza su trabajo, describiendo las relaciones que establece con él y la percepción que tiene de cómo es considerada su labor como especialista por el resto de la comunidad educativa. Por otro lado, nos centraremos en el análisis de su práctica

docente y de la percepción que tiene de él mismo a través de la descripción de sus dificultades, motivaciones, creencias y actitudes hacia la enseñanza.

En cuanto a la **relación** que mantiene con los **padres y madres** señala que es normal aunque se siente un poco condicionado por la opinión de éstos. Advierte que actualmente los padres parecen haber adquirido una posición de enfrentamiento en relación al maestro y suelen estar siempre de parte de los hijos sin tener en cuenta el criterio y profesionalidad del docente.

184: Si lo echas a la calle, tienes en seguida a los padres encima y los padres están en una actitud muy complicada te lo digo sinceramente, los padres hoy día hay que tener una mano izquierda absoluta porque todo les parece mal, si les regañas, te acusan de menospreciarlo incluso delante de los demás o de humillarlo, es complicado [...]

Este hecho llega incluso al ámbito de lo estrictamente académico pues ha llegado a percibir que los padres cuestionan su metodología en el aula de Música. Siente cómo todo el mundo se cree con el derecho de opinar sobre algo en lo que no son expertos por el simple hecho de tratarse una asignatura que ellos consideran menos importante.

184: [...] otro problema que he tenido esta año también es el cuestionamiento de los recursos. [...] Resulta que yo utilizo mucho los vídeos de Disney pero como un elemento motivador, no como nada más y entonces claro yo no sé porque existe una filtración y es que el niño lo que dice en casa es pues hemos visto tal vídeo o hemos hecho tal cosa pero claro le quita todo el valor educativo. El niño se queda en lo anecdótico y la madre oye eso y dice pues vaya maestro que tenéis que lo que hacéis es jugar o ver el vídeo y eso a su vez crea un bolo que lo que a mí me llega ya no llega como un comentario ya llega como una queja, es que el maestro de Música, claro fíjate ven el vídeo, juegan y ante eso no sé muy bien que solución poner [...]

De su relación con el **alumnado** destaca la dificultad que tiene para mantener la disciplina en algunos grupos, sobretodo con los niños más mayores. Reconoce que tiene verdaderos problemas a la hora de hacerse respetar y atribuye este hecho a su juventud, ya que los alumnos lo ven joven y quizás más cercano, hecho que en ocasiones se vuelve en su contra.

184: R.: Pues yo lo que hago en cuanto los castigos, yo lo llevo fatal, yo no estoy puesto en ese tema, lo llevo muy mal y no sé muy bien qué hacer, de hecho yo en Música a veces lo que me pasa, pero no salen las cosas como a mí me gustaría. Tengo un grupo de alumnos que no se termina de portar bien conmigo, no sé si es por la asignatura, conmigo, no sé por qué es [...] Yo veo que uno de los factores es el profesor, te ven joven, te ven amigable, te ven más o menos tal y eso es nefasto en la educación, porque los niños no entienden esa relación, con los niños o eres muy serio o ya no eres nadie [...]

Reconoce que ante estas reacciones de algunos niños no sabe cómo actuar, cuando se encuentra con este tipo de situaciones se siente indefenso pues cualquiera de las acciones que emprende, ya sea castigarlos, hablar con el tutor, etc. le parece insuficiente y poco eficaz.

184: [...] También es cierto que es con un grupo de alumnos, no con todos y entonces he tenido un problema con la asignatura y es que los alumnos se han portado bastante mal. [...] Yo ya no estoy seguro si es esa reacción negativa del alumnado es ante la Música en sí o ante mí. Pienso que puede ser ante mí, por eso que te he dicho, porque te pierden el respeto de alguna forma, no te ven como esa figura del profesor, no saben muy bien intercambiar los papeles y yo me he encontrado alumnos que me han gritado y que te responden de formas muy desagradables y ante eso no sabe uno qué hacer, porque hay veinticinco niños, uno te grita y dices veinticuatro lo están viendo, si no hago algo malo, y si hago algo, qué hago, recurro al tutor con lo que parece que hay una humillación entre el tutor y yo, si lo echo a la calle tengo dos problemas, la madre va a venir a hablar conmigo, me va a decir que qué ha pasado, yo que sé, yo tengo un problema ante ese tipo de reacciones que no sé cómo. Yo ese problema no sé solucionarlo y no es la primera vez,

me ha ocurrido alguna vez más, pero este año en concreto no he sabido reaccionar ante eso [...]

Reconoce la inexistencia de un trabajo colaborativo dentro del centro, ya que cada maestro trabaja según su propio criterio. Sí que es verdad que el hecho de ver trabajar a distintos compañeros le ha proporcionado ideas, y ha sido una fuente de conocimiento, pero no supone una ayuda decisiva en su desarrollo profesional ya que no se produce realmente un intercambio de opiniones.

127: [...] Y respecto a los compañeros que es quizás el punto de referencia en este caso, la verdad es que no tengo ningún punto de referencia porque en la escuela tenemos un defecto y es que cada uno da sus clases y aunque todos seamos más o menos amigos pero nadie sabe realmente lo que hace el otro en su clase o cómo lo hace. Es cierto que he visto diferentes formas de actuar más clásicas, menos clásicas y yo tiendo a actuar de forma más clásica, es cierto que yo tiendo a lo más clásico pero entre comillas [...]

Advierte de esta falta de diálogo profesional en líneas generales y quizás el problema resida en que todavía no se ha caído en la cuenta de la necesidad de separar lo profesional de lo personal dentro del ámbito de trabajo.

181: R.: Sobre esto tengo que reconocer que en general no están corriendo buenos tiempos en cuanto a coordinación, en cuanto a diálogo, en cuanto a buen hacer, pero no te hablo ya en cuanto a los alumnos sino en cuanto nosotros mismos. Yo tengo que reconocerte que en los diferentes centros cambia, no es una realidad única, la relación que existe entre el profesorado es distinta según los centros. [...] Pienso que en general no existe coordinación en los centros, en general no existe una buena coordinación, debería existir pero no existe. [...]

Cree que sería muy necesario, a pesar de defender su trabajo autónomo, el intercambio de opiniones con otros compañeros para poder mejorar y ayudar de una forma más eficaz a los alumnos.

181: [...] Entonces yo como maestro especialista me imagino que mis compañeros igual, tendemos a ser neutrales, es decir, yo lo primero es dar mi clase, mis objetivos, mis contenidos y mi hora, luego intento interesarme por algunos alumnos concretos, es decir, por aquellos alumnos que encuentran una mayor dificultad intento interesarme, con lo que intento entrevistarme con el tutor pero es cierto que no todos los tutores son transparentes y no a todos los tutores les gusta contar digamos la historia de otras personas, entonces a mí me ha ocurrido que he preguntado: ¡oye! ¿tal alumno qué pasa? Y no he encontrado una explicación clara, bien porque los padres se lo hayan contado a él en plan confidencial, bien porque él no se sienta con suficiente confianza conmigo como para contarme algo personal, pero es cierto que no existe comunicación [...]

No obstante y a pesar de todo la relación con su grupo actual de compañeros es bastante cordial.

196: [...] siempre hemos tenido, nuestros más y nuestros menos, pero vamos, no existe una enemistad con nadie [...]

Reconoce que la posición dentro del sistema educativo de la Educación Musical es buena, en tanto a ser considerada una asignatura complementaria para la educación integral del alumnado. En lo que no está tan de acuerdo es en la forma en la que se desarrolla realmente en las aulas.

139: [...] Pienso que la importancia que tiene actualmente es buena, quizá el tiempo, la forma en la que se lleve a cabo no es la más adecuada, pero creo que lo que es la inspección, los legisladores tienen muy claro que la Educación Musical en la escuela es una educación complementaria para una educación integral. No buscan una educación musical específica ni buscar músicos. Yo creo que eso está muy claro en la ley, que no se busca la destreza musical, sino la formación general. Creo que el fondo es bueno pero la forma no es la correcta.

Piensa que las carencias que sufren la Música o la Plástica, se deben a la situación deficitaria de las materias instrumentales. El nivel de estas materias es muy bajo y el fracaso escolar es cada vez mayor así que la Administración centra sus esfuerzos en estas materias, dejando a un lado o en situación de desventaja aquellas materias que se consideran “menos importantes”. Afirma que si el nivel de las materias instrumentales fuera el adecuado la situación de la Educación Artística mejoraría considerablemente.

142: [...] Yo creo que la administración se ha encontrado actualmente con un grave problema y es que las asignaturas instrumentales han perdido importancia, por lo que sea, las asignaturas instrumentales están perdiendo cada vez más nivel y más importancia por lo tanto está decayendo el sistema educativo por culpa de las asignaturas instrumentales que son al fin y al cabo las que mantienen el nivel educativo. Entonces las otras asignaturas que son Educación Física, Plástica, Música que son complementarias a esa educación integral, por consecuencia de esas asignaturas instrumentales también están decayendo. Entonces no es que la administración le haya quitado importancia a las asignaturas complementarias, es que como tienen un problema tan grande y es que las instrumentales han decaído, pues quieren volcar toda su intención económica, de todos los sentidos en las instrumentales. Yo pienso que si en Andalucía que es lo que más conocemos las asignaturas instrumentales retomasen nivel, las asignaturas complementarias también redundarían en ese nivel. Mientras las asignaturas instrumentales decaigan, decaerá lo demás. Están interrelacionados.

Advierte la necesidad de que el especialista de Música se convirtiera en un especialista en Educación Artística ya que parece una incongruencia que en un mismo área de conocimiento haya varios maestros. Esto permitiría que la formación en esta área fuera mucho más adecuada y la distribución horaria fuera más adecuada.

147: [...] Entonces yo he pensado, es una opinión personal, que una buena opción es que el maestro especialista en música se convirtiese en maestro especialista en artística por decirlo así y fuese el encargado de esas tres horas semanales, donde tocara la música, la plástica y la dramatización. Aunque no es mucho tres horas semanales, pienso que al ser el mismo profesor podría repartirlas de tal modo que tocara todos los aspectos y afianzando más esa educación integral del alumno que estamos demandando [...]

Aunque el planteamiento que hace sobre la creación de un especialista de Educación Artística recibe una justificación bastante clara, reconoce la dificultad que supondría este hecho para la Administración.

147: [...] pero es cierto que ahí hay un grupo de tutores que les sobraría demasiado tiempo y entonces es una manera también de ocupar horas, no sé está claro que hay un problema grave, [...]

Recoge en su discurso el debate actual sobre la desaparición de las especialidades y la posibilidad de volver al sistema de hace veinte años en el que el tutor se encargaba de todas las materias.

147: [...] aunque tú sabes que la tendencia en magisterio es apartarnos otra vez de las especialidades, con lo que yo pienso que uno de los problemas que tiene la administración es que está siendo consciente de que en primaria no es adecuado esto de los especialistas, se va a volver al sistema del tutor que sabe un poco de todo.

Reflexiona sobre este cambio y advierte que no le parece tan erróneo, pues los niños en las edades de entre 6 y 12 años necesitan un referente, un maestro que suponga un modelo y la constante salida y entrada de especialistas crea cierta confusión. Así que justifica la decisión de la Administración en el sentido de querer establecer ese modelo y eliminar el “caos” o descontrol, que en algunas ocasiones genera la otra situación, siempre y cuando el maestro reciba la correspondiente formación.

151: [...] Yo pienso que la intención de la administración en ese sentido es subsanar un error de lo que son conscientes y es que los niños en Primaria, aún son pequeños y tienen demasiados modelos de referencia, el modelo del maestro de música, el maestro de inglés, el maestro de religión, el maestro de educación física y el maestro tutor. Entonces yo creo que es cierto que el niño por lo menos hasta el tercer ciclo se pierde un poco, no sabe muy bien cual es el modelo a seguir, cada maestro tiene su proceso, unos somos más ordenados, otros somos menos y el niño se pierde un poco sobre todo niños de seis, siete, ocho o nueve años. Yo creo que lo que la administración pretende un poco eliminar ese caos un poco y que exista solamente un punto de referencia. [...]

En líneas generales la **consideración** por parte de los **padres y madres** es más bien baja, en el sentido de que son conscientes de que aunque dentro de la educación de sus hijos todo es importante existen para ellos dos bloques de asignaturas, las que son verdaderamente imprescindibles, las materias instrumentales y después el resto, algo de lo que también es consciente Roberto.

178: [...] es cierto que los padres son muy conscientes de esa educación integral, de que todo es muy importante y favorece la enseñanza de sus hijos pero es cierto de que ellos son conscientes de que hay dos grandes bloques de asignaturas, las importantes y las menos importantes, o las instrumentales y las complementarias [...] Soy consciente si yo tuviese hijos de que me es mucho más inquietante que mi hijo domine las matemáticas, que domine la educación musical.

A pesar de esta valoración general por parte de los padres resalta cómo según los grupos, nivel cultural, etc. cambia esta valoración. Pero en líneas generales, en su destino actual la Educación Musical goza de un reconocimiento aceptable pero como materia complementaria.

En cuanto a la consideración por parte de los compañeros resalta cómo la diferencia se debe normalmente a diferencias de edad. Por regla general aquellos maestros más veteranos tienen una visión de la Educación Musical anclada en el pasado y la consideran una asignatura importante pero sin mucho protagonismo. Sin embargo, sí que hay otro grupo que dentro de considerarla una materia complementaria, le otorga bastante importancia dentro de la educación integral del alumno.

90: R.: La diferencia generacional es grande, tenemos maestros mayores, a punto de jubilarse algunos, jóvenes no hay nadie, yo soy el más joven. Yo creo que consideran la música como se considera en la antigua escuela, como una asignatura importante pero no con excesivo protagonismo, una asignatura complementaria, más complementaria que otra cosa. De hecho ese no es el parecer de todos, yo sé de otros compañeros que sí le dan una gran importancia, pero no ya como una asignatura para adquirir grandes conocimientos sino como algo importante para formarse a todos los niveles, no como algo que sea muy importante saber la escala musical, sino como algo complementario más que como otra cosa [...]

De alguna manera esta consideración por parte del claustro se ve reflejada en el interés que muestran en que los niños reciban estímulos musicales y participen en actividades como conciertos, actuaciones, etc.

90: [...] De hecho en mi colegio se le da mucha importancia a las actividades complementarias de música, que los niños vayan a conciertos, que participen, que al colegio vaya gente a tocar. A todo eso se le da mucha importancia [...]

Los **alumnos y alumnas** son conscientes de que la materia de Música no es fundamental, y quizá esta percepción esté provocada por el enfoque que Roberto imprime a la asignatura, su carácter lúdico puede contribuir a este hecho. Así que directamente los alumnos la diferencian del resto de asignaturas y la consideran menos formal. De todos modos Roberto intenta hacerles ver que la calificación es tan

importante como en las otras asignaturas, exigiéndoles trabajos y llevando a cabo un proceso evaluativo serio.

93: R.: *Ellos saben de antemano que la asignatura no es una asignatura fundamental, pero eso es que lo saben desde que son chiquitines, pero ellos también saben que el enfoque que yo le doy a la asignatura [...]*

A la hora de describir su **práctica profesional** nos centraremos en los diferentes elementos curriculares a los que hace referencia en su discurso. En cuanto a los **objetivos** destaca el propósito de trabajar a diario los diferentes bloques de contenido y por ende el desarrollo de las tres capacidades básicas saber escuchar, saber hacer y análisis sensible. Señala cómo impone su criterio a la hora de elaborar la programación para un curso escolar, determinando los objetivos y contenidos a trabajar.

196: [...] *Respecto a lo que es profesionalmente, pues igual, programo mis objetivos, mis contenidos, mis libros de texto, modifico los libros según yo veo, amplío, quito, [...]*

133: [...] *Entonces en mis clases, yo mi principal objetivo es trabajar en la misma sesión, o sea en la hora los cuatro bloques de contenidos que tenemos, aprender a escuchar, instrumental, vocal, lenguaje musical y movimiento, los cinco bloques [...]*

Otro de los aspectos importantes es el trabajo coral al que otorga gran importancia, de hecho, ha formado un coro con los alumnos del colegio con el que participa en diferentes certámenes de villancicos y otras actuaciones.

102: [...] *el coro es una de las cosas que es uno de mis objetivos, entonces aprovecho la Navidad para trabajar el coro. Participamos en un certamen de villancicos y como excusa trabajo por ahí. El fin de curso también lo utilizo como excusa para trabajar el coro. El fin de curso y la Navidad es la excusa para trabajar más a nivel de coro.*

Suele trabajar todos los bloques de contenido aunque reconoce que el Lenguaje Musical es el bloque al que presta menos atención.

133: [...] *Entonces yo intento trabajar en una hora todos los bloques de contenidos que tenemos. Es cierto que algunas veces, unos bloques pasan más por encima que otros pero mi idea es trabajar siempre todo desde la escucha hasta el movimiento o el instrumento o lo vocal [...]*

136: R.: *Sí, es cierto que aunque quiero trabajar todos los bloques de contenido hay uno de ellos que lo tengo un poco apartado que es el Lenguaje Musical [...]*

A la hora de trabajar el Lenguaje Musical, que asocia principalmente al desarrollo de la lectoescritura musical, realiza una progresión desde la utilización de grafías no convencionales hasta convencionales a lo largo de los tres ciclos de Educación Primaria. Señala que de alguna manera se siente condicionado a trabajar aspectos más teóricos en el tercer ciclo ya que después pasan a Secundaria donde pueden exigirles estos conocimientos.

136: [...] *En el primer ciclo trabajo todos, incluido el Lenguaje Musical y ahí trabajo la grafía no convencional. En el segundo ciclo sigo con la grafía no convencional y ya empiezo la convencional pero yo reconozco que la escuela no es el marco adecuado para el Lenguaje Musical, por lo menos mi experiencia con la poca gente con la que he contrastado esto, [...]* *Casi es en el tercer ciclo donde le doy un poco más de importancia pero no porque yo me encuentre satisfecho, sino porque entiendo que bueno van ya a la ESO, otros profesores pueden empezar de ahí, tampoco es justo que vayan con esa laguna [...]*

El eje configurador de su **metodología** es la motivación y la realización de actividades lúdicas que, de alguna manera, confieren mayor distensión a la materia algo que está en consonancia con su apreciación de la misma como una materia complementaria.

93: [...] Yo le doy a la asignatura un enfoque informal, entonces quizás el primer fallo sea mío, no es que le quite importancia respecto a las matemáticas o a la lengua. Simplemente parto de la música como un elemento complementario, un elemento que sirve para desarrollar a todos los niveles, motriz, personal, emocional. Entonces yo utilizo los recursos del juego, la motivación, la informalidad un poco [...]

Trabaja desde una perspectiva global, es decir, partiendo de un recurso (audición, canción, danza...) y sacándole el máximo partido trabajando a partir de él todos los bloques de contenido.

133: [...] Intento trabajar de una forma globalizada entonces parto de un centro de interés por llamarlo así. No tiene nada que ver con lo que es el centro de interés en infantil por ejemplo que puede ser la navidad o el otoño no, mi centro de interés es la canción tal que he visto y me gusta mucho o el ritmo tal o el movimiento cual, entonces yo parto de esa actividad y ahora a mí lo que me interesa desde esa actividad es tocar todos los bloques de contenidos [...] Y el centro de interés para mí, me parece importante pero no ya en cuanto a la fecha en la que estemos, sino el centro de interés para mí es la actividad que yo creo que debe ser ese coordinador de esa sesión y así creo yo que van las corrientes metodológicas ahora mismo.

Reconoce cómo el trabajo en el aula es algo vivo, y cómo según los cursos y la respuesta del alumnado va modificando sus propuestas.

160: [...] En general no es que den muchos problemas, es decir la asignatura se realiza con normalidad, pero sí es cierto que en algunas actividades hay que replantearlas para favorecer al máximo su participación, no participan con igual naturalidad en todas las actividades. En la danza también tienen problemas de participación, en la relación con los compañeros también depende según los grupos, pero tienen problemas en cuanto a la danza, en cuanto al canto, el lenguaje musical es imposible, tienen muchos problemas.

Por ejemplo, durante el tiempo que impartió clases en Secundaria su metodología era algo diferente ya que trabajaba desde un punto de vista más teórico y conceptual.

190: [...] Y la Secundaria que fue el único año que yo impartí Secundaria, me la tomé como una enseñanza ya más profesional. Como que la primera era más artística y la Secundaria ya más profesional y preparaba historia de la música, algunas audiciones. Yo disfrutaba con ese tipo de enseñanza [...]

La **evaluación** la lleva a cabo a través de la observación en clase y la revisión de trabajos escritos que el alumnado realiza, en muchas ocasiones, de forma voluntaria. Aunque no hace exámenes como en el resto de asignaturas el alumnado sabe que no todos obtienen la misma calificación y que ésta depende de diversos factores que Roberto se encarga de explicarles. No obstante, es consciente de que esta diferencia con el resto de materias genera cierta confusión en el alumnado.

93: [...] Lo hago haciendo un proceso de evaluación, no hago exámenes ni mucho menos, pero sí que mando pequeños deberes, pequeñas cosas, muchas veces de carácter voluntario que yo anoto [...]

A la hora de hablar de **atención a la diversidad** no sólo se refiere a los niños con necesidades especiales de tipo físico o psíquico sino también al alumnado extranjero que cada vez es más numeroso.

154: R.: Cada vez existe más el problema este de la diversidad. Actualmente cuando hablamos de atención a la diversidad, ya no nos referimos al niño con Síndrome Down o al niño con una deficiencia auditiva, sino a niños que provienen de otras zonas [...]

Aunque advierte que el número de alumnos de otros países no es muy elevado en su centro, afirma que tienen algunos casos de marroquíes y sudamericanos y señala cómo los primeros suelen ser más problemáticos que los segundos. Así

aunque reconoce una igualdad en cuanto a derechos y deberes, destaca cómo la actitud cambia en función de la cultura. Por ejemplo, tal y como apunta Roberto, los niños sudamericanos suelen ser más nobles y obedientes, siendo más contestatarios los marroquíes lo que en ocasiones dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este alumnado normalmente no ha asistido con anterioridad a la escuela con lo que se hace muy difícil que adquieran las rutinas del sistema escolar, dificultad a la que se le añade el desconocimiento del idioma. Aunque se les ayuda con clases de español, en sus casas siguen hablando su idioma lo que dificulta su integración, algo hacia lo que son reacios según Roberto. A estas minorías se les une el alumnado de etnia gitana, por lo que el trabajo en el aula se dificulta al coexistir diferentes culturas y diferentes actitudes.

154: [...] En mi caso tenemos los dos casos, algunos casos marroquíes y algunos casos sudamericanos, y por la experiencia personal, los marroquíes dan más problemas a la hora de la escolarización que los sudamericanos.

157: R.: Como razas son diferentes, es cierto que no existe una interculturalidad, todos somos iguales, todos tenemos las mismas inquietudes, los mismos intereses y los mismos derechos, pero sí que es cierto que hay diferencias entre las razas, diferencias culturales, diferencias sociales, diferencias económicas, incluso yo diría diferencias de actitud [...].

El principal problema es el de los materiales ya que no es normal que este tipo de alumnos traigan su propio material por lo que Roberto se ve obligado a proporcionarles los recursos necesarios para trabajar en el aula. Aunque señala que no hay problemas de participación sí que observa diferencias de actitud hacia ciertas actividades que se realizan en el aula de Música, como por ejemplo cantar, quizás debido a que son más retraídos y también por la dificultad del idioma. La Danza, por el tema de la relación con los demás también se advierte como complicada y el Lenguaje Musical lo considera como algo imposible. Sin embargo, destaca cómo los alumnos de raza gitana son más extrovertidos y no tienen ningún problema para expresarse a través de la música.

160: [...] Entonces el problema primero es el de los materiales, no hay manera de conseguir que traigan material con lo que yo tengo que facilitarles el material. Pues yo les doy fichas de trabajo, participan en clase como los demás a través de fichas. En lo que es la participación, no tengo ningún problema, son niños como todos, participan, se divierten pero sí tengo problemas en cuanto a la actitud hacia la asignatura. Son más retraídos, les cuesta cantar muchísimo, cantar es algo que con esta niña marroquí no he conseguido. También por el idioma, no sé un poco, no hay manera, y los de raza gitana sí son más extrovertidos pero también dentro de lo que son sus preferencias [...] En la Danza también tienen problemas de participación, en la relación con los compañeros también depende según los grupos, pero tienen problemas en cuanto a la danza en cuanto al Canto, el Lenguaje Musical es imposible, tienen muchos problemas.

Pero, en general, la mayor dificultad que encuentra Roberto es la falta de interés de este colectivo y la dificultad para motivarlos e integrarlos en el grupo.

160: Entonces en el momento que hay algo que nos les interesa, que nos les llama la atención, pues desconectan y hay que hacer un sobre esfuerzo por motivarlos, por traerlos, por integrarlos en el grupo. En general no es que den muchos problemas, es decir la asignatura se realiza con normalidad, pero sí es cierto que en algunas actividades hay que replantearlas para favorecer al máximo su participación, no participan con igual naturalidad en todas las actividades.

En cuanto a los niños con necesidades educativas especiales no hace ninguna observación ya que no tienen casos en el centro pues no poseen ningún aula específica.

163: R.: En mi colegio no tenemos porque nuestro colegio no es de aula específica, entonces no tenemos ningún caso.

En relación a las estrategias que sigue a la hora de organizar **actividades complementarias** como el coro reconoce que el hecho de seleccionar las mejores voces coarta la participación de alumnado con gran interés y a veces genera problemas con los padres por lo que su decisión ha sido que sea una actividad en la que intervengan todas las clases.

103: Hace muchos años que me planteé lo de la selección del coro, porque cuando seleccionas alumnos generas problemas, porque hay muchos alumnos que quieren participar y no tienen demasiadas cualidades y otros que no quieren participar y que son más o menos buenos. Entonces he optado porque participen todos, lo que hago es participar por clases. [...] Además yo no parto de la base de que haya que probar voces y todo eso, para mí todos valen.

Aunque es consciente de que la asignatura de Música es proclive a la exhibición, intenta evitar la organización de eventos en la medida de lo posible aunque sabe que negarse a realizar las actuaciones de Navidad o final de curso puede llegar a ser un problema. Así que intenta buscar un término medio organizando aquello con lo que se siente a gusto y negándose a lo que no es afín a sus intereses.

99: R.: Es cierto que la asignatura de música se presta mucho a la exhibición, y no es que sea sólo de cara a los padres, sino también al centro como institución. Entonces es cierto, y lo sé por amigos míos, que negarte a este tipo de cosas es un problema ya de base, porque se da por hecho que los niños canten por Navidad o canten al final de curso no es solamente algo bonito, sino es un escaparate, es como tu escaparate. Sí es cierto, que de alguna manera, no es que te digan que es obligatorio, pero sí que se nota que es una de nuestras obligaciones el preparar la fiesta de Navidad, el Carnaval, etc.

102: R.: Pues yo el Carnaval ya me negué rotundamente porque no soy yo muy carnavalero, la Navidad sí, a mí me gusta, [...]

Suele utilizar como recurso didáctico materiales audiovisuales de películas de dibujos animados algo por lo que, en ocasiones, ha sido cuestionado por los padres y madres de sus alumnos ya que cuando los niños llegan a casa y les cuentan a los padres que en clase de Música han visto una película los padres no saben valorar la utilidad del recurso y se quedan con el mero hecho de la distracción.

El libro de texto ha sido un apoyo a lo largo de su trayectoria profesional como docente de Música. Ha trabajado con diferentes editoriales según los diferentes destinos por los que ha pasado, lo que le han permitido conocer diferentes recursos y tener un apoyo importante para la docencia. Además el hecho de tener un texto facilita el trabajo con los alumnos pues ellos tienen así su propio material.

187: [...] Preparé la programación que además era la obligatoria para la fase de prácticas [...] También fue mi primer contacto con el libro de texto, yo en especial trabajaba con mis propios medios y aquí no, aquí ya encontré las editoriales y me entretuve mucho buscando material. Es bueno que los niños tengan su propio material de música.

Reconoce que el hecho de haber pasado por muchos centros, cada uno con unas características, con unas relaciones, etc. ha sido una fuente importante de conocimiento.

181: [...] Entonces yo me he encontrado de todo porque el hecho de que haya pasado por muchos centros ha hecho que vea muchas cosas [...]

Pero a pesar de ser consciente de que la experiencia es una fuente importante de conocimiento, destaca cómo es imprescindible una buena formación que permita establecer una evaluación crítica acerca de la labor diaria.

214: [...] luego el autoaprendizaje considero que es una buena forma de aprendizaje, pero no es un aprendizaje científico ni metódico, es decir, yo puedo aprender sobre mi propio

aprendizaje reestructurando mis procesos, reestructurando mis hábitos, mis metodologías, pero eso al fin y al cabo sigue siendo más de lo mismo, lo importante es que exista una formación lo suficientemente amplia para yo saber de dónde puedo tomar los recursos, porque sí, yo puedo tener muy buenas intenciones pero si mi formación es limitada, mis autocorrecciones también son limitadas y mis recursos siguen siendo limitados, [...]

Considera que el aprendizaje sólo y exclusivamente a través de la experiencia es negativo pues va en detrimento de la propia práctica docente.

214: [...] Aquí el autoaprendizaje no es positivo, yo creo que incluso es negativo porque tendemos a bajar nuestros propios niveles, es decir, si hoy hago esta actividad, mañana la simplifico, la vuelvo a simplificar, entonces yo creo que en nuestro caso concreto el autoaprendizaje es negativo.

A pesar de la gran importancia que otorga a la formación permanente pone de manifiesto la escasa oferta formativa que ofrece el centro de profesores de su provincia, que además está limitada a temáticas generales y ofrece muy poco en relación a la Educación Musical. Sin embargo, en la provincia que estuvo destinado anteriormente existía en el Centro de Profesores una asesora específica de Música y la oferta de cursos de la especialidad era mucho mayor.

67: R.: A través del CEP, aunque no hay muchísima oferta, sobretodo en mi otro destino, allí sí que había bastante oferta porque allí había una asesora específica de música que la conocí. En mis dos primeros años me formé más en otros aspectos, de tipo administrativo, dirección de centros, adaptaciones curriculares, que eran las lagunas que llevaba yo de la titulación y entonces me formé más por ahí. Y luego en el otro sitio aprovechando que había más oferta musical me formé en lo que pude, en algo de movimiento [...]

Así que actualmente no realiza ninguna actividad formativa ya que los cursos de Centro de Profesores no le parecen interesantes y el resto que se desarrollan en su provincia ya los hizo en su momento.

205: R.: Pues eso es el tema que llevo unos años que relacionado con la Música, no hago nada. Resulta que hubo una época que sí me formé, pero llevo un tiempo que a nivel musical no he vuelto a hacer nada, y te voy a decir el motivo, porque no encuentro un curso en el que realmente yo crea que voy a aprender de él, los cursos del CEP, pienso que son meras recetas y los cursos de pago, estilo, considero que ya los hice en su momento [...]

Además de considerar monótonos y limitados los cursos ofertados por la Administración reconoce que tampoco se facilita su realización. Señala cómo la formación permanente es algo que el maestro tiene que realizar en su tiempo libre y para el que no se le ofertan recursos ni facilidades, algo que provoca la desidia y la falta de interés en este tipo de procesos formativos.

169: [...] Venga, el curso de Música tal, es darles recetas a los maestros, "pobreticos", vamos a darles algo para que puedan seguir haciendo cosas, o sean son cursos de recetas donde los ponentes muchas veces son ponentes anquilosados, [...] yo por ejemplo llevo años sin hacer cursos del CEP porque a mí no me aportan nada, me quitan tiempo y me cuestan el dinero, pues no me interesa.

169: [...] ahí hay una laguna muy importante, en Primaria no se investiga [...] los docentes de Primaria y Secundaria tenemos los recursos, tenemos la experiencia pero no tenemos la investigación y en ese sentido, me gustaría que contases en tu tesis, la administración no hace ningún esfuerzo porque los maestros o los docentes de Primaria nos formemos. De hecho tú sabes que tenemos unas licencias por estudios y cosas de éste estilo pero es algo anecdótico, no es algo ni institucional ni mucho menos, son un mínimo de licencias que consigues si tienes mucha suerte [...], los pocos que tenemos esa inquietud de seguir formándonos, de seguir investigando pues también nos vemos limitados, porque no podemos faltar a nuestro trabajo, no podemos pedir permiso para venir a una clase y luego pido una licencia especial y tampoco se me concede con lo que es todo a base de nuestro tiempo, de nuestras ganas, de nuestro esfuerzo [...]

Reconoce la necesidad de que la propia Administración facilitara licencias y medios necesarios para que los maestros, que quisieran, pudieran seguir formándose y enriqueciéndose al entrar en contacto con otros compañeros y otros profesionales ya que el hecho de estar permanentemente en un colegio, con los mismos compañeros y rodeado de niños supone una labor, en ocasiones muy monótona.

211: [...] También es verdad que tiene mucho que ver con la monotonía y pienso que la administración juega un papel importante porque pienso que podía darnos la posibilidad de formarnos, de darnos unos periodos de descanso, es que no tenemos ningún tipo de libertad, entonces yo ahora, me hubieran dado esa licencia de tres meses, o cinco o seis, pues esos seis meses hacen que uno vuelva con otras fuerzas, pero no hay manera, el colegio es muy monótono y luego los compañeros en general, yo creo que todo el mundo se queja de eso, del siempre lo mismo.

Actualmente no realiza ningún tipo de formación específicamente relacionada con la Educación Musical. En los últimos años ha habido algún máster que le hubiera gustado realizar pero el elevado coste económico le hizo desistir.

205: [...] entonces lo que estoy más en plan pasivo, estoy en plan expectativo, es decir, quiero hacer, pero que me ofrezcan algo de calidad, me planteé esto del master que hubo aquí de los conciertos didácticos, pero en aquel momento ni tenía dinero, ni tenía esa oportunidad [...]

Así que en el terreno formativo lo que realiza actualmente es la licenciatura de Psicopedagogía que finalizará en breve. Estos estudios le están siendo de gran ayuda a nivel general ya que en relación a su formación como especialista no le están aportando nada. Gracias a estos estudios está siendo consciente de que en la mayoría de las ocasiones los maestros actúan por intuición sin saber realmente el por qué de sus acciones. Así que en este sentido estos estudios le están ayudando a cambiar su forma de entender la educación, a cuestionarse su práctica en el aula y a analizarla desde un punto de vista crítico.

202: R.: Lo que pasa es que a mí la psicopedagogía me está dando más recursos a nivel general que a nivel específico, yo no considero que la psicopedagogía y la música me vaya a cambiar mi comportamiento específico, sino mi comportamiento general mis cuestionamientos, mi forma de entender la educación, los problemas, las ventajas, para eso sí me está afectando la psicopedagogía, por qué este niño actúa así, qué puedo yo hacer, cómo puedo mejorar esto, [...]

El realizar esta titulación le ha hecho darse cuenta de lo importante que debe ser el proceso de investigación en el aula y reconoce que la formación recibida durante los tres años de magisterio no aborda este tema y hace mayor hincapié en la práctica. Pero Roberto reconoce la importancia de esta reflexión fundamentada que se debería potenciar para poder mejorar la práctica profesional. De hecho, reconoce que actualmente se hace más preguntas de las que se hacía antes de cursar esta titulación.

74: [...] Los maestros no reflexionan sobre lo que hacen, pienso yo. Yo creo que la investigación es importante. Lo que pasa es que la titulación de Magisterio es tan básico, y el trabajo de Magisterio es tan práctico que la reflexión no entronca bien con esa práctica, porque al maestro se le exige que sea muy práctico, muy hábil y muy inmediato, que es lo contrapuesto a vosotros, a los universitarios, que sois muy reflexivos, menos hábiles y menos inmediatos. Entonces claro, no compagina bien. En magisterio se exigen otras cualidades distintas a tanta reflexión. Pero que es cierto que debería potenciarse mucho más la reflexión en la práctica.

169: [...] R.: Yo creo que sí, cuanto más formado estoy más me doy cuenta de eso. Es cierto que cuando terminamos la carrera pensamos que no, que ya tenemos los recursos necesarios, pero cuanto más contacto tenemos en el aula, más te cuestionas lo que allí ocurre, por ejemplo porque éste alumno actúa de esta manera, porque reacciona de esta otra, por qué esta actividad sí y ésta no. Entonces claro no hay manera de saber eso si no

es investigando, si no es haciendo una reflexión consciente sobre eso. Y pienso que para hacer esas reflexiones hay que tener formación. [...] Y es cierto que cuanto más formado me considero, más capacidad tengo para reflexionar y es cierto que ahora me hago preguntas que hace cinco años no me hacía [...]

Roberto señala, por tanto, la importancia de la formación permanente y la necesidad de que los Centros del Profesorado atiendan realmente a las demandas de los docentes. Además, señala la necesidad del maestro de Educación de conocer otros trabajos, de crecer como profesional a través de la formación permanente, ya que el aislamiento limita mucho también el aprendizaje a través de la experiencia única y solitaria dentro de un centro escolar.

En este sentido cree que desde la Administración se debería promover y facilitar la creación de grupos de trabajo como un modo de generar un trabajo colaborativo entre los docentes. Pero la realidad le dice que en la mayoría de los casos esos grupos son un mero trámite y el trabajo colaborativo y la realización del proyecto presentado una utopía, por su experiencia en grupos que no son específicamente de Educación Musical.

172: R.: Sí, yo pertenezco a dos grupos de trabajo, pero no son de la especialidad son más de higiene buco dental y cosas de este estilo. El grupo de trabajo se plantea como un programa autónomo, es decir, el propio centro lo autogestiona, nombra a un coordinador, un compañero es el coordinador y es el que hace de mediador entre el CEP y el centro, pero mi experiencia es que son un mero trámite, [...]

Al margen de la percepción sobre los grupos de trabajo señala que para los docentes de Música el hecho de trabajar aislados cada uno en su centro dificulta la realización de estas actividades. A este hecho se suma la falta de apoyo recibida por parte de la Administración que no subvenciona ningún tipo de gastos a nivel de desplazamiento, etc. lo que desmotiva a aquellos que deciden emprender este tipo de trabajo.

172: [...] por ejemplo, este año te iba a comentar hicimos un grupo de trabajo de música con un grupo de maestros de la zona porque esa inquietud sí que la teníamos, entonces nos conocimos varios maestros de la zona, [...] coincidimos tres o cuatro maestros. Entonces una de ellas se encargó de ser coordinadora porque la coordinación tiene unos méritos a efectos de traslados, lo cual es justo claro, pero claro ella comenzó a llamar a los colegios de la zona y el nivel de participación fue tan bajo que en la primera reunión, en la reunión de inicio estábamos solamente tres personas, entonces claro, ante eso decidimos no hacerlo [...]

Lleva a cabo una actividad paralela a su labor como maestro que inició hace unos años, la preparación de oposiciones de maestros especialistas en Educación Musical.

81: Yo estoy trabajado preparando a gente, a opositores desde el 2001, siempre he preparado a nivel particular. [...] siempre he estado muy puesto en ese mundo, con lo que me sé muy bien cómo va eso.

Se ve a sí mismo como un buen maestro en el sentido de que se preocupa por su trabajo, por mejorar cada día, por formarse, pero reconoce ciertas dificultades y lagunas en su actuación sobretodo en lo referido a la disciplina. Demanda una mayor motivación por parte de la Administración para mejorar en el quehacer diario a través de la investigación, formación, etc.

217: [...] En general me siento un buen maestro en el sentido de que me preocupo por autoformarme, por planificar mis clases, por mejorar en mi día a día, porque mis alumnos no sólo sepan los contenidos y los objetivos, sino que vean en mi un punto de referencia, es decir, lo que es el término maestro en el más amplio sentido de la palabra. En ese sentido me considero por lo menos apto y me considero un mal maestro en el sentido que

hay muchas cosas que no sé solucionar, por ejemplo, una mala respuesta de un alumno, un mal gesto de un compañero, pero considero que a lo mejor yo como persona no he terminado de madurar, soy joven y no he terminado todavía de tener esos recursos pues de afrontar ciertos problemas [...]

Advierte un cambio poco significativo a lo largo de trayectoria profesional ya que considera que su formación inicial ha sido determinante en su quehacer diario por lo que admite no haber cambiado a lo largo de estos años. Se considera clásico en el sentido de que siempre sigue la misma línea, programando a partir del libro de texto e introduciendo cambios sobre esa base. Supone seguirá en la misma línea hasta que no se produzca un cambio radical en su trayectoria profesional, provocado por ejemplo por un cambio de etapa en su docencia.

199: R.: Pues es cierto que yo no he evolucionado extremadamente, es por lo que tú me preguntabas antes, sí he tenido referentes mientras yo estudiaba. Yo creo que sí que esos referentes han hecho que se acentúe en mí un proceso que no es un único. Es cierto que yo soy muy clásico, mi línea es siempre la misma, es decir, programo mis clases a través de mi libro de texto, mejoro, quito, pongo, siempre doy los mismos bloques de contenidos, con las mismas actividades. ¿Qué nuevo de esa línea base?, las actividades, que cuando aprendo nuevas, las meto, busco actividades, quito, pongo, intento renovarlas, sobretodo cuando uno sigue en el mismo centro, pero la línea base se puede decir que no ha evolucionado, también es cierto que pienso que para yo evolucionar en esa línea base debería dar también un salto en mi vida y el salto en la vida no es más ni menos que pasar a otros niveles de formación o bien me formo por otros lados, o bien aprendo otras. Porque la línea base es difícil cambiarla si no existe también una formación, hagamos que la línea que yo tengo ahora mismo, es la consecuencia de mi formación, hasta que no vuelva a tener otro cambio, quizás no podré modificar esa línea base.

Entre sus creencias destaca la importancia de que exista una buena relación con el alumno basada en el respeto, pero siempre dejando claro la diferencia de los roles del maestro y del alumno. En ese sentido Roberto se considera algo tradicional.

130: [...] A mí me gusta la disposición del maestro enseña, el alumno aprende, el alumno pregunta el maestro responde y un poco que exista ese respeto profesor-alumno. Respecto a la democracia intento que sean clases compartidas interactivas, participativas, pero siempre dejando claro el respeto al profesor. [...] yo tiendo a tenerlo todo planificado y dentro de esa planificación siempre existe algo de planificación pero siempre dentro de unos controles, es cierto que yo tengo ese defecto como persona que soy más bien clásico [...]

Mantiene la creencia desde el inicio de su profesión de que la enseñanza de la Música en el contexto escolar no tiene nada que ver con la llevada a cabo en otros contextos como el Conservatorio o Escuelas de Música, por lo que otorga la misma importancia a todos los bloques de contenido sin dar más o menos importancia a unos u otros. Incluso por la concepción que tiene de su materia como una materia complementaria que realice una aportación real a la educación integral del niño, considera más importante el trabajo perceptivo y expresivo que el puramente analítico.

133: [...] Yo desde que empecé a trabajar pensé que la enseñanza de la música en Primaria, no tenía nada que ver con otros tipos de enseñanzas musicales, entonces yo fui muy consciente desde el principio que teníamos varios bloques de contenidos y que ninguno debería ser más importante que otro.

Defiende la contribución real de la Educación Musical al desarrollo integral del alumnado junto al resto de materias del currículum pues favorece procesos de tipo cognitivo, afectivo, etc.

139: R.: Yo cada vez lo tengo más claro, es una asignatura más que contribuye al desarrollo integral de la persona como la Educación Física o la Expresión Artística o las Matemáticas, la Lengua. Y además pienso que la Música favorece procesos cognitivos, es

decir, favorece procesos de mayor inteligencia, mayor capacidad para resolver problemas pero no deja de ser un factor más en el desarrollo de una persona [...]

Advierte que unas *dificultades* con las que se encuentra actualmente y que es compartida por gran parte de sus compañeros de Música es la poca dedicación semanal a la asignatura. El hecho de ver a los niños una vez a la semana hace que de una sesión a otra hayan olvidado lo aprendido y se tenga que volver atrás constantemente, lo que impide, en el caso de Roberto, avanzar sobretudo en cuestiones más técnicas y relacionadas con contenidos conceptuales.

136: [...] por lo menos mi experiencia con la poca gente con la que he contrastado esto, es que en la hora que tenemos semanal no da tiempo a dar una Educación Musical general y además enseñar Lenguaje Musical o lo que era el solfeo tradicional porque no da tiempo.

A este escaso horario se le añade la desmotivación de los niños hacia el tipo de trabajo más conceptual, ya que el alumnado en esta etapa no tiene una especial motivación hacia la enseñanza musical, prefieren trabajar la percepción y la expresión, lo que provoca en Roberto cierta reticencia a la hora de desarrollar un trabajo más conceptual.

136: [...] Pero también es cierto que encuentro en los alumnos una desmotivación tremendísima en el apartado del lenguaje musical. Entiendo que pueda ser una falta de motivación por mi parte, pero no sé muy bien hasta qué punto es verdad que es una falta de motivación, hasta qué punto no hay interés por lo que es el lenguaje en sí. También es cierto que es que en la escuela los niños no tienen un interés especial hacia la música, tienen interés hacia los sonidos, hacia las músicas que escuchan pero no hacia el lenguaje musical. Entonces quitados unos pocos, el resto de alumnos no le dan ninguna importancia y cuando hablamos de la escala musical, pues cierto desánimo.

Reconoce como uno de los peores enemigos en su día a día en la escuela es la monotonía del trabajo, las rutinas que se generan en la escuela y la relación continuada con niños pequeños provocan en Roberto esa sensación de desidia que supera por su motivación hacia la profesión, hacia la Música y el Magisterio en general y por sus ganas de innovar y cambiar cada año.

208: R.: Pues yo te voy a ser sincero, la escuela es muy monótona, pero te lo dice todo el mundo, porque aunque uno vaya con ideas frescas, con ganas de hacer, el día a día acaba siendo una rutina y es muy monótono, entonces yo creo que la motivación es las ganas de enseñar, yo siempre recuerdo sobre todo desde que estaba en el instituto que a mí me gustaba eso yo veía allí a los profesores de historia, daba igual lo que dieran, pero el hecho de dar la clase, a mí me llamaba la atención. Entonces el hecho de dar clase para mí es lo que me motiva y que yo sea el maestro, yo soy el que enseño y tal, pero la escuela tiene un modus operandi que es muy monótono y es que los niños pues claro, su mente es infantil, sus procesos son infantiles y eso crea formas de actuar infantiles por nuestra parte y eso a su vez va creando una monotonía que se convierte en que hacemos las mismas actividades con los mismos recursos, en los mismos momentos casi a lo largo del año y entonces sobre eso he reflexionado en nosotros y pienso que la clave está en nosotros yo soy el que tengo que romper esa monotonía.

Según Roberto entre las *competencias* que debe dominar un maestro de Educación Musical destaca el hecho de ser un buen músico en contra de lo que, según apunta, parecen defender algunos. En este sentido llama la atención en el hecho de que en el proceso selectivo de maestros de Música que establece la Administración no se le otorgue la importancia que requiere el análisis musical. En definitiva, el maestro debe poseer los conocimientos musicales necesarios que le permitan interpretar, analizar, seleccionar repertorio, etc.

Además de los conocimientos propios de un músico debe poseer todas las cualidades de un maestro que resume en las palabras saber enseñar lo que el maestro sabe. Llama la atención cómo a la hora de abordar la descripción de las

cualidades del maestro generalista admite no tener los conocimientos necesarios para opinar sobre el tema y verbalizar dichas cualidades. Hace mucho hincapié en el hecho de saber motivar al alumnado y en la necesidad de que el propio maestro esté preocupado por su mejora como profesional.

76: R.: *Pues yo esto creo que lo he pensado más de una vez. Yo pienso que tiene que ser muy buen músico, creo que es fundamental aunque últimamente se dice que no. Pienso que para uno enseñar tiene que tener un listón muy alto en lo que uno enseña. Pienso que para enseñar música uno tiene que estar muy puesto en lo que uno enseña. No estoy diciendo que uno sea un virtuoso, yo no lo soy, pero tiene que tener un buen conocimiento de su instrumento, o en varios instrumentos. Muy buen conocimiento en lectura, en lenguaje musical, en análisis musical. Eso se ha descuidado totalmente, no en la titulación sino en la demanda del maestro, no se pide que sepa analizar. Pienso que debe ser, debe analizar, debe ejecutar, y además de eso debe tener otras cualidades que son las del maestro generalista, todo lo que tiene que tener un buen maestro, saber enseñar, saber enseñar sobre lo que él ya sabe, porque no podemos enseñar a leer si yo no sé. Todo ese tipo de cosas, la verdad es que en cuestiones generales no estoy tan puesto.*

77: [...] *también es muy importante la motivación, el saber motivar hacia esa asignatura, el saber buscar lo mejor de esa asignatura, saber seleccionar un buen repertorio de audiciones y de canciones, para lo que se debe ser también un buen melómano. Luego ser un buen comunicador, pero eso no es específico de música.*

217: [...] *entonces que un buen maestro debe ser una persona muy motivada que se preocupe en el día a día en su trabajo y que se preocupe en el día a día por ser mejor [...]*

XI.10.3.g. Expectativas de futuro, necesidades y demandas

Reconoce las lagunas formativas en relación a temáticas generales, no específicamente musicales por lo que demanda mayor formación en este sentido.

Destaca como muy importante la reflexión sobre la propia práctica para poder avanzar profesionalmente, pero para ello señala que la formación en este sentido es muy importante. De nada sirve realizar una reflexión intuitiva sino que tiene que estar fundamentada. Señala cómo en este sentido su formación como psicopedagogo le está ayudando bastante.

169: [...] *Y pienso que para hacer esas reflexiones hay que tener formación. Yo puedo plantearme una reflexión pero si no tengo los medios para resolverla pues puede ser una reflexión intuitiva pero no científica. Y es cierto que cuanto más formado me considero, más capacidad tengo para reflexionar y es cierto que ahora me hago preguntas que hace cinco años no me hacía. Porque un alumno me ha reaccionado de esta manera, porque este alumno es tan así y el otro de la otra forma, porqué esta actividad me va a salir y la otra no, cosas de ese estilo se resuelven con la formación, [...]*

En este sentido demanda el poder compartir sus experiencias e inquietudes con otros maestros de Música por lo que demanda la intervención de la Administración para facilitar estos procesos de formación permanente. Siguiendo en esta línea destaca la necesidad de seguir formándose desde el punto de vista del especialista por lo que demanda la mayor oferta de cursos sobre Didáctica Musical a partir del CEP. Además, este tipo de actividades deberían tener una buena financiación porque a las cargas económicas personales unir un gasto más resulta algo difícil.

En este sentido apunta la necesidad de recibir mayor motivación por parte de la Administración para esa formación permanente ya que aunque los propios maestros tengan iniciativas, desde la Administración no se facilitan demasiado la realización de actividades.

217: [...] *pero nunca lo hace uno mal adrede, sino me ha salido mal pero no lo he hecho adrede y es cierto que en el magisterio yo echo mucho de menos eso, motivación, ganas*

de hacer cosas, investigación y yo creo que eso nos ayudaría a motivarnos y a hacer mejor nuestro trabajo.

Una de sus asignaturas pendientes es finalizar la licenciatura de Historia y Ciencias de la Música, ya que al aprobar las oposiciones tuvo que dejar los estudios pues no podía asistir a clase y el Grado Superior de Clarinete.

69: Musicología tuve que dejarlo porque al aprobar la oposición no podía ir a clase ya que sólo había turno de mañana y entonces a mí me destinaron a un pueblo y ya era imposible seguir. Y la verdad es que no me apetecía pedir apuntes, si no venía a clase yo sabía que no iba a poder seguir. De hecho me quedan pocas asignaturas, el equivalente a lo que sería el segundo curso. O sea que eso es una cosa pendiente que tengo.

Se siente a gusto en el destino en el que está por lo que su intención es seguir en este centro en los próximos años mientras que a nivel profesional se encuentre a gusto y sus circunstancias personales se lo permitan.

64: R.: No, ahora mismo no quiero cambiar, voy a seguir un poco de tiempo. En realidad nunca me he movido porque no esté contento, sino también por las circunstancias de mi vida personal que me han hecho que me mueva.

No obstante, y respondiendo a ese afán por mejorar y avanzar, no descarta la posibilidad de dedicarse a la enseñanza musical en otros niveles o incluso ejercer como psicopedagogo.

211: R.: Pues yo pienso que a raíz de esta monotonía, conformarme con seguir siendo maestro es una buena meta, pero en mi caso no me satisface por ejemplo dentro de 10 años, a lo mejor ahora mismo todavía sí. Entonces yo estoy pensando que ya que me estoy formando en otros aspectos, pues me gustaría cambiar de registro. No me importaría hacer algo relacionado con la psicopedagogía, incluso en la música en secundaria, pero no porque no esté contento con mi labor de maestro sino porque considero que ya llevo algunos años aquí, y el hecho de cambiar me puede proporcionar a nivel profesional y personal y también es cierto que a mí me gusta más el trato con la gente adulta aunque también me doy en cuenta que el hecho de ser adulto, lleva relacionados otros problemas de actitud y no sé muy bien, tiene sus ventajas y sus inconvenientes pero por ejemplo lo de ser psicopedagogo es una cosa que me llama un poco la atención. [...]

CUADRO-SÍNTESIS TRAYECTORIA FORMATIVA Y PROFESIONAL DE ROBERTO

	Contexto político, social y educativo	Vida personal	Experiencias formativas	Entorno laboral	Elementos que inciden en la identidad profesional
Infancia y etapa escolar	<p>Nace en un pueblo de interior en plena transición democrática.</p> <p>Cursa sus estudios de EGB y Bachillerato bajo la Ley del 70.</p>	<p>Familia de clase media, su padre es empleado de comercio y su madre ama de casa.</p> <p>Su abuelo era músico profesional (director de banda). Pero existe un salto generacional ya que ninguna de sus tías ni su madre (por el hecho de ser mujeres) se dedican a la música.</p>	<p>El colegio su pone su primer contacto con la actividad musical ya que en este centro había una tradición musical muy importante. Recibió clases de música a lo largo de toda la EGB. Además pertenecía al coro del colegio.</p> <p>En el instituto también recibe clases de música pero éstas tienen un marcado carácter teórico.</p> <p>A los 8 años ingresa en la banda de música del pueblo. Abandona esta actividad debido al carácter serio y teórico del director. Unos años después retoma esta actividad y además comienza sus estudios de Conservatorio.</p> <p>Cambia de opción en el bachillerato, pasa de Ciencias a Letras. Idea de dedicarse profesionalmente a la música.</p>		<p>La situación familiar, y sobretudo el interés de su madre, a la que le hubiera gustado aprender música, motiva el que él y su hermano (que también se dedica profesionalmente a la música) estudiaran en el Conservatorio desde pequeños.</p> <p>De su maestro de la escuela destaca cómo éste influyó en su gusto por el canto coral (actividad que desarrolla en su labor docente) y algunas estrategias, como la imitación, a la hora de enseñar una canción.</p> <p>Sin embargo, el carácter academicista que imprimía a la asignatura intenta suavizarlo dándole más importancia a la percepción y expresión que a la lectoescritura.</p> <p>Del Instituto no reconoce ninguna influencia determinante.</p> <p>Reconoce la importancia del docente ante el hecho de que los alumnos se sientan motivados o no hacia una actividad. En su trayectoria se plasma este hecho al haber abandonado la banda debido al carácter de su director.</p> <p>El cambio de especialidad en el bachillerato supone un cambio muy importante, ya que tuvo que trasladarse de instituto, pero su clara motivación hacia la música le llevó a tomar esta decisión.</p>
Elección profesional	<p>Elección profesional en plena democracia. Con la LOGSE se crea una nueva especialidad de Magisterio.</p>	<p>Aconsejado por un profesor que tuvo en el Conservatorio decidió optar por el Magisterio</p>	<p>Tras cursar el COU en la especialidad de Letras sus opciones profesionales eran dos, cursar Historia del Arte para después acceder a la titulación de Historia y Ciencias de la Música o el Magisterio de Educación Musical.</p>		<p>La decisión de dedicarse a la docencia musical era una opción personal y meditada. El hecho de decantarse por el Magisterio estuvo motivado por el consejo de un profesor del Conservatorio y el hecho de que fuera una titulación nueva con una salida laboral rápida, pues la implantación de la figura del maestro en Educación Musical en la LOGSE hacía presagiar una rápida colocación laboral a las primeras promociones.</p>
Formación profesional inicial	<p>Cursa sus estudios a finales de los años 90, época de prosperidad económica y social española.</p> <p>El hecho de la creación de la figura del especialista en Educación Musical y en otras materias como Inglés, Educación Física, Audición y Lenguaje, Educación Especial, etc. generó nuevas titulaciones y la posibilidad de una salida laboral rápida, pues había una gran demanda desde los colegios de estos especialistas.</p>		<p>Realiza la titulación de Maestro Especialista en Educación Musical entre los años 1994 y 1997.</p> <p>Valoración formación generalista: la considera insuficiente y cree que debiera dedicarse más tiempo a la formación en materias instrumentales como la lectoescritura.</p> <p>Valoración formación especialista es muy buena y reconoce que la mayoría de los profesores de la especialidad influyeron positivamente en él. Además señala la conexión que existía entre todas las asignaturas algo que le permitió tener una formación completa, aunque echó en falta profundizar algo más sobre aspectos relacionados con la danza.</p> <p>Las prácticas de enseñanza las realizó en tres tramos y con un especialista de música que centraba su trabajo en la lectoescritura musical.</p> <p>Con la intención de formarse lo mejor realizó numerosos cursos de formación complementarios.</p>		<p>Reconoce que la formación recibida en el ámbito de la especialidad ha sido fundamental en su desarrollo profesional. La influencia de los profesores de la universidad fue la más decisiva de toda su trayectoria formativa desde la escuela hasta este momento en relación a su labor como especialista.</p> <p>Sus mayores logros se produjeron en relación a los aspectos didácticos (conocimientos que no ha necesitado actualizar en estos años). En cuanto a los conocimientos técnico-musicales señala que no aprendió nada nuevo pero el trabajar los diferentes conceptos desde otro punto de vista fue enriquecedor para él.</p> <p>Los cursos de formación paralelos que realizó le ayudaron a completar la base didáctica que adquirió durante la carrera.</p> <p>Su percepción de su formación en el ámbito de las materias generalistas es más deficiente, ya que considera que la duración de estas materias en su formación profesional inicial fue insuficiente.</p> <p>Aunque en el período de prácticas quedó algo desilusionado al ver que lo que había estudiado en la facultad no era lo que realmente se trabajaba en la escuela el período de prácticas fue muy importante para él. Señala que el hecho de estar distribuido en los tres cursos que duró la carrera le permitió reflexionar sobre su evolución.</p>
Inducción a la profesión	<p>Modelo de oposición de 1999. Consistía en la realización de tres pruebas (temario, análisis de la audición, interpretación de una canción con un instrumento y defensa oral de un tema y su unidad didáctica).</p>		<p>Comienza en el curso 1997/1998 la titulación de Historia y Ciencias de la Música.</p> <p>Llevó a cabo procesos de autoformación en relación a la musicoterapia para completar los conocimientos que había adquirido en la carrera.</p> <p>Se presentó a las oposiciones en la convocatoria de 1999. Ese año compaginó el trabajo con la preparación de las pruebas y abandonó sus estudios de musicología para centrarse en las oposiciones.</p> <p>Realizó las tres pruebas con éxito y consiguió una plaza en la función pública como maestro especialista en Educación Musical.</p>	<p>Tras presentar su currículum y un proyecto en el que se reflejaba cómo se podía trabajar la música en Educación Especial logró un puesto de trabajo en un centro de Educación Especial. En este centro permanece dos años.</p> <p>Primera dificultad enfrentarse a la realidad del aula que no respondía a la de un colegio convencional.</p> <p>Su finalidad era desarrollar ciertas capacidades en aquellos niños a través de la música.</p> <p>Surgieron dificultades con los compañeros y el equipo directivo, la relación con los primeros era algo distante y sentía una vigilancia constante de su trabajo.</p> <p>La respuesta del alumnado disminuyó en el segundo curso y sentía ciertas limitaciones en su formación.</p>	<p>Su primer puesto de trabajo lo consigue gracias a los aprendizajes recibidos en una materia optativa que cursó en la Facultad y que se llamaba La Música en la Educación Especial.</p> <p>Sus objetivos y estrategias de trabajo se tuvieron que adecuar al contexto. Y sus creencias acerca de la Educación Musical se vieron modificadas al trabajar con este alumnado. La propia experiencia constituyó una fuente de formación importante.</p> <p>En estos dos años estuvo inmerso en un proceso de búsqueda constante de recursos y estrategias.</p> <p>Se siente satisfecho del trabajo realizado e incluso recibió la visita del profesor que había tenido en la facultad que llevó a sus alumnos a ver el trabajo que Roberto realizaba.</p> <p>Sus limitaciones y el ambiente laboral fueron las razones que lo desmotivaron y le llevaron a plantearse la posibilidad de optar a la función pública.</p>
Trayectoria profesional después de la especialización	<p>Durante los cinco últimos años se han producido cambios en el signo político del gobierno lo que ha provocado cambios en la legislación educativa.</p>	<p>Al buen ambiente de su primer año se sumó el que empezó una relación de pareja con una chica.</p> <p>Su petición de destino definitivo estuvo motivada por el cambio de centro de su novia y el traslado de su hermano a otra provincia. Pensó que era una buena idea pedir un centro que estuviera en una provincia que les permitiera vivir cerca de ellos.</p> <p>Su hermano se traslada de ciudad y su novia lo deja.</p> <p>Conoce a una nueva chica que le ayuda a recuperar la ilusión.</p>	<p>Durante el tiempo que permanece en el 3º y 4º colegio intenta retomar sus estudios de clarinete pero la desmotivación que arrastraba y el no encontrar su sitio en aquel Conservatorio provocaron su abandono. Reconoce que es una de sus asignaturas pendientes.</p> <p>Durante estos años de docencia también ha realizado actividades de formación unas relacionadas con la música y otras de tipo generalista.</p> <p>Licenciatura en Psicopedagogía.</p>	<p>1º colegio: Especialista de música en primaria y primer ciclo de secundaria. Tutor de una clase con niños de tercer y cuarto curso. Ningún problema a la hora de relacionarse con los niños pues eran muy respetuosos. La tutoría le permitía conocer mejor a un grupo de niños y dedicar más horas de las reglamentarias a la clase de música. La experiencia de trabajar en Secundaria fue muy gratificante. Buena relación con sus compañeros, incluso de amistad.</p> <p>2º colegio: Especialista de Música y tutor pero muy pocas horas, centro más grande. Dificultad: tenía a muchos alumnos y muchas horas de música. Problemas de voz y fatiga. Disputas entre compañeros, existencia de dos grupos enfrentados.</p> <p>3º colegio: Colegio situado en una barriada marginal. Era tutor de un grupo de alumnos de 11, 12 y 13 años y se encargaba de las clases de música de todo el colegio. Problemas de disciplina del alumnado, el libro de texto que hasta Obligado a prescindir del libro de texto.</p> <p>Incidente crítico: Agresión de uno de los alumnos cuando intentaba evitar una pelea. Tomó una baja de tres meses por ese incidente. No recibió ningún tipo de apoyo por parte de sus compañeros.</p> <p>4º colegio: Especialista de música. Lo trasladan a otro colegio debido a los problemas que tuvo. Regresó a la dinámica de sus comienzos, utilizando su libro de texto. El hecho de recibir alumnos en prácticas lo enriqueció bastante.</p> <p>Participación en un tribunal de oposición.</p> <p>5º colegio: Su destino actual. Imparte las clases de música a todo el centro y clases de apoyo.</p>	<p>La situación casi ideal que vivió en su primer destino le hizo enfrentar este primer año de trabajo con mucha ilusión y optimismo.</p> <p>En ese segundo destino descubrió que el hecho de ser especialista en un centro más o menos grande era algo estresante. Las disputas entre compañeros le generaban mayor inquietud aún. Sin embargo el hecho de que a nivel personal estaba muy bien con su pareja le hacía enfrentar todas las dificultades con mucho optimismo.</p> <p>A pesar ser un centro de difícil desempeño todas las dificultades que surgían Roberto las iba superando por la motivación personal de estar cerca de su hermano y su novia. El nuevo contexto le obligó a cambiar completamente la dinámica de trabajo que había seguido hasta el momento. Tuvo que centrarse en el trabajo expresivo dejando a un lado la parte más analítica y conceptual.</p> <p>Tenía verdaderos problemas a la hora de relacionarse con el alumnado. La agresión supuso un antes y un después pues cuando volvió al centro su actitud fue de desidia. Situación de desamparo e indefensión. La falta de apoyo de sus compañeros contribuyó a este sentimiento de soledad.</p> <p>Vuelve a recuperar la ilusión en el terreno profesional pero varios cambios en el ámbito personal le provocaron un cambio de su estado de ánimo importante que se somatizó en problemas gástricos. No obstante la buena relación con uno de sus compañeros le ayudó a superar este bache.</p> <p>Recuperó la autoestima y la ilusión participando en el tribunal de oposiciones. Era algo que había querido hacer desde siempre y le permitió ver la claridad en el proceso y diversidad de niveles dentro del profesorado de Educación Musical.</p> <p>El cambio de lugar le ayudó a enfrentar el nuevo curso con energías renovadas y recuperar su ilusión. A esto contribuyó el buen ambiente del colegio y el hecho de que encontrara una nueva pareja. Roberto hace mucho hincapié en la importancia de la vida personal en la vida laboral.</p>

		Biograma de Roberto		
Experiencias y condicionantes que inciden en la configuración de la identidad docente		se evidencian en	Componentes que determinan la identidad profesional	
Contexto político, social y educativo	Contexto político democrático: más derechos y libertades.	→	Elección profesional no está condicionada por su contexto sino por sus propias motivaciones personales.	
	La aparición de la LOGSE y con ella la figura del maestro especialista genera la creación en las universidades de la titulación de Maestro-Especialista en Educación Musical.	→	Oportunidad de acceder a los estudios universitarios creados para tal fin y formarse como maestro especialista en Educación Musical.	
	Cambios constantes de leyes educativas	→	Incertidumbre acerca de la presencia de la Educación Musical en Primaria. Reflexión sobre la pertinencia de la desaparición de la figura del especialista siempre y cuando se mantenga la Educación Musical en la escuela.	
Vida personal: familia y entorno cercano	Tradición familiar importante. Su abuelo era músico. Su madre, que por las limitaciones sociales no pudo dedicarse a la música tiene gran interés en que sus hijos cursen estudios musicales.	→	Motivación personal y familiar a la hora de iniciar sus estudios musicales. Importancia que atribuye al entorno familiar a la hora de iniciar sus estudios musicales.	
	Su hermano también es músico	→	Ambiente musical en casa importante ya que su hermano también es músico. Este aspecto es decisivo a la hora de la elección profesional.	
	Importancia atribuida a las relaciones personales (amigos, pareja, etc.)	→	Proyección de su estado de ánimo en la escuela. Valora la importancia de tener una vida personal estable pues este hecho incide positivamente en su desarrollo profesional. Elecciones profesional determinadas por su vida personal.	
	Actividad paralela: preparador de oposiciones	→	Actividad que genera satisfacción y un alto nivel de autoestima. Reflexión y comunicación con iguales es una fuente de motivación ya que el trabajo en el aula, en ocasiones, resulta algo monótono.	
Contexto formativo	Historia escolar	Influencia de su maestro de Música en el colegio y en el coro al que pertenecía.	→	Modelo positivo. Desarrolla en él el gusto por el canto coral que actualmente constituye una de las actividades claves en su aula y el aprendizaje de estrategias que emplea diariamente como la imitación en el aprendizaje musical. Aspectos negativos como el tecnicismo empleado por este docente son evitados llevando a cabo un trabajo centrado en la percepción y la expresión.
		Figura del director de la banda donde inicia sus estudios musicales	→	Creencia de la importancia de la labor del maestro en la motivación del alumnado hacia diferentes materias. Compromiso y responsabilidad.
		Clases de historia de la música en el instituto	→	Influencia nula de este modelo ya que se centra en la teoría y no desarrolla aprendizajes musicales sino históricos.
		Decisión de cambiar de especialidad en el bachillerato	→	Influencia positiva. Refuerza su autoestima y reafirma su opción profesional.
		Estudios en el Conservatorio. Influencia profesores	→	Influencia nula de este modelo a nivel didáctico. Le proporciona conocimientos técnico-musicales. Profesor que influye en su decisión profesional ya que le proporciona información sobre la titulación de Maestro-Especialista en Educación Musical.
	F. Profesional Inicial	Formación generalista en la titulación de Maestro Especialista en Educación Musical.	→	Insuficiente preparación en la didáctica de otras áreas que son determinantes a la hora de conjugar la labor de especialista con la de tutor en el aula. Importancia del conocimiento de fundamentos teóricos para luego aplicarlos en la práctica.
		Formación especialista en la titulación de Maestro Especialista en Educación Musical.	→	Le permite acceder al mundo laboral. Formación muy positiva que le proporciona modelos y estrategias de enseñanza en el ámbito de la especialidad. Configuración de su visión de la Educación Musical en Primaria. Comienzos profesionales sin dificultades en relación a aspectos curriculares. Cree en la necesidad de que el maestro de Educación Musical tenga una buena formación a nivel técnico-musical y didáctico. Influencia decisiva del profesorado universitario.
		Prácticas de enseñanza en tres tramos.	→	Reflexión acerca de la realidad del aula. Se produce un “choque” con la realidad. Aprendizajes significativos que suponen su primer contacto con la práctica profesional real antes de su inducción a la profesión. Importancia del conocimiento práctico. Percepción de su evolución formativa.
		Realización de cursos sobre Didáctica de la Expresión Musical	→	Consolidación de sus conocimientos sobre Didáctica de la Expresión Musical. Refuerzo de sus posicionamientos ante la didáctica de la Expresión Musical y el repertorio de recursos y estrategias a utilizar en el aula.
	Formación Permanente	Cursa la licenciatura de Psicopedagogía	→	Se genera en ella la necesidad de reflexionar sobre su propia práctica de una forma más sistemática. Capacidad de iniciativa. Desarrollo actitud crítica ante la educación.
Autoformación y diferentes cursos sobre educación		→	Conocimiento de más recursos y estrategias a utilizar en el aula. Profundiza en los conocimientos formación inicial que considera le proporcionaron una formación como especialista de música muy buena.	
Participación en grupos de trabajo y en actividades formativas limitada por la propia Administración.		→	Importancia del intercambio de experiencias. Aprendizaje colaborativo. Crítica a las limitaciones impuestas por la propia Administración para el desarrollo docente.	
Entorno laboral	Experiencia docente como maestro de Educación Musical en Educación Especial	→	Proceso de aprendizaje importante sobre habilidades sociales y estrategias pedagógicas. Adecuación de su percepción de la Educación Musical en función del contexto. Búsqueda constante e incertidumbre. Autoimagen positiva aunque fue una labor muy complicada. Limitaciones formativas y ambiente laboral produjeron desmotivación y opción por la escuela de Primaria.	
	Características diversas de los diferentes centros donde trabajó en sus inicios profesionales.	→	Capacidad de adaptación. Altibajos en la percepción es su competencia docente. Dificultades en relación a habilidades sociales y disciplina. Seguridad en aspectos curriculares.	
	Relación con los compañeros.	→	Aprendizajes significativos intercambio con profesionales más experimentados. Importancia buen ambiente de trabajo.	
	Relación con el alumnado. Incidente crítico: agresión por parte de un alumno.	→	Experiencia como factor significativo en el aprendizaje y consolidación de su repertorio pedagógico. Dificultades en relación a la disciplina.	
	Baja consideración hacia la Educación Musical del resto de agentes educativos.	→	Soledad del docente de Educación Musical. Su trabajo está expuesto a las críticas constantemente. Necesidad de reivindicar su especialidad ante la comunidad educativa sobretodo los padres y algunos compañeros.	
	Experiencia en el aula de Educación Musical.	→	Le permite ir mejorando y perfeccionando sus planteamientos iniciales que ya le resultaban acertados. Importancia reflexión sobre la práctica. Va adquiriendo cada vez mayor seguridad en su trabajo.	

RESUMEN DE LA TRAYECTORIA PROFESIONAL DE ROBERTO		
	Tareas	Descripción
1ª Etapa	Maestro de Educación Musical en Educación Especial (2 años)	Iniciación en el mundo laboral: Exploración, búsqueda descubrimiento. Esta primera etapa se caracteriza la ilusión de los comienzos profesionales y la búsqueda constante para poder sobrevivir en el nuevo medio. Gracias a su formación inicial como especialista cuenta con un repertorio de recursos y estrategias aceptable pero la dificultad la encuentra en el contexto de trabajo “especial” en el que desarrolla su labor. Necesidades de formación. Autoformación. Se siente observado por los compañeros, no existe un ambiente de trabajo propicio. Precariedad laboral debido a tratarse de un centro privado.
2ª Etapa	Maestro de Educación Musical en Educación Primaria (4 años)	Iniciación en el mundo laboral: Exploración, búsqueda descubrimiento. Aprueba las oposiciones y comienza a trabajar como especialista de Música en Educación Primaria. Esta primera etapa se caracteriza la ilusión de los comienzos profesionales y la búsqueda constante para poder sobrevivir en el nuevo medio. Sus conocimientos a nivel pedagógico y técnico-musical son muy buenos pero debe ir aprendiendo en relación a las habilidades sociales. Cambios constantes de centro. En general buena relación con los compañeros. Adaptación al entorno más o menos aceptable. Realización de actividades de formación.
3ª Etapa	Momento actual. Maestro Especialista de Educación Musical (2 años)	Se produce progresivamente la consolidación en su repertorio pedagógico , aunque sigue aprendiendo. Este hecho ha sido posible a su permanencia en el mismo centro. Continúa sus actividades de formación musical aunque cada vez es más selectivo. Reflexión constante sobre su intervención. Mayor seguridad pero continúa teniendo problemas con la disciplina. Activismo e innovación.

XI.11. Historia de vida de Alfonso

XI.11.1. Relato de vida (resumen biográfico y síntesis de la trayectoria profesional)

Con 31 años Alfonso es maestro interino y el último centro en el que ha desarrollado su labor docente lo ha hecho como maestro generalista de Educación Primaria aunque debido a la idiosincrasia del Centro Rural donde ha trabajado ha impartido también la Educación Musical en la aldea donde ejercía su labor como tutor.

Su elección profesional es vocacional y ha estado influida por su historia escolar ya que recuerda como una experiencia muy positiva sus años de escuela en un centro religioso de su pueblo. Tanto le gustaba el ambiente de esa institución escolar que una vez comenzados sus estudios de bachillerato decidió trasladarse en 2º de BUP a un centro religioso situado en otra ciudad. Pero aquella experiencia no fue tan grata como esperaba por la lejanía de su familia y la dura disciplina del centro por lo que decidió volver al pueblo para finalizar allí sus estudios de Bachillerato. Tras repetir COU a pesar de su gran esfuerzo, se examinó de selectividad y la única carrera que le dieron a elegir fue empresariales. Pero como Alfonso tenía muy claro que quería ser maestro pues ese año no ingresa en la universidad y prepara las oposiciones a la Guardia Civil, para no perder el hábito de estudio. No hay suerte en estas oposiciones y al año siguiente le dan como carrera Graduado Social encontrándose en lista de espera para entrar a magisterio de música. Simultanea las dos carreras hasta que en Noviembre le dan la adscripción definitiva a Magisterio de Educación Musical.

A pesar de las grandes dificultades por el hecho de no tener estudios musicales anteriores, ya que su única experiencia musical era la de pertenecer a una rondalla influenciado por su padre y en la que tocaba la bandurria a través de un sistema de notación numérica y no musical, acabó su carrera con mucho esfuerzo y con la ayuda de muchos de sus compañeros y profesores.

Al finalizar la carrera la situación económica en su familia no es demasiado buena así que se pone a trabajar dando clases particulares, como pintor, recogiendo aceitunas, etc. Hacía todo aquello que salía para poder ahorrar y prepararse las oposiciones al año siguiente. Así que se presenta a oposiciones por primera vez en el año 1999 y suspende en el segundo ejercicio a pesar de que en el primero había sacado un 9.

Durante el curso 1999/2000 trabaja en una guardería del pueblo cuidando a los niños de los padres que se dedican a la recogida de la aceituna y ya en el siguiente curso académico comienza a trabajar como interino en su especialidad.

Desde el curso 2000/2001 hasta el 2004/2005 diversas han sido las idas y venidas de Alfonso que ha trabajado en colegios de línea dos hasta colegios rurales con cuatro o cinco niños de diferentes edades, pasando por un colegio de adultos. Las enseñanzas que ha impartido han sido las propias de su especialidad tanto en Primaria como en Infantil y primer ciclo de Secundaria Obligatoria y, por supuesto, labores de tutor y de apoyo.

La valoración que hace de este período es positiva aunque en algunos casos ha sentido la discriminación por parte de algunos compañeros por el hecho de ser interino, o la falta de consideración hacia la Educación Musical.

Demanda una mejor oferta formativa, con cursos que atiendan a problemáticas más reales que se producen en la escuela y conecten mejor la teoría como la práctica. Además, atribuye un gran valor formativo a la experiencia y a la relación con sus compañeros.

Durante estos cinco cursos ha seguido preparando oposiciones sin tener mucha suerte algo que aunque le ha desanimado en varias ocasiones no le ha hecho desistir de su empeño, porque tal y como afirma Alfonso lo que más ilusión le hace es ser maestro y no va a descansar hasta que no consiga estar en un centro de forma definitiva para poder ver crecer y avanzar a un mismo grupo de niños, ya que el hecho de ser interino le genera mucha inestabilidad tanto a nivel personal como profesional.

XI.11.2. Ficha de identificación personal, currículum académico-formativo y currículum profesional

FICHA DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL

SEUDÓNIMO: ALFONSO

SEXO: Hombre **EDAD:** 31 años **ESTADO CIVIL:** Soltero

LUGAR DE NACIMIENTO: Localidad rural andaluza.

LUGAR DE CRECIMIENTO: Localidad rural andaluza.

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE: 5 años.

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE COMO MAESTRO ESPECIALISTA DE EDUCACIÓN MUSICAL: 5 años.

PROFESIÓN DEL PADRE: Pensionista.

PROFESIÓN DE LA MADRE: Ama de casa.

PROFESIÓN DEL CÓNYUGE (si lo tuviera):

FORMACIÓN o EXPERIENCIA FAMILIAR relacionada con la música o el magisterio:

No existe ningún antecedente familiar relacionado con la música o con el magisterio.

CURRÍCULUM ACADÉMICO-FORMATIVO

SEUDÓNIMO: ALFONSO

FORMACIÓN UNIVERSITARIA:

Titulación: Diplomatura de Maestro – Especialidad Educación Musical.

Fecha de comienzo y finalización de los estudios: 1994-1997

Centro: Facultad de Ciencias de la Educación.

FORMACIÓN PERMANENTE:

Estudios musicales reglados: Ninguno.

Cursos, seminarios y jornadas (recibidos):

Jornadas sobre Salud y Alimentación.

Curso sobre *práctica grafomotora, temas transversales, metodología multinivel, metodología y didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje, aplicación de las TICS y educación de la voz.*

Participación en proyectos de investigación o grupos de trabajo:

Grupo de trabajo sobre higiene y alimentación; sobre Educación Infantil; sobre animación a la lectura; sobre Educación para la paz.

Publicaciones:

Participa como colaborador en dos publicaciones colectivas.

CURRÍCULUM PROFESIONAL ANTONIO										
PERÍODO		TAREAS			TIPO DE COLEGIO	CONTEXTO	TIPO DE DESTINO	SITUACIÓN LABORAL	ACTIVIDAD MUSICAL	OBSERVACIONES
Curso	Fechas	Etapa	Especialidad	Cargos de gestión						
2000/2001	05/11/2000-05/02/2001	PRIMARIA	MÚSICA TUTORÍA	NO	COLEGIO 1 PÚBLICO	RURAL	PROVISIONAL	INTERINO		Prepara oposiciones sin éxito. Mucha incertidumbre y cambios de centro y de situación docente.
2000/2001	06/02/2001-01/03/2001	ADULTOS	GENERALISTA	NO	COLEGIO 2 PÚBLICO	RURAL	PROVISIONAL	INTERINO		
2000/2001	05/03/2001-30/06/2001	PRIMARIA 1º Y 2º ESO	MÚSICA APOYO	NO	COLEGIO 3 PÚBLICO	RURAL	PROVISIONAL	INTERINO		
2001/2002	14/09/2001-30/06/2002	PRIMARIA	MÚSICA APOYO	NO	COLEGIO 4 PÚBLICO-CPR	RURAL	PROVISIONAL	INTERINO		
2002/2003	14/09/2002-30/06/2003	PRIMARIA	MÚSICA	NO	COLEGIO 5 PÚBLICO-CPR	RURAL	PROVISIONAL	INTERINO		Prepara oposiciones de nuevo sin éxito. A esto se le añade la incertidumbre del destino pues se trata de una sustitución que no se convierte en vacante hasta el mes de marzo.
2003/2004	14/09/2003-30/06/2004	INFANTIL PRIMARIA	MÚSICA	NO	COLEGIO 6 PÚBLICO - CPR	RURAL	PROVISIONAL	INTERINO		
2004/2005	14/09/2004-30/06/2005	PRIMARIA	TUTORÍA MÚSICA EN UNA ALDEA	NO	COLEGIO 7 PÚBLICO- CPR	RURAL	PROVISIONAL	INTERINO		Prepara oposiciones sin éxito.

XI.11.3. Reconstrucción de la historia de vida

XI.11.3.a. Infancia y etapa escolar

El contexto en el que nace y crece Alfonso es una localidad de aproximadamente 20000 habitantes situada a 100 Km de la capital de la provincia. Su padre ocupaba trabajos eventuales según la época del año (pintor, albañil, etc.) y su madre se dedicaba a las labores del hogar y al cuidado de él y de su hermano menor.

Los primeros contactos con la música vinieron de la mano de su padre que lo apuntó a la rondalla de su pueblo donde aprendió a tocar la bandurria a través de un sistema numérico. Pero al contrario de lo que pudiera parecer este hecho no supuso una influencia determinante en el desarrollo profesional posterior de Alfonso, ni siquiera en el momento de elección profesional ya que le otorga la misma importancia a la participación en la rondalla que a las clases de mecanografía.

140: Al.: Yo empiezo a tocar la bandurria porque me apunta mi padre y yo ya empiezo a tocar con números, yo tendría 7 u 8 años. Yo no tenía un interés especial, mi padre me apuntó, igual que me apuntó a mecanografía, que yo estaba harto de ir a mecanografía, pero gracias a Dios que me apuntó porque ahora tengo bastante soltura escribiendo en el ordenador. A lo mejor le gustaría a mi padre que yo estuviera en la rondalla, entonces me dijo que sí yo quería y le dije que sí y me llevó.

Cuando él tenía once años su padre sufre un accidente que le obliga a retirarse del mundo laboral lo que provoca momentos difíciles a nivel económico en su familia. Este incidente crítico supone una experiencia determinante para él, ya que a partir de ese momento comienza a relativizar la visión que tenía del mundo, otorgándole la importancia justa a las cosas que verdaderamente no la tienen y valorando mucho más las relaciones personales que los bienes materiales. Señala cómo la percepción que tuvo del esfuerzo que tuvieron que hacer sus padres para seguir adelante le ha enseñado a luchar siempre en lo que cree y no parar hasta conseguirlo.

143: [...] En mi familia es que hemos pasado tiempos difíciles porque a mi padre lo pilló un coche mientras trabajaba, y pasamos unos momentos muy difíciles a nivel económico y le tuvimos que ayudar bastante. Somos dos hermanos yo soy el mayor, el otro es seis años menor. Pero vamos que en el momento que pasó esto de mi padre éramos pequeños, yo tendría 11 años y mi hermano 5 ó 6. La verdad es que yo he sido muy diferente a mis compañeros de mi misma edad, porque no es lo mismo que tú pidas unas zapatillas y te las den en seguida, que... bueno a mí no me ha faltado de nada, las cosas básicas no me han faltado, mi madre y mi padre han tenido que luchar mucho pero no me ha faltado de nada, y yo se lo agradezco un montón. El día que nos graduamos en la facultad la gente dijo de irse a cenar por ahí y yo no quise y me fui con mis padres, yo dije que ese día fue muy especial para mí y cuando me fui a cenar se lo dije a mis padres, soy lo que soy gracias a vosotros. Hombre, y es verdad, yo soy lo que soy gracias a ellos y mi esfuerzo pero gracias a ellos, ellos han estado allí. Yo gracias a esa situación familiar que he vivido valoro mucho más lo que estamos haciendo tú y yo, el hablar con la gente, conocer a las personas, tener un trato más cercano.

Si las experiencias familiares en esta etapa han tenido un peso importante en la configuración de la identidad de Alfonso, no podemos olvidar las vivencias en el colegio religioso en el que cursó sus estudios primarios y en el que, como él señala, pasaba casi todo el día ya fuera en clases escolares o extraescolares. Destaca cómo la educación que recibió durante ese período, la relación con sus maestros y la forma de enseñar que tenían éstos, etc. fueron decisivos, no sólo a la hora de despertar su interés hacia el magisterio sino también en la conformación de algunas de sus creencias y actitudes hacia la enseñanza y la reproducción de herramientas metodológicas en su práctica actual.

20: Al.: Mi vocación hacia el magisterio viene creo por la formación que había recibido del colegio en el que estuve.

23: [...] era más el ambiente que había en el colegio, más que un maestro en concreto, era todo lo que envolvía el colegio, cómo se vivía. [...] Yo prácticamente pasaba mi vida en el colegio. Incluso los sábados, yo pasaba más tiempo en el colegio que en mi casa, pero porque yo quería, allí no había ni comedor, ni como ahora, era porque yo quería.

Advertimos cómo los modelos personales y profesionales que recibió por parte de sus maestros marcaron su propia trayectoria vital por lo que otorga mucha importancia al cuidado de su actuación en el aula de cara a sus alumnos/as. Así, sus actitudes hacia la enseñanza son fundamentalmente el compromiso y la responsabilidad, ya que siente la obligación de transmitir a sus alumnos/as aprendizajes que sean positivos para la configuración de su personalidad, tal y como hicieron sus maestros con él.

45: [...] Yo desde que tenía la edad de los chiquillos que estaban allí yo ya quería ser maestro, y tal vez también lo que hago y lo que sigo haciendo y con el cuidado que lo hago. Porque a mí la enseñanza de los maristas me marcó para yo ser lo que soy, maestro, la percepción que yo tenía de aquellas personas que estaban haciendo una labor fundamental. Sí que me suspendían, que me castigaban, sí pero yo era consciente que su labor era muy buena.

También aparecen influencias a nivel de práctica profesional y, concretamente, en relación a las estrategias metodológicas ya que Alfonso, utiliza herramientas que observó durante su etapa escolar y que promueven el aprendizaje a través del juego.

50: [...] porque yo utilizaba otros métodos a la hora de trabajar por ejemplo el conocimiento del medio. Yo recuerdo cuando estaba en los maristas hacíamos un concurso. [...] No era para crear un clima de competitividad en el grupo, sino que era para camuflar el hecho de las preguntas, y al hacer un juego les cambias el chip. El hecho de decir que les iba a ser un juego te motivaba y estudiabas.

Sin embargo, su paso por el instituto no fue tan positivo, ya que una vez terminados los estudios primarios, y motivado por el interés hacia el tipo de educación que se impartía en su centro se trasladó a un instituto-internado de otra provincia de la misma congregación para proseguir sus estudios de bachillerato. La experiencia fue muy dura pues se unían varias casuísticas, por un lado la dificultad académica, y por otro, el hecho de estar separado de su familia que para él siempre ha sido un pilar fundamental en su vida.

26: [...] Yo estuve hasta octavo en los maristas y como me llamaba la atención, pues estuve en convivencias con los maristas y todo lo que envolvía esa vida. Yo en primero me quedé aquí en mi pueblo y en segundo de BUP me fui a estudiar a otra provincia a un instituto interno de los hermanos maristas. Y la experiencia fue..., pues imagínate, yo allí interno con dieciséis años, vivía en la residencia de los maristas y luego bajábamos a la capital todos los días al instituto. Y la experiencia fue muy dura, la primera vez que sales de tu casa con esa edad, y necesitas a tu padre y a tu madre. Aunque allí había gente como tú, no era el mismo cariño que podías recibir de tus padres. Y luego el nivel era muy duro, me costó muchísimo trabajo, me quedaron dos, a mí nunca me había quedado ninguna, y me quedaron dos y me volví a mi casa. Se acumularon un montón de circunstancias, la edad, una edad difícil, ya no lo veía tan claro y decidí volver.

Pueden más las dificultades y decide regresar a su casa continuando los estudios de bachillerato en un centro público situado en su mismo pueblo. Aquí continuó sus estudios con normalidad hasta que llegó al Curso de Orientación Universitaria (COU) donde tuvo importantes problemas a nivel académico, que le obligaron a repetir curso. En su segundo año a estos problemas académicos se unió un problema de salud que dificultó aún más la superación de estos estudios. Pero con su tesón y esfuerzo consiguió aprobar en septiembre asignaturas que tenía pendientes, se examinó de selectividad, comenzado en este momento su andadura universitaria.

26: [...] Continué aquí tercero de BUP y COU y en COU lo pasé muy mal. Me dejaron todas prácticamente en el primer trimestre. Yo estudiaba bastante lo que pasa que siempre me quedaba a las puertas. [...] Al año siguiente repetí COU y me puse malo con el intestino y perdí todos los exámenes del primer trimestre y ya fui arrastrando todas las asignaturas y al final me suspendieron las únicas que había aprobado el año anterior, la física y el inglés y al final en septiembre aprobé, aprobé la selectividad y eché los papeles para la universidad.

XI.11.3.b. Elección profesional: razones y condicionantes

A la hora de la elección profesional Alfonso no tiene ninguna duda, ya que desde pequeño había tenido muy claro que quería dedicarse al magisterio. La firmeza de esta decisión que había ido fraguándose a lo largo de su infancia y su historia escolar se pone de manifiesto cuando en el momento de acceder a los estudios universitarios no pueda optar en un primer momento a la titulación de magisterio, por lo que decide esperar y “perder” un año antes de comenzar una carrera para la que no estaba motivado. Durante ese año prepara, sin suerte, las oposiciones al cuerpo de la Guardia Civil para no perder el hábito de estudio más que por un interés verdadero hacia esa profesión. Al año siguiente y en su insistencia de cursar la carrera de magisterio vuelve a solicitar su ingreso en esta titulación, ingreso que le es denegado en primera instancia, lo que le obliga a simultanear los estudios de Graduado Social como alumno oficial y los de magisterio en la Especialidad de Educación Musical como libre oyente. Compaginó las dos carreras durante dos meses, lo que le suponía un esfuerzo tanto económico como personal, pero estaba dispuesto a hacer ese esfuerzo con tal de conseguir su objetivo, lograr plaza en magisterio, ya que si no lo lograba tenía muy claro que abandonaría los estudios universitarios.

26: [...] Al año siguiente volví a echar los papeles y entré en Graduado Social y no entré en Magisterio, al final entré en Magisterio en noviembre. Yo me levantaba a las cinco de la mañana y me iba a la facultad de Graduado Social, yo estaba en la ciudad trabajando pero la facultad estaba a las afueras, y como no tenía coche y por los medios económicos tenía que ir desde mi casa hasta otro lugar para coger un autobús para llegar a la facultad a las ocho de la mañana. Volvía a las cuatro, comía y me incorporaba a Magisterio de oyente, a Magisterio de Educación Musical y estuve esperando hasta último momento. Si entraba en Magisterio me quedaba sino me volvía a mi casa. Lo tenía claro, yo quería ser maestro.

Finalmente consigue entrar en la especialidad de Música, especialidad que él no había elegido deliberadamente. Afirma que le hubiera gustado cursar otra especialidad, ya que el desconocimiento total del Lenguaje Musical suponía un obstáculo significativo. Pero una vez dentro pensó que lo importante era no perder ningún año, ya que debido a las dificultades económicas familiares, no se podía permitir el lujo de perder la beca de estudios, por lo que decidió seguir adelante con esta titulación y no cambiar a otra más asequible para él. Vemos, por tanto, cómo no existe una clara motivación hacia la Educación Musical concretamente, sino al magisterio en general, siendo condicionantes externos (situación económica familiar) los que determinan la realización de la misma.

29: [...] tampoco la economía de mis padres no estaba para hacer florituras, el primer año estudié sin beca porque trabajé en el verano y con aquello tiré adelante con la ayuda de mis padres, claro. Y por eso no pensé en hacer ningún cambio, aprobando las asignaturas para que me dieran mi beca y tirando para adelante, me hubiera gustado hacer otra especialidad porque yo no sabía nada de Música pero mi situación no me permitía estar cambiando continuamente.

XI.11.3.c. Formación profesional inicial

Superadas las dificultades relacionadas con el acceso, comienza sus estudios de magisterio en la Especialidad de Educación Musical en el curso académico 1994/1995. En relación a su formación como especialista, destaca las grandes

dificultades que tuvo para superar las materias específicamente musicales con un carácter técnico, ya que el hecho de no dominar el lenguaje que se utilizaba en las clases le hacía sentirse totalmente perdido, lo que le impedía encontrar la relación entre esos aprendizajes y la práctica escolar. Señala que quizás no obtuvo el provecho suficiente de esta formación a causa de esa falta de conocimiento del Lenguaje Musical.

32: [...] yo estaba allí, los profesores hablaban que si el pentagrama, que si la nota do, yo era una clase de chino. Y claro allí no se paraban, aquello era un lenguaje y como lenguaje allí había gente que tenía estudios de Conservatorio y había gente que aunque no tuviera estudios de Conservatorio sabían moverse en ese lenguaje.

Pero esta formación a nivel técnico-musical fue para Alfonso una aportación importante a su formación como maestro especialista ya que constituyó la primera fuente de conocimientos musicales en su trayectoria formativa y profesional.

32: [...] Me costó un trabajo enorme, porque era una duda tras otra y una duda más grande que la anterior. La armadura, la tonalidad, era todo... me costó muchísimo trabajo moverme y entender el lenguaje, y luego más estudiar y más aprobar.

34: [...] quizás fue error mío porque yo tenía muy poca base musical y tal vez no fui capaz de abstraer toda esa teoría y aplicarla, igual estuve más centrado en una cosa que en otra, pero yo echo más en falta que esa teoría musical se aplicara a una realidad escolar concreta, [...].

Sin embargo, las asignaturas de carácter didáctico fueron mucho más asequibles para él y admite haber recibido una influencia positiva de ellas.

37: [...] Sin embargo había otras asignaturas que yo disfrutaba muchísimo, con la Didáctica de la Música.

En relación a la formación de tipo generalista la valoración no es demasiado positiva, ya que señala la gran carga teórica de las materias que, una vez en la escuela, le ha sido difícil utilizar, pues ha encontrado poca relación entre esta teoría y las diferentes realidades escolares con las que se ha tenido que enfrentar.

37: [...] Algunas asignaturas eran un cachondeo porque eran Pedagogía y no se qué y no sé cuanto y tú decías, Pedagogía, yo soy maestro me van a enseñar a conocer a los niños, a cómo tengo que dar las matemáticas y la lengua. Porque luego tienes que hacer de todo, porque luego tienes que hacer lo que el centro necesite, o tienes que trabajar con adultos o con neolectores. [...] Que si tienen que cambiar el plan de estudios y lo tienen que hacer de tres a cinco que lo hagan, pero cuando un maestro salga, se haya encontrado más veces con esa realidad escolar.

A esta importante carga teórica se une la imposibilidad de experimentar y aproximarse a la realidad en las prácticas de enseñanza que realizó a lo largo de los tres años de formación. De los dos primeros años recuerda el carácter observacional y poco participativo y del tercero, en el que la intervención era una de los aspectos determinantes de la asignatura, señala cómo la maestra con la que convivió le dio pocas oportunidades para desarrollar la labor docente como un maestro más. Además, la situación era algo incómoda porque esta maestra no lo dejaba intervenir con autonomía, sino que lo corregía constantemente delante de los niños. A esto se unió una baja calificación por parte de ésta, que aunque fue compensada por la recibida de parte de su supervisora de la facultad, hace percibir a Alfonso esta experiencia como poco provechosa y negativa.

33: [...] Porque las dos semanas que te daban en primero de prácticas, por lo menos cuando yo estudiaba, el mes de segundo y los tres meses en tercero había mucha falta de coordinación y, además, ese tiempo de prácticas se pierde porque tú estás allí en el colegio, en primero estás como un mueble, en segundo también como un mueble y en

tercero estás un poquillo más participativo pero también depende de la persona con la que estás. Porque yo tuve una mala experiencia, yo venía de la facultad y esta mujer con la que estuve decía que los de esa facultad éramos muy malos, que éramos no sé qué..., vamos que era una persona muy especial. [...] y entonces participar muy poquito. Y en aquél tiempo en el que yo no era maestro, era estudiante de magisterio yo vi cosas erróneas en aquella mujer, en el sentido de que si yo estaba intentando plantear algo en clase pues me cortaba delante de los niños corrigiéndome, pero yo no quería problemas y me callaba [...]

De sus profesores guarda un buen recuerdo, pero no señala modelos o estrategias de enseñanza aprendizaje concretas. Las deficiencias que pudieran existir en su acción docente, que Alfonso atribuye al hecho de que era el primer año de la especialidad en aquella universidad, se compensan con el agradecimiento hacia ellos por haber conseguido que lograra su objetivo, ser maestro.

37: Al.: Primera promoción en mi facultad, profesores muy mayores, yo realmente no sé si aquello estaba acorde con la enseñanza o la primera promoción éramos conejitos de indias para ver lo que pasaba.

40: [...] yo tengo un gran recuerdo de ellos, yo quería ser maestro y ellos consiguieron que yo fuera maestro, hombre también con mi esfuerzo, pero ellos en la medida de lo posible y trabajando de la manera que ellos creían que debían de trabajar para formarnos.

Por lo tanto, lo que más echó en falta en su formación inicial fue una mayor relación entre la teoría y la práctica aunque es consciente de que esta falta de conexión no existe sólo en magisterio sino en el resto de carreras universitarias.

34: [...] Yo si te digo la verdad la percepción que tengo yo del Lenguaje Musical, lo que yo pude aprender, la percepción que yo puedo tener puede ser errónea porque yo comencé desde cero. Yo no sé si una persona con estudios de Conservatorio hubiera estado allí en la facultad, y para esa persona hubiera sido un mero trámite. Yo lo que sí he echado en falta en la Facultad, es que yo soy maestro, soy maestro de música, y tengo que enseñar música con todo lo que dice la ley de que el niño disfrute, con la motivación, otros objetivos paralelos unidos a la música. Yo creo que nos deberían haber enseñado [...], quizás fue error mío porque yo tenía muy poca base musical [...] yo echo más en falta que esa teoría musical se aplicara a una realidad escolar concreta [...]

Valorando la formación desde la perspectiva actual, tras cinco años de experiencia docente y teniendo en cuenta las dificultades con las que se ha encontrado y se encuentra, le hubiera gustado recibir más formación en relación a estrategias de comunicación con los alumnos, de disciplina, el trabajo docente en diversos contextos, como por ejemplo la escuela unitaria, Educación Secundaria o Educación de Adultos.

33: [...] Lo que eché de menos de mi formación en la facultad lo tengo claro. Cuando yo comencé por primera vez a trabajar en un colegio, [...] cuando me senté en la clase por primera vez con veintitantos leones de quinto, yo no sabía cómo meterle mano a aquello. Yo la carrera nada, tenía una serie de objetivos, una serie de contenidos que se dan allí, que te sirven como base para que tú te muevas, pero te falta mucha práctica.

Tiene claro que los factores determinantes para la superación de sus estudios de Magisterio fueron, por un lado la ilusión y deseo de convertirse en maestro, y por otro lado, la ayuda recibida por parte de sus compañeros de estudios que fue muy importante a la hora de superar los mínimos exigidos en relación a la formación técnico-musical.

32: Al.: Bueno, yo entré con mucha ilusión, no falté ni un día a clase, me hice bastante amigo de algunos compañeros y me echaron un cable, un cable bastante gordo. Porque yo estaba allí en clase y todo lo que oía me sonaba a chino [...].

No obstante, y a pesar de las grandes dificultades que tuvo para la superación de estos estudios, hace una valoración positiva de su formación.

93: [...] La facultad mucho trabajo me costó pero bueno allí tuve una formación buena.

La influencia que se detecta de este período en su práctica actual se vincula con las dificultades y carencias en relación a la formación técnico-musical. En su trabajo diario evita, siempre que es posible, el trabajo teórico suponiendo que el alumnado puede tener la misma sensación de “horror” que él vivió en la carrera. Sin embargo la percepción más positiva y provechosa de asignaturas vinculadas con la didáctica genera un trabajo basado en la experiencia. Así, aunque intenta trabajar todos los bloques de contenido por igual dedica más esfuerzos a aspectos perceptivos y expresivos que analíticos.

37: [...] Yo llegué a tener la sensación en la facultad de que las asignaturas de Educación Musical eran horror, las de puro Lenguaje Musical eran un castigo, la sensación que pueden sentir los niños cuando no tienen ni idea de música y queremos trabajar con ellos desde la teoría, es decir, cuando perdemos el norte. [...] el niño creo que puede sentir lo que yo sentí en aquel momento, horror hacia la música. Sin embargo había otras asignaturas que yo disfrutaba muchísimo, como la Didáctica de la Música.

XI.11.3.d. Transición al mundo laboral: experiencias laborales previas e inducción a la profesión

Finaliza sus estudios de Magisterio en el curso 1996/1997 y, aunque intenta conseguir trabajo en centros educativos privados y/o concertados la suerte no le acompaña y decide buscar otros trabajos, unos relacionados directamente con la docencia (clases particulares) y otros sin ningún tipo de vinculación y en conexión con las ocupaciones de su padre (jornalero, pintor, etc.). El dinero que consigue durante este año irá destinado a la preparación de oposiciones en el siguiente curso académico, pues la situación económica en su familia no es muy buena y no se puede permitir el lujo de pedir a sus padres que le costeen el preparador.

42: Al.: Pues cuando acabo la carrera debido a la situación económica que hay en mi casa yo me planteo no pedir ni un duro en la medida de lo posible, entonces me pongo a trabajar. Como terminé la carrera y Magisterio es lo que es, u oposiciones o un enchufe en un colegio privado, yo lo que hago es que echo mi currículum en los colegios privados, pero como no tengo ningún enchufe pues no entro. Y qué hago, pues me pongo a trabajar dando clases particulares, acabo en junio y pongo mis cartelitos en verano y me hago con unos cuantos niños y luego esos niños siguen conmigo durante el curso. Al principio como tenía poquitos niños estuve cogiendo aceitunas, trabajando de pintor a media jornada, empezaba a las ocho y acababa a las dos y por las tardes me ponía con los niños. Y con ese dinerillo que me ganaba pues me pagaba la preparación de las oposiciones.

Con la mirada puesta en la convocatoria de oposiciones, durante el curso 1998/1999 comienza a recibir clases de un profesor de Conservatorio en un pueblo vecino al suyo al que se desplaza semanalmente, sobretodo con el objetivo de reforzar aspectos relacionados con la formación técnico-musical que es donde tiene sus mayores lagunas. A pesar de sus ahorros y sus trabajos eventuales, necesita la ayuda económica de su familia que responde como siempre y sigue siendo un gran apoyo no sólo a nivel económico sino también personal.

42: Me las preparé con un profesor de Conservatorio también porque me echara una mano en el tema del Lenguaje Musical.

Aunque realizó un gran esfuerzo y tras superado el primer ejercicio con un 9, en la segunda prueba de carácter técnico-musical sus lagunas formativas le jugaron una mala pasada y no le permitieron continuar el proceso selectivo. Entró en la bolsa de trabajo pero con poca fortuna ya que durante ese curso, 1999/2000, no consiguió ninguna sustitución. No obstante, trabajó como cuidador en una guardería temporera

donde se ocupaba de niños desde 0 a 12 años. Esta experiencia no supuso una experiencia significativa ya que se limitaba al cuidado personal de los niños sin tener ningún tipo de objetivo educativo.

44: Y ese año yo no trabajé, pero hubo gente que con menos nota que yo trabajó desde septiembre por elegir otra provincia, y a mí me llamaron el 20 de Noviembre del año siguiente. Mientras tanto estuve trabajando en lo que salía, aceitunas, pintura, lo que salía. Bueno, estuve trabajando en la guardería, ese año, el año que me presenté a oposiciones, en diciembre me llamaron para una guardería temporera. [...] Eran niños casi recién nacidos [...] Era todos revueltos en una sala muy chiquita, allí comían, allí dormían, veían la tele, demasiado bien se portaban los chiquillos para como estaban, sobretodo en Navidad, un sábado o domingo. Trabajaba todos los días menos los domingos, creo, libraba un día, y había días que trabaja diez horas.[...] Pero allí hacíamos todos de todo. Yo me encargaba del apoyo, de cuidar...pero yo allí no quería hacer distinciones respecto a ellas y yo si había que cambiar a un niño, bueno cambiar al niño sí que lo hacían ellas, pero a la hora de darles de comer, a la hora de ir al cole por ellos, era igual que ellas.

Hasta el momento de inducción a la profesión que se produce en Noviembre de 2000 a través de la bolsa de trabajo, podemos resumir como significativas las influencia de la situación familiar que le obliga a ocupar diversos trabajos para poder preparar las oposiciones. De los diferentes trabajos que realiza los que se relacionan más con su formación profesional son las clases particulares y la guardería, pero no advertimos ninguna influencia significativa para su posterior desarrollo profesional. Debemos señalar, antes de comenzar a describir su trayectoria profesional, que la condición de interino de Alfonso le obliga a cada dos años aproximadamente volver a enfrentarse al momento de inducción profesional, si la entendemos como el proceso para acceder a la profesión. Cada dos años tiene que volver a pasar un proceso selectivo que le permita seguir en la bolsa de trabajo como mínimo, aunque él siempre se presenta con el objetivo de conseguir un puesto en la función pública.

XI.11.3.e. Inicios de la carrera docente: primeros años como especialista

Comienza su andadura profesional como maestro de Educación Musical en noviembre de 2000 en un centro educativo convencional en el que ejercía como tutor y especialista. Otorga cierta atención a este primer destino por encontrarse con situaciones nuevas tanto a nivel docente como personal que, hasta ese momento, no había experimentado. Por un lado, fue la primera vez que se enfrentaba en solitario a un grupo de alumnos, y su mayor preocupación en aquellos momentos fue tener que abordar diferentes contenidos utilizando estrategias adecuadas a la edad de aquellos niños. Este hecho supuso un momento difícil para él, ya que durante su formación inicial no tuvo ocasión de realizar una conexión real entre la práctica y la teoría puesto que su experiencia en las prácticas docentes no fue muy provechosa.

49: [...] Por ejemplo, fue difícil presentarme en clase y explicar algo, presentarme delante de veintitantos alumnos y explicar un concepto que venía en el libro adecuado a sus palabras. [...] En la carrera nos lo decían, la teoría, pero nunca había tenido la oportunidad de enfrentarme a esa situación, bueno lo había hecho en las prácticas pero con el respaldo del tutor.

En el plano personal lo más difícil fue tener que enfrentarse a una situación nueva, el hecho de tener que buscar alojamiento le generó ciertas dificultades y fueron sus padres (que en todo momento constituyeron un punto de apoyo) y el interés de una de sus compañeras (que le buscó alojamiento) los que le ayudaron a instalarse y adaptarse a la nueva situación.

A partir de ese momento y por su condición de interino se pueden observar numerosos cambios de destino que se asocian a tipos de centro y funciones diversas. Así, encontramos cómo Alfonso ha desarrollado su labor docente con neolectores

adultos como maestro generalista, ha impartido Música en Educación Infantil y Secundaria o ha trabajado en diferentes escuelas unitarias en pequeñas aldeas con cuatro o cinco alumnos de diferentes edades en un mismo aula. Esta situación laboral provoca mucha inestabilidad en Alfonso ya que todos los años al comenzar el curso tiene la incertidumbre de si lo van a llamar o no a trabajar y si finalmente consigue el trabajo dónde y cómo será. Pero su interés hacia el Magisterio le ayuda a paliar esas dificultades y no demuestra ningún tipo de reticencias a desplazarse de un lugar a otro o tener que enfrentarse a nuevas realidades, siempre y cuando tenga trabajo.

58: *Pasa el verano y estoy pendiente del teléfono desde las ocho de la mañana hasta las tres de la tarde. Eso crea mucho estrés y más por la necesidad de ser maestro.*

61: *[...] Aquel año por lo visto se podían elegir todas las provincias y yo elegí todas las provincias porque yo lo que quería era trabajar.*

Aunque durante esta etapa el entorno familiar sigue siendo importante ya que sus padres han estado a su lado en los momentos difíciles, comienzan a cobrar más relevancia otros aspectos de la vida personal como por ejemplo, la relación de pareja. Señalamos este hecho porque su situación laboral inestable le impide hacer planes de futuro con su novia y además, la presencia de las oposiciones cada dos años y toda la preparación que éstas conllevan supone momentos difíciles para su relación de pareja. La necesidad de dedicar todo su tiempo libre a la preparación de las oposiciones le obliga a descuidar algo más su relación, lo que genera discusiones que suponen cambios importantes en su estado de ánimo y le impiden estar concentrado al cien por cien.

120: *[...] Ella no ha comprendido lo que han sido las oposiciones y hemos tenido peleas por eso en años de oposiciones porque yo no podía salir mucho y eso, porque yo cuando estoy de oposiciones estoy centrado en las oposiciones, en trabajar y estudiar, en trabajar y estudiar [...] Y claro ese tipo de cosas hacen que las relaciones personales vayan regular, y si no son muy fuertes se acaban o que se vayan diluyendo [...]*

Además, a este condicionante de la vida personal hay que sumarle la dificultad que señala Alfonso de compaginar el trabajo con la preparación de oposiciones, obligación que le impide no sólo relacionarse en su ámbito personal sino también profesional, ya que su estancia en el centro y con los compañeros se limita al horario laboral y no se puede implicar en otras actividades.

71: *[...] En este centro sí conocía yo a todos los maestros, pero aquí no, conozco a los de mi aldea y de los demás pues casi no sé nada. Al ser también año de oposiciones no he tenido ningún tipo de relación más con ellos, mi relación con ellos ha sido meramente profesional y en el tiempo en el que nos reuníamos para eso.*

Estas limitaciones se extienden incluso a las relaciones que establece con otras instituciones, ya que su condición de interino no le permite solicitar alumnos en prácticas aunque sí está obligado a recibirlos siendo, hasta este momento, poco significativas las experiencias que ha tenido en este sentido. Las relaciones con la Administración también son escasas a nivel docente ya que a nivel burocrático está en contacto continuado pendiente de que soliciten sus servicios. Expresa el deseo de, algún día, recibir la visita de un inspector por el hecho de ser funcionario en prácticas, lo que pone de manifiesto la gran importancia que atribuye al hecho de conseguir la titularidad.

137: *[...] Los inspectores que han venido nunca me han dicho ¿cómo trabajas la Educación Musical?, pero a lo mejor porque han ido al centro por otras necesidades o porque han ido a ver a un funcionario en prácticas, ojalá algún día vengan a verme porque soy un funcionario en prácticas. Nunca me han dicho nada en relación a la Educación Musical. La única experiencia que tengo de un inspector que ha ido en busca de un maestro ha sido porque el maestro se estaba pasando de la raya.*

Centrándonos en las relaciones con el entorno laboral podemos señalar que a lo largo de estos primeros años de experiencia laboral la *relación con los compañeros* ha sido cordial, aunque sí hace hincapié en que el ambiente de trabajo y el grado de colaboración entre el claustro no ha sido el mismo en todos los centros. De su primer destino destaca la ayuda recibida por parte de una compañera mucho más mayor y que de alguna manera adquirió el rol de “madre” ayudándole a encontrar un sitio donde vivir.

53: [...] *Y una maestra se portó muy bien conmigo, era mayor y me ayudó a encontrar un sitio donde quedarme.*

De su primera escuela unitaria destaca el alto grado de compañerismo que existía en aquel centro sobretodo entre los maestros más jóvenes, lo que le ayuda a percibir como mucho más positivo su paso por aquel centro que fue difícil, por el hecho de tener que enfrentarse a una nueva realidad educativa que, hasta ese momento, no había conocido.

60: [...] *Pero el hecho de conocer a todos los profesores, un ambiente muy sano, y eso siempre ayuda a la educación, que no haya malos rollos entre los maestros.. Para mí fue una experiencia muy chula, yo conocía a todos los profesores, había muy buen feeling entre la mayoría.*

La cordialidad con los compañeros se extiende también al *alumnado* con el que en líneas generales siempre ha mantenido una buena relación. De su paso por la escuela de adultos, destaca como sorprendente el hecho de que a la hora de motivar a los alumnos utilizaba estrategias similares a las que empleaba con los niños. La vitalidad y ganas de vivir de sus alumnos le influyeron bastante a nivel de motivación y le hizo ver la vida de otra manera, con mayor ilusión.

54: [...] *El que veas a personas con más de sesenta años, después de hacer sus labores en el campo o en la casa, que vayan allí a aprender a leer y a escribir, cosa que no tuvieron la oportunidad de hacer, te hace pensar cosas. Y piensas, aprovecha el tiempo.*

Por otro lado, también hace mención especial a la relación con los niños de las escuelas unitarias por las que ha pasado durante estos años pues, aunque el hecho de tener niños de diferentes edades en la misma clase dificulta la labor docente, la ayuda recibida por parte de los alumnos y su implicación es mayor que en la escuela convencional.

58: [...] *también por las características de ese entorno, de ese centro, donde los niños son diferentes a los de las capitales, son más sencillos. No sabría cómo definirte, a un niño de cuarto no le importaba hacer una canción de un niño de primero, lo podía hacer perfectamente, porque el niño participaba. Y muchas veces los niños me ayudaban, como están trabajando todos juntos pues los más grandes ayudan a los más pequeños.*

De su relación con los padres y madres no hace una mención especial aunque sí señala momentos puntuales en los que su labor con un niño que tenía más problemas que el resto, ha supuesto el agradecimiento de su familia. Este hecho ha sido en los primeros años una fuente de motivación importante para Alfonso.

46: [...] *No sé, algo pasó allí, que las madres y todo me lo decían, que sus niños no habían trabajado nunca así y que estaban muy contentos conmigo, [...]*

XI.11.3.f. Percepción del momento actual

En el momento actual su *actitud hacia la profesión* es muy positiva partiendo de la base de que para Alfonso este trabajo no es una simple ocupación profesional sino que va más allá, constituye una necesidad vital.

58: [...] No es un trabajo, yo necesito ser maestro para estar aquí, ahora mismo, igual dentro de diez años no [...].

Aparece así un alto componente de compromiso hacia su labor docente que demuestra cuando pone de manifiesto la preocupación por mejorar día a día a través de diferentes vías de aprendizaje.

123: Al. Ya te he dicho antes, yo tengo que aprender todos los días y tengo que aprender de todo [...].

Su *autoimagen* es bastante positiva aunque reconoce sus limitaciones y carencias, que atribuye fundamentalmente a sus lagunas formativas.

46: [...] Además, yo no es por nada, en aquella clase yo logré que niños que no habían estudiado en su vida, tal vez fuera por la motivación o por la forma de trabajar o tal vez fuera por que ellos dijeran este maestro es nuevo, vamos a trabajar un poquito [...] Quizás sea porque no domino o no dominaba muy bien el Lenguaje Musical e intentaba trabajar la Música de otra manera, pero así creo que hay que trabajar la Música en primaria [...]

56: [...] Conocer diferentes autores de la Historia de la Música que creo que se daba, que no lo tengo muy claro, pero creo que se daba en la Secundaria, [...]

En relación a las *creencias acerca de la enseñanza* defiende que la finalidad última de la educación es la transformación social, para él lo más importante es que sus alumnos/as sean capaces de enfrentarse a la vida y los aprendizajes que desarrolla en el aula van encaminados en esta dirección. Concretando en relación a la Educación Musical, en esta materia su objetivo último es que el alumnado vivencie el hecho musical para lo que trabaja sobretodo contenidos procedimentales y actitudinales. La teoría es un aspecto que Alfonso considera como secundario aunque lo tiene en cuenta por estar recogido de forma explícita en la legislación educativa.

102: [...] Yo no quiero enseñar un contenido de Música o de Matemáticas cuando soy tutor por enseñar un contenido, yo quiero a lo mejor, cómo te diría, enseñar para transformar. Enseñar a esos chiquillos y esas chiquillas una serie de herramientas, de contenidos, que puedan utilizarlos para su bien y para un futuro mejor. Yo no digo que esos niños sean abogados, ni médicos, que cada uno sea lo que quiera ser o lo que las circunstancias de la vida le permitan, pero que sean felices, se manejen en la vida lo más productivamente posible que pueden, yo lo definiría enseñar para transformar, enseñar para mejorar.

77: Al.: Vivir la música, tenemos que dejar a un lado la parte más teórica, esa parte hay que olvidarla, bueno no hay que olvidarla, hay que tenerla en cuenta porque en el currículum viene que hay que alcanzar una serie de contenidos y objetivos dentro de la Educación Musical [...].

En esta línea defiende el trabajo práctico en el Aula de Música a través de su propia experiencia con alumnos en los que ha conseguido mejoras a través de ese tipo de actividad, por lo que dice creer verdaderamente en la importancia de su labor como especialista.

108: [...] Yo a través de muchas actividades de Educación Musical he visto cómo niños que no se relacionaban, que parecían como autistas a través de actividades de movimiento, poco a poco han llegado a integrarse en el aula. Tú ves que la teoría que te dicen normalmente funciona. Si yo me hubiera planteado que esto no sirve para nada, porque esto es un rollo patatero por lo que sea, por mí, pues diría pues abandono y me voy a otra cosa [...].

Quizás esta creencia de que la enseñanza es un aspecto esencial en la educación del niño, le hace percibir su trabajo con un alto índice de responsabilidad ya

que es consciente de que el modelo que exponga ante sus alumnos va a ser decisivo en la configuración de su personalidad.

45: [...] Por eso yo cuando estoy en clase tengo que tener mucho cuidado con lo que hago, con lo que digo y con cómo me porto, [...].

Defiende un mayor acercamiento entre la escuela y la sociedad, ya que cree que la sociedad demanda unas cosas a las que la escuela no está dando respuesta y por lo tanto, su función no se está desarrollando como es debido. Así que cree firmemente en aproximarse a la realidad del alumno para poder motivarlo ya que la apatía en clase es una de las peores enemigas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

99: Al.: La percepción que yo tengo de la escuela está cambiando, el maestro se está quedando sin herramientas para como está cambiando la sociedad. Yo creo que la enseñanza va por un lado y la sociedad va por otro, la sociedad va un ritmo diferente al de la escuela y la escuela no está respondiendo a las necesidades de la sociedad [...].

46: [...]Un maestro sabe cuando la clase va bien o cuando los niños están apáticos, y les da igual [...]

Además, señala que los esfuerzos realizados en la práctica docente deben ir dirigidos únicamente al beneficio del alumnado y no para intentar conseguir méritos particulares. En este sentido reconoce que el trabajo en equipo resulta mucho más productivo que el trabajo individual.

64: [...] Tú haces esto porque tú quieres que los niños consigan unos objetivos y si luego te lo reconocen a nivel de Delegación pues muy bien. Es mi punto de vista, no quieras tú decir para figurar pero luego sin embargo cuando hay que trabajar no hago ni una cuarta parte de lo que digo.

123: [...] Yo creo que diez mentes pensantes es mucho mejor que una sola, yo puedo pensar en la manera de hacer una cosa, pero si diez personas piensan esa misma actividad de diez maneras diferentes podremos enriquecer esa actividad [...].

Las *dificultades* con las que se encuentra actualmente lejos de estar relacionadas con aspectos curriculares, tal y como le sucedía en sus comienzos, están vinculadas a la falta de disciplina y respeto que, en general, demuestran los niños hoy en día. Señala la posibilidad de que este cambio se deba a la transformación radical que ha sufrido la figura del maestro en la escuela, que ha pasado de tener la absoluta autoridad en clase a perderla por completo. Además, en parte, responsabiliza a los padres y madres de esta situación ya que la educación que recibe el alumnado en la escuela difiere de la que recibe en el seno familiar.

99: [...] Pues sobretudo en el respeto, hay mucha falta de respeto. Antes un maestro decía lo que fuera, yo no sé si estaría más o menos correcto, y tampoco pienso que la mejor forma de hacer las cosas sea de una forma imperativa, eso tampoco es así, hay que tener un diálogo con los chiquillos. Pero ha pasado de un extremo a otro, de ser lo que diga el maestro va a misa a el maestro es un cero a la izquierda. [...] Si por ejemplo hay algún tipo de pelea en el patio, me he dado cuenta de que en el fondo se pelean porque es algo que ven normal, ellos no han recibido de sus padres que no hay que pelearse. Pero ante eso qué haces, tú vas por un lado y en su casa van por otro. Lo que intentas es que en el transcurso de 9 a 2 estén las cosas lo más adecuadamente posible.

A pesar de las dificultades valora de forma positiva las experiencias vividas en cada uno de los destinos donde ha desarrollado su labor docente. De la mayoría de los destinos destaca aspectos relacionados con el grado de empatía con los compañeros, la relación con los alumnos, etc. más que aspectos relacionados con la propia docencia. Así, podemos decir que, su grado de satisfacción depende de aspectos extrínsecos. También es de destacar que aunque en líneas generales la percepción que tiene de su carrera profesional es positiva cuando hace referencia a los destinos en los que ha vivido una experiencia grata es selectivo destacando su

primer destino, su experiencia con adultos y en la escuela unitaria. Sorprende cómo éstos también son los destinos en los que señala mayores dificultades a nivel de práctica docente.

53: Al: *En mi primer destino estuve muy a gusto [...].*

54: [...] *La verdad es que tengo un buen recuerdo del tiempo que estuve en la escuela de adultos.*

60: [...] *fue una experiencia maravillosa y a nivel de compañeros espléndida [...].*

63: [...] *Allí fue una experiencia muy chula también, un colegio con cuarenta y tantos niños, siete maestros y había también una aldeita [...].*

La mayor motivación para Alfonso es el hecho de ser maestro y todo lo que conlleva la profesión. Todas las dificultades que puedan ir apareciendo las supera gracias a esa gran motivación hacia su profesión en la que cree profundamente y que para él es un sueño convertido en realidad.

45: [...] *Yo me acuerdo que entré allí y me puse muy serio con ellos, pero aquella experiencia marcó un antes y un después en mi forma de ver la educación, porque yo nunca me levantaba con ilusión, a mí me cuesta mucho trabajo madrugar. Pero yo el hecho de levantarme para ir al colegio, para lo que aquello significaba para mí, estaba encantado. Y la sensación cuando te dicen maestro, no sé, tengo la sensación de vivir un sueño, de algo que se estaba haciendo realidad, de que yo era maestro. [...] Por tanto, cuando me dicen maestro se me pone el pelo de punta por todo lo que eso significa para mí. Yo no sé, si en el día de mañana el que me llamen maestro no haga que se me ponga el vello de punta, que no me motive el enseñar, yo creo que tal y como está la enseñanza ahora mismo, yo creo que me dedico a otra cosa [...].*

49: Al.: *No sé, yo llegué en noviembre, yo es que creo que todas las dificultades que yo encontré en aquel momento fueron camufladas o superadas por la ilusión [...].*

54: *Después me llaman para trabajar en otro sitio, me llaman para trabajar con adultos. Y a mí me daba igual porque yo quería trabajar, me daba igual que fuera con adultos [...].*

Alfonso destaca dos aspectos importantes en relación a las exigencias formativas y personales del maestro de Educación Musical. Por un lado destaca la necesidad de tener unos conocimientos técnico-musicales que no determinan de forma objetiva, aunque sí hace la apreciación de situarlos por debajo de los conocimientos que debe tener un profesor de Conservatorio justificando este hecho por las diferentes necesidades que tiene un alumno de Educación Primaria al de Conservatorio.

114: [...] *En el caso de la Educación Musical se tienen que dar una serie de factores como que tú sepas música, un maestro de Educación Musical tiene que saber de música es como un abogado que tiene que saber de leyes. Tienes que saber hasta aquí, quizás menos que un profesor de Conservatorio, porque los niños de un Conservatorio tienen otras necesidades diferentes a las de un niño de Educación Primaria. Pero tiene que tener una base buena, [...].*

A nivel personal tiene muy claro que tiene que haber una verdadera motivación hacia la docencia, ser capaz de comunicarte con los alumnos y de despertar su interés, en definitiva sentirse maestro. Además, considera igualmente imprescindible en creer en el valor educativo de la Educación Musical. Si no reúne esas condiciones según Alfonso lo mejor es abandonar y buscar otra profesión.

45: [...] *La enseñanza no es lo que era, el respeto no es el mismo que se tenía antes, y si uno no está motivado y no tiene las ideas claras de por lo que está allí es mejor coger el macuto e irte a otra parte.*

114: Al.: *Uno tiene que ser maestro por vocación partiendo de ahí, si partes de ahí. Además tienes que creer en lo que estás impartiendo. [...] pero tiene que sentirse maestro, digamos tiene que ser una persona comunicativa, que a los niños les llegue, que*

sepa motivarlos. Porque si no se interesan por lo que estás diciendo es tontería que estés allí.

Destaca cómo en la **relación con sus compañeros y compañeras** un condicionante importante es su situación laboral, ya que el hecho de ser interino lo limita a la hora de implicarse más en el trabajo desarrollado por el claustro en el centro y establecer vínculos más sólidos con sus compañeros. Señala también cómo su condición de interino le hace sentirse diferente ante sus compañeros y en alguna ocasión le ha originado problemas recibiendo un trato discriminatorio por parte de otros maestros.

149: Al.: Sí, ellos te miran mal, los interinos... Hubo una cosa, hubo un problema en este colegio, entonces por lo visto había problemas y entonces no sé ni cómo ni por qué hubo un comentario de un maestro que dijo algo de la dirección y eso había otro maestro que ese maestro dijo lo que había escuchado a la dirección. De buenas a primeras me coge por banda este personaje, que tiene unos 50 años y que se cree un divo, y me dice, en plan chulesco y amenazante: oye, ¿tú le has dicho a la dirección esto? Y yo le dije que no sabía de lo que estaba hablando. Y ya se puso en plan amenazante y tú has tenido que ser porque el otro día cuando yo comenté eso estabas tú y otra persona y la otra no ha sido, así que has sido tú seguro. Entonces empezó a alterarse y yo me puse descompuesto. Lo primero que era un compañero y empezó a decirme cosas que yo no había dicho, entonces yo con toda la tranquilidad del mundo le dije que yo no sabía nada. Y ya me lo notó hasta la directora porque me vio la cara descompuesta y dio la casualidad que estaba allí el otro muchacho que también lo escuchó. Y entonces dijo que él fue el que se lo dijo y al día siguiente fue y le dijo a este señor que había sido él y le dijo que me pidiera disculpas. El hombre no vino a pedirme disculpas claramente pero bueno vino a hablar conmigo y yo le dije que no me faltara el respeto porque yo soy igual que tú, un maestro, podrás tener más experiencia, tú planteas y enseñas lo mismo que yo, así que por favor háblame con respeto y más aquí delante de los niños. Que el hecho de ser interino no le otorgaba el permiso de considerarme menos que un maestro que tiene una plaza fija, no era menos que él.

Además, su interinidad condiciona su libertad de cátedra ya que tiene que estar dependiendo de lo trabajado con anterioridad o como en el caso del último destino ocupado de las propuestas realizadas desde los maestros especialistas de Música titulares del centro.

71: Al.: Yo en este colegio no estaba nombrado como especialista de Música, entonces yo les dije a los dos especialistas de Música que hay en el CPR, yo no quiero tener problemas en este colegio, lo que vosotros decidáis que para eso sois los maestros de Música de este colegio a efectos de Delegación, y sobretodo una que es la definitiva, lo que ella decida en ese sentido es lo que se va a hacer en relación a libros y ese tipo de cosas. Si deciden que se tiene que dar el libro de SM como base y luego cada uno sigue su estrategia o metodología pues estupendo, y yo me adapto a ellos, ellos me dijeron una serie de cosas y yo me adapté a ellos.

Defiende la necesidad de que exista un buen ambiente de trabajo, un trabajo colaborativo entre el profesorado que facilite la labor docente y mejore el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero es consciente y, además lo ha experimentado a lo largo de su trayectoria profesional que no es posible entablar una buena relación con todos los compañeros por lo que demanda autonomía en su trabajo, siempre dejando la puerta abierta a la colaboración y un trabajo en equipo siempre que sea posible.

63: [...] bueno allí hubo de todo pero yo no me quiero meter en la vida de nadie. Yo ayudo a la gente que tengo que ayudar y ya está, ayudar a la gente y sentirte a gusto contigo mismo.

Se advierte además cómo la observación de la actuación de sus compañeros y la relación con ellos ha supuesto una fuente importante de conocimiento, ya que ha ido aprendiendo estrategias, recursos, etc. para mejorar su práctica docente. Pero no sólo los aprendizajes se han producido en el ámbito de la acción docente, sino también en

relación a las actitudes hacia la enseñanza, pues se advierte una postura crítica frente a las actuaciones de ciertos compañeros en torno a la implicación y responsabilidad en la profesión.

90: *Al.: Todo maestro y toda maestra esconde algo que te puede servir a tí, yo lo que hago siempre es fijarme y lo que veo de otro maestro o maestra que me puede servir pues lo cojo. Si yo veo que determinado signo o algo me va a servir lo cojo, lo capto, todo lo positivo me lo quedo.*

64: *[...] Hay maestros y hay maestros. Hay maestros que creen que lo que se hace en la escuela es un logro personal y yo pienso que si tú trabajas es para lo niños, y que si lo que consigues es para los niños y no para tú salir en el periódico, ni decir que tengo un currículum...*

La visión que tiene de la *relación con los alumnos y alumnas* es positiva, ya que no destaca en ningún momento ninguna experiencia negativa, al contrario, describe sólo las experiencias positivas, momentos que aunque han supuesto dificultades y cambios en su acción docente (búsqueda de nuevas estrategias, cambios en la organización, etc.) la consecución de sus objetivos ha ayudado al aumento de la motivación e ilusión de Alfonso. En este mismo sentido aparecen las relaciones con los padres y madres por lo que podemos advertir cómo en muchas de las ocasiones el grado de satisfacción de Alfonso por su profesión proviene de motivaciones extrínsecas y la valoración de agentes externos.

A este grado mayor o menor de satisfacción también contribuye el reconocimiento social que recibe su labor como especialista de Educación Musical que según los agentes es algo desigual. Así, por ejemplo, la consideración de compañeros y compañeras varía según la formación de éstos, pero lo normal es que no tengan una percepción real de cuál es la tarea del maestro de Educación Musical, que asocian, en muchas ocasiones, a la importancia de preparar las actuaciones que se realizan a lo largo del curso pero que luego no valoran lo suficiente.

68: *[...] Entre los compañeros hay de todo. Es que si tú crees en la Educación Musical, es porque tú has recibido en la facultad una formación y te han planteado la funcionalidad que tiene la Educación Musical en la escuela, entonces tú crees en ello. Él que no ha recibido esa formación en la facultad yo creo que no tiene esa percepción que tú tienes. Basan su percepción de la Música en un baile para Navidad, en la Fiesta de fin de curso, en el día de la Paz y día de Andalucía. [...] Los maestros y maestras del colegio que ven en esa actividad, pues ven el día de la paz y el baile pero no ven todo lo que hay detrás, en esa actividad.*

En alguna ocasión la falta de consideración de algunos compañeros a su asignatura le ha obligado a pedir públicamente un respeto hacia su labor como maestro especialista argumentando que puede haber unas asignaturas más importantes que otras pero que todas tienen su funcionalidad dentro del proceso educativo del niño.

57: *[...] Acabo de allí, pero antes de acabar tuve un enfrentamiento con una maestra. Estamos allí en el claustro final de curso y el comentario de aquella maestra, no sé si era por mí porque yo no falté ni un día a clase, pero una maestra dijo en una memoria pues yo creo que debido a que la maestra de Educación Musical había faltado mucho. Esta mujer tenía problemas con el embarazo y era normal que faltara, digo yo. Pues por lo visto esa mujer tuvo que sustituir las clases de Educación Musical y no dar las clases de apoyo, y la palabra fue, por eso me enfadé, porque yo llevaba muy poco tiempo, pero como yo defiendo lo que creo. Dijo, como he tenido que sustituir a esta maestra en asignaturas "marías" como la Educación Musical. Entonces yo ya, yo llevaba mucho tiempo trabajando pero pedí la palabra y le dije que yo no me levanto a las siete de la mañana para venir aquí a dar una "maría", el que desconozca la funcionalidad de la Educación Musical en la escuela que no hable, porque una Educación Musical bien llevada desarrolla en el niño muchos aspectos, o sea que, yo quiero que la palabra "maría" no conste en la memoria,*

porque es un insulto hacia la Educación Musical, y en este caso hacia el maestro que representa la Educación Musical en el centro. Y entonces la Directora le dijo que quitara ese calificativo. Ningún área de conocimiento en la escuela es ninguna "maría", podrá haber unas más importantes que otras, o habrá quien crea que hay unas más importantes que otras, pero todas tienen su función si se hacen como se tienen que hacer. Las Matemáticas también pueden ser una "maría" si no se hace como se tiene que hacer.

137: Al.: Yo no consiento que a la Educación Musical se le diga que es una "maría", lo digo con mucha educación pero no lo consiento.

La percepción que tiene en relación a los alumnos es mucho más positiva, ya que ellos se sienten motivados por la asignatura y se lo pasan bien realizando actividades que se salen de la cotidianidad del aula.

56: [...] Tal vez era que los niños no habían trabajado nunca la Música desde la práctica y les llamó la atención, y el moverse en la sala de usos múltiples al ritmo de la música y la relajación eso les gustaba. Las clases era muy chulas, los niños se lo pasaban muy bien, por lo menos es la percepción que yo tenía.

Reconoce que los padres y madres se interesan mucho más por otras asignaturas que por la Música, la Plástica y la Educación Física. Justifica este hecho por la falta de formación que durante la etapa escolar recibieron los padres y quizás, por esta razón, no valoran estas materias lo suficiente.

67: Al.: Bueno, cuando pones las notas los padres le dan más importancia a lo que le dan más importancia, bueno, pero en Matemáticas y en Lengua, ¿van bien? A la Música, a la Plástica y a la Educación Física como que les dan menos importancia. También debe ser porque en su plan de estudios ellos no han tenido Educación Musical y como no la han tenido, pues le dan más importancia a las demás asignaturas, ellos tienen otra visión de la enseñanza. Ellos no creen en la posibilidad de la Educación Musical como área de conocimiento.

Considera el día a día en el aula como una fuente importante de conocimiento, atribuyendo a la experiencia un importante valor a nivel formativo. Afirma el proceso de continuo aprendizaje en el que se encuentra inmerso gracias a las relaciones con alumnos, compañeros, padres y madres, es decir, los diferentes agentes educativos que participan en el entorno escolar.

105: Al.: Eso no puedo decirlo yo. Todos los días se aprenden cosas, yo creo que la persona que tenga 60 años está en proceso de aprendizaje, yo creo que sí. Cada grupo de alumnos es diferente, cada lugar es diferente,

135: Al.: Es que cuando yo terminé la carrera sabía lo que me habían enseñado a nivel musical, las actividades que me habían planteado a nivel general, cómo se podía hacer. Pero ahora al escuchar a los compañeros y el cada día aprendo cosas. Él que se sienta un divo se equivoca en esta vida, puedes aprender de la persona que menos esperas cosas maravillosas, de momentos que estés, de experiencias que tengas. El que se quede con 60 años y no pueda aprender eso es mentira.

De su formación permanente destaca sobre todo la dedicación y estudio para aprobar las oposiciones, para lo que en varias ocasiones ha recibido clases. De esta formación hace una valoración desigual en función del tipo de formación recibida. De sus primeros años de preparación señala el aprendizaje a nivel técnico y de su última experiencia destaca los aspectos didácticos. Además, señala cómo hasta este último año esta formación iba encaminada simplemente a aprobar la oposición pero esta vez sí que ha podido obtener nuevas ideas que incluso le han servido en la escuela.

111: Al.: Si te soy sincero he aprendido algo más este año con las aplicaciones didácticas, porque hay gente que sabe mucho más que yo, hay gente que tiene mucha más ideas que yo, y siempre te orienta en el sentido de cómo debe ir eso. Los otros años he machacado mucho el tema, como quería sacar las oposiciones era una cuestión más de conseguir las oposiciones que de aprender.

Señala algunos cursos que ha realizado en ocasiones relacionados con la Música y otras veces de aspectos más generales. Hace especial hincapié en un curso que le hizo cambiar su visión de la Educación y verla como algo más globalizado.

87: Al.: Yo todos los cursos que me vienen los hago excepto el año que hay oposiciones. Un curso muy interesante que hice era relacionado con Educación Infantil, me dieron la oportunidad y lo hice, había movimiento, canciones, pintura... era una concepción de la educación muy diferente a la que la mayoría de los maestros tienen, era totalmente diferente, era coger un papel continuo inmenso y con pintura de dedos expresar con la Música. Mucho movimiento, mucha actividad, un curso muy chulo, yo aprendí con este hombre mucho.

De su **práctica profesional** vamos a recoger la reflexión que realiza acerca de los diferentes elementos curriculares que desarrolla en el aula.

En cuanto a los **objetivos** debemos señalar que Alfonso no hace una referencia explícita a ellos, sino que advierte la necesidad de que exista una correspondencia entre los objetivos y contenidos de Educación Musical con los objetivos y contenidos de Educación Primaria. Es consciente de la gran importancia que tiene el conectar las enseñanzas musicales con el resto de materias, de manera que contribuyan al desarrollo integral del niño.

77: [...] La Educación Musical tiene unas finalidades y unos objetivos por cumplir aunque estén de acuerdo con todas las grandes finalidades...y todo el rollo ese, si quieres te cuento algún tema de las oposiciones. Esos objetivos y contenidos de la Educación Musical están en conexión con los objetivos y contenidos que se marcan en la Primaria, no van por separado, si quieres que vayan por separado ese es tu problema como maestro. El maestro puede hacer que los niños odien la Música o que la amen profundamente.

De entre los diferentes tipos de **contenidos** los que predominan en la acción educativa de Alfonso son los procedimentales y actitudinales, quedando en un segundo plano el trabajo más conceptual, que él identifica con lo teórico y el Lenguaje Musical.

37: [...] la sensación que pueden sentir los niños cuando no tienen ni idea de Música y queremos trabajar con ellos desde la teoría, es decir, cuando perdemos el norte. Yo desde luego yo no hago eso en clase, debe ser porque no tengo muy buenos conocimientos en Educación Musical y trabajo lo que es la música de una forma diferente. A lo mejor la persona que tiene un manejo bueno del Lenguaje Musical se va más a lo puro musical, a la armonía, tonalidad, [...].

No obstante advierte que intenta dar la misma importancia a todos los bloques de contenidos para conseguir su objetivo o finalidad última, que el niño viva la Música. Reconoce que nunca trabaja la flauta dulce porque su condición de interino no le permite hacer un correcto desarrollo metodológico para trabajar la expresión instrumental con este instrumento.

80: [...] Para mí todos los bloques de contenidos son importantes con el objetivo de que el niño viva la Música [...].

81: La flauta dulce no la trabajo mucho, yo estoy un año en un colegio, tengo que ver de qué nivel parten, [...].

A lo largo de su reflexión sobre su práctica docente es a la **metodología** a la que dedica más tiempo, incluso haciendo referencia a estrategias metodológicas no referidas exclusivamente a la especialidad. Su trabajo en el Aula de Música es eminentemente práctico donde los niños siempre están activos. Suele tomar como punto de partida el libro de texto introduciendo variantes para hacer más ameno el

proceso de enseñanza-aprendizaje, combinando actividades de percepción y expresión con otras más conceptuales bajo una dinámica de juego.

46: [...] Pues nada, yo llego allí, pregunté, me dieron los libros, tenía el libro de Música de SM y nada, pues lo que veía en el libro le intentaba dar un toque personal. Más que nada por lo que te he comentado antes, la teoría musical es muy importante, sobretodo si quieres trabajar algo, pero intenté darle una parte más lúdica, más activa, más diferente. Quizás sea porque no domino o no dominaba muy bien el Lenguaje Musical e intentaba trabajar la Música de otra manera, pero así creo que hay que trabajar la Música en Primaria.

80: [...] Si tengo que hacer actividades de movimiento lo hago de una forma vivencial, si tengo que hacer una canción también vivencial. No es lo mismo trabajar una canción en primero en la que te ayudas con gestos porque no comprenden bien, y algunos niños tienen problemas de comprensión de lectura y escritura, o a un niño de sexto. Porque un niño de primero o tercero se presta mucho más a la hora de participar en clase porque tiene menos vergüenza pero un niño de quinto pues ya le da más vergüenza. Pero siempre trabajo de una forma activa, participativa. Hay actividades que son más conceptuales y que hay que trabajar de forma más activa, en función de lo que requiere el momento, pero que sí, que si hay una actividad concreta en la que tengan que trabajar de forma más individual y de forma más conceptual pues al final de clase se trabaja una parte lúdica. Yo siempre camufló la actividad con algún objetivo o algún contenido con un juego, y así con la palabra juego ellos se animan, se motivan.

Estas premisas generales en su metodología pueden variar en función de la etapa en la que imparta la especialidad, así cuando trabaja con Infantil el juego y la canción son los ejes fundamentales mientras que si imparte clase en Secundaria realiza trabajos en grupos, actividades de investigación, audiciones y visionado de películas o documentales.

81: [...] Siempre que tengo la oportunidad doy Infantil y con ellos hago muchos juegos, canto mucho, me lo paso muy bien con ellos.

56: [...] sobre todo hacer muchos trabajos por grupos. Si yo me ponía allí a soltarle el rollo de la historia no me hacían ni caso. Lo hacía con trabajos para que ellos buscaran información. Veíamos vídeos, hacíamos audiciones. Y también me acuerdo que de Strauss estuvimos haciendo con una audición algo de ritmo.

Otro condicionante importante es el tipo de escuela en la que desarrolla su labor docente, así la escuela unitaria le obliga a preparar gran variedad de recursos y utilizar diferentes herramientas metodológicas para mantener a todos los niños activos y motivados.

58: [...] Era un poco de todo, trabajar, hacer muchas cosas siempre para que nadie estuviera parado y acababa agotado. Tenías que tener no dos sino ocho ojos, para que uno cuando acabara ya tuviera la siguiente actividad preparada y tú te comías el tarro en tu casa para que ese niño o esa niña no estuviera parado más de dos minutitos.

Destaca cómo aparecen referencias a aspectos metodológicos relacionados con su labor como generalista, y sin embargo no hace esa referencia a otros elementos curriculares como objetivos, contenidos o evaluación. Tiene claro la necesidad de buscar diferentes formas de comunicarse con los alumnos para poder explicar conceptos que aparecen en el libro de texto de manera que les ayude a comprenderlos, siendo esa una de las mayores preocupaciones a nivel metodológico en el ámbito generalista.

49: [...] Yo sé lo que son los volcanes y si cuando lo explico digo lo mismo que hay en el libro pues de nada sirve. Tengo que utilizar otras herramientas para que aquello sea diferente, para que el aprendizaje sea significativo.

Cuando actúa como maestro generalista su estrategia metodológica está menos clara advirtiéndose un mayor grado de intuición a la hora de decidir cómo trabajar con adultos o como maestro de apoyo.

54: [...] Yo tenía dos aldeas y yo me acuerdo que se me quedó una cosa grabada de una abuelita. Yo estaba allí para el día de Andalucía y no sabía qué hacer con ellos para el día de Andalucía, leer y escribir muy poquito y explicarles que Andalucía tiene ocho provincias. Mi madre se pone a ver el mapa de España con el tiempo y me señala el pueblo en otro sitio. Y al hablarles de la Comunidad Andaluza yo creo que se perdían. Entonces pensé en hacer dibujos. Seguro que no sería una actividad adecuada para trabajar en adultos pero yo cogí un dibujo de las ocho provincias y les dije que lo dibujaran, ya les fui explicando, y les dibujé su pueblo.

55: [...] En apoyo hacía lo que ellos me decían. Me acuerdo que era un muchacho que estaba en Secundaria que el pobre no daba un palo al agua, los palomos para él eran lo más grande. Y a través de los palomos me lo fui ganando. En Matemáticas hacía problemas de palomos, en Lengua cosas de palomos. Y él me decía que no quería trabajar que a él sólo le interesaban sus palomos, y yo le decía: ¿tú en un futuro quieres ser presidente de la asociación de palomos? Y él me dijo que sí, y así lo convencí de que tenía que aprender a leer y a escribir para poder comunicarse con los de la asociación, y así lo motivé para que aprendiera vocabulario.

A la hora de la **evaluación** hace referencia principalmente a la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado para la que utiliza el procedimiento de observación principalmente y la corrección de trabajos escritos que los niños realizan diariamente en clase. Sus criterios para evaluar son principalmente la participación en clase y la realización de los trabajos que hemos mencionado anteriormente.

84: Al.: Yo no quiero que el niño diga me ha suspendido la Música porque no sabía tocar una escala de esto o de lo otro en la flauta. Yo quiero que el niño participe en clase, que el niño sienta la música y que el niño trabaje mediante un cuadernillo, con su ficha, con las cosas que haya que hacer del libro. Pero yo no baso mi evaluación en vamos a tocar una canción con cuatro sostenidos que eso no lo toco ni yo, vamos lo toco que es un decir. ¿Qué finalidad tiene tocar en sexto la flauta si cada vez que vas a tocar al niño le creas ansiedad? Para qué, para qué le vas a crear a un niño ansiedad si la Música no es eso. Tienes que valorar muchas cosas, tienes que valorar la participación en clase, si tú tienes muchos niños como yo he tenido que están en clase y en vez de hacer Educación Musical y lo que hacen es molestar al compañero, hacerle la zancadilla o yo que sé, pues eso tú te fijas. Entonces hay que darles un toque de atención a esos niños y decirles que eso no es un juego, que es como las Matemáticas y hacerles ver que es muy importante.

No obstante, cuando se le pregunta específicamente sobre si su evaluación se centra únicamente en el proceso de aprendizaje del alumnado apunta un proceso de evaluación de su propia práctica a través de la realización de cuestionarios donde los alumnos le indican qué ha sido lo más y lo menos acertado de su actuación.

152: Al.: También me hago una evaluación a mí mismo, pasándole a los niños unos cuestionarios para que pongan ellos cosas referente a la educación musical y la forma que yo como maestro la he impartido, más que nada es para ver qué es lo que más le gusta, lo que menos...

Realmente nunca se ha encontrado con niños con necesidades educativas específicas sino que esa **diversidad** se ha plasmado en la escuela unitaria a la hora de trabajar con niños de diferentes edades lo que le ha obligado a buscar diversos recursos que le permitieran trabajar simultáneamente con todos los alumnos, o por lo menos tenerlos ocupados mientras que él centraba su atención en un niño en concreto. Destaca también el hecho de tener una minoría étnica, como es la gitana en el aula. Para afrontar esta realidad intentó introducir música que despertara el interés de este colectivo como el flamenco, aunque señala que no se limitó a eso e intentó hacer todo tipo de actividades y utilizar gran variedad de recursos.

96: Al.: No he tenido ningún niño con un problema gordo, no he tenido un niño ciego o sordo, ese tipo de diversidad no la he tenido. De diversidad de diferentes niveles pues sí, pero a nivel general la mayoría de la clase se encontraban en el mismo nivel, luego están los colegios rurales que te encontrabas en una misma clase diferentes niveles. En uno de los centros donde he estado tenía un sexto con 27 alumnos y algunos de ellos repetidores y gitanos gran parte, eso fue difícil pero vamos, es cuestión de plantearse qué es lo que le interesa más a esos niños. Pero claro, tampoco puedes ponerle "flamenqueo" todo el día porque allí había niños que no viven esa música de forma tan directa. Pero bueno hice un poco de todo, ¿no dicen que en la diversidad está la riqueza?

Normalmente suele organizar en los centros por los que ha pasado las **actividades complementarias** como concierto de Navidad, actividades musicales para el día de la Paz, etc., actividades que no le suponen ningún tipo de rechazo y realiza gustoso. Intenta siempre trabajar con recursos que aparecen en el libro o que él mismo tiene y los adapta a la temática de la actividad a la que van emparejadas.

68: [...] Porque por ejemplo, como este año que hice el baile de la paz, yo dije que era el baile de la paz sobre la base de una audición de SM que es la danza del cuco que viene en el libro de una forma un poquito diferente yo me la he inventado de otra manera, en forma de círculos, los niños se van mezclando. En el fondo estaba camuflada la paz y tenía una serie de contenidos musicales.

XI.11.3.g. Expectativas de futuro, necesidades y demandas

A cambio de este alto grado de compromiso con su profesión demanda autonomía en su práctica profesional, respeto hacia su labor por parte de los diferentes agentes que participan en el proceso educativo.

63: [...] Yo ayudo a la gente que tengo que ayudar y ya está, ayudar a la gente y sentirte a gusto contigo mismo. Pero cuando ya la gente se mete en tu vida y empieza a manejar tus hilos, y por qué eres así. Yo soy así, porque no soy de otra forma y no estoy obligando a nadie a hacer nada [...].

Además, señala que los esfuerzos realizados en la práctica docente deben ir dirigidos únicamente al beneficio del alumnado y no para intentar conseguir méritos particulares. En este sentido reconoce que el trabajo en equipo resulta mucho más productivo que el trabajo individual.

Defiende la necesidad de un mayor acercamiento entre la escuela y la sociedad, ya que cree que la sociedad demanda unas cosas a las que la escuela no está dando respuesta y por lo tanto, su función no se está desarrollando como es debido. Así que cree firmemente en aproximarse a la realidad del alumno para poder motivarlo ya que la apatía en clase es una de las peores enemigas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sus necesidades y demandas están relacionadas con su formación, ya que reconoce deficiencias tanto en su formación inicial a nivel generalista y especialista. En líneas generales demanda una mayor conexión en el plan de estudios entre la teoría y la práctica, que los supuestos teóricos se apliquen a una realidad escolar.

34: [...] pero yo echo más en falta que esa teoría musical se aplicara a una realidad escolar concreta, para que el niño no llegue a la hora de Música y sea como la de Matemáticas o como la de Conocimiento. Sino que sea más lúdica, más activa, que la puedas enfocar de diferente manera y adaptarla luego a la realidad de la escuela.

37: [...] cuando hablaban de Pedagogía o de Psicología yo creía que iba a estar más enfocada al entorno del niño y aquello era teoría pura, que en la práctica no sirve para nada. Sí, que tenemos que tener esos conocimientos, que tenemos que saber que el niño de 0 a 2 años tiene estas características, de acuerdo, pero luego vamos a trabajar con

niños. Que si tienen que cambiar el plan de estudios y lo tienen que hacer de tres a cinco que lo hagan, pero cuando un maestro salga, se haya encontrado más veces con esa realidad escolar.

Demanda además una mayor oferta formativa permanente donde se profundice en el tipo de enseñanza musical que se debe desarrollar en contextos educativos concretos, proporcionando al maestro recursos y estrategias metodológicas adecuadas a cada realidad escolar.

123: [...] Yo echo en falta unos buenos cursos de Educación Musical, cómo trabajar la Música en un colegio público rural, cómo se puede dar la Música en un barrio marginal, cosas, recursos, que no vayas tú allí asustado perdido. Yo echo en falta buenos recursos, buenas actividades de Educación Musical. Por ejemplo una actividad que tú plantees en tu universidad, y tú dirás pues mira esto yo lo puedo adaptar a mi centro, eso es lo que yo he hecho.

Lo más importante para Alfonso es conseguir una estabilidad laboral para poder tener la tranquilidad de estar en un mismo centro varios años y ver la evolución de sus alumnos.

105: [...] yo espero estar prontamente en un sitio bastante tiempo, en un sitio fijo. [...] La única tranquilidad que voy a tener y la deseo cuanto antes es la de tener mi trabajo fijo, de tener un lugar y quiero ver un niño desde primero hasta sexto, y ver una evolución en ese niño y aún más, continuar un trabajo a lo largo de un tiempo, no dejar un trabajo en un sitio, al año siguiente estar en otra lado, perder el norte, no saber si la labor con esos niños es realmente productiva o no, porque cada año van cambiando. Yo quiero estar en un sitio, yo quiero ver esa evolución, quiero ver cómo un niño evoluciona y quiero ver un niño en primero, ver qué dificultades tiene e ir superándolas a lo largo de la etapa educativa. Venga, me ha tocado este año aquí y ahora viene otro maestro al año siguiente y yo me voy a otro sitio, eso no, eso no está bien.

A pesar de sentirse atraído por la docencia en Infantil y tener ciertas dificultades a la hora del proceso de oposición por su bajo nivel en relación al dominio de contenidos técnicos-musicales y de interpretación instrumental no se plantea la posibilidad de cambiar de especialidad porque cree firmemente en las posibilidades de la Educación Musical en la escuela. Aquí vemos un claro ejemplo de cómo las creencias acerca de la enseñanza pueden configurar las trayectorias profesionales de los docentes.

108: Al.: He dicho antes que cuando entro en Infantil me siento muy a gusto, pero no me planteo la posibilidad de presentarme por infantil porque creo en Música, creo en la Educación Musical.

Se aprecia también una estrecha relación entre las expectativas de la vida profesional y de la privada, ya que el no tener un puesto de trabajo fijo condiciona la posibilidad de formalizar su relación de pareja. Alfonso admite que ya tiene una edad en la que no puede seguir condicionando su matrimonio al hecho de aprobar una oposición o no y aunque admite que seguirá intentándolo hasta que lo consiga también intentará evolucionar en su relación de pareja independientemente de su situación profesional.

117: Al.: Seguir luchando por las oposiciones porque yo no voy a tirar la toalla en mi vida. Pero también tengo otras prioridades en mi vida, por ejemplo casarme. Yo tengo novia y tenemos ya ganas de casarnos.

120: Y me gustaría tener una plaza fija para estar un poco más centrado en mis cosas, en mi trabajo y en mi entorno, y en mi gente. Pero yo de todas maneras me voy a casar, porque yo ya tengo 31 años, si la próxima vez no apruebo, que no puede ser, ya tengo que aprobar. Pero bueno, eso es lo que decía este año y al final mira he suspendido. Dentro de 3 años ya tengo 33 años y si no apruebo qué hago, yo tengo que hacer mi vida,

con más o menos recursos, con más fatiga o menos fatigas, pero yo tengo que hacer mi vida, porque no puedo estar supeditado a la oposición.

Reconoce que sería una decepción enorme el hecho de que después de cinco años se quedara fuera de la lista de interinos y tuviera que buscar otro trabajo.

120: [...] Lo que sí me dolería un montón que me echaran fuera.

CUADRO-SÍNTESIS TRAYECTORIA FORMATIVA Y PROFESIONAL DE ALFONSO

	Contexto político, social y educativo	Vida personal	Experiencias formativas	Entorno laboral	Elementos que inciden en la identidad profesional
Infancia y etapa escolar	Nace en un pueblo de interior a finales de la dictadura franquista. Infancia y adolescencia transición y primeros años de la democracia . Cursa sus estudios de EGB y Bachillerato bajo la Ley del 70 .	Familia de clase media-baja , su padre tenía trabajos eventuales como albañil, pintor, jornalero, etc. y su madre se dedicaba a las labores del hogar. Primeras experiencias musicales gracias a su padre que lo anima a que se apunte a la rondalla del pueblo , al igual que hace con otro tipo de actividades como mecanografía. Su padre sufre un accidente cuando él tenía once años y lo aparta del mundo laboral, lo que hace origina dificultades económicas en la familia.	Primer contacto con la música a través de rondalla del pueblo . Aprende a tocar la bandurria con un sistema numérico. Ambiente del colegio religioso influencia positiva . De sus maestros recibe muchos aprendizajes tanto personales como profesionales. En su primer año de Bachillerato optó por un internado regentado por la misma congregación religiosa que la de su colegio. Experiencia muy dura para él: dificultades académicas y lejanía de su familia. Regresa al pueblo y en COU también tiene muchas dificultades. Primero cuestiones académicas, después problema de salud.		La actitud de sus padres hacia ante los problemas y hechos críticos como el accidente de su padre o el año en el internado le enseñaron a valorar los aspectos fundamentales de la vida por encima de los materiales. Además aprendió a luchar siempre por lo que se cree y no detenerse hasta conseguirlo. Este afán de superación también aparece en sus últimos años en el instituto en los que tiene que superar bastantes dificultades. Las primeras experiencias musicales a través de la rondalla no han supuesto ningún tipo de influencia en la trayectoria profesional de Alfonso ya que no aprendió nada a nivel técnico-musical ni pedagógico. La capacidad de un docente para influir en sus alumnos se demuestra en el caso sus profesores. De ellos no sólo aprendió pautas a la hora de relacionarse con sus alumnos sino también estrategias metodológicas. De ahí su alto grado de compromiso y responsabilidad hacia su profesión.
Elección profesional	Elección profesional en plena democracia . Con la LOGSE se crea una nueva especialidad de Magisterio.	Las dificultades económicas que atravesaba su familia no le permitían perder el tiempo y dinero estando fuera de su casa, así que opta por la primera especialidad de magisterio en la que consigue plaza.	El primer año que opta por los estudios de magisterio no consigue el ingreso y tiene que esperar un año . En su segundo intento comienza la carrera de Graduado Social simultaneando con los estudios de Educación Musical como libre oyente a la espera de conseguir una plaza en dicha especialidad.		Su motivación hacia la carrera de Magisterio era clara desde la infancia. Su objetivo era ser maestro y si no lo hubiera conseguido habría abandonado los estudios universitarios. La opción por la Educación Musical estuvo motivada por condicionantes externos (situación económica familiar) que no le permitía perder un año más esperando entrar en otra especialidad.
Formación profesional inicial	Cursa sus estudios a finales de los años 90 , época de prosperidad económica y social española. El hecho de la creación de la figura del especialista en Educación Musical y en otras materias como Inglés, Educación Física, Audición y Lenguaje, Educación Especial, etc. generó nuevas titulaciones y la posibilidad de una salida laboral rápida , pues había una gran demanda desde los colegios de estos especialistas.	Sus compañeros de estudios le ayudaron bastante en las materias técnico-musicales .	Realiza la titulación de Maestro Especialista en Educación Musical entre los años 1994 y 1997 . Valoración formación generalista: la considera demasiado teórica. Valoración formación especialista: gran dificultad a la hora de superar las materias con una carga técnico-musical ya que su desconocimiento del lenguaje musical era total . Por otro lado señala que en las materias con un componente didáctico tuvo menos problemas. No señala la influencia de ninguno de los profesores en relación a modelos educativos. Las prácticas de enseñanza las realizó en tres tramos. Durante los dos primeros años su actuación se limitó a la observación. Y en el tercero donde se suponía que tenía que comenzar a intervenir más activamente su tutora se lo impidió.		Reconoce que la formación recibida en el ámbito de la especialidad ha sido fundamental en su desarrollo profesional. En la facultad fue donde recibió los primeros conocimientos musicales. Sin embargo, recuerda con horror el sentirse perdido continuamente, por esta razón, en sus clases intenta evitar el trabajo de la lectoescritura. En cuando a las materias didácticas señala cómo la influencia de éstas fue mucho más positiva y constituyen la base de sus conocimientos en relación a las estrategias didácticas a poner en práctica en el aula. Aunque no hace referencia a ningún profesor en especial destaca el sentimiento de gratitud hacia los que consiguieron que él aprendiera y se convirtiera en maestro a pesar de los fallos que pudieran surgir ya que se trataba del primer año de implantación de esta titulación. La influencia de las materias generalistas en su desarrollo profesional ha sido nula ya que la falta de relación entre la teoría y la práctica que existía en estas asignaturas ha provocado que no hayan sido de ninguna utilidad en los diferentes contextos en los que ha tenido que realizar labores de maestro generalista. Ha echado en falta más formación en relación a habilidades sociales y el trabajo docente en diferentes contextos en los que ha trabajado. El período de prácticas no fue todo lo provechoso que él hubiera querido ya que no tuvo la oportunidad de aproximarse de forma activa a la realidad educativa. Además, guarda un mal recuerdo porque tuvo numerosos problemas con la profesora-tutora. Por esta razón, cuando en alguna ocasión ha recibido prácticos los ha tratado como iguales y les ha permitido tomar todo tipo de iniciativas. De nuevo el esfuerzo e ilusión por ser maestro le ayudan a conseguir su meta.
Inducción a la profesión	Modelo de oposición de 1999 . Consistía en la realización de tres pruebas (temario, análisis de la audición, interpretación de una canción con un instrumento y defensa oral de un tema y su unidad didáctica).	Dificultades económicas en su familia que le obligan a trabajar para poder pagar a un preparador de oposiciones . A pesar de todo su familia le ayuda económicamente y por supuesto a nivel moral .	En el curso 1998/1999 comienza a preparar las oposiciones con un profesor del Conservatorio. Su objetivo era paliar sus lagunas en los aspectos técnico-musicales. Aunque superó el primer examen con un nueve en la segunda prueba de instrumento suspendió . Desde esta convocatoria y debido a su condición de interino ha seguido preparándose y presentándose a las diferentes convocatorias sin todavía haber conseguido la plaza.	Aunque intenta trabajar en colegios privados de su entorno no tiene suerte. Con el objetivo de ganar el dinero suficiente que le permitiera el poder pagarse un preparador de oposiciones se ocupa en diferentes trabajos , unos relacionados con la docencia (clases particulares) y otros con el trabajo de su padre (jornalero, pintor, etc.). En el curso 1999/2000 trabajó en una guardería temporera cuidando a niños de 0 a 12 años.	El trabajo en la guardería no supuso ninguna influencia a nivel profesional ya que su labor se limitaba al cuidado personal de aquellos niños y no había ningún tipo de objetivo educativo en su trabajo. Volvemos a ver cómo los condicionantes familiares desencadenan diferentes hechos en su vida durante este período. El hecho de tener que presentarse a la oposición cada dos años genera un gran estrés en Alfonso y el miedo de poder perder su trabajo.
Trayectoria profesional después de la especialización	Durante los cinco últimos años se han producido cambios en el signo político del gobierno lo que ha provocado cambios en la legislación educativa .	A nivel personal lo más difícil fue salir de su casa y tener que buscar un sitio donde vivir. En este sentido una de sus compañeras le ayudó bastante. Su familia ha continuado siendo un pilar importantísimo porque siempre lo han apoyado y ayudado en todo lo posible. El hecho de pasar cada dos años por las oposiciones genera a veces ciertos problemas con su pareja que no entiende a veces que tenga que estudiar y no pueda dedicarle todo el tiempo que a él le gustaría. Además, imposibilita el hecho de que hagan planes de futuro .	Realiza cursos de formación sobre diversas temáticas.	1º colegio: Especialista Educación Musical y tutor de 5º de Primaria. Dificultades propias de la realización de un trabajo totalmente novedoso. Echó en falta conocer más estrategias de comunicación. Este hecho se debe a la falta de conexión entre teoría y práctica en su formación. 2º colegio: Centro de adultos . Tuvo que enseñar a leer a abuelos. De esa experiencia se queda con la ilusión por aprender de estos alumnos. 3º colegio: Música a Primaria y primer ciclo de Secundaria y apoyo . Dificultades: música en secundaria. No tenía claros cuáles eran los contenidos que tenía que desarrollar en esta etapa. Enfrentamiento con una maestra que llamó "maría" a la asignatura de música. 4º colegio: Tutor y especialista en un centro público rural . Dificultades: trabajar con niños de diferentes edades a la vez. Experiencia muy grata, los niños se ayudaban entre ellos. El hecho de ser itinerante es algo muy agotador pero te permite conocer a todos los niños y todos los compañeros. Una relación muy estrecha con los compañeros (esto lo propician los centros rurales). 5º colegio: Tutor y especialista en un centro público rural . Compagina con la preparación de oposiciones. Había algunos enfrenamientos entre compañeros, incluso en uno de ellos se vio él implicado. 6º colegio: Tutor y especialista en un centro público rural . Cada quince días tenía música en las diferentes aldeas. Vuelve a trabajar con niños de diferentes edades en una misma clase. 7º colegio: Primaria en un centro público rural . Especialidad en la aldea donde es tutor.	Dificultades en el inicio relacionadas con la carencia de estrategias de comunicación, con el hecho de trabajar en contextos muy diferentes y en etapas educativas muy diversas. El hecho de cambiar constantemente de centro genera gran inestabilidad en Alfonso y mucho más la incertidumbre de saber si va o no a trabajar al año siguiente. Las relaciones entre los compañeros han variado según los centros por los que ha pasado. Según el tipo de centro, más o menos grande las relaciones son más o menos estrechas. Este hecho también contribuye a la percepción más o menos positiva que tiene Alfonso de cada uno de los destinos por los que ha pasado. La relación con los niños e incluso adultos le han ayudado a ir creciendo como profesional y aprender pautas de comunicación. No ha tenido demasiadas dificultades a la hora de dar clase de música porque se ha valido de los recursos con los que contaba de la carrera. Aunque advierte que sus limitaciones en relación al conocimiento del Lenguaje Musical le hacen trabajar más ciertos contenidos y dejar más a un lado otros como por ejemplo los relacionados con la lectoescritura. En cualquier centro donde ha estado ha hecho que se respete su asignatura.

Biograma de Alfonso

Experiencias y condicionantes que inciden en la configuración de la identidad docente		se evidencian en	Componentes que determinan la identidad profesional	
Contexto político, social y educativo	Contexto político democrático: más derechos y libertades.	→	Elección profesional no está condicionada por su contexto sino por sus propias motivaciones personales.	
	La aparición de la LOGSE y con ella la figura del maestro especialista genera la creación en las universidades de la titulación de Maestro-Especialista en Educación Musical.	→	Oportunidad de acceder a los estudios universitarios creados para tal fin y formarse como maestra especialista en Educación Musical.	
	Cambios constantes de leyes educativas	→	Incertidumbre acerca de la presencia de la Educación Musical en Primaria.	
Vida personal: familia y entorno cercano	Familia de clase media-baja que atraviesa en ocasiones dificultades económicas pues su padre se ocupa en trabajos eventuales. Incidente crítico: su padre sufre un accidente.	→	Aprende a valorar los aspectos importantes de la vida por encima de los materiales. Cultura del esfuerzo. Superación personal como un reto constante. Esta situación condiciona elección de la carrera de magisterio en la Especialidad en Educación Musical ya que era la única especialidad en la que pudo matricularse.	
	Sus padres propician el que realice actividades formativas tanto en la etapa escolar como más adelante. Apoyo incondicional.	→	Familia como eje fundamental de su desarrollo personal y profesional. Cree en la necesidad de que los padres se impliquen totalmente en la educación de sus hijos.	
	Importancia atribuida a las relaciones personales (amigos, pareja, etc.).	→	Elecciones profesional determinadas por su vida personal. Importancia de una estabilidad para evitar vivir lejos de su familia. Valora la importancia de tener una vida personal estable pues este hecho incide positivamente en su desarrollo profesional.	
Contexto formativo	Historia escolar	No recibe clases de Educación Musical en el colegio.	→	Inexistencia de un modelo de Educación Musical.
		Primer contacto con la música: rondalla del pueblo.	→	Influencia poco significativa en su desarrollo profesional ya que esta actividad no le reporta conocimientos musicales reales pues aprende a tocar la bandurria a través de un sistema numérico.
		Influencia determinante de sus maestros en el centro de carácter confesional donde desarrolla sus estudios primarios.	→	Genera la motivación para dedicarse a la docencia. Creencia acerca de la capacidad del docente para influir en sus alumnos, de ahí su alto grado de compromiso y responsabilidad con la docencia. Aprende estrategias metodológicas que luego emplea en sus clases relacionadas con dinámicas de motivación y comunicación con el alumnado.
		Dificultades para superar el Bachiller	→	Capacidad de superación. Cultura del esfuerzo. Constancia y trabajo diario.
	F. Profesional Inicial	Opción por la Educación Musical	→	Su situación económica no le permitía perder un año y esperar que le concedieran otra especialidad. Así que se matriculó en Educación Musical a sabiendas de que tendría serios problemas por sus inexistentes conocimientos musicales. Capacidad de trabajo y superación.
		Formación generalista en la titulación de Maestro Especialista en Educación Musical.		Insuficiente preparación en la didáctica de otras áreas y en materias generales. Escasa relación entre la teoría y la práctica. Importancia que atribuye al conocimiento práctico. Carencia de formación en habilidades sociales y estrategias de comunicación y motivación con el alumnado.
		Formación especialista en la titulación de Maestro Especialista en Educación Musical.	→	Le permite acceder al mundo laboral. Configuración de su visión de la Educación Musical en Primaria. Posibilita el adquirir los conocimientos básicos que posee a nivel de Lenguaje Musical ya que comienza sus estudios sin ninguna noción y con esfuerzo y mucho trabajo consigue superar esas materias. A nivel didáctico no tiene problemas. Sorprende la capacidad de aplicar una didáctica sobre un lenguaje casi desconocido.
		Prácticas de enseñanza en tres tramos. No le permitieron llevar a cabo sus propias iniciativas.	→	Reflexión acerca de la realidad del aula. Aprendizajes poco significativos y vivencia de una mala experiencia con su tutora por el poco espacio de actuación que le permitía. Otorga gran importancia al hecho de poder poner en práctica los aprendizajes teóricos. Importancia del conocimiento práctico. Buena disposición hacia la posibilidad de que los prácticos que ha recibido puedan poner en marcha sus propias iniciativas.
		Influencia de profesores irregular.	→	No determina la influencia en aspectos específicos. Agradecimiento hacia esos docentes que le han permitido llegar a ser maestro, una de las mayores aspiraciones que tenía en la vida, debido a su gran motivación hacia la docencia desde pequeño.
		Influencia positiva de compañeros de estudios.	→	Su ayuda supone un aspecto esencial para superar las materias técnico-musicales. Valores de solidaridad y respeto que intenta promover entre sus alumnos.
	Form. Permanente	Preparación de oposiciones con un preparador y en una academia	→	Aprendizajes significativos en relación a aspectos técnico-musical y también didácticos. Todos sus esfuerzos van encaminados a aprobar las oposiciones que supone uno de sus mayores retos.
		Diferentes cursos sobre educación en general y didáctica específica.	→	Conocimiento de más recursos y estrategias a utilizar en el aula. Continúan carencias a nivel técnico-musical importantes.
	Entorno laboral	Experiencia laboral previa en diferentes trabajos no relacionados con la enseñanza y como cuidador de niños en una guardería.	→	No supone ninguna influencia significativa en su desarrollo profesional ya que no son ocupaciones en las que desarrolle tareas docentes.
Cambios constantes de destino por su condición de interino			Inestabilidad laboral. Incertidumbre constante y búsqueda de nuevas estrategias en función de los contextos de trabajo y las tareas asignadas. Liberta de cátedra restringida. Miedo a no trabajar algún año, pues su labor como maestro es una necesidad vital.	
Experiencia como especialista en Educación Musical.		→	No ha tenido dificultades a nivel curricular ya que tenía numerosos recursos. Sus limitaciones técnico-musicales le llevan a poner el acento en capacidades de percepción y de expresión y no de análisis. Aprendizaje a través de la experiencia.	
Experiencia como maestra generalista.			Dificultades en relación a las diferentes etapas en las que ha tenido que trabajar. Aprendizaje a través de la experiencia.	
Docencia generalista versus especialista.		→	Atribuye la misma importancia a una u otra tarea ya que su creencia reside en que la música y la educación en general son un medio para transformar la sociedad.	
Relación con los compañeros.		→	Aprendizajes significativos intercambio con profesionales más experimentados. Capacidad de comunicación e intercambio de ideas. Influencia positiva. Reivindicación constante de la importancia de la especialidad.	
Relación con el alumnado.	→	Experiencia como factor significativo en el aprendizaje y consolidación de su repertorio pedagógico. Estrecha vinculación con sus alumnos. Máxima responsabilidad en su labor como educador. Motivación para seguir mejorando día a día. Autoimagen positiva. Creencia de la importancia de la labor del maestro en la educación general. Compromiso y responsabilidad. En sus comienzos dificultades de comunicación, demanda formación inicial en habilidades sociales.		

RESUMEN DE LA TRAYECTORIA PROFESIONAL DE ALFONSO		
	Tareas	Descripción
1ª Etapa	Maestro de Educación Musical en Educación Primaria. Educación de adultos (4 años)	<p>Iniciación en el mundo laboral: Exploración, búsqueda descubrimiento. Esta primera etapa se caracteriza la ilusión de los comienzos profesionales y la búsqueda constante para poder sobrevivir en el nuevo medio. El paso por diferentes contextos de trabajo le ha obligado a ir desarrollando estrategias útiles en cada centro. A pesar de sus limitados conocimientos técnico-musicales, los recursos y estrategias aprendidas en la carrera le han dio de utilidad.</p> <p>Cambios constantes de centros por su condición de interino.</p> <p>Buena relación con los compañeros. Valoración positiva de este período.</p> <p>Realización de actividades formativas paralelas.</p> <p>Importancia a la preparación de oposiciones.</p> <p>Reivindicación de su estatus de especialista.</p>
2ª Etapa	Momento actual. Maestro de Educación Primaria (3 años)	<p>El hecho de haber trabajado en diferentes contextos le ha permitido llevar a cabo una progresiva consolidación de su repertorio pedagógico. No obstante continúa buscando y explorando las mejores estrategias a utilizar en cada contexto.</p> <p>Percibe mayor seguridad en su intervención.</p> <p>Continúa participando en actividades de formación.</p> <p>Inestabilidad por cambios de destinos.</p>

XI.12. Historia de vida de Miguel

XI.12.1. Relato de vida (resumen biográfico y síntesis de la trayectoria profesional)

Miguel tiene actualmente 35 años y vive en una capital de provincia andaluza a pocos minutos de su centro de trabajo, que es un colegio concertado en el que desarrolla su labor docente como tutor de un grupo de niños de 6º de Educación Primaria y como especialista de Educación Musical en el último curso de 2º ciclo y 3º ciclo de esta misma etapa.

Comienza a estudiar solfeo y piano en el conservatorio con ocho años pues una vecina que era maestra y tenía un piano en su casa observa que cuando Miguel va allí a que ella le explique cualquier cosa del colegio se interesa por el piano, por lo que anima a la madre de éste para que lo apunte al conservatorio. Durante su etapa escolar son algunos los profesores que lo animan a seguir estudiando, entre ellos destaca su maestro de música de la EGB, al que él sustituyó en el colegio años después y dos de sus maestros del bachillerato experimental.

Con quince años, cuando Miguel estaba cursando el bachillerato en un centro salesiano el cura de la iglesia a la que asistía le ofreció preparar a un grupo de niños para que cantaran en las comuniones de la parroquia y en un par de años se encontró con cincuenta niños a su cargo lo que supuso una experiencia docente y musical muy importante para él.

Al finalizar el instituto tiene muy claro a qué se quiere dedicar, incluso pensó en la posibilidad de hacer empresariales. Por momento piensa en abandonar la carrera de piano pero su padre le anima para que no lo haga. Finalmente se decide por la carrera de Ciencias de la Actividad Física y Deporte. Sus propios compañeros no entienden por qué está haciendo la carrera de música y a la vez la de Educación Física, pero él intenta conectar ambas disciplinas a través de la Expresión Corporal, tema del que realiza algunos cursos de formación.

No habiendo terminado la carrera de Actividad Física y Deporte realiza una sustitución en el centro donde actualmente trabaja, pero una sustitución en un ciclo formativo de FP, porque en su bachillerato, que fue experimental cursaban asignaturas de Formación Profesional. Con 19 años estaba dando clases de contabilidad y mecanografía a chicos y chicas casi de su misma edad lo que le aportó mayor seguridad a nivel docente.

Acaba la licenciatura con 25 años y su padre fallece ese mismo año. Lo que supone un momento crítico en su vida y la toma de decisión acerca de su futuro profesional, decidiendo finalmente dedicarse a la enseñanza.

Gracias a contactos que tenía con una congregación de monjas con las que había trabajado algún verano como maestro con el grupo de niñas que vivían internas en el colegio fue contratado en un centro de la misma congregación en otra provincia andaluza como profesor de Educación Física aunque impartía clases de Educación Infantil.

Después de la muerte de su padre y al finalizar el curso la directora del centro en el que había cursado sus estudios primarios y donde ya había realizado anteriormente la sustitución en Formación Profesional le ofrece un puesto en ciclo superior de la EGB por un curso. Él, a pesar, que en ese centro le iban a hacer un

contrato indefinido decide arriesgar y probar suerte en su ciudad natal, ya que su madre se había quedado sola y quería acompañarla.

Ya trabajando ya en el mismo centro donde había cursado sus estudios primarios y de bachillerato, la directora le comenta que las cosas con la reforma educativa se están poniendo difíciles y que sería conveniente que hiciera la titulación de maestro especialista en Educación Musical para poder formalizar su situación, así que comienza estos estudios en la escuela privada de magisterio del Ave María, alternando el trabajo con las clases. Hizo el magisterio en dos años, y en ese segundo año realizó las prácticas en su mismo colegio, pero asistiendo a las clases de otras maestras de las que aprendió mucho. Valora la formación recibida en el magisterio como muy positiva.

Una vez obtuvo la especialidad comenzó a dar clase de música tanto en primaria como en secundaria, aunque no todas las horas porque ya había una maestra que daba música en primaria. Destaca de sus comienzos en el centro la formación de un coro con el que trabajaba en horas extraescolares que le dio muchas satisfacciones, pero también mucho trabajo y quebraderos de cabeza por lo que decidió terminar con aquella actividad hace unos dos o tres años.

Hasta hace un año impartía las clases del primer ciclo de secundaria, pero al reducir en una línea todos los cursos ha habido una reorganización y se encarga en la actualidad de la música de tercer ciclo, de dos cursos de 4º y es tutor de un 6º. El resto de la música de primaria la imparten una especialista y una maestra que aunque no es especialista tiene muchos conocimientos.

XI.12.2. Ficha de identificación personal, currículum académico-formativo y currículum profesional

FICHA DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL

SEUDÓNIMO: MIGUEL

SEXO: Hombre

EDAD: 35 años

ESTADO CIVIL: Soltero

LUGAR DE NACIMIENTO: Capital de una provincia andaluza.

LUGAR DE CRECIMIENTO: Capital de una provincia andaluza.

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE: 11 años.

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE COMO ESPECIALISTA DE EDUCACIÓN MUSICAL: 6 años, aunque antes de obtener la especialidad también daba algunas clases de música.

PROFESIÓN DEL PADRE: Empresario.

PROFESIÓN DE LA MADRE: Auxiliar de laboratorio.

PROFESIÓN DEL CÓNYUGE (si lo tuviera):

FORMACIÓN o EXPERIENCIA FAMILIAR relacionada con la música o el magisterio:

No existe ningún antecedente familiar relacionado con la música o con el magisterio.

CURRÍCULUM ACADÉMICO-FORMATIVO

SEUDÓNIMO: MIGUEL

FORMACIÓN UNIVERSITARIA:

Titulación: Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

Fecha de comienzo y finalización de los estudios: 1988-1993.

Centro: Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

Titulación: Diplomatura de Maestro – Especialidad Educación Musical.

Fecha de comienzo y finalización de los estudios: 1996-1998.

Centro: Escuela Universitaria de Magisterio Privada de carácter confesional.

FORMACIÓN PERMANENTE:

Estudios musicales reglados:

Titulación: Piano- Grado Superior.

Fecha de comienzo y finalización de los estudios: Comienza en 1978 y obtiene el título en 1998. Señala que hubo discontinuidades en estos estudios.

Centro: Conservatorio.

Cursos, seminarios y jornadas (recibidos):

Cursos sobre Didáctica Musical, Expresión corporal y danza, educación de la voz, pedagogía musical activa.

Cursos sobre adaptaciones curriculares y atención a la diversidad

Cursos sobre nuevas tecnologías

Cursos sobre problemas de conducta y resolución de conflictos, motivación y acción tutorial.

Imparte dos cursos sobre Ritmo y danza a otros compañeros del centro.

Participación en proyectos de investigación o grupos de trabajo:

- El trabajo realizado con el equipo de maestros que imparten la música en el colegio.

-

OTROS MÉRITOS ACADÉMICOS:

- Recibe alumnos en prácticas.

CURRÍCULUM PROFESIONAL MIGUEL										
PERÍODO		TAREAS			TIPO DE COLEGIO	CONTEXTO	TIPO DE DESTINO	SITUACIÓN LABORAL	ACTIVIDAD MUSICAL	OBSERVA-CIONES
Curso	Fechas	Etapas	Especialidad	Cargos de gestión						
1989/1990	6 meses	FP	Administración	No	Colegio 1 Concertado	Urbano	Contratado	Contratado	Estudios en el Conservatorio.	Imparte algunas asignaturas de un módulo de administración
1994/1995	1/09/1994-31/08/1995	Ed. Infantil	Generalista	No	Colegio 2 Privado	Urbano	Contratado	Contratado	Forma un pequeño coro en el colegio	Aunque no tiene ninguna titulación de maestro y está contratado por Educación Física imparte clases en Ed. Infantil.
1995/1996	1/09/1995-31/08/1996	8º de EGB	Generalista	No	Colegio 1 Concertado	Urbano	Contratado	Contratado	Continúa los estudios de conservatorio	Es contratado para impartir clases en tercer ciclo de EGB en el mismo centro en el que impartió docencia de FP.
1996/1997	1/09/1995-31/08/1996	8º de EGB	Generalista	No	Colegio 1 Concertado	Urbano	Contratado	Contratado	Continúa sus estudios de conservatorio y comienza la especialidad de maestro Especialista en Educación Musical	A petición de la directora del centro comienza la especialidad y simultanea las clases en el colegio con la facultad.
1997/1998	1/09/1997-31/08/1998	8º de EGB	Generalista	No	Colegio 1 Concertado	Urbano	Contratado	Contratado	Finaliza sus estudios de conservatorio y de magisterio	
1998/2005	1/09/1998-31/08/2005	3º Ciclo Ed. Primaria En alguna ocasión 1º ciclo de Ed. Secundaria	Generalista y Especialista	No	Colegio 1 Concertado	Urbano	Contratado	Contratado	Actividades organizadas para el colegio.	Imparte docencia como generalista en algún curso del tercer ciclo y la Educación Musical en todo el tercer ciclo y algunos cursos de segundo ciclo.

XI.12.3. Reconstrucción de la historia de vida

XI.12.3.a. Infancia y etapa escolar

Toda su vida transcurre en una zona céntrica de la capital de una provincia andaluza junto a su padre, que era empresario y su madre, auxiliar de laboratorio. Reconoce una importante influencia de sus padres en la configuración de su identidad personal y profesional, pues el perfeccionismo y exigencia que mostraban en su profesión ha condicionado de alguna manera el hecho de que Miguel sea también una persona muy exigente en su trabajo.

75: [...] mi padre era excesivamente exigente con su trabajo y perfeccionista y mi madre, perfeccionista y exigente ha sido también en su trabajo. Entonces, claro, yo lo he mamado, es una cosa que yo creo que va en los genes. Luego, evidentemente, como todo, bien puedes salir, que te vayas torciendo, entonces te van enderezando o bien que salgas enderezado ¿no? Yo según me dicen mis padres, o me decía mi padre, o ahora más mi madre, dice que me parezco muchísimo a ella y más aún cuando era joven, sobre todo a ella en su trabajo y todo, pues ella era una persona muy exigente, muy puntual, una persona que no tenía muchas amigas porque no todas pensaban como ella o iban nada más que a lo que les interesaba. Entonces, pues cuando a mí me ocurren cosas pues dice: "te pasa exactamente igual que a mí [...]"

Esa exigencia y disciplina también se extendía a su entorno ya que Miguel ha crecido en un ambiente cristiano en el que el sacrificio y el trabajo bien hecho eran unos de los principios fundamentales.

75: [...] Quizás también la formación desde el punto de vista...llámalo cristiano ¿no? Porque yo formación paralela, como yo digo, yo me considero una persona cristiana y entonces pues en los grupos míos de formación y todo eso pues siempre se me exigía y se me sigue exigiendo todo el trabajo bien hecho, el cumplimiento del deber, el hacer las cosas aunque no te gusten, aunque te cuesten pero hacerlas siempre con agrado.

En estos primeros años de su vida es cuando comienza su relación con la Música de una forma totalmente casual. Cuando con seis o siete años tenía alguna duda a la hora de hacer las tareas del colegio solía pedir ayuda a una vecina, que era maestra y que además tenía un piano. El hecho de que Miguel fuera hijo único y que esta maestra fuera soltera acentuaba mucho más la relación y las visitas a su casa eran muy frecuentes. Cuando estaba con esta vecina y llamaban por teléfono o a la puerta, él se distraía "tocando" el piano que había en aquella casa. Así que esta mujer fue la que animó a su madre para que lo llevara al Conservatorio, que estaba muy cerca de donde ellos vivían. Incluso cuando empezó sus estudios varios años estuvo estudiando en el piano de esta vecina ya que no tenía uno propio.

56: Mi.: Empecé a estudiar música de casualidad porque hay una maestra donde viven mis padres, es maestra de toda la vida, maestra nacional, y ella en su casa tiene un piano, y claro, yo a lo mejor iba a preguntarle dudas de la escuela cuando era pequeñito, cuando tenía seis o siete años, iba a preguntarle dudas de la escuela, algo de la tabla. Y claro como yo soy hijo único y ella vivía sola, porque estaba soltera pues claro siempre le decía a mi madre deja que el niño suba, que a mí me gusta, y no me importa enseñarle, y todo lo que necesite yo se lo explico. Y claro ella tenía un piano y yo con los dedos mientras que ella hablaba por teléfono yo tocaba el piano, y ya pues sin yo tener ni idea de posición de dedos, ni de nada, le dijo a mi madre que por qué no me inculcaba el que estudiara música. Así que empecé a estudiar música y como no tenía piano y yo me iba a estudiar a la casa de mi vecina a tocar el piano, así fue como empecé [...]"

Para ingresar en el Conservatorio estuvo durante todo un verano preparando la prueba de acceso con una maestra de Música. Tras superar esta prueba, en la que recuerda haber pasado mucho miedo, inició sus estudios musicales reglados con ocho años.

56: [...] Ese verano me preparé junto con una maestra de Música lo que era el preparatorio de solfeo para ingresar al Conservatorio. Siempre había que hacerlo por libre, si pasabas esa prueba ya podías empezar en primero en el Conservatorio. Me preparé, yo tenía un miedo terrorífico al ver aquellas clases con los techos tan altos, esas tarimas, esas caras de aquel tribunal, un niño de ocho años. En fin, aprobé y empecé la carrera [...]

Aunque es consciente de que todos los conocimientos que posee a nivel técnico-musical los ha aprendido en el Conservatorio advierte que los profesores que tuvo, salvo honrosas excepciones, dejaban mucho que desear en el plano pedagógico, ya que no tenían en cuenta que quienes estaban al otro lado eran niños pequeños.

88: [...] También debo decir que a los profesores los he visto siempre muy poco pedagógicos aunque yo sí tuve una profesora que creo que tuvo dos años o tres [...] para mí fue la única persona que pedagógicamente entendía a los que estábamos allí. [...]

A este hecho se unía que algunos de los contenidos que se trabajaban le resultaban difíciles, tenía pánico a los exámenes, etc. en definitiva que su experiencia en esa institución no se podía calificar de positiva.

88: [...] Pero la palabra que yo (y te lo resumo todo ahí) podría destacar es un “continuo pánico” porque yo nunca estaba relajado, jamás. A mí siempre me han sudado las manos, siempre que entraba por la puerta, bien fuera que tenía clase, bien porque ese día había dictado melódico o bien sea porque ese día te preguntaban oral las lecciones [...]

56: [...] Yo me considero una persona muy currante, y muy cabezón, pero no me considero listo [...] Y más de una vez quise tirar la toalla, porque decía y qué pinto yo aquí estudiando música.

De hecho en muchas ocasiones estuvo a punto de dejarlo porque él tenía claro que no se quería dedicar profesionalmente a la Música.

88: [...] Yo allí era una persona que no luché por nota, no se si me explico. Tú sabes que si estabas estudiando te daban el apto o no apto y luego si querías nota te presentabas en el tribunal. Me parece que yo me presenté al tribunal haciendo cuarto de piano o quinto, pero lo pasé tan sumamente mal que incluso en mi casa se sufría y me decía: “si yo no me voy a dedicar a esto, es un poco por agradar a mi padre”. Entonces fui sacándolo. [...]

Sin embargo fue su padre el que lo animó a que siguiera adelante y terminara aquello que había empezado. Así que ésta fue la verdadera motivación para continuar con estos estudios, el obtener un título que luego le pudiera servir a la hora de trabajar.

114: Mi.: Él era el que me animaba a la música era...Porque yo lo quise dejar, en varios momentos de mi vida, yo la quería dejar porque a parte te digo, que yo salía de un día de sol y me metía en un color gris totalmente. Yo no pensaba dedicarme a eso. Pero yo soy de las personas que cuando empiezo una cosa me gusta terminarla, [...] Terminé por quitármelo de encima. También cuando tengas que presentar el currículum, aunque yo te he dicho que no tengo porque no me ha hecho falta, te pones a pensar y dices: “gracias a la música empecé aquí a trabajar”.

El hecho de haber empezado tan joven con sus estudios musicales le ha privado, en cierto sentido, de su infancia, ya que desde pequeño todo su tiempo lo invertía en la Escuela y en el Conservatorio. Así que no se podía permitir el “lujo” de realizar las actividades lúdicas que llevaban a cabo sus compañeros de clase, algo que le hacía sentirse un “bicho raro”.

59: Mi.: Porque sencillamente todos los que tú tenías a tu alrededor preferían irse de marchilla. No existían las litronas, ni las plays pero preferían irse al campo con los padres de no se quién y yo me tenía que quedar en casa tocando el piano, levantarme más temprano. Ya se me compró un piano y ponía la sordina para estudiar, insonorizar la parte del piano para no molestar a los vecinos. Ya llegas a sentirte un bicho raro, hoy por hoy digo a la gente que conozco de mi edad, hay que ver que yo no he tenido juventud, porque con 17 ó 18 años que la gente está deseando ya salir y eso y terminabas los

viernes y mis amigos se iban por ahí, y yo no, era un esclavo de la Música y de lo que estaba estudiando [...]

78: Mi.: Pues mira, con respecto a los compañeros no, porque con los compañeros aunque me llevaba bien pero entre comillas era como el "tonto". [...] Ellos se apuntaban a lo mejor al club de ski del colegio pero yo es que sábados y domingos no podía porque tenía que aprovechar el rato para lo que tenía atrasado durante toda la semana. Entonces, con respecto a los compañeros, no, porque entre comillas era como el "diferente". En aquella época, de 42 era yo el distinto. [...]

Aunque nadie en su familia había estudiado Música antes, él sí que ha influido de alguna manera en que las generaciones posteriores se interesen por el hecho musical. Así, algunas de sus sobrinas estudian Piano y Danza.

53: [...] Yo a nivel de familia, músicos no tengo ninguno, te estoy hablando de la ascendencia, pero en la descendencia sí hay. Ya hay tres sobrinas que están tocando el piano, que están en el Conservatorio de Danza, entonces sí, pero es a partir de mí.

En la escuela tuvo la suerte de recibir clases de Música, primero con una maestra y después con el maestro, que casualmente años después Miguel sustituyó cuando éste se jubiló. En sexto de Educación General Básica (EGB) este maestro le enseñó a tocar la flauta dulce y le permitió participar en una rondalla que creó en horario extraescolar. Recuerda cómo este hombre le despertó el interés hacia la Música, hacia otro tipo de Música y enseñanza musical que no era la que él estaba experimentando en el Conservatorio.

63-64: Mi.: Sí, el profesor de aquí, porque yo estudié aquí antes de irme al instituto y por la jubilación de este profesor yo entré aquí. Él era antiguo alumno salesiano y daba la Música con una tranquilidad, con un sosiego, llevaba una rondalla. Empezó con una tuna, luego con la rondalla, en la rondalla participaba yo cantando, de vez en cuando participábamos con la flauta. A mí ese profesor me estimulaba mucho. [...] Este profesor que te digo yo [...] me acuerdo yo que montaba obras musicales, ahora el título no me acuerdo, pero eran como musicales infantiles que se hacían aquí en el patio, todo en play back porque no había medios para que cada niño tuviera su micrófono inalámbrico, y los decorados los hacían también los propios niños que era la nota de plástico para que luego sirviera para lo que se hacía. Entonces este profesor me entusiasmó tanto por la Música, realmente el profesor que había aquí de música era el que de alguna manera a mí me dio ese gusanillo.

Al finalizar la escuela inició sus estudios de Bachillerato en una modalidad experimental que se creó en la época que se estaba gestando la LOGSE. Este Bachillerato integraba la Formación Profesional y el BUP convencional. Años después, estos le posibilitaron comenzar su actividad docente a muy temprana edad realizando sustituciones en la rama de contabilidad. Así que una vez finalizó sus estudios de primaria la relación de la Música en las enseñanzas de régimen general desapareció.

81: Mi.: Pues tal vez sea una tontería, pero me acuerdo que...yo lo que hice fue un Bachillerato experimental, que entonces estaba como el periodo de cuando iba a empezar la LOGSE, el bachillerato mío fue un Bachillerato de Formación Profesional. [...]

A pesar de no tener ningún profesor de Música fue decisivo para la autoestima de Miguel, el interés que demostró, hacia su actividad musical y las destrezas que había desarrollado gracias a la misma, uno de sus profesores en el instituto.

82: [...] Yo me acuerdo, y todavía tengo contacto con el tutor mío que tuve. Durante los tres años que estuve allí me gustó un profesor que tenía, que era mi tutor y me daba contabilidad, mecanografía y entonces cuando estábamos escribiendo a máquina, yo sacaba muchas pulsaciones al contrario de los demás, yo dentro de la media, estudiaba, aunque no iba diciendo por ahí que yo estaba estudiando piano, porque no me gusta [...]

82: [...] Entonces me acuerdo que en la primera evaluación me dijo: "Hombre Miguel, ya decía yo...porque he oído campanas de que tú también tocas el piano". Pero no se enteró por mí, sino por algún compañero y entonces me dijo que por eso sacaba tantas

pulsaciones, porque tienes mucha habilidad y mucha agilidad en los dedos. Entonces a mí eso me marcó en plan positivo y yo me reía porque le decía: "Ya te has dado cuenta de mi truco" [...]

Por otro lado, con otro de sus profesores que también era músico, llegó a hacer alguna actuación en la boda de un familiar lo que le ayudó a seguir adelante y subir su autoestima. Quizás en este momento la figura de estos dos profesores fue determinante para que Miguel no abandonara sus estudios musicales.

82: [...] De allí podría destacar eso y allí conocí a mi profesor de Física y Química que también tenía la carrera de música y tocaba el violín y tocaba el órgano y el piano. Esta también era una persona muy exigente, yo creo me iba acercando a gente así. [...]

Su vinculación a movimientos juveniles religiosos y su vida cristiana activa propiciaron su primer contacto con la docencia musical ya que fue el sacerdote de su parroquia el que tuvo la idea de que iniciara la actividad de un coro infantil para interpretar las canciones la celebración de la Comunión de los niños del barrio. Así fue, como todavía en la adolescencia, cuando tenía 15 años, Miguel formó un coro infantil y de alguna manera tuvo su primer contacto con la docencia musical.

20: Entonces aunque parezca una anécdota donde yo iba a misa el cura, y como yo estaba también estudiando en los salesianos, pues me decía, mira haría falta que como hay primeras comuniones, por qué no coges a un grupo de niños que empiecen a cantar porque no hay nadie que cante en las comuniones y esto y lo otro. En fin que entonces cogí un grupito de niños de distintos colegios de la zona [...] Y entonces con esos niños, más bien niñas, ensayábamos canciones para las primeras comuniones de la parroquia. Y entonces me vi involucrado en un par de años, me junté con 50 criaturas, y claro estudiando al mismo tiempo lo que era mi Bachillerato, esto te estoy hablando con 15 o 16 años. Entonces pues en las comuniones todo fue un éxito [...]

Su vinculación con los salesianos era muy importante, de hecho señala como la vida de Don Bosco fue un ejemplo para él desde muy joven. Además, señala la ayuda que recibió por parte de un salesiano que le ayudó a trabajar con el coro, y que pese a su edad le enseñó y transmitió el amor por los niños.

53: [...] y entonces la vida de Don Bosco me la he empapado desde muy jovencito, de hecho el coro que yo llevaba de las comuniones, el que me ayudaba a llevar el coro era un salesiano, con lo cual nos turnábamos, el tocaba y yo dirigía o al revés, y entonces disfrutaba con la música, le encantaba. Y estoy hablándote de una persona de 70 años, pero era tan sumamente joven pero a mí me hizo que los niños, la juventud me encantara.

Esa primera experiencia le ayudó en cierto modo a vencer su timidez, pues Miguel se reconoce una persona muy tímida y afirma que este trabajo que inició con los niños le ayudó a ir superando esta timidez, al menos, en el plano profesional. Este coro que empezó como algo pequeño se fue fortaleciendo y con él comenzó a participar en diferentes encuentros y actividades corales que se prolongaron hasta el comienzo de su trayectoria profesional propiamente dicha.

24: Y nada así fue como empezó mi historia, con un coro en una parroquia, bueno y ese coro participó en encuentros corales con directores con renombre [...]

53: [...] Yo incluso con ese coro los he llevado de campamentos, luego los fines de semana a algún pueblo [...]

Tras finalizar los tres años de Bachillerato apareció ante él la posibilidad de realizar la carrera de Educación Física así que cambió de instituto para poder entrenar por las mañanas (existía una prueba de acceso física para acceder a esta titulación) y asistir al instituto por la tarde. Además, este cambio de horario le permitía también compaginar estas dos cosas con sus estudios en el Conservatorio. Este año fue para olvidar pues la relación con la gente del instituto era nula y además estaba todo el día de arriba para abajo, con una importante carga de trabajo.

105: *Mi.: Sí, tuve que sacarme el COU. El COU me lo saqué en otro instituto. Ese año ni lo cuento, porque me lo quise sacar, y a parte me metí en un gimnasio para prepararme las pruebas físicas y ese año yo lo hacía por la noche. De este modo durante el día, tenía tiempo de ir al Conservatorio y de entrenar.*

XI.12.3.b. Elección profesional: razones y condicionantes

La elección de esta opción profesional vino motivada por el contacto que había tenido con un socorrista que trabajaba en la piscina de la que era socio. Le llamó la atención las actividades que organizaba este chico, el contacto con los niños y el deporte por lo que decidió cursar la Licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte ya que en aquel tiempo no existía la especialidad de Educación Física en Magisterio.

110: *Mi.: Pues porque aquí en este colegio, tenían piscina y todo esto, el último año que yo era socio iba a bañarme casi todos los días. Uno de los socorristas que estaban allí, estaba haciendo INEF y a mí me llamó la atención lo de ser socorrista. Yo no sé si lo de los vigilantes de la playa estaba o no estaba. Entonces a mí me gustaba eso de estar con los niños. Los socorristas organizaban juegos, sobre todo a primera hora de la mañana para los niños. Como antes no existía la especialidad de magisterio de Educación Física, si hubiera existido, me hubiera metido. Desde entonces pensé que eso iba a ser lo mío.*

XI.12.3.c. Formación profesional inicial

Aunque cuando comenzó sus estudios universitarios quiso abandonar los estudios del Conservatorio fue otra vez su padre el que lo animó a seguir adelante, así que continuó compaginando sus estudios universitarios con los musicales.

21: *[...] La Música la quise aparcas, total que mi padre me dijo que entre el día y la noche no existía pared y me animó a que no dejara el Conservatorio. Saqué la nota suficiente e hice INEF y al mismo tiempo estaba estudiando Música por las tardes noches.*

Recuerda cómo durante la realización de la Licenciatura lo pasó mal ya que no eran dos carreras compatibles, incluso sus propios compañeros criticaban o no entendían por qué estaba haciendo aquella carrera y a la vez estudiaba Música, no veían la relación.

21: *[...] Yo lo pasé muy mal porque no eran dos carreras compatibles, a parte yo estaba haciendo INEF y claro era más joven, estaba en la flor de la vida, los compañeros míos me decían que no sabían por qué yo estaba estudiando música, claro algunos me criticaban en plan como, qué pintas tú aquí. Y otro si lo haces desde luego algo tiene que tener en relación [...]*

Así que Miguel siempre intentó integrar Educación Física y la Música a través de las materias que, como la Expresión Corporal, permitían esta relación. A esta creencia de que la Educación Musical podía conectarse con la Educación Física contribuyeron los cursos de formación no reglada que realizó en aquel tiempo.

21: *[...] yo decía que la Educación Física tenía que ser algo atractivo y que hay parte de la Educación Física, como es la expresión corporal, como es el ritmo, que se relaciona con la música, así que hice muchos cursos sobre expresión corporal intentando buscar esta relación.*

Al finalizar la carrera sufrió una lesión que le impide ejercer como profesor de Educación Física, pero gracias a esta titulación obtuvo su primer trabajo como maestro.

Durante este período formativo trabajó como profesor en el centro en el que actualmente desarrolla su labor docente realizando dos sustituciones en un ciclo

formativo de Formación Profesional, impartiendo las clases de Mecanografía y Contabilidad.

22: [...] Entonces decidí seguir adelante, terminé INEF y entonces en medio hago dos sustituciones aquí en el colegio, pero no tienen nada que ver ni con la Educación Física ni con la Música, sustituyo en 1º de FP, dando contabilidad y mecanografía. Todo es un popurrí. Yo estaba dando clase con 19 años. Me gustaba enseñar pero no sabía qué, me gustaba enseñar lo que fuera.

Este trabajo surgió gracias a la estrecha relación que mantenía con este centro en el que él había realizado sus estudios primarios, y al que seguía vinculado participando como monitor en los campamentos que se organizaban y echando una mano en el comedor del mismo. Así que en el momento que hubo algunas bajas contaron con Miguel para que se encargara de esos grupos pues era una persona responsable y además tenía los conocimientos suficientes ya que había cursado ese mismo ciclo formativo en sus estudios de bachillerato, tal y como indicamos anteriormente.

127: [...] Estaba vinculado con el colegio porque iba a los campamentos de verano y no perdí el contacto a pesar de ya no estar estudiando en él. Luego también era encargado de comedor y a cambio comía gratis. Así que cuando se produjo la sustitución para formación profesional me llamaron porque me conocían y sabían que era responsable.

Así que con sólo 19 años estaba dando clase a alumnos poco menores que él. A pesar de la poca diferencia de edad recuerda haber mantenido una buena relación con ellos, relación que a pesar de ser estrecha siempre estuvo basada en el respeto.

123: Mi.: Me respetaban totalmente, lo que pasa es que ya te he dicho que no me gusta hablar de mí. Prefiero coger a un alumno y que él mismo te hable de mí, de cómo yo daba la clase. Yo sigo diciendo que era una persona muy exigente, muy seria en mi trabajo pero al mismo tiempo soy una persona muy cachonda. Soy muy irónico y me río mucho [...]

124: [...] ellos guardan todavía recuerdos, de aquel Miguel que les daba clase y que era uno más, porque tenía dos años más que ellos.

Al recordar este período de su vida toma conciencia de la dificultad para llevar a cabo todas estas actividades a la vez, trabajo, estudios universitarios y estudios en el Conservatorio. El propio Miguel destaca cómo fue muy difícil y tenía que dormir poco y sacrificar salidas y ratos con amigos para poder llevarlo todo adelante.

117: Mi.: Sí, al mismo tiempo. Pero fue una locura. Y si ahora me pides que te explique cómo lo hice, no te puedo responder, porque yo mismo ahora viéndolo así de lejos, digo: "cómo yo podía hacer todo eso". Yo tengo un dicho de mi padre: "entre el día y la noche no existe pared". Entonces tenía que aprovechar las horas de la noche, madrugar mucho y vida social o vida personal no tenía, en toda esa época.

Destaca cómo este primer contacto con la docencia reglada fue una fuente de conocimiento muy importante para él, sobretodo gracias a la observación del trabajo de compañeros suyos, de cada uno de ellos fue aprendiendo aquello que le resultaba más provechoso: la forma de organizar el trabajo, de actuar delante de los alumnos, etc.

78: [...] aprendía de los demás profesores, de cómo uno llevaba la carpeta, cómo alguno organizaba la clase,... entonces yo he intentado coger lo mejor de cada uno. Pero no puedo señalar nadie en particular era un compendio de muchas [...]

XI.12.3.d. Transición al mundo laboral: experiencias laborales previas e inducción a la profesión

Al terminar la Licenciatura comienza a trabajar en un colegio privado en otra provincia andaluza. Este trabajo surge por la relación que mantenía con algunas de las

religiosas de una congregación, sobretodo con una de ellas que le había ayudado en sus estudios musicales y con las que había colaborado durante un verano como monitor de un grupo de niñas.

130: Mi.: Porque da la casualidad que por mi relación cristiana yo tenía relación con las monjas de un convento. Ahí estaban las niñas difíciles del tribunal de menores. Una de esas monjas (que casi me la he pasado por alto), me ayudó mucho en la Música porque ella era organista y era de las mejores músicas que he encontrado en mi vida [...] Me ofrecieron trabajar aquel verano en el internado. Pues yo a las nueve de la mañana les daba sus clases, bueno clases relativamente, pero al menos que hicieran multiplicaciones, caligrafía, lo típico ¿no?. Estas niñas eran gitanas, hijas de drogadictos, con los padres en la cárcel, lo peorcito. Yo estaba con un miedo terrible. Estuve julio y agosto. En agosto les regalaban una finca en otra ciudad y nos fuimos incluso de campamento, porque ese año aquí ya no había campamento.

Gracias a estas monjas entró en contacto con un sacerdote que le ofreció el puesto de maestro en el colegio que mencionamos anteriormente. Después de asistir a una entrevista fue contratado y comenzó a dar clase en Septiembre a un grupo de niños de Preescolar. Ese año se fue a vivir fuera de casa, con la ventaja de que la residencia la costeaba el mismo colegio, lo que le obligó a detener sus estudios de Conservatorio. Así, que aunque no era titulado en Magisterio fue contratado gracias a las buenas referencias que tenían de él.

130: [...] A las monjas les decía misa un sacerdote y mira tú por dónde a este hombre yo le tuve que caer bien y me dijeron que necesitaban un profesor en el colegio que tenían en otra provincia andaluza. A primeros de Septiembre, me llamaron y me dijeron que la estancia allí con ellos me la costeaban y me podía quedar con ellos [...] De hecho me fui aquel curso, fui tutor de un preescolar, y todo eso sin título, porque título de maestro no tenía. [...] Ese año aparqué la Música y el año que estuve de maestro con el colegio de curas, tu sabes los chanchullos que hay, que cuando te ven y vienes con un informe de la superiora de aquí de los dos meses que estuve, de la pedagogía que tiene, que es una persona super completa...pues a ellos les resultó fabuloso. [...]

XI.12.3.e. Trayectoria profesional: antes de la especialización

A pesar de no tener la formación específica para impartir clases en Educación Infantil fue nombrado tutor de esta etapa y tuvo que iniciar a los niños en la lectoescritura, algo para lo que no había sido preparado. Así que se las arregló como pudo, gracias a su intuición, a su gran esfuerzo, a la lectura de diversos libros sobre pedagogía y a la ayuda que pidió a una psicopedagoga que trabajaba en el colegio en el que había estudiado y realizado las sustituciones. Reconoce el gran esfuerzo que tuvo que hacer y la gran dedicación que invirtió en este primer año de trabajo pues además, su timidez, le hacía refugiarse en el trabajo y no salir de la residencia donde vivía así que dedicaba su tiempo libre íntegramente a la escuela.

22: [...] Pues cómo me las arreglaría yo que empecé con los niños a enseñarles a leer, a escribir, a cantar, a bailar, de todo. [...]

133: Mi.: La intuición. Como yo era muy tímido, las tardes las dedicaba a estar en el colegio, porque como el colegio se comunicaba con el lugar donde yo me quedaba a dormir, con el convento, con la parroquia...Eso es una finca muy grande pues claro, yo para qué iba a ir a la calle. [...] De hecho algunas veces cuando venía algún puente y daban unas vacaciones aquí, me ponía en contacto con la persona que daba aquí psicopedagogía que es de aquí del colegio, pues le preguntaba: "¿cómo les tengo que enseñar a los niños esto?" Entonces ella me prestaba libros, me decía que por cada letra les contara un cuento y entonces ya trabajas esa letra. Era mucho trabajo.

Además de encargarse de un grupo de niños de Preescolar impartió clases de Música en el tercer ciclo de la EGB. A estos niños los enseñó a tocar y recuerda que consiguió tuvieran un buen nivel y participaban tocando en distintas celebraciones acompañados por Miguel con la guitarra. También creó un coro y con los niños pequeños trabajaba también musicalmente, cantando canciones, uniendo movimiento

y música, etc. Recuerda cómo en aquella época hizo muchas cosas, algo que atribuye a su juventud y a su ilusión en el comienzo de su trayectoria profesional.

133: [...] Luego, como te he dicho, había un grupito de niños (porque las horas que yo tenía que a los niños de mi clase le daban el Inglés), pues me metieron a dar Música en un sexto, en un séptimo y en un octavo. A estos chicos les compramos una flauta. Los tres cursos tenían el mismo nivel, porque los tres empezaron a la vez y aquel año fue fabuloso. Después para las fiestas tú sabes que los curas, para la misa de no se qué y para la misa de no se cuanto me decían que preparara un grupillo. [...] Entonces preparábamos unas cancioncillas y ya cantaron en las comuniones y tuvieron un éxito...en la fiesta fin de curso, flautas, guitarras, niños cantando, obras de teatro...y a parte que yo era muy joven y tenía muchas ganas de hacer muchas cosas [...] Allí monté un coro también, por si me quedaba. Con los niños pequeñitos, allí era cantar todas las mañanas, la gimnasia era con música, yo no sabía cómo enseñar a un niño a leer y a escribir, pero salieron escribiendo y leyendo como nadie.

Al año siguiente volvió a su casa porque su padre cayó enfermo y aunque en el colegio donde había trabajado querían que se quedase el continuar sin la titulación pertinente era una incongruencia. Durante ese curso retomó sus estudios de Conservatorio dedicándose por completo a ellos. De alguna manera Miguel tiene la percepción de que su destino era volver a su ciudad natal.

133: [...] Después terminé y ese curso me matriculé para terminar el grado superior, que estaba haciendo no sé si séptimo u octavo. [...] Pues estuve tres meses o cuatro dedicándome a eso solamente, y ya mi padre estaba a punto de morir, de hecho murió un mes de abril, al funeral fue la directora de aquí y yo estuve muy mal, imagínate. Además yo no tenía trabajo, ya me había ido de aquél centro, por el tema también de mi padre, porque ellos querían que me quedara, pero por otro lado era una incongruencia porque no tenía titulación. Me fui con la idea de hacer algo porque mi destino era ese, volver aquí [...]

Ese mismo año muere su padre y en el funeral, al que asiste la directora de su colegio, ésta le da unas palabras de ánimo para continuar adelante y unos meses después lo llama para ofrecerle el puesto del que fue su maestro de Música, que aquel año se jubilaba. Así que aceptó y comenzó a trabajar con un contrato por un año como tutor de octavo de EGB, impartiendo clases de Lengua, Sociales, Música, etc. Miguel recuerda cómo la muerte de su padre constituyó un incidente muy importante en su vida, ya que a partir de ahí entendió y vio claro que sus pasos debían dirigirse a la docencia, fue en ese momento cuando tuvo claro a qué se quería dedicar.

22: [...] y ese año muere mi padre y fue como si alguien me dijera lo que tenía que hacer, antes no lo tenía claro. Y en el entierro de mi padre viene la directora del colegio y me dice, mira tú no te preocupes que Dios cierra puertas y abre ventanas, porque yo entonces no tenía claro qué me iba a pasar. En el mes de septiembre de ese mismo año me llamaron y ni entrevista ni nada, me contrataron en el puesto del maestro de música que se había jubilado. Empecé siendo tutor de octavo, dando Música, Lengua, Sociales [...]

Reconoce que en sus comienzos como docente de Música concebía la Educación Musical desde un punto de vista muy técnico y era muy exigente con los niños, trabajaba siguiendo un poco los modelos que había observado en el Conservatorio.

50: [...] además mandaba a los niños que vinieran a tocar en el recreo, les decía tú no has tocado éste pues tienes que venir a tocar otro día, tú tienes que volverlo a repetir. Yo soy de los que me gusta examinar uno por uno y claro pues algunos es que hasta temblaban, por ejemplo ahora tocan de uno en uno pero cada uno desde su sitio [...]

XI.12.3.f. Una cambio en la trayectoria: el acceso a la especialización

Después de este primer año Miguel vuelve a entrevistarse con la directora que en esta ocasión le aconseja que realice la especialidad de magisterio de Educación

Musical pues la implantación de la LOGSE obligaba a que los maestros contratados tuvieran la titulación correspondiente.

22: [...] Dando clase me llama otra vez la directora y me dice, mira que las cosas se están poniendo ahora con la reforma un poco complicadas y hace falta que tengas el magisterio hecho. Porque aunque tienes los estudios de Conservatorio más aparte INEF te hace falta el magisterio porque a mí me interesa que en la futura primaria seas maestro.

Así que Miguel, atendiendo a las demandas del centro, se matriculó en magisterio en la Especialidad de Educación Musical en el curso 1996/1997. Lo hizo en una Escuela de Magisterio privada pues su situación laboral requería cierta flexibilidad y comprensión por parte del profesorado, algo que sabía que no iba a obtener en la enseñanza pública. Así que como tenía algunos conocidos en la escuela privada se decidió a cursar sus estudios allí, con el fin de obtener cuanto antes el título de maestro pues lo necesitaba para conseguir una estabilidad laboral y, por ende, seguir aportando un sueldo a su casa donde era muy necesario.

23: Entonces me embarqué e hice magisterio en dos años en una Escuela Privada de Magisterio. Porque resulta que una profesora de allí me conocía, y la secretaria también la conocía y fui a hablar con ella y le planteé mi caso y le dije que a mí me interesaba estar en un sitio donde me escucharan. Porque como yo sé lo que es en la enseñanza pública, los profesores entre comillas todos miden a todos por el mismo rasero y yo estoy trabajando, tengo que sostener una casa y necesito este título.

Así que ese año en el colegio le hicieron un contrato de menos horas para que pudiera compaginar el trabajo con las clases. Además, la directora le hizo un escrito, en el que aparecían las horas que pasaba en el colegio para, de alguna manera, poder justificar las faltas ante los profesores de la Escuela de Magisterio.

23: [...] Yo puedo de alguna manera organizar el horario y venir por las tardes, algún día venir por la mañana. Ese año me hicieron un contrato de menos horas para poder estar trabajando y compaginar el magisterio musical [...]

A pesar de todo, aquellos dos años en los que compaginó trabajo y estudios fueron una odisea, ya que se pasaba el día yendo y viniendo de la Escuela de Magisterio al colegio y viceversa.

141: Había clases a las 8 de la mañana y yo tenía clase a las 9:20. Imagínate, con un R4 que me dejó mi padre, que el R4 tenía hasta como el coche de los Picapiedra. Pues imagínate cómo bajaba yo con el R4, para estar aquí cuanto antes y no faltar, cumplir, terminar, volver aquí, irme para arriba hasta las nueve o las diez de la noche.

Reconoce que la ayuda de los profesores le facilitó mucho las cosas. Como conocían su situación y su formación musical no le exigían lo mismo que al resto y a cambio de la asistencia a las clases le pedían trabajos, además acompañaba al coro de la escuela, etc.

23: [...] Tuve suerte de encontrar buenos profesores que me echaron una mano, todo hay que decirlo [...]

144: [...] A mí me convalidaban muchas cosas, los profesores como sabían de qué pie cojeaba, tampoco me exigían lo mismo que a los demás, entonces tuve que hacer muchos trabajos, muchas exposiciones, acompañaba al coro de la escuela, sin que yo quisiera, pero bueno lo hacía.

Recuerda aquella época como un período en el que recuperó la ilusión por la Música, quizás era porque iba por delante de algunos de sus compañeros que eran menores que él y ya se veía como una persona con más experiencia. No obstante Miguel intentaba pasar desapercibido para que no lo volvieran a considerar “un bicho raro” tal y como le había sucedido en el pasado.

139: *Mi.: Cosas positivas...Por lo menos donde yo la estudié recuperé la ilusión. También lo que pasa es que ahí ya me consideraba yo un "perro viejo". Yo era un modelo para muchos, aunque yo intentaba no decir nada porque no me gustaba que supieran nada, porque digo: "vaya que lo sepan y me exijan más" [...]*

Incluso había profesores con los que ni siquiera se examinaba, iba a la convocatoria de examen como los demás pero no hacía los exámenes orales, ya que los profesores conocían su nivel musical.

139: *[...] Como ya te he dicho, tuve una profesora allí que me daba Agrupaciones Instrumentales, estaba dando también Agrupaciones Vocales...Te digo asignaturas así... Otra era Lenguaje Musical y alguna más. Entonces le caí muy bien a esta mujer y a mí me adoraba, yo la adoraba a ella. Y ni siquiera me examinaba porque sabía que yo sabía.*

Las prácticas de enseñanza las realizó en su mismo centro pero intentó ser honesto y en las horas que tenía libres en su carga lectiva se iba a observar el trabajo de otras compañeras de Primaria gracias a las que pudo adquirir diferentes estrategias metodológicas muy útiles en la escuela. Además, de hecho le permitió trabajar la Música con niños de muy diversas edades.

23: *[...] Porque ya la última parte del segundo curso que fueron las prácticas como yo estaba aquí trabajando pues fueron un paseo. Para no hacerlo, porque a mí me gusta la legalidad por encima de todo, las horas que tenía aquí libres pues me iba con las profesoras de aquí de primaria que habían sido maestras mías, y aprendí muchas cosas. Yo quiero saber cómo hay que enseñar a un niño a leer, a un niño a escribir, qué método de trabajo, y todas esas cosas [...] Y entonces me estuve enriqueciendo muchísimo en el año y medio que hice magisterio y que de alguna manera lo quería enfocar con la música.*

A la hora de hacer una valoración sobre la formación recibida en la escuela de magisterio reconoce que a nivel teórico-musical no aprendió nada nuevo ya que sus conocimientos musicales eran muy superiores a los que allí se impartían.

144: *Mi.: Si te digo la verdad, yo cuando hice el magisterio musical, aprender, aprender, no te puedo decir que aprendiera, porque lo que yo hice allí yo ya lo sabía, no sé si me explico. Yo lo estaba haciendo por un título, porque me hacía falta. [...] A nivel profesional, me aportaría algo, pero algo tan insignificante, que hoy por hoy no lo recuerdo*

Recuerda especialmente a la profesora que le dio clase de Agrupaciones Vocales e Instrumentales con la que mantenía una magnífica relación. Gracias a ella descubrió que su práctica profesional en el colegio a nivel musical no estaba siendo la correcta, ya que debía enfocar las clases de Música desde otro punto de vista. Tenía que aprender a acercar el hecho musical a los niños de un modo más agradable. Por lo tanto, podemos situar en este momento un antes y un después en su forma de trabajar la Educación Musical en el aula de Primaria.

50: *[...] Pero sí, me ayudó mucho el hacer Magisterio para darme cuenta de que la Música tiene que ser como el que pinta una habitación que le gusta, y no dice hay que ver que rollo que tengo que pintar esta habitación.*

147: *[...] Sin embargo, la Didáctica de la Música...Tengo que hacer un matiz con respecto a lo que he dicho, yo en didáctica a lo mejor, de las clases de Magisterio allí fue esta profesora, que yo la veía demasiado simple, veía demasiado bajo el nivel para enseñarle a un niño, pero es que con los años me he dado cuenta de que es así [...] Pero que de hecho sí aprendí a empezar de la nada al todo y me di cuenta que fue por eso por lo que empecé a darme cuenta de que esto no es un Conservatorio y que tengo que encontrar otra forma. Se encendió en ese momento la bombilla.*

Lo que más echó en falta en esta formación fue pautas de enseñanza-aprendizaje en torno a contenidos no específicamente musicales, relacionados sobretodo con la lectoescritura.

147: Mi.: Algo que todavía sigo diciendo. Me gustaría que en una Facultad, aunque sea un profesor de Música, puedes ser un profesor de Música y estar en primero. La pregunta que me hago yo es: "¿Cómo tengo que enseñar yo a un niño a que lea por ejemplo? Es que eso a mí no me lo enseñaron, es decir, la parte más generalista del maestro.

XI.12.3.g. Trayectoria profesional después de la especialización: primeros años como especialista

Tras la especialización siguió impartiendo las clases de Música en parte de la etapa de Educación Primaria y en Secundaria. Como habíamos apuntado anteriormente cuando comenzó a trabajar en el colegio creó un coro como actividad extraescolar, uno que comenzó a tener bastante éxito y con el que actuaba en diferentes lugares. Pero la realización de esta actividad extraescolar le absorbía por completo ya que todo su tiempo libre lo invertía en ensayos, preparación de viajes, etc. Así, que decidió dejar la actividad porque se dio cuenta de que no tenía vida personal y necesitaba desconectar en algún momento de la actividad del colegio.

33: Dejé el coro, son muchos motivos, si te soy sincero por razones particulares, personales porque yo digo que las personas también necesitamos tener un poco de vida y entonces yo me raspaba aquí jueves y viernes desde las cuatro hasta las siete de la tarde. Los fines de semana, era raro el fin de semana que no teníamos que ir a cantar a algún lado. Como ya sonaba tanto pues familiares de aquí de gente del colegio pues, que se casa no sé quién pues el coro. Claro a los niños les ponían su autocar, les daban de comer, pues claro los niños encantados. Pues cuando no teníamos una boda, eran las fiestas de un pueblo, cuando no que la inauguración de la sala, pues que los niños canten. Entonces tenía un repertorio muy amplio, no solamente a nivel religioso sino también a nivel profano, cualquier fiesta ahí está el coro de Miguel, ya no era el coro del colegio, ya era el coro de Miguel. Y yo la verdad es que me estaban absorbiendo tanto yo poco a poco fui apartándome [...]

Además, otra de las razones para dejar esta actividad fue el hecho de no recibir la consideración merecida por parte de algunas personas de la comunidad educativa. Aunque es consciente de que eso no era lo más importante porque para él era suficiente que los padres disfrutaran viendo a sus hijos tocar no hubiera estado demás algún tipo de apoyo externo.

37: [...] Pero luego es triste que la gente que exige el coro, ni siquiera te dice hay que ver que bien ha sonado. No me refiero a compañeros, me refiero a lo mejor a otro tipo de personas que exigen que haya coro por el renombre pero luego no lo aprecian. Que a mí me da exactamente igual, porque yo disfruto viendo a los padres que se les cae la baba con sus niños.

Como apuntamos anteriormente fue después de la especialización cuando cayó en la cuenta que algo fallaba en su forma de dar clase y gracias a la formación recibida en el Magisterio fue consciente de que la forma en la que se trabaja la Música en la Escuela no tiene nada que ver con la que se emplea en el Conservatorio.

47: [...] Y entonces decía aquí falla algo. Yo decía para mí, yo no puedo fallar porque yo preparo muy bien mis clases, yo enseño, les doy apuntes, pongo sus audiciones, por entonces no había ni libros de texto, yo les daba sus cancioncillas para la flauta fotocopiadas, los que tocaban las melódicas traían sus melódicas. Pero me di cuenta de que una escuela no es un Conservatorio [...]

XI.12.3.h. Percepción del momento actual

A la edad de 35 años y tras 6 años de experiencia como especialista acreditado Miguel se encarga de la docencia musical en el tercer ciclo y parte del segundo de Educación Primaria, además de las horas que destina a impartir las materias instrumentales correspondientes al curso que tiene asignado como tutoría. Las dimensiones del centro, de línea tres en la mayoría de los cursos, hacen necesario el

reparto de la docencia de la Educación Musical entre tres docentes, en el primer y segundo ciclo de Primaria trabaja una maestra que, aunque no es especialista, tiene bastantes conocimientos musicales. Como hemos mencionado anteriormente de parte del segundo ciclo y tercero se encarga Miguel y en Secundaria hay una especialista más.

30: [...] Y yo estoy enfocado más bien en la Música del tercer ciclo y la compañera especialista de Música de primero y segundo y la que da Música en tercero y cuarto que no es especialista pero tiene muchos conocimientos, [...]

31: Yo no doy solamente la Música, yo soy tutor de un curso y ahí doy pues lo que es Matemáticas, Lenguaje, Religión, la Música de mi curso la de otros dos sextos, la de tres quintos y este año doy tres cuartos [...]

A la hora de abordar el momento actual en la carrera profesional de Miguel vamos a hacer referencia a dos dimensiones, una relacionada con el contexto en el que realiza su trabajo, describiendo las relaciones que establece con él y la percepción que tiene de cómo es considerada su labor como especialista por el resto de la comunidad educativa. Por otro lado, nos centraremos en el análisis de su práctica docente y de la percepción que tiene de él mismo a través de la descripción de sus dificultades, motivaciones, creencias y actitudes hacia la enseñanza.

En cuanto a la **relación con otras instituciones** Miguel señala que, en algunas ocasiones ha asistido o albergado en su centro actividades organizadas desde la Facultad de Ciencias de la Educación en las que ha participado con agrado. Además, demanda el poder establecer un vínculo más estrecho, sobretodo a la hora de poder asistir a conciertos o actividades organizadas por los alumnos universitarios, ya que cree que puede ser un momento de intercambio muy fructífero tanto para sus alumnos como para los futuros maestros.

179: Con la Universidad hemos tenido y tenemos bastante relación. Cuando han venido los niños de otros países, que han cantado ya dos años aquí, nos han mandado la carta por si queríamos asistir y nosotros hemos ido los dos años, porque nos gusta esa experiencia. Evidentemente las relaciones también se han estrechado con el tema de los prácticos. Creo que nuestro centro admite a los prácticos sin ningún tipo de problemas. Cuando el año pasado o el anterior hicisteis aquí un concierto didáctico todo lo que teníamos a nuestro alcance os lo facilitamos. Por eso yo creo que en ese aspecto, no quiere decir que los que trabajen en una universidad sean mejores que nosotros. A mí me gustaría por ejemplo que si unos alumnos de magisterio han preparado un cuento musical, una danza, que la den a conocer a los centros que tenemos algún tipo de relación. [...] Yo creo que de cara a otro curso, las cosas que hagan en determinadas asignaturas que las expongan no solamente en sus clases sino también a los centros. Que todo esto si se hace con tiempo se puede organizar bien [...]

Además, todos los años recibe alumnos en prácticas que le permiten conocer la situación actual de la formación inicial de los futuros maestros de Música. Aprovecha esta posibilidad de intercambio para hacerles ver que la Educación Musical en la escuela no es lo mismo que en un Conservatorio, error en el que él cayó al principio de su andadura profesional. Esto lo hace porque la mayoría suelen tener esta tendencia ya que están bastante preparados a nivel teórico pero no tienen una formación sólida en relación a la Didáctica Musical.

47: Mi.: La peor dificultad, y lo que yo hoy por hoy a un futuro maestro de música le hago ver, sobre todo los prácticos que ahora vienen por aquí, no penséis que esto es un Conservatorio [...]

Tiene claro que su relación con los **alumnos y alumnas** desde que formó el coro allá en su adolescencia ha sido una fuente inagotable de aprendizaje y un recurso importante para aprender controlar su timidez.

Su relación con el resto de **compañeros y compañeras** es, en líneas generales, cordial. Se considera una persona independiente y afirma no tener ninguna relación especialmente estrecha con ninguno de sus compañeros, aunque sí es verdad que con algunos hay más afinidad que con otros. Así que intenta mantenerse al margen de grupos o rencillas que puedan surgir dentro del claustro por lo que, en la mayoría de las ocasiones, en las reuniones del grupo de profesores intenta mantenerse al margen y no dar su opinión, aunque este hecho no quiere decir que no se implique en las actividades que como docente debe asumir.

158: [...] Me llevo bien con todos. No puedo decir: "este profesor hay que ver". Todos tienen lo suyo, como en todos los sitios, pero principalmente no te puedo decir que tengo aquí íntimos ni tampoco que tengo gente que odie. Ni chicha ni limonada. Evidentemente tienes esas personas con las que tienes mayor afinidad, que son casi como familia [...] En fin, que yo no tengo aquí estrecheces. Luego los jóvenes quedamos para cenar algún día o nos vamos a casa de alguno que celebra su cumpleaños. [...] Cuando va a haber algún tipo de cambio intento no dar mi opinión ni meterme en medio. Soy muy independiente.

A pesar de que define en su trabajo un alto grado de autonomía el hecho de que existan tres especialistas en el mismo centro les obliga a tener cierta coordinación para lo que se reúnen en diferentes ocasiones a lo largo del curso con el fin de planificar y revisar la programación anual.

30: [...] la que da música en tercero y cuarto que no es especialista pero tiene muchos conocimientos, entonces nos reunimos cada dos meses o mes y medio aproximadamente para hacer el Plan de Centro, la Programación a principio de curso y luego las revisiones de plan de centro.

No obstante, hace notar la falta de implicación del claustro en las actividades que organizaba a nivel de coro y de las actuaciones para Navidad o final de curso que sigue realizando en la actualidad. Afirma encontrarse sólo, sin ayuda de ningún otro compañero a la hora de llevar a cabo estas actividades.

34: [...] Yo tengo nostalgia del coro, pero ten encuentras solo.

En líneas generales mantiene una buena relación con el **equipo directivo**, llegando en algunos casos a ser más una relación de amistad que estrictamente laboral. Esta relación más estrecha se produce con la secretaria, a quien se siente bastante vinculado porque fue a raíz del embarazo de ésta cuando él comenzó a trabajar en el colegio y a la directora, que constituyó también un apoyo importante en los momentos difíciles de la vida de Miguel. Quizás, y tal y como señala en el discurso esta relación más estrecha provoca en ocasiones que las discusiones o riñas recaigan sobre él antes que sobre cualquier otro miembro del claustro, hecho que no supone ningún problema para Miguel.

158: [...] Te puedo hablar por ejemplo de la secretaria, una de las secretarias que es la que sustituí yo en sus dos embarazos y que ahora en la clase de música le he dado a su mayor que ya tiene 17 y al niño que tiene 11. Entonces la relación que yo tengo con esa mujer que es la que viste el otro día, una relación de casi como hermanos. La relación con la directora pues también, aunque cada dos por tres me llevo una regañina quizá por la confianza, pero siempre me regaña a mí [...]

A la hora de hacer una valoración de la **consideración** que recibe la enseñanza musical por parte de la **Administración** es tajante y afirma que se le presta mucha menos atención que al resto de materias curriculares. Señala que la inclusión de la Música dentro del Área de Educación Artística es un error porque a pesar de ser, tanto la Plástica como la Música, materias artísticas no se pueden evaluar conjuntamente.

173: *Mi.: Yo diría que poquísima tirando a nula. Se le da mucha importancia al resto de las asignaturas antes que a ésta, de hecho a mí me da mucha rabia que en los documentos oficiales aparezca como “artística” y se tenga que hacer una media con la plástica. Yo comprendo que es una parte del área de la artística pero tiene que ser individualizada y separada a la plástica. Un niño puede dibujar muy bien y tener un oído, que en vez de oído sea oreja. [...]*

Compara la situación de la Educación Musical en otros países donde ha tenido la oportunidad de viajar y conocer cómo se trabaja en las escuelas y destaca la gran importancia que recibe la Música en otros países como Holanda o Hungría, donde la dedicación horaria es mucho mayor y la dotación material está muy por encima de la de los centros españoles. Además, subraya cómo la formación musical del alumnado está vinculada a la del Conservatorio por lo que todos los alumnos suelen tocar cualquier instrumento además del instrumental Orff.

173: *[...] Si vas a otros países ves que la música es una asignatura tan importante como cualquier otra.*

176: *[...] eran aulas de música inmensas, tenían la zona para trabajar la parte de teoría, luego tenían aparte zona para ver sus vídeos, parte de instrumentos, la parte de la moqueta para expresión corporal. También tenían a nivel de horario creo que eran 3 o 4 horas a la semana y aparte allí estudiaban de cara a ir al Conservatorio, es decir, que luego por las tardes tenían horas de preparación para luego seguir en el Conservatorio.*

41: *[...] Yo que he estado en dos ocasiones en dos colegios fuera y a mí me sorprende cómo están los xilófonos, los metalófonos al final de la clase y cuando el maestro da la señal cada uno coge su instrumento, el que sabe tocar la trompeta saca su trompeta, el que sabe tocar el violín saca su violín, y preparan cosas que te quedas alucinado. Y dice uno hay que ver lo retrasados que estamos en España. [...]*

La consideración hacia la asignatura de Música por parte de los **padres y madres** es muy diversa. Por un lado, se encuentran aquéllos que le otorgan, si no la misma importancia que a cualquier otra asignatura, al menos un respeto hacia la labor del maestro preocupándose de los problemas que puedan tener sus hijos al igual que en cualquier otra materia. Sin embargo, Miguel señala que todavía hay padres que no entienden por qué su hijo suspende la asignatura de Música. No obstante del discurso de Miguel se desprende el interés general que parecen tener los padres por la actividad musical en el centro.

166: *Mi.: Hay de todo. Los padres, si los suspendes, lo único que te dicen: “¿pero qué tiene que hacer mi niño para que apruebe?, porque está allí todo el día con la flauta liado”. Pero es que no es la flauta, es que me traiga el material todos los días, que me traiga las actividades hechas [...] Los padres sí se han preocupado cuando han suspendido la música, por lo menos aquí porque cuando están conmigo ya no es la maestra que le está enseñando canciones. Yo ya soy el profesor de música que les está diciendo que le ha suspendido y entonces recibo muchas notas diciéndome los padres: “Le rogaría que me diera cita o que me dijera por qué mi hijo suspende la música, porque está todo el día tocando la flauta en casa y no lo entendemos” [...]*

En líneas generales a los **compañeros y compañeras** les encanta la actividad musical que desarrolla en el centro, de hecho se sorprenden cuando hace algún ensayo fuera de la clase y ven cómo los niños están atentos a todas sus indicaciones y mantienen cierta disciplina. No obstante, y como se apuntaba anteriormente, su implicación en estas actividades es totalmente nula a pesar de respetar el trabajo de Miguel.

161: *Mi.: Les encanta y la respetan, es decir, la disfrutan. Yo hoy mismo con una que trabaja aquí con los niños de adaptación que es la logopeda, ha bajado a decirme: “cómo suena”, porque tiene la ventana justo debajo [...] Es que los ven a todos los niños tan bien colocados, y cómo tocan y cómo me hacen caso a la mano pues claro. Ellos me dicen: “hay que ver la disciplina que tienen estos niños conmigo y que en la clase sean tan latazos”. [...]*

Los **alumnos y alumnas** disfrutaban bastante con la clase de Música pero siempre hay diferencias entre cursos, ya que hay grupos que están más motivados en unos aspectos que en otros. Miguel destaca que existen grupos más interesados por la teoría musical y otros sin embargo por el ritmo, el canto, lo que hace que no pueda desarrollar al mismo nivel todos los bloques de contenidos en todos los cursos.

38: Yo dentro de lo que son las clases de música, hay clases en las que disfruto más en unas clases de música que en otras, porque hay niños que son más receptivos que disfrutaban más, otros que son más teóricos, de saber cosas de teoría y otros niños que disfrutaban más con el ritmo. Pero es difícil encontrar una clase en la que puedas tocar todos los aspectos de la música y puedas disfrutar con ellos.

Abordaremos a continuación los elementos curriculares que Miguel tiene en cuenta y el desarrollo de éstos en su **práctica profesional** como especialista de Educación Musical. Su principal objetivo, que podría suponer la finalidad que le atribuye él a la Música en la escuela, es que los niños aprendan a amar el hecho musical y disfruten con él.

194: Mi.: Que los niños la amen, que les guste y que disfruten.

Miguel intenta desarrollar en cada una de sus clases tanto **contenidos** conceptuales, procedimentales como actitudinales. Trabaja mayormente los bloques de Lenguaje Musical, la Cultura Musical unida a la Audición y la Expresión Vocal e Instrumental. Con respecto a este último bloque expresivo destaca cómo la introducción de la flauta dulce la realiza en cuarto de Primaria pues, después de años experiencia, le parece la edad más idónea para comenzar a trabajar con este instrumento. Igualmente establece una secuenciación para el resto de contenidos referidos al ritmo musical realizando una introducción progresiva de los diferentes compases, por poner un ejemplo.

41: Mi.: Normalmente la divido en tres o cuatro partes. La primera parte es una pincelada de teoría, y la teoría la baso siempre en una audición. [...] Luego ya en la segunda parte trabajo lo que es ya el lenguaje musical, entonces trato un punto, hablo de la semicorchea, o el compás de 2/4, algún matiz de intensidad, algo que luego me vaya a servir [...] Y una vez que ya he visto eso luego trabajo lo que es la voz, [...] Y luego la última parte me dedico al instrumento. [...] En los contenidos sigo siempre una progresión en cuanto a la dificultad de lo que trabajo.

31: [...] Porque yo pedí comenzar con los niños de nueve años, porque es donde, por mucho que tú quieras, por muy buena voluntad que tengan las maestras, no da buenos resultados. Porque es a esta edad cuando pueden tocar la flauta bien [...]

A nivel **metodológico** divide las clases en cuatro partes normalmente atendiendo a los diferentes bloques de contenido que trabaja. Así, comienza con una Audición como medio para enseñar al alumnado aspectos relacionados con la Cultura Musical o algún concepto teórico, de manera que se aproxima desde lo experiencial a lo conceptual.

41: [...] Pues por ejemplo quiero hablar de lo que era la música en la Edad Media les pongo un fragmento de canto gregoriano, corto, porque si no se aburren y hago preguntas sobre eso: ¿se oyen mujeres? ¿se oyen hombres? ¿se oyen niños? ¿cantan todos lo mismo? ¿cantan un lenguaje que conocen o que no conocen? Y a partir de ahí les digo que el latín era el lenguaje universal o por lo menos en la parte de Europa. Y luego a partir de ahí les hago alguna comparación con algún otro tipo de música, un gospel o cualquier tipo de música negra para que vean la relación o diferencia [...]

En una segunda parte aborda aspectos teórico-musicales a partir de una explicación convencional, en la que define el concepto en cuestión.

41: [...] Luego ya en la segunda parte trabajo lo que es ya el lenguaje musical, entonces trato un punto, hablo de la semicorchea, o el compás de 2/4, algún matiz de intensidad, algo que luego me vaya a servir [...]

A continuación trabaja el ritmo musical, bien a través de la interpretación con el instrumental Orff o con dictados, de manera que vivencien los elementos que después van a utilizar en el proceso de lectoescritura. Trabaja exclusivamente el dictado rítmico ya que le parece demasiado complicado el introducir aspectos melódicos en esta actividad, eso lo deja para más adelante, para cuando pasen a la siguiente etapa educativa.

41: [...] Luego en un tercer bloque trabajo lo que es el ritmo y ya trabajo lo que es algún dictado rítmico, con instrumentos de pequeña percusión, por ejemplo con triángulos, chinchines y panderos hago una especie de armonía pequeñita, hago cuatro o cinco compases para el disfrute y conocimiento sobretodo de las figuras musicales [...]

154: [...] El melódico no lo trabajo nada porque creo que en estas edades, al menos en primaria, es para mí más importante la base rítmica para que luego en secundaria la otra compañera trabaje la melodía [...]

Una vez trabajado el Ritmo aborda la canción utilizando normalmente el repertorio que aparece en el libro de texto o el que utilizaba cuando tenía su coro infantil. Señala cómo el canto siempre se realiza a una sola voz.

41: [...] Y una vez que ya he visto eso luego trabajo lo que es la voz, pues con alguna cancioncilla sobretodo a mí me sirve para escucharlos cantar. Las canciones que utilizo son las que vienen en el libro de texto o bien las que yo he utilizado con los coros alguna vez pero a una sola voz [...]

Al finalizar la sesión trabaja la Expresión Instrumental con la flauta dulce aunque en algunas ocasiones suele utilizar la guitarra para acompañar a los alumnos.

41: [...] Y luego la última parte me dedico al instrumento [...] Me apaño con la flauta, algunas veces toco la guitarra, yo toco la guitarra pero la toco de oído, es decir yo sé cosillas pero no mucho. A veces cojo la guitarra para que suene algo más y no sean todo pitidos de la flauta.

La Danza aparece en la práctica de Miguel de forma menos asidua, quizás por la falta de un espacio que le permita trabajarla en clase sin necesidad de desplazar a los alumnos a otro recinto. Vemos aquí cómo realmente la falta de este tipo de trabajo no se debe a una carencia en la formación de Miguel que conoce un amplio repertorio de danzas. No obstante el trabajo de este bloque de contenidos aparece como una estrategia para motivar al alumnado y captar su atención en momentos de distracción o de falta de interés.

66: [...] Muchas veces dentro de la misma clase, les pongo una música y les digo que pongan las carteras debajo de la mesa y las sillas cerca y les pongo alguna música para que me sigan. Hago ejercicios de zig-zag o hago círculos, o hago caracoles y luego los vamos desenrollando. Marcando los pulsos, dando palmas y sobretodo cuando notas que están distraídos.

Otro recurso que utiliza para captar la atención del alumnado cuando realizan una actividad de canto es trabajar diferentes timbres con la voz.

66: [...] Siempre uso un truco cuando tengo una dificultad, lo utilizo para captar la atención de nuevo, o empiezas a cantar o vamos a poner voces de ángeles, de niños pequeños, trabajar agudos, fuertes, cuando los veo que están un poco despistados [...]

En cuanto a las estrategias metodológicas señala la necesidad de conocer muy bien las canciones con las que se trabaja en el aula, tanto a nivel vocal como

instrumental, ya que cuando se está delante de un grupo son muchos otros aspectos los que hay que controlar y el maestro no puede depender totalmente de la partitura.

97: [...] Claro, yo las canciones me las puedo saber, pero me despisto. Yo los da capo y las barras de repetición y luego los matices de memoria, los puedo sentir, pero con los niños no puedes fallar en nada [...]

A la hora de la **evaluación** Miguel utiliza la prueba escrita como uno de los procedimientos para llevarla a cabo. Así, señala que realiza una prueba cada quince días en la que incluye la definición de algún concepto musical, una audición y algún dictado rítmico.

154: En la evaluación por cada tema que vemos hago un control, cada 15 días. Es un control escrito donde aparece un poco de teoría de la música, una parte de audición, el discernimiento por ejemplo de un instrumento de viento, de un instrumento de cuerda, un instrumento de percusión. Si hemos visto alguna pieza por ejemplo de Mozart como "La sinfonía de los juguetes" pues en el examen les pongo ésta y cualquier otra pieza musical para que me digan cuál de las dos es la sinfonía de los juguetes, una audición simple, no es rara. Después les hago un dictado rítmico que lo trabajo mucho [...]

Esta prueba escrita se completa con una prueba oral que consiste en tocar alguna canción con la flauta. Recuerda cómo en la actualidad les permite a los niños tocar desde su sitio, de alguna manera es más transigente con las condiciones que ponen ellos a la hora de tocar. Pero hace hincapié cómo en sus inicios eso no era así, y obligaba al alumnado a tocar de pie y a su lado cuando lo observaban todos sus compañeros. La experiencia le dice que ese procedimiento no es muy acertado por lo que ha ido modificando los procedimientos utilizados para la evaluación.

91: [...] Pero antes todo el mundo tenía que tocar a mi lado. Entonces los que quieren tocar en su sitio tocan en su sitio, y los que quieren tocar conmigo, tocan conmigo. Antes había algo que se notaba más, y es que temblaban, pero ahora, quizá por el enfoque que le doy yo de la actividad, de que amen la música y de que les guste la música [...]

La interpretación instrumental la considera un punto importante en la evaluación y quién no toca la flauta está suspenso directamente.

153: [...] Pero si hay un fresco o un caradura que está siempre diciendo que no quiere hacer algo, que no sabe no le doy opción a adaptación ni a nada, tiene un suspenso. [...] Si no tocan el instrumento los suspendo, porque yo digo que todo el mundo que tiene dos manos, ya tengan más o menos habilidad tienen que tocar. De hecho yo me dedico todas las clases al manejo de la flauta. Por tanto lo que yo hago es una evaluación continua [...]

También tiene en cuenta, por supuesto, el trabajo diario en clase, que revisa a través de preguntas y una observación constante del alumnado.

166: [...] Luego evidentemente tengo en cuenta las preguntas de clase, las cosas voluntarias [...]

Otro de los criterios que tiene en cuenta es que el alumnado lleve su material todos los días a clase, algo que valora dentro del ámbito de las actitudes.

166: [...] Yo todos los días reviso el material y todo el mundo tiene que tenerlo. El que no lo tenga pues tiene su cero. Eso me sirve para la actitud [...]

En los momentos en los que ha desarrollado alguna actividad extraescolar como el coro, siempre ha tenido en cuenta la participación en ella a la hora de la evaluación.

167: Aquéllos que estaban en el coro sacaban buena nota en música y a parte no les hacía el examen. Automáticamente tenían un punto de más por estar en el coro.

Reconoce invertir mucho tiempo en este proceso y pensar mucho acerca de la situación personal de cada alumno valorando no sólo aspectos de tipo intelectual sino también actitudinal.

97: [...] Para mí cada niño no es una máquina, sino que me lo pienso y me lo "requetepienso" [...]

En cuanto a la **atención a la diversidad** señala que únicamente en el centro hay algunos casos de niños con necesidades educativas especiales debidas a problemas de tipo psicológico o físico, pero que no tienen alumnado extranjero ni perteneciente a minorías étnicas. Advierte que no existen adaptaciones curriculares para esos niños con necesidades educativas especiales en la materia de Música y que, simplemente, él se limita a bajar el nivel de exigencia con ese alumnado o le asigna una tarea diferente de la que realiza el resto de la clase, tarea que suele ser de responsabilidad para que estos alumnos no se sientan discriminados en relación al resto de grupo-clase.

153: *Sobre la diversidad te digo que adaptaciones curriculares de música no existen. En mi clase hay niños con necesidades educativas especiales y a esos niños evidentemente no los tengo en un rincón. El peor momento para ellos es cuando se toca la flauta. Entonces yo a ese niño en ese momento le digo: "venga tú vas a hacer de atril". Él hace de atril y me tiene el libro así. O en ese momento le digo: "venga, tú vas a coger la batuta y vas a ser el director de la orquesta". A estos niños les exijo lo mínimo, tocar la escala... Yo les doy un poco de interés y después cuando les pongo algún control los hago a nivel más bien bajo [...] Pero que los que son de adaptación, si van mal en matemáticas, en conocimiento del medio, en lengua, va también mal en música [...]*

Las **actividades complementarias** que realiza en la actualidad se limitan a la preparación de algunas actuaciones a lo largo del curso en las que los alumnos interpretan piezas que trabajan en clase. Señala que, aunque él es consciente de que las piezas no son de un alto nivel musical, suelen resultar llamativas para el resto de la comunidad educativa. Sin embargo, a pesar de la satisfacción personal que le reportan estas actividades, destaca la carga añadida de trabajo que suponen pues necesitan varios ensayos con diferentes grupos a la vez, lo que requiere gran coordinación y disciplina.

31: [...] y entonces... de hecho, hoy he juntado niños de cuarto y de quinto, un grupo seleccionado de 70 niños para tocar a final de curso. Son piececillas que yo he tocado con ellos a lo largo del curso y luego ellos tocan y yo los acompaño con el piano, le hago la armonía de la melodía que van a tocar ellos y suena de escándalo. Para mí no es nada del otro mundo, pero la gente que no está acostumbrada..., hoy que teníamos el primer ensayo general, porque hasta hoy había ensayado por grupitos en la clase, en los recreos y nadie nos oía, pero hoy que ha sido el primer día que hemos ensayado todos. Y claro entre el piano, la flauta, pues estaban todas las puertas, todas las ventanas a ver lo que pasaba.

Como comentamos anteriormente hasta hace un par de años Miguel dirigía un coro con el que trabajaba en horario extraescolar, ya que siente verdadera pasión por el canto coral desde que comenzó a dirigir el grupo de niños de la parroquia en su adolescencia. La actividad de este coro era bastante importante ya que estaba reconocido a nivel provincial pero la falta de colaboración por parte del centro y la gran dedicación que le suponía a Miguel, privándolo de sus momentos de ocio y tiempo libre, le llevaron a tomar la decisión de terminar con aquella actividad. No obstante recuerda como muy gratificantes todas las experiencias que vivió en aquella época, experiencias que todavía comparte con sus antiguos alumnos.

32: *Hasta hace dos años yo llevaba también aquí un coro que contaba con 105 niños y estuve desde el año 98 o 99 hasta hace dos años. Antes los niños eran más generosos y podías contar con ellos por las tardes, por las noches, por la mañana temprano, los*

sábados, los domingos a todas horas. Al dejar aquel coro que de la parroquia formé aquí uno en el colegio, porque a mí me gusta el canto coral, me encanta, me apasiona.

En cuanto a los **recursos didácticos y materiales** con los que cuenta señala la que la mayor carencia es la inexistencia de un aula de Música lo suficientemente amplia para poder trabajar adecuadamente los diferentes bloques de contenidos. Ya que por ejemplo, no puede realizar demasiadas actividades de danza por este hecho, tal y como hemos señalado anteriormente.

66: [...] Eso lo hecho de menos al no tener un Aula de Música lo suficientemente amplia que tenga una para con sus mesas y sillas y sus instrumentos y otra parte, para poder montar alguna danza. Eso es lo que está más abandonado en mi docencia y me gusta, pero tienes que estar pendiente de que el gimnasio esté libre. Luego en invierno no es igual, y los de Educación Física me dejan más el gimnasio. Pero claro las danzas como no las preparo como fiesta de fin de curso pues hay que dejar los espacios que hay para los que sí están preparando algo allí [...]

Aunque el centro tiene dos teclados, normalmente no los utiliza por la imposibilidad de trabajar en el que se encuentra fijo que está en muy mal estado y el problema que le supone tener que transportar el portátil debido a sus problemas de espalda.

41: [...] aquí tenemos dos teclados, uno fijo que es casi como un piano y otro es un piano eléctrico, pero eso pesa mucho, yo no puedo estar todo el día teclado para arriba y para abajo, y luego tardo mucho en montarlo [...]

Normalmente ha trabajado y trabaja con un libro de texto que se adapta más o menos a sus necesidades pero afirma que han sido varios años de búsqueda hasta encontrar el libro adecuado.

170: Mi.: Este año (y me está yendo muy bien), el de una editorial que me ha costado mucho encontrarlo. Hasta ahora no había dado con la tecla. [...] Pero en Primaria ha habido años que no ha habido textos, sólo el método y lo demás se lo daba yo por apuntes, pero era un palizón también tremendo. [...] El año pasado, encontré este libro, me está dando muy buen resultado porque lo he dado entero [...]

A lo largo de su trayectoria profesional ha percibido diferentes *cambios en el conocimiento de su profesión*. Miguel diferencia tres etapas, una primera en la que consideraba la enseñanza musical en la Escuela igual que la del Conservatorio. Una segunda en la que su mayor fuente de formación fueron los cursos de Didáctica Musical y la recibida en la Escuela de Magisterio que le sirvieron para experimentar y cambiar su concepción de la enseñanza de la Música en la Escuela. Y la tercera, en la que se encuentra actualmente, en la que ha conseguido equilibrar e integrar las dos etapas anteriores.

185: Mi.: Sí. Diferencio tres etapas. La primera, aquélla en la que yo me exigía tanto, cuando me creía que esto era como un Conservatorio que eso fueron un par de años o tres, que estuve equivocado, no quiero decir que no aprendieran los niños, pero que era de otra manera. La segunda etapa fue aquélla en la que me involucré mucho con los cursos, con los de pedagogía, sobre todo los de diferentes asociaciones e instituciones... Muchas de esas cosas que daba, las aplicaba dentro de lo que es la programación de música. Y la tercera etapa es la actual que aunque no lo sepas todo dominas un poco el tema y coges un poquito de la primera etapa, lo más positivo, un poquito de la segunda y de la tercera por ejemplo, el tema del texto este año me ha ayudado muchísimo porque cada tema es a nivel de lenguaje musical una cosa. Ha sido algo progresivo y nada agobiante.

De hecho, cuando ahora revisa los materiales y exámenes que realizaba en su primera etapa se da cuenta del gran error que cometió en sus comienzos al intentar impartir las clases tal y cómo él las había recibido en el Conservatorio. Señala cómo

de este error se dio cuenta él sólo a través de la práctica, al comprobar que las clases no funcionaban con los niños a pesar de que él las preparaba a conciencia.

47: [...] Yo veo los exámenes, que los tengo que yo preparaba hace seis o siete años, te estoy hablando de lo que existía el 7º y 8º de antes, y yo preparaba unos exámenes de música que no tienen nada que ver con los exámenes que yo preparo hoy. Porque la práctica te hace ver que no estás en un Conservatorio [...]

Después de algunos años de dedicación absoluta al centro Miguel ha comprendido la importancia de tener una vida personal ajena a la profesional.

97: Mi.: Yo te digo una cosa. Yo los viernes a las dos, se me quita la vocación, te lo digo de verdad. Aquí antes se hacían muchas actividades en el colegio, eran otros tiempos, otro tipo de normas y yo estaba aquí sábados y domingos metido, organizando esto, preparando lo otro, haciendo murales para no se cuanto, venían los niños, algunos quedaban conmigo los sábados, porque había entrenamientos, aprovechábamos también para hacer cosas. Entonces llegó un punto en el que yo decía que no tenía vida. Mi vida era continuamente el colegio, el colegio y el colegio. Luego llegaba julio y agosto y me daba hasta melancolía, me quedaba vacío totalmente, porque el colegio lo era todo [...]

Reconoce como una fuerte muy importante de formación la propia experiencia. Además destaca cómo las relaciones con los compañeros y alumnos suponen una fuente de aprendizaje para él, no sólo a nivel profesional sino también a nivel personal.

78: [...] yo he aprendido un poco de cada uno, pero he aprendido luego siendo más mayor, es decir, cuando luego ya empecé a hacer prácticas, [...] Yo aquí, mis modelos a seguir ha sido la directora de aquí, porque para mí es una persona excesivamente preparada para llevar tantísima cosa, entonces es una persona que a mí me ha enseñado mucho. Luego también he aprendido, aunque no he tenido tanto roce, pues con la jefa de estudios, que también fue profesora mía y también era muy exigente, muy seria y tal. Ahora, no es que yo la imite, pero intento un poco no perder la línea. He cogido un compendio de cada uno.

Reconoce la importancia de la *investigación educativa* como un mecanismo para conseguir avances y mejoras en educación, pero señala la necesidad de otorgarle mayor seriedad a algunos procesos e imprimirles un enfoque más dinámico porque, realmente, en la mayoría de los casos en los que las investigaciones se basan en una simple encuesta, son los propios maestros los que se niegan a participar.

182: Mi.: Para mí sí porque es de la forma que se puede ir mejorando. Pero debería haber un poco de seriedad porque por ejemplo una encuesta, a mí me cae fatal cuando vamos a los conciertos y te mandan un cuestionario y son los maestros los primeros que no los quieren rellenar. Yo creo que se le debería dar otro tipo de enfoque, más práctico quizá.

Valora como importante la formación recibida en el Conservatorio únicamente a nivel teórico y técnico ya que, es consiente, de que su formación en el terreno didáctico y más directamente conectado con la escuela se ha producido gracias a la formación recibida en Magisterio y a los cursos de formación en los que ha participado y participa actualmente. La asistencia a estas experiencias de reciclaje le ha permitido aprender muchas de las cosas más útiles para su profesión.

60: Yo por ejemplo todo lo que yo he estudiado Música me ha servido, pero realmente yo he aprendido mucho más en un Magisterio y en cursos de formación que he realizado. Ahora por ejemplo me voy a hacer uno fuera. He estado en muchos cursos con diferentes profesionales de renombrado prestigio. Y ahora voy a hacer un curso de Educación de la voz, de Polifonía infantil y de coros escolares, tres asignaturas en siete días en Julio.

Miguel señala la importancia que para él tiene el seguir formándose no sólo a través de cursos sino también a través de las experiencias de otros compañeros, algo que reconoce como una fuente importante de autoformación.

70: [...] y creo que un maestro tiene que hacer cursos, conocer gente, escuchar lo que dicen unos, lo que dicen otros, no sé. Pues cuando hago el tema de los conciertos didácticos pues a mí me gusta escuchar a los demás maestros a ver lo que hacen, lo que dicen, las dificultades que encuentran y muchas veces te sientes identificado [...]

Miguel se ve a sí mismo como una persona muy exigente, lo que conlleva una carga de trabajo añadida porque todo aquello que organiza y trabaja con sus alumnos tiene que, desde su punto de vista, estar prácticamente impecable. En contrapartida a ese enorme trabajo siempre le queda la satisfacción del trabajo bien hecho, algo que compensa dicho esfuerzo.

37: [...] y si es una persona como yo muy exigente y muy perfeccionista que es un defecto que yo me atribuyo. Y si el niño no está bien situado pues no pasa nada. Porque yo vigilo cómo los niños tienen que entrar, cómo tienen que salir y todo eso llama la atención mucho en una actuación, unos niños con nueve y diez años con disciplina. Porque hoy en media hora he colocado a los 70 y hemos ensayado diez piezas que van a tocar. Eso me llena de satisfacción y merece la pena [...]

Esta satisfacción no se debe solamente al reconocimiento de los demás sino al comprobar él mismo el avance de sus alumnos y la consecución de los objetivos que se propone en su programación.

34: [...] Porque a mí me sorprende cuando ya le pones una audición a un niño de quinto y ya te diferencia si eso está cantado a una sola voz o polifonía. A mí eso me enorgullece y me enorgullece que los niños con los que hoy he estado ensayando tocan con partitura, no como en mis tiempos que me enseñaban a tocar la flauta escribiendo las notas y aprendiendo la melodía de oído. Entonces eso sorprende que niños así pequeños tocan sin iluminar los pentagramas como les digo yo [...]

Otra de las cualidades que destaca de él mismo es el hecho de ser una persona muy observadora, algo que heredó de sus padres y que de alguna manera le ha permitido aprender mucho tanto a nivel profesional como personal.

75: [...] Entonces yo creo que principalmente a mis padres y luego, siempre me he considerado una persona muy observadora, aunque no diga nada pero observo mucho, bastante, hasta el más mínimo detalle, y creo que de observar pues también me ha ayudado mucho. [...]

Además se considera una persona muy sensible, característica que en ocasiones le ha jugado malas pasadas, como por ejemplo en sus años de Conservatorio donde su forma de ser no encajaba con el ambiente que se vivía en aquella institución. Aunque reconoce que fue allí donde aprendió todo lo que sabe a nivel teórico-musical no guarda un buen recuerdo de esos años y los califica de grises.

91: [...] Entonces en ese aspecto yo creo que quise romper un poco el estereotipo que había antes. Incluso si me preguntaras que qué color le pondría yo al Conservatorio, sería un color gris, es decir, no tiene color, cuando yo estaba. Igual que cuando lees un libro, también tiene su color, pues para mí el color del Conservatorio sería el gris [...]

De hecho, en su discurso se vislumbra cierta reticencia a lo relacionado con su carrera de Piano ya que afirma que no le gusta tocar este instrumento ya que tiene muy claro que su profesión es otra y nunca su propósito fue el de ser un concertista, algo para lo que lo formaron en el Conservatorio.

82: [...] A mí ahora mismo me preguntan: "¿A ti te gusta tocar el piano?", y yo digo que no. Porque no, es que yo a lo mejor si me aburro, pues toco, pero que no me dedico a eso, porque mi trabajo no es ese. No sé si me explico, que mi trabajo no es ser concertista ni acompañar a la orquesta tal, porque mi camino no es ese [...]

La timidez ha sido otro de sus grandes caballos de batalla a lo largo de su vida y trayectoria profesional. De alguna manera reconoce que la temprana experiencia que vivió con el coro de la iglesia al que dirigió cuando sólo tenía quince años le ayudó a madurar en ese sentido y controlar su timidez, al menos en el ámbito profesional.

101: Esa experiencia me soltó, porque yo soy una persona que aunque no lo parezca soy muy tímido y el miedo escénico lo he tenido siempre. La música, empezando por los niños del coro aquel que empecé, creo que fue lo que me quitó la timidez con respecto a mi trabajo. A nivel personal, sigo siendo una persona tímida.

Advierte que el trabajo del especialista es duro pues no se trata de una asignatura cómoda en el sentido de que conlleva el estar todo el tiempo muy activo si se quiere que los niños disfruten y aprendan a la vez.

34: [...] A mí me gusta mucho la música, pero hoy en día es una asignatura que no es cómoda por muy preparado que estés, por mucho que sepas, por mucho que te guste, la música es una de las asignaturas para mí más difícil y más agotadoras de cara a que los alumnos disfruten y se lo pasen bien y aprendan claro [...]

Se considera un buen maestro aunque su modestia hace que le cueste admitirlo y sienta cierto pudor al realizar esa afirmación. Esta consideración la justifica por el hecho de ser una persona que predica con el ejemplo, cumpliendo estrictamente lo que él exige a los alumnos. Además, reconoce que se preocupa porque aprendan cosas que le servirán en la vida a largo plazo y no sólo conceptos que olvidarán en poco tiempo. Se enorgullece de ser capaz de mantener la disciplina en el grupo así como de mantener una buena relación con los alumnos de ahora pero también con los antiguos.

203: Mi.: Esa pregunta yo no te la puedo contestar porque sería un poco ser pedante... pero yo me considero... a ver si me entiendes a mí me gusta la palabra maestro, los niños te dicen profe pero a mí me gusta la palabra maestro, yo creo que..., según lo vivo y según lo veo, que como yo soy exigente conmigo mismo y soy el primero que me exijo tengo derecho a poder exigirle a mis alumnos [...]

204: Yo me considero buen maestro porque me preocupo de que los niños aprendan pero no a corto plazo sino para la vida, yo como les digo a los padres, yo enseño para la vida, no enseño para que me aprueben un examen, entonces si hoy en día en matemáticas, en conocimiento del medio o en música aparece un tema de sociedad les doy mi opinión y les digo que la tolerancia es muy importante, que lo más importante es respetarnos los unos a los otros. Entonces yo principalmente lo veo así. Ese dicho que había antes de que la letra con sangre entra, igual en algunos casos funcionaría y no habría tanto desbarajuste en la enseñanza porque falta disciplina. Y yo esa disciplina la veo sobretodo en un número como el que estoy preparando que necesita mucha disciplina, [...]

Haciendo un repaso de las *dificultades* más importantes con las que se ha encontrado a lo largo de su trayectoria profesional podemos destacar las siguientes. En primer lugar y vinculadas a sus inicios profesionales la concepción errónea de partida que tenía sobre la Educación Musical en la escuela. Fue consciente de este hecho cuando llevó a una junta de evaluación y todos se sorprendieron al ver que tenía varios suspensos cuando normalmente nunca antes había habido ningún niño en esta situación en esa materia.

47: [...] Yo la dificultad que yo encuentro al principio es que yo me encuentro en una reunión de evaluación y a lo mejor tenía dieciséis suspensos, cuando en música aquí nunca suspendía nadie. Y entonces decía aquí falla algo. Yo decía para mí, yo no puedo fallar porque yo preparo muy bien mis clases, yo enseño, les doy apuntes, pongo sus audiciones, por entonces no había ni libros de texto, yo les daba sus cancioncillas para la flauta fotocopiadas, los que tocaban las melódicas traían sus melódicas. Pero me di cuenta de que una escuela no es un Conservatorio [...]

Por otro lado la incomprensión y falta de apoyo de sus compañeros y del centro para apoyar la actividad de coro que llevaba a cabo y que tuvo que abandonar porque le suponía un esfuerzo desmesurado.

33: [...] *Era el director del coro y el gestor del coro. Me fui retirando un poco y aquí sentó mal porque eso era un prestigio para el colegio, y claro. La gente llamaba para preguntar para alguna actuación y yo les fui diciendo que ya no estaba [...]*

200: *Mi.: La incomprensión, cuando no te comprenden, cuando... a lo mejor se ha cogido al de música, o las actividades que hace el de música para completar un programa porque queda más bonito. Eso fue quizás lo que hizo que lo del coro fuera un poco desapareciendo porque nosotros no somos un tapajuntas, ¡ah!, no hay nada, el coro que cante, pues que vaya el coro.*

Reconoce que la materia en sí ya es agotadora porque es muy cansado el mantener un alto grado de actividad en todas y cada una de las clases de Música que imparte a diario.

34: *Pero uno se va haciendo cada día más mayor, la música agota. Yo creo que una persona que tenga vocación de maestro de música tiene que tenerlos muy bien puestos porque cansa mucho dar clase de música, agota mucho. Porque yo cuando tengo tres clases de música seguidas estoy deseando dar matemáticas. A mí me gusta mucho la música, pero hoy en día es una asignatura que no es cómoda por muy preparado que estés, por mucho que sepas, por mucho que te guste, la música es una de las asignaturas para mí más difícil y más agotadoras de cara a que los alumnos disfruten y se lo pasen bien y aprendan, claro [...]*

A esto se une el hecho de que su condición física no es la mejor ya que tiene problemas de espalda que le impiden hacer ciertos esfuerzos.

163: [...] *yo estoy operado de una hernia discal desde el mes de enero y no puedo estar cogiendo peso, porque de hecho no debería estar trabajando, pero lo estoy haciendo porque yo no aguantaba ya más.*

Denuncia que la asignación horaria semanal a la clase de Música es insuficiente ya que, tal y como está planteada, es imposible hacer un trabajo completo y progresivo cuando hay tan poco tiempo y está tan distanciado en el espacio. A esto se une la problemática que se genera si a alguno de los grupos le coincide su clase con alguna fiesta o excursión, ya que en ese caso la clase se retrasa una semana más con lo que puede estar quince días sin ver a ese grupo de alumnos.

67: *Los niños necesitan moverse en la clase y claro en música que es una asignatura de una sesión semanal, que es lo que yo quitaría, porque debería haber mínimo dos horas, para poder trabajar el aspecto global de la música. Yo creo que es un error hoy por hoy, la música debería tener sus dos horas regladas. Una hora a la semana es muy poco y para colmo que en esa semana haya una excursión o una fiesta y ya hasta dentro de quince días. Yo he tenido este año el caso de una clase que la he visto al mes y medio, coincidieron varios viernes, de fiesta, de excursión, diferentes actividades, es decir que a las cinco sesiones los vi, y son entre comillas los niños que van un poquito más retrasados.*

Reconoce un cambio significativo en la actitud del alumnado en general, percibe a los niños más nerviosos, menos concentrados lo que conlleva repetir las cosas más veces, es decir, una dosis mayor de paciencia y el intentar presentar los contenidos de una forma fácil y motivadora.

70: [...] *Yo he notado la diferencia desde que empecé porque yo veo a los niños con menos asentamiento, como más inquietos, más nerviosos en general, escuchan poco, atienden menos. Entonces tienes que explicarles las cosas veinte veces y eso no pasaba antes, se fijaban más. Hay que dárselo todo, hay que marcarle el tiempo, hay que ponerle las posiciones de la flauta [...]*

Otro de los problemas con los que se encuentra actualmente es el tema del libro de texto. Con la entrada de una nueva ley que proporciona los libros de texto de forma gratuita a los centros se tiene que unificar la editorial que se trabaja en el centro para que ésta haga el descuento y se ajuste a la subvención de la Administración. Así que Miguel está a la expectativa de cómo funcionarán los nuevos textos.

170: [...] Pero el problema es que como a partir del año que viene empieza la gratuidad de los libros, que ha salido ya en el BOE pues parece ser que ahora el año que viene los libros los compra el colegio, los niños lo usan, los devuelven. Va a ser un lío tremendo. Parece ser que los libros que hay que comprar tienen que ser todos de la misma editorial, para que la editorial haga el descuento, con lo cual, como el año que viene afecta a primero, no sabemos lo que puede pasar el año que viene.

Se siente satisfecho con su trabajo y considera que tomó la decisión acertada al dedicarse a la docencia ya que actualmente se siente motivado e ilusionado con el día a día en la escuela a pesar de las dificultades.

188: Mi.: Para mí mi trabajo es todo. Yo estoy corrigiendo y tengo música puesta y al mismo tiempo pensando que esa música la podía utilizar para alguna actividad con los niños. A mí a veces me da mucha rabia que empiecen las vacaciones de verano porque me parecen demasiadas, pero quien me oiga me puede tortear. A nivel personal yo soy feliz trabajando. Cuando era estudiante me llegaba un domingo por la tarde y era horrible. Hoy por hoy para mí un domingo por la tarde no es horrible, soy feliz porque el lunes voy a trabajar. Mi trabajo, los niños, la música, el resto de las asignaturas también evidentemente para mí es casi todo. Entonces mi valoración es positivísima. No me arrepiento de nada, hoy por hoy si me dijeran si me gustaría ser otra cosa...sí me hubiera gustado ser bombero.

Como hemos señalado anteriormente son fuentes de motivación para él el trabajo bien hecho, el que sus alumnos tengan un nivel musical aceptable, el que cuando lo ven por la calle lo saluden con alegría. Señala cómo uno de los momentos más motivadores del curso escolar, la actuación que realizan a final de curso, aunque no por las felicitaciones de los demás sino por el trabajo en sí mismo.

197: Mi.: La motivación sobre todo es cuando te encuentras con alumnos con ilusión y que lo que les enseñas da fruto. Por ejemplo lo que estoy haciendo ahora para final de curso, esa es mi mayor recompensa, más que la paga extra del mes que viene. Para mí eso es lo mejor. Aunque luego salgo de la puerta de atrás para que no me entretengan. A mí eso me da una recompensa sobre todo interior.

Es consciente de que su situación no tiene por qué mantenerse de por vida y muestra una actitud positiva frente a los cambios que se puedan avecinar. Así, señala que aunque está muy contento con su labor como especialista si algún día dejara de serlo no lo echaría de menos pues destaca que la tarea del especialista es agotadora.

208: [...] Mi.: Pues mira, la vida me ha enseñado a que como haga planes nunca salen, entonces vivo al día en ciertas cosas de la vida, en otras prefiero no hacer planes porque yo para qué te voy a decir para el año que viene para la música de sexto voy a preparar esto o lo otro, pero ¿y si no estoy en sexto? O llega otra persona y me dice ahora tú no vas dar música porque va a venir otro a dar música, y como yo puedo dar otra asignatura pues la doy. Me explico, si no doy música no me voy a cortar las venas, lo voy a echar de menos pero una clase de música agota mucho.

Cree que la Música es una de las materias más agotadoras en la escuela y defiende que el maestro que se quiera dedicar a impartir la especialidad debe tener una clara motivación hacia ella, de lo contrario el trabajo diario se puede volver insoportable.

34: Pero uno se va haciendo cada día más mayor, la música agota. Yo creo que una persona que tenga vocación de maestro de música tiene que tenerlos muy bien puestos porque cansa mucho dar clase de música, agota mucho. Yo cuando tengo tres clases de

música seguidas estoy deseando de dar matemáticas [...] la música es una de las asignaturas para mí más difícil y más agotadoras de cara a que los alumnos disfruten y se lo pasen bien y aprendan claro.

Es consciente desde hace varios años y tras sufrir un proceso de cambio que la Música en la Escuela no es igual a la música en el Conservatorio ya que la finalidad en la Educación Primaria es que los niños aprendan a amar la música y no que se conviertan en músicos profesionales. Esta creencia condiciona toda su acción pedagógica y además la transmite convencido a los alumnos en prácticas que recibe en el centro. Sabe de la necesidad de renovarse y de seguir aprendiendo a lo largo de toda la carrera profesional, para seguir creciendo como docente. Así que el grado de compromiso y perfección que exige a sus alumnos se lo aplica a él mismo en cuanto a su labor profesional.

70: [...] Hay muchos maestros que se acomodan y repiten siempre lo mismo y a mí me gusta la innovación y creo que un maestro tiene que hacer cursos, conocer gente, escuchar lo que dicen unos, lo que dicen otros, no sé [...]

53: [...] Yo sabía que tenía que enseñar pero yo también me tenía que preparar, yo si doy, doy, doy, llega un momento en el que te quedas vacío. [...]

A esa necesidad de reciclaje que tiene que tener todo maestro le une otra cualidad, la de la paciencia ya que considera muy importante que el maestro sepa escuchar y esté dispuesto a repetir las cosas todas las veces que haga falta. Y, por supuesto, el amor hacia la Música, el que la Música para el maestro sea una pieza fundamental en su vida.

70: Mi.: La primera para mí, mamar la Música, que para él la Música sea todo. Otra la paciencia, sobretudo hoy porque hoy la enseñanza está muy difícil. [...] Entonces yo creo que eso, primero un amor incansable a la Música y evidentemente a los niños, me voy a olvidar de los aspectos pedagógicos, pero a nivel de Música paciencia y sobretudo no deberían perder nunca la ilusión, no caer nunca en la monotonía, siempre explicar lo mismo. [...] Entonces yo creo que esas son las cualidades principales, yo no destacaría más.

XI.12.3.i. Expectativas de futuro, necesidades y demandas

Demanda el hecho de tener una clase de Música propia en la que poder tener todo su material, pues la situación que vive actualmente limita mucho su práctica docente, sobre todo a nivel instrumental.

41: [...] A mí me gustaría más trabajar con instrumentos de placas pero hoy en día yo me doy cuenta que a estos niños por muy buenos que sean les falta una cultura musical que hay en el norte de Europa y hacer más actividades de movimiento pero la falta de recursos pone muchos límites [...].

En cuanto a sus expectativas de futuro prefiere ser cauto ya que, según afirma, la vida le ha enseñado a que lo que planeas en exceso nunca sale bien. Así que aunque espera seguir impartiendo la Música en el colegio no descarta la posibilidad de dedicarse a la docencia de otras materias. Este hecho no le gustaría ya que está contento con su materia pero tampoco supondría ningún drama para él.

208: Mi.: Pues mira, la vida me ha enseñado a que como haga planes nunca salen, entonces vivo al día en ciertas cosas de la vida, en otras prefiero no hacer planes porque yo para qué te voy a decir para el año que viene para la música de sexto voy a preparar esto o lo otro, pero ¿y si no estoy en sexto?. O llega otra persona y me dice ahora tú no vas dar música porque va a venir otro a dar música, y como yo puedo dar otra cosa pues la doy. Me explico, si no doy música no me voy a cortar las venas, lo voy a echar de menos pero una clase de música agota mucho. No te puedo decir nada a medio o largo plazo porque te mentiría. [...]

Plantea como un deseo el hecho de poder contar con otra persona especialista para retomar la actividad del coro, aunque cuando recuerda las dificultades que eso conllevaba sus deseos parecen contradictorios.

208: [...] Pero sí que te puedo decir que me gustaría contar con otra persona especialista para poder llevar un coro en el colegio y no para ganar dinero, sino con una persona que realmente se comprometa para ensayar y compartir el trabajo. que eso es lo único que yo exijo, una persona que toque el piano para que pueda acompañar cuando yo dirija y viceversa. Pero como no se me da yo no puedo hacer de bedel, de director, de profesor, de gestor, de pedir autobuses, etc. Me gustaría que se formara un coro de nuevo aquí porque a mí me llena mucho, pero por otro lado no te lo puedo decir, y los malos ratos que te llevas, y cuando te falta gente porque no puede, y cómo te las apañas, si te dijera planes como mucho lo que voy a hacer ahora después.

CUADRO-SINTESIS TRAYECTORIA FORMATIVA Y PROFESIONAL DE MIGUEL					
	Contexto político, social y educativo	Vida personal	Experiencias formativas	Entorno laboral	Elementos que inciden en la identidad profesional
Infancia y etapa escolar	Nace en una capital de provincia a finales de la dictadura franquista. Su infancia y adolescencia transcurren en el período de transición y los primeros años de la democracia española. Cursa sus estudios de EGB bajo la Ley del 70 y un Bachillerato experimental, que unía el bachillerato normal con la Formación Profesional, en la época en la que se estaba gestando la LOGSE	Familia de clase media, su padre era empresario y su madre auxiliar de laboratorio. Crece en el seno de una comunidad cristiana basada en los valores del sacrificio y el trabajo bien hecho. Su relación con la música comienza de forma casual a través de una vecina que era maestra y tenía un piano. Cuando Miguel tenía alguna duda subía a su casa y le gustaba "tocar el piano". Así que esta mujer animó a su madre para que lo apuntara al Conservatorio que, además, estaba muy cerca de su casa. Su padre fue quien le animó para que no abandonara los estudios en el Conservatorio.	Comienza sus estudios de Conservatorio a la edad de 8 años y después de haber preparado el acceso durante todo un verano. La experiencia en el Conservatorio la considera como poco positiva. Marcado carácter técnico y carencia de una pedagogía adaptada a los niños le hicieron muy difícil estos años. Su única motivación para finalizar estos estudios fue la de obtener un título. La escuela fue el lugar que le proporcionó una visión diferente de la enseñanza musical. Su maestro de música le enseñó a tocar la flauta y le permitió formar parte de una rondalla. Especial cariño, a este maestro fue el que año más tarde sustituiría. En el Bachillerato aunque no tuvo clase de música el interés de dos profesores hacia esta disciplina le hicieron recuperar la ilusión por los estudios musicales.	Su vinculación a movimientos juveniles y religiosos le ofreció la oportunidad de crear un coro infantil cuando él contaba con 15 años.	La actitud de sus padres hacia su trabajo, el perfeccionismo y exigencia que mostraban hacia su profesión fue determinante en la configuración de la personalidad de Miguel que siempre ha mostrado también ese grado de exigencia en todas las actividades que ha llevado a cabo. También han influido en esta actitud el hecho de haber crecido en una comunidad cristiana. En el Conservatorio aprendió todo lo que sabe a nivel técnico-musical pero nada a nivel pedagógico. Su recuerdo es "gris" como él mismo lo califica ya que estos estudios lo privaron de una infancia como la de los demás niños. De su maestro de la escuela destaca cómo éste influyó en su visión de la enseñanza musical, ya que su metodología era totalmente diferente a la empleada en el Conservatorio. La capacidad de un docente para influir en sus alumnos se demuestra en el caso de sus dos profesores del Instituto. Reconoce la importancia del coro en su formación profesional ya que le ayudó a vencer su timidez y aprender a relacionarse con los niños.
Elección profesional	Su elección profesional se produce en los comienzos de la democracia. Aún no existía la especialidad de Magisterio en Educación Musical.	El contacto con el socorrista de la piscina a la que acudía normalmente fueron determinantes en su elección profesional.	Optó por cursar la carrera de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte porque le agradaba el hecho de trabajar con niños y el deporte también le gustaba. Esta elección provocó que el último año de bachillerato cambiara de centro y cursara estos estudios en el turno de noche para poder compaginar estas clases con sus estudios en el Conservatorio.	El trabajo que realizaba con los niños en el coro también influyó en esa decisión.	La elección profesional estuvo motivada por el contacto con el socorrista de la piscina a la que asistía quién organizaba diferentes actividades con los chicos. Conjugador deporte y docencia le pareció una buena opción.
Formación profesional inicial	Cursa sus estudios a finales de los 80 y principios de los 90. Todavía no habían no se habían creado las diferentes titulaciones de magisterio.	Su padre sigue siendo una pieza fundamental para que él no abandonara sus estudios de piano. Sus propios compañeros de la facultad no encontraban sentido a que estudiara Educación Física, pues no veían la relación entre esta disciplina y la música. Al finalizar la carrera sufrió una lesión que le ha impedido el poder dedicarse a la Educación Física.	Cursa la carrera de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte entre 1988 y 1993. Continuó compaginando sus estudios musicales con los de Educación Física. Dificultad para compaginar estos estudios. Realizó numerosos cursos de formación sobre Expresión Corporal.	Realiza una sustitución en el centro en el que había estudiado y en el que actualmente trabaja. Imparte clases en un ciclo formativo de Mecanografía y Contabilidad. Esta posibilidad surge por la estrecha relación que mantenía con el centro donde colaboraba en el comedor.	Intentó en todo momento conectar estas dos disciplinas, la música y la Educación Física a través de la Expresión Corporal. A esto contribuyeron los cursos de formación que realizó en esta época. Finalmente esta titulación para lo único que le sirvió es para abrirle las puertas del mundo laboral ya que nunca se ha podido dedicar a la Educación Física a causa de su lesión. Este primer contacto con la docencia fue una fuente de conocimiento muy importante para él, ya que aprendió mucho de sus compañeros en relación a estrategias de comunicación con los alumnos, formas de organizar el trabajo, etc. También aprendió de la propia relación con el alumnado. Vuelve a aparecer su capacidad de trabajo y sacrificio durante este período, ya que realizaba muchas actividades a la vez. Esto es una constante en su trayectoria vital.
Inducción a la profesión	Comienza a trabajar a principios de los años 90, cuando se pone en marcha la LOGSE y surgen las especialidades en los centros de Primaria.			El primer verano después de haber terminado la carrera trabaja como educador de un grupo de niñas de un internado de carácter religioso. A través de estas religiosas consigue un trabajo en un colegio privado en otra provincia andaluza como maestro de preescolar.	A pesar de no ser maestro las buenas referencias por parte de las religiosas con las que había trabajado y su carácter responsable le llevaron a conseguir el trabajo en un nivel educativo para el que no tenía la titulación adecuada.
Trayectoria profesional antes de la especialización	Aunque ya había entrado en vigor la LOGSE todavía en los centros donde trabajó Miguel se seguía la organización de la Ley del 70.	El hecho de vivir fuera de su ciudad y su timidez le hicieron refugiarse en el trabajo. Su padre cae enfermo y eso motiva que abandone esa ciudad para volver a casa. Muere su padre y en el funeral la directora del centro donde había estudiado le da unas palabras de ánimo. Meses después le ofrece el puesto del maestro de Música del centro que se jubilaba.	Aprovecha la vuelta a su ciudad natal para finalizar sus estudios de grado superior de piano.	1º colegio: Educación Infantil. Recibió la ayuda de la psicopedagoga del centro donde había estudiado. También impartió clases de música en el tercer ciclo de EGB. Formó un coro. 2º colegio y destino actual: Durante un año fue tutor de 8º de EGB y además impartió clase de Música.	Tuvo que hacer un gran esfuerzo y a través de su intuición, lectura de diversos libros y ayuda de una psicopedagoga que conocía fueron decisivos en su comienzo. A esto se unía su total dedicación ya que no tenía vida social. La música que en aquel momento impartía se limitaba al aprendizaje de la flauta dulce y al canto. A raíz de la muerte de su padre vio claro que quería dedicarse a la docencia. En sus inicios como docente de Música concebía la Educación Musical desde otro punto de vista, muy técnico. Era muy exigente con los niños y seguía los modelos que había aprendido en el Conservatorio.
Acceso a la especialización	A mediados de la década de los 90 comienzan a aparecer en las universidades andaluzas las titulaciones de magisterio que forman a los diferentes especialistas que recogía la LOGSE.		Comienza sus estudios de Educación Musical en una Escuela de Magisterio privada buscando que le facilitaran el no poder asistir a todas las clases. Comienza en 1996 y acaba en 1998. De alguna manera su intención era conseguir el título cuanto antes. Valoración formación generalista deficiente. Valoración formación especialista positiva. Los profesores le ayudaban y a través de trabajo justificaban su asistencia. En algunos casos y conscientes de sus conocimientos musicales no le hacían ni siquiera exámenes. A nivel técnico-musical no aprendió nada nuevo ya que sus conocimientos musicales eran muy superiores a los que allí se impartían. Sin embargo gracias a las enseñanzas de una de las profesoras se dio cuenta de que su forma de enfocar las clases de música no era la mejor. Las prácticas de enseñanza las realizó en su mismo centro. Para realmente aprender las horas que no tenía docencia iba a las clases de otros compañeros a observar.	La directora del centro le pide que haga la especialidad de magisterio de Educación Musical ya que con la entrada en vigor de la LOGSE la necesitaría para impartir clase en Primaria. Así que atendiendo a las demandas de su centro inicia sus estudios de Magisterio de Educación Musical. En el colegio le hicieron un contrato de menos horas para que pudiera asistir a clase.	Los dos años en los que compagino estudios y trabajo fueron muy difíciles ya que su actividad era muy intensa. No obstante tiene que agradecer tanto a su centro como a los profesores de la Escuela de Magisterio el apoyo y comprensión prestada. De alguna manera le facilitaron las cosas para que pudiera conseguir la titulación. En esta época recuperó la ilusión por la música ya que el hecho de ser mayor que sus compañeros y tener algo más de conocimientos musicales le hacía sentirse más liberado a la hora de realizar cualquier actividad musical. No obstante intentaba no sobresalir para no sentirse un "bicho raro" como en su adolescencia. Durante las prácticas aprendió otras estrategias metodológicas de sus compañeros y cómo trabajar la música en distintos niveles. Los aprendizajes más importantes de este período fue comprender otra forma de enfocar la música en la escuela diferente a la que había aprendido en el Conservatorio. Echó en falta una mayor formación en aspectos relacionados con materias instrumentales (como por ejemplo la lectoescritura).
Trayectoria profesional después de la especialización	Durante los últimos años se han producido cambios en el signo político del gobierno lo que ha provocado cambios en la legislación educativa.	Necesidad de un espacio para él mismo, por lo que finaliza la actividad de coro.	Continúa con sus actividades formativas, realizando cursos de reciclaje no formal sobre Didáctica de la Educación Musical.	Tras la especialización da clases de Música en parte de la etapa de Primaria y en Secundaria. Termina la actividad del coro que tenía en el centro por la poca ayuda recibida del centro y ocupar todo su tiempo libre. Actualmente es tutor en el tercer ciclo de Primaria y además especialista de música en tercer ciclo y parte del segundo ciclo.	Fue ya después de la especialización cuando su forma de dar clase dio un giro de 180 grados ya que cambió el modelo más técnico por uno más lúdico.

		Biograma de Miguel		
Experiencias y condicionantes que inciden en la configuración de la identidad docente		se evidencian en	Componentes que determinan la identidad profesional	
Contexto político, social y educativo	Contexto político democrático: más derechos y libertades.	→	Elección profesional no está condicionada por su contexto sino por sus propias motivaciones personales.	
	Comienza sus estudios universitarios antes de la aparición de la titulación de maestro especialista en Educación Musical.	→	Opta por la Licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y el deporte.	
	La aparición de la LOGSE y con ella la figura del maestro especialista genera la creación en las universidades de la titulación de Maestro-Especialista en Educación Musical.		El centro le obliga a cursar la especialidad para poder impartir la docencia de Educación Musical con todas las garantías.	
	Cambios constantes de leyes educativas	→	Incertidumbre acerca de la presencia de la Educación Musical en Primaria.	
Vida personal: familia y entorno cercano	Familia de clase media-alta que posibilita la realización de los estudios musicales.	→	Apoyo constante de sus padres para que finalizara los estudios de conservatorio que estuvo a punto de abandonar en algunos momentos por la dificultad que suponían para él.	
	Vecina maestra que tocaba el piano	→	El entorno cercano propicia el que comience sus estudios musicales.	
	Crece en el seno de una comunidad cristiana	→	Valores como la solidaridad, el esfuerzo, el trabajo bien hecho, la constancia, el sacrificio son una constante en su vida e intenta transmitirlos a sus alumnos.	
	Contacto con el socorrista de la piscina al a que iba normalmente	→	Influencia en la elección de los estudios universitarios de Educación Física. No existía una motivación personal fuerte y arraigada desde la niñez.	
	Incidente crítico: muerte de su padre.	→	Abandona un trabajo que tenía en un colegio fuera de la ciudad y regresa a su casa. Después de la muerte de su padre se afianza su opción por la docencia.	
	Importancia atribuida a las relaciones personales	→	Se encuentra absorbido totalmente por el trabajo y en un momento determinado abandona el coro que había creado en el centro para poder desarrollar algo más su vida personal.	
Contexto formativo	Historia escolar	Maestro de música en el colegio.	→	Influencia positiva. Le permite conocer otra dimensión del hecho musical muy distinta a la vivida en el Conservatorio.
		Influencia positiva de sus profesores del instituto.	→	Refuerzan su motivación por los estudios musicales ya que se interesan por esta formación que genera habilidades en otras disciplinas en las que Miguel destaca por encima de sus compañeros. Refuerzo de su autoestima.
		Estudios en el Conservatorio.	→	Influencia nula de este modelo a nivel didáctico. Le proporciona conocimientos técnico-musicales. Experiencia negativa, se considera un niño diferente al resto porque no puede hacer lo mismo que hacen sus compañeros en su tiempo libre. Recuerdo poco agradable de sus estudios musicales. Rechazo a todo lo que tiene que ver con la docencia musical del Conservatorio.
	F. Prof. inicial	Formación Licenciatura Historia de la Actividad Física y el Deporte. Realiza cursos de reciclaje sobre Expresión Corporal. Continúa sus estudios musicales en el Conservatorio.	→	Influencia poco significativa en su desarrollo profesional. Supone una titulación para acceder a sus primeros puestos de trabajo. Relaciona la música con la expresión corporal. No obstante en el aula no puede desarrollar muchos de estos contenidos porque no tiene un espacio adecuado. Capacidad de trabajo, esfuerzo constante, capacidad de sacrificio para conseguir un objetivo.
		Formación generalista en la titulación de Maestro Especialista en Educación Musical.	→	Insuficiente preparación en la didáctica de otras áreas. Importancia del conocimiento de fundamentos teóricos para luego aplicarlos en la práctica.
	Formación Permanente	Formación especialista en la titulación de Maestro Especialista en Educación Musical.	→	Le permite continuar en su puesto de trabajo. Formación muy positiva que le proporciona modelos y estrategias de enseñanza en el ámbito de la especialidad. Configuración de su visión de la Educación Musical en Primaria. Genera un cambio radical en su modelo docente musical, pasa de un enfoque profesionalizador a un enfoque práctico. Recupera la ilusión por la actividad musical, al conocer un planteamiento diferente al del Conservatorio.
		Prácticas de enseñanza en el mismo centro donde trabajaba. Realiza observaciones en clases de otros compañeros.	→	Aprendizajes significativos que le permiten conocer otras estrategias utilizadas por otros compañeros. Importancia del conocimiento práctico.
		Influencia de profesores.	→	Importante influencia a la hora de cambiar su concepto de la Educación Musical en Primaria. Ofrecieron toda su ayuda para poder realizar la carrera en dos años.
		Diferentes cursos sobre Didáctica de la Expresión Musical.	→	Aumenta y refuerza su repertorio pedagógico musical. Capacidad de iniciativa y de aprender. Búsqueda de un mayor perfeccionamiento en su tarea docente.
	Entorno laboral	Contacto temprano con la "docencia musical" a través de un coro que forma en una parroquia a la edad de quince años.	→	Desarrolla capacidad de comunicación, habilidades sociales y pérdida de la timidez.
Primera experiencia labora como profesor de Formación Profesional.		→	Esta experiencia le proporciona habilidades sociales y de comunicación con alumnado adolescente.	
Primera experiencia en Educación Obligatoria como maestro de Educación Infantil.		→	Plena dedicación a su profesión. Dificultades debido a las carencias formativas. Aprendizaje a través de la experiencia. Primeros contactos con la docencia musical. Aprendizaje por ensayo-error.	
Experiencia como especialista en Educación Musical.		→	Evolución en su enfoque metodológico, pasa de un enfoque profesionalizador a un enfoque próximo a las metodologías activas del s. XX. Adquiere a través de la formación y la propia experiencia una mayor seguridad en sí mismo y consolida el repertorio pedagógico que utiliza actualmente.	
Relación con los compañeros.		→	Aprendizajes significativos intercambio con profesionales más experimentados. Reivindicación de la importancia de la Educación Musical en el aula.	
Relación con el alumnado.		→	Experiencia como factor significativo en el aprendizaje y consolidación de su repertorio pedagógico. Estrecha vinculación con sus alumnos. Máxima responsabilidad en su labor como educador. Autoimagen positiva. y responsabilidad.	
Escasa valoración de la Educación Musical.		→	Actuaciones de final de curso y Navidad como único momento donde se reconoce su valor. Reivindica la importancia de la música ante la comunidad educativa.	
Posibilidad de cambiar de tareas en función de las necesidades del centro.	→	Es consciente de este hecho y no le preocupa. A pesar de que reivindica la importancia de la Educación Musical no le importaría tener que dejar esta docencia para dedicarse a otras materias. Se siente maestro por encima de todo.		

RESUMEN DE LA TRAYECTORIA PROFESIONAL DE MIGUEL		
	Tareas	Descripción
1ª Etapa	Maestro en diversas etapas. Tutor y clases de música (4 años)	Iniciación en el mundo laboral: Exploración, búsqueda descubrimiento. Esta primera etapa se caracteriza la ilusión de los comienzos profesionales y la búsqueda constante para poder sobrevivir en el nuevo medio. Su formación inicial no la había preparado para trabajar en EGB así que se produce una búsqueda constante de recursos y estrategias. También se detectan carencias en relación a las habilidades sociales. Buena relación con los compañeros. Valoración positiva de la ayuda que le ofrecen. Modelo de Educación Musical próximo al del Conservatorio.
2ª Etapa	Maestro de Educación Musical en Primaria y tutor (3 años)	Se produce un cambio en su visión de la Educación Musical gracias a la realización de la especialidad. Esto supone de nuevo una exploración, búsqueda y descubrimiento en función de los nuevos conocimientos. Se produce una evolución desde un modelo academicista y próximo al conservatorio a un modelo más activo y próximo a las pedagogías musicales del s. XX. Aunque en relación a las habilidades sociales cada vez tiene menos problemas de nuevo se produce una búsqueda y exploración en el ámbito curricular. Numerosas actividades formativas. Coro escolar.
3ª Etapa	Momento actual. Maestro de Educación Musical en Primaria y tutor (5 años)	Se produce progresivamente la consolidación en su repertorio pedagógico , aunque sigue aprendiendo. Además lleva a cabo actividades paralelas a la escuela relacionadas con la Música. Coro escolar. Mayor seguridad en su intervención. Activismo e innovación , aunque ya se percibe cierto desánimo por la falta de apoyo a las actividades musicales en el centro. Necesidad de dedicar más tiempo a él mismo que al trabajo.

CAPÍTULO XII

HISTORIAS DE VIDA CRUZADAS: ESTUDIO TRANSVERSAL DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS DE EDUCACIÓN MUSICAL VETERANOS Y NOVELES

Introducción

XII.1. Identidad profesional y trayectoria vital de los maestros y maestras de Educación Musical veteranos

XII.1.1. Experiencias de vida personal y profesional significativas de los maestros y maestras de Educación Musical veteranos

XII.1.2. Trayectorias profesionales de los maestros y maestras de Educación Musical veteranos

XII.1.3. Elementos de la identidad profesional de los maestros y maestras de Educación Musical veteranos

XII.2. Identidad profesional y trayectoria vital de los maestros y maestras de Educación Musical noveles

XII.2.1. Experiencias de vida personal y profesional significativas de los maestros y maestras de Educación Musical noveles

XII.2.2. Trayectorias profesionales de los maestros y maestras de Educación Musical noveles

XII.2.3. Elementos de la identidad profesional de los maestros y maestras de Educación Musical noveles

CAPÍTULO XII

HISTORIAS DE VIDA CRUZADAS: ESTUDIO TRANSVERSAL DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS DE EDUCACIÓN MUSICAL VETERANOS Y NOVELES

Introducción

Tras haber realizado una aproximación a todas y cada una de las trayectorias biográficas de los maestros y maestras de Educación Musical que participan en este estudio y conocer de primera mano cómo las experiencias vividas en diferentes contextos han sido determinantes para la construcción de su identidad profesional actual y su forma de entender la práctica en el aula, resulta necesario, llegado este punto, responder de forma global a algunas cuestiones formuladas al inicio de la investigación.

Una vez elaborados y presentados cada uno de los estudios de casos individuales que integran la presente investigación nos ha parecido oportuno realizar un trabajo de comparación de las diferentes historias para identificar patrones y regularidades en los procesos de socialización y construcción de la identidad profesional vividos por cada uno de los informantes.

A través de un análisis transversal de la información contenida en cada una de las historias de vida hemos construido dos informes independientes, uno en el que se trabaja con el grupo de maestros y maestras más experimentados y otro, en el que los protagonistas son los maestros y maestras noveles, siempre desde un posicionamiento estrictamente ideográfico, con el que no pretendemos establecer generalizaciones más allá de las informaciones aportadas por el grupo de docentes que ha participado en nuestra investigación.

Estos informes parciales aportan información acerca del proceso de construcción de la identidad profesional y la descripción de los componentes que la definen en la actualidad, así como una aproximación a las características que definen las trayectorias laborales de estos docentes. Así, hemos articulado cada uno de los informes en tres grandes epígrafes que pasamos a describir a continuación.

En el primero, titulado experiencias de vida personal y profesional significativas de los maestros y maestras de Educación Musical aparece la información acerca de cuáles han sido los condicionantes e influencias recibidas en diferentes contextos (histórico, sociopolítico y educativo; familiar y personal; formativo y laboral) que para estos docentes han sido relevantes en su proceso de socialización profesional a la hora de ir configurando la visión que actualmente tienen de sí mismos como docentes y en relación a la educación.

En segundo lugar, llevamos a cabo una síntesis de cuáles son los rasgos que caracterizan las trayectorias profesionales de los maestros y

maestras de Educación Musical, cuáles son los rasgos coincidentes de estas trayectorias para los docentes más y menos experimentados.

Finalmente, abordamos la descripción de los elementos que caracterizan la identidad profesional de cada uno de estos grupos de docentes abordando las relaciones con el entorno laboral; las características de la práctica profesional y los elementos personales que nos ofrecen información de la visión que de sí mismos tienen estos profesionales en el momento actual.

La redacción de estos informes parciales e independientes ha sido el paso intermedio entre los estudios de casos y la elaboración de un informe final en el que se establecen las conclusiones o reflexiones generales del estudio y en el que se dan respuesta a cada una de las cuestiones y propósitos de la investigación.

XII.1. Identidad profesional y trayectoria vital de los maestros y maestras de Educación Musical veteranos

XII.1.1. Experiencias de vida personal y profesional significativas de los maestros y maestras de Educación Musical veteranos

XII.1.1.a. Condicionantes del contexto histórico, sociopolítico y educativo

La **infancia y adolescencia** de este grupo de maestros y maestras transcurre durante las últimas décadas de la dictadura franquista y el periodo pre-constitucional. El contexto económico en el que crecieron este grupo de informantes estaba regido, tras la gran sequía de 1947, que asoló los campos españoles y trajo los conocidos como “años del hambre” - por el aislamiento internacional al que se vio sometido el régimen franquista, el posterior inicio del *desarrollismo económico* con los gobiernos tecnócratas del Opus Dei de los años 60, la emigración masiva del campo a las grandes ciudades, con la despoblación rural y la emigración española a países con mayor nivel de desarrollo económico (como Alemania, por ejemplo). Este hecho provocó, que de forma progresiva en las zonas rurales se produjera el retroceso del colectivo jornalero y la expansión de una clase de agricultores medios orientados al mercado y en las ciudades la aparición de una nueva clase obrera industrial, lo que propició que nuestros informantes vivieran en familias de clase media-baja pero que no sufrieran las penurias económicas que sus padres sí que habían vivido.

Durante la segunda mitad del siglo XX la educación experimentó una sensible mejoría. Aumentó el número de escuelas y de maestros, y la enseñanza llegó hasta la más apartada aldea. En 1963 se inició una decidida campaña de alfabetización que hizo posible la disminución del analfabetismo, especialmente el femenino.

No obstante, aunque había colegios femeninos y masculinos, el número de niñas que acudían a los mismos era sensiblemente inferior al de niños, pues aún se pensaba que la educación reglada no era necesaria para las chicas, ya

que su papel era el educarse al lado de la madre aprendiendo el “manejo de la casa”, pues se pensaba que la *salida natural* de las mismas en esta época aún era el matrimonio.

Recordemos que hasta la Constitución española de 1978, la mujer siempre dependía del hombre: primero de su padre y/o hermano mayor y después pasaba a depender de su marido, no pudiendo realizar por sí sola ninguna transacción comercial, bancaria, económica o de cualquier otro tipo sin la firma de autorización de su “tutor legal”. La mujer era una especie de menor de edad permanente. Así vemos como en el caso de dos de las maestras que participan en el estudio sus padres limitaban sus posibilidades de elección profesional al no ver con muy buenos ojos el hecho de trasladarse a estudiar a la ciudad.

También queremos comentar que las Escuelas Públicas en las ciudades eran muy pocas en relación con el alumnado potencial que tendrían que recibir. Por el contrario, los colegios privados de tipo religioso florecieron en todas las ciudades en esta época - manteniéndose, cuando no aumentando en la actualidad - y recibiendo un mayor prestigio y consideración social la educación que en ellos se impartía con respecto a la Escuela Pública. Esta situación era debida a la marcada diferencia entre clases sociales que la dictadura franquista se empeñaba en mantener y señalar: los niños “pobres” que querían estudiar tenían que ir a la Escuela Pública que era gratuita, mientras que los niños de las clases económicamente más favorecidas iban a los Colegios Religiosos, donde la educación que recibirían no estaría “contaminada” por ideas socio-políticas de tendencia izquierdista. Sin embargo, la población rural no tenía más opciones que mandar a sus hijos e hijas a la Escuela Pública de la localidad (ciertamente casi la totalidad de las poblaciones españolas de la época contaban con Escuela Pública – aunque fuera unitaria-). La otra opción que quedaba a la clase alta y/o a la “clase media acomodada” de la época en el medio rural, era el mandar a sus hijos e hijas a los internados de los Colegios Religiosos de las ciudades, internados que también florecieron por doquier en el último periodo franquista y en la época pre-constitucional. En el caso de nuestros informantes la gran mayoría de ellos cursaron sus estudios en colegios públicos y los que lo hicieron en algún centro confesional era debido a que existían escuelas mantenidas por congregaciones religiosas que realizaban un servicio a la comunidad educando a niños con pocas posibilidades económicas. Sin duda, no se trataba de los colegios religiosos a los que asistían los hijos de la clase adinerada.

Lo cierto es que la educación primaria y secundaria que se recibía en la época, no difería demasiado si se adquiría en una Escuela Pública o en un Colegio Privado, ya que la censura llegaba a todos los libros de texto, al ideario de centro (si es que existía), al profesorado y a sus ideas, a sus comportamientos, etc., no permitiéndose opiniones políticas de ningún tipo, salvo el reafirmar los ideales del “glorioso alzamiento nacional” y las Leyes Fundamentales “del Reino”.

Los estudios primarios y secundarios de estos informantes se desarrollaron bajo las Leyes que se sucedieron desde 1945 hasta el inicio de

su formación profesional alrededor de la segunda mitad de la década de los 70. Así que encontramos en este período dos reformas de la Educación Primaria, la del 45 y la del 65 que fueron las que rigieron los estudios primarios de nuestros informantes. Para aquellos que cursaron sus estudios bajo la ley del 45 encontramos una escolarización primaria desde los seis a los diez años y a partir de ahí realizaban dos años de perfeccionamiento que les permitían con doce años acceder a la iniciación profesional que se prolongaba hasta los quince y a partir de ese momento se enlazaba con la enseñanza profesional propiamente dicha. En líneas generales podemos destacar el hecho de que a partir de la ley del 65 la educación obligatoria se extendiera hasta los 14 años lo que favorecería una formación más completa de estos maestros y maestras. En el caso de las enseñanzas medias nos encontramos con la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953 que regiría los estudios secundarios de algunos de estos docentes, aunque debemos señalar que no de todos ellos porque otros, por su edad, cursaron las enseñanzas medias organizadas según la Ley General de Educación del 70. Sin duda, el rasgo más característico de la enseñanza durante estos años fue la crisis del bachillerato tradicional y el inicio de un proceso que intentaba instaurar una enseñanza secundaria para todos, lo que propició que nuestros informantes pudieran acceder a estos estudios que eran previos a los de su formación como maestros.

En cuanto a la enseñanza musical podemos señalar, tal y como recoge Romero (2005), que es a partir de 1965 cuando la Educación Musical y la educación en general, empiezan a organizarse al ver su retraso respecto a Europa. Sin embargo, observamos cómo las metodologías empleadas eran anticuadas y los maestros se limitaban a la enseñanza de memoria de canciones populares o incluso patrióticas y religiosas, con la finalidad del fortalecimiento del régimen. A pesar de que en 1967 se publican los cuestionarios específicos de los cursos de Primaria en los que ya aparecen referencias a la Música y el Canto, a través del discurso de estos maestros y maestras hemos podido comprobar que la Educación Musical en las escuelas no avanzó y se limitaba, en el mejor de los casos, a la entonación de las canciones anteriormente citadas. En el caso de los maestros algo más jóvenes recibieron clases de música en el instituto ya que esta materia se instauró como obligatoria al inicio del bachillerato a partir de los años 70.

A pesar de que las limitaciones derivadas de los condicionantes de género se comenzaron a reducir paulatinamente a lo largo de la segunda mitad del siglo XX y ya no se veía como algo extraño el que se produjera el acceso a los estudios de bachillerato o la Universidad, el hecho de que la Universidad fuera una institución pensada y organizada para la formación cultural y profesional de hombres tal y como señala Flecha (2005) suponía ciertas limitaciones a la hora de elegir algunas carreras, simplemente por el hecho de ser mujer. Por esta razón algunas de las maestras de nuestro estudio ven limitada su opción profesional, y casi irremediablemente están destinadas a cursar los estudios de magisterio que, en aquel momento, tenían un alto índice de feminización, ya que se consideraba una profesión acta para mujeres. Este hecho se observa sobretodo en las mujeres que crecen en contextos rurales.

El **inicio de la carrera de Magisterio** coincide en el tiempo con el final de la dictadura franquista en algunos casos y en otros con la época de la transición. Esta situación de inestabilidad política que se da en el país se plasma en numerosas revueltas y movimientos de protesta que, en algunos casos, se promueven desde las instituciones de enseñanza superior. Destaca en este sentido cómo esta situación influye en la trayectoria formativa de uno de nuestros maestros que se ve inmerso en la creación de un grupo folk de canciones protesta, algo que lo enriquece desde el punto de vista musical.

Estos maestros y maestras cursan sus carreras en dos planes de estudios diferentes, el Plan de 1967 y el Plan Experimental de 1971. Estos dos planes de estudios se diferenciaban principalmente en el carácter, los primeros formaban a maestros generalistas y los segundos llevaban a cabo una formación más especializada en diferentes materias. Ambos estudios se cursaban a lo largo de tres años, pero mientras que en el plan 67 los alumnos tenían un período de prácticas durante todo un curso escolar en el caso del plan del 71 las prácticas se limitaban a unos meses durante dos cuatrimestres distribuidos en uno o dos cursos lo que generó, en el caso de nuestros informantes, más dificultades en sus inicios profesionales a aquellos que habían cursado sus estudios en el plan 71. Esto se debía a que al tratarse de una formación más especializada dirigida al tercer ciclo de la Educación General Básica se encontraban muy limitados a la hora de ocuparse de un grupo de primero de EGB en el que tenían que iniciar a los alumnos en la lectoescritura.

En cuanto a la formación musical en el plan 67 se produjo un avance a nivel teórico, pues se estableció la formación en esta disciplina a lo largo de dos cursos, con una doble finalidad, la formación musical y la formación pedagógica del futuro maestro. En el plan 71 la orientación era muy parecida a la del plan 67 pero con una reducción considerable en cuanto a carga lectiva, ya que se reducía a un solo curso. En el discurso de nuestros informantes hemos podido apreciar cómo las buenas intenciones se quedaban reflejadas en las leyes pues en la realidad esta materia se limitaba a un hecho prácticamente anecdótico en los estudios profesionales de estos maestros y maestras. Quizás, tal y como apuntan Calvo, Bernal y Ortiz (1984), debido a la falta de antecedentes en la materia y la dificultad para simultanear la cultura musical y la preparación pedagógica en grupos de alumnos sin una formación musical anterior.

Con el desarrollo económico que observamos de forma paulatina desde finales de los años 70 y que va creciendo durante el período de transición democrática, la mujer empezó a incorporarse intensamente al trabajo productivo, especialmente en actividades terciarias, hasta alcanzar un significativo 24% de la población activa total. Ello hizo que alcanzara derechos laborales y que se desarrollara en ella un sentido de la profesionalidad que fue modificando su concepto del trabajo, del matrimonio y de la familia. Este hecho beneficia a las maestras que participan en el estudio y que, al igual que los maestros, comienzan su **trayectoria profesional** en la transición a la democracia o ya en el periodo democrático bajo la Ley de Educación de 1970.

A pesar de la división en etapas y la formación específica que en las Escuelas Universitarias de Magisterio recibían para una u otra etapa y en función de diferentes materias, a la hora de trabajar eran “maestros” de cualquier asignatura, etapa o especialidad, independientemente de los estudios cursados. Algo que, como comentábamos anteriormente, constituye ciertas dificultades al inicio de sus trayectorias laborales.

A partir de la Ley de Educación del 70 se comienza a tomar más en serio la Educación Musical en la Educación Obligatoria. Así, a partir de esta ley se introducirá la música dentro del área de Expresión Dinámica junto con la Educación Física y un poco más tarde, a partir de 1981, se realiza un desarrollo curricular considerable de esta materia a través de los Programas Renovados. No obstante, el hecho de que la formación musical de los maestros fuera limitada, tal y como expusimos anteriormente, provoca que solamente en algunos de los casos, en los que el maestro tenía algunas nociones musicales se realizaran actividades de este tipo dentro del aula. Este es el caso de algunos de nuestros maestros pues el hecho de haber aprendido música de forma autodidacta durante su infancia y adolescencia les permitió el hecho de realizar algún tipo de actividad musical en el aula.

Durante los años ochenta se había conseguido un avance en la universalización de la sanidad pública, el aumento de las prestaciones económicas y los subsidios a los trabajadores en paro. El crecimiento de la natalidad supuso la creación de colegios y más puestos de trabajo por lo que la docencia aparecía como una salida laboral rápida y fácil. Se continúa con la dignificación del papel de la mujer en el mundo laboral y la ruptura de antiguos esquemas familiares y de organización social, hasta entonces muy arraigados. En cuanto al hombre encontramos solamente un aspecto que produce discontinuidades en su trayectoria profesional y es la asistencia obligatoria al servicio militar. Pero el hecho de poder elegir realizar este período a través de la milicia universitaria para aquellos que habían cursado estudios superiores permitía, en algunos casos, compaginar esta obligación con la profesión docente.

Será la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 3 de Octubre de 1990 (LOGSE) se desarrolla en una sociedad española plenamente democrática, en la que se han ido consiguiendo numerosos avances a nivel económico, político y social, y será en este texto donde por primera vez se recoja la figura profesional del maestro especialista en Educación Musical. Este hecho supone una posibilidad de promoción para muchos maestros que vieron la oportunidad para acercarse a un centro situado cerca del domicilio familiar o conseguir una estabilidad laboral. Para tal fin se habilitaron varios itinerarios que fueron elegidos por los maestros y maestras entrevistados según su situación y posibilidades.

Tal y como apunta Oriol (1992) estos itinerarios fueron la realización de un curso de especialización organizado por la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma Andaluza en colaboración con las Universidades. Para otros el modo de acceso fue a través de los procesos de concurso-oposición que a partir de la creación de la figura del especialista se convocaron. Y por

último, la habilitación directa a través de la homologación de títulos que permitió a los maestros que tenían unos estudios musicales determinados conseguir la especialización. Para no extendernos demasiado nos remitimos al capítulo IV donde se explican detalladamente cada uno de los itinerarios de acceso. Sí quisiéramos señalar cómo a través del discurso de nuestros informantes hemos comprobado que, al igual que sucedía tanto en la formación profesional como en la que recibieron en su infancia y adolescencia, en algunos de los aspectos recogidos en las diferentes normativas y directrices emitidas por las administraciones existen diferencias con respecto a la realidad, debido a la falta de medios y de recursos que impedían que finalmente existiera una Educación Musical en la Educación Obligatoria.

Conseguida la especialización lo más destacable en las trayectorias de estos docentes han sido los continuos cambios de ley motivados por los vaivenes de signo político que se han producido en el gobierno de la nación. Así encontramos cómo a partir de la subida al poder del partido popular en 1996 se gesta una nueva ley de Educación, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 23 de Diciembre (LOCE) aprobada en 2002 y que no tuvo la oportunidad de desarrollarse y aplicarse en todas las comunidades autónomas pues fue paralizada en 2004 con la subida al poder del partido socialista. Este hecho ha supuesto una gran confusión en el contexto educativo ya que ha habido casos en los que se han superpuesto dos leyes la LOGSE y la LOCE dependiendo del partido que gobernara en cada una de las comunidades autónomas.

En el caso de Andalucía sigue vigente la LOGSE hasta el momento en el que se desarrolle la nueva Ley Orgánica de Educación de 3 de Mayo de 2006 (LOE) y la propia Ley de Educación Andaluza (LEA) que se encuentra en proceso de redacción. Todos estos cambios son responsables de la incertidumbre que aparece en el discurso de nuestros informantes pues, algunos de ellos, ven peligrar la Educación Musical en las escuelas. Además, los cambios en la sociedad actual han provocado un cambio en las formas de trabajo de nuestros informantes. La globalización, la inserción en Europa, la inmigración, etc. han generado cambios significativos en los contextos de trabajo a los que estos profesionales tienen que adaptarse lo que supone un nuevo reto para ellos como docentes.

XII.1.1.b. Condicionantes familiares y personales

Las experiencias vividas durante la *infancia y la adolescencia* constituyen uno de los momentos biográficos más importantes en el proceso de socialización docente.

La configuración de estas familias es muy similar en casi todos los casos, se trata de familias de clase media-baja en la que las madres son amas de casa y los padres pertenecen a la clase obrera (agricultores, albañiles, etc.). Incluso en algunos de los casos observamos cómo la figura paterna es inexistente y toda la carga familiar recae sobre la madre.

En esta primera etapa de socialización la familia supone un pilar fundamental en la construcción de la personalidad del sujeto y en su forma de ver el mundo, ya que es en este entorno donde se aprehenden los elementos de la cultura personal y de la educación en sentido lato.

Así comprobamos, a través del discurso de estos informantes, que a lo largo de esta etapa sus padres supieron inculcarles diferentes valores que han ido configurando su forma de ser y que consideran fundamentales transmitir a sus alumnos. Estos valores son el respeto, la responsabilidad, la superación, el trabajo bien hecho, la disciplina o el cariño, entre otros.

Las primeras experiencias musicales durante la infancia surgen en la familia pues, en algunos de los casos, encontramos algún familiar cercano que sabe tocar un instrumento. Pero debemos señalar que en todas las ocasiones esta aproximación a la actividad musical se realiza de un modo informal, en ningún caso reciben una enseñanza reglada.

Ya en la adolescencia el grupo de amigos resulta de vital importancia pues será en este contexto donde se produzcan nuevas experiencias musicales, sobretodo en el caso de los hombres, ya que en esta época surge la inquietud por formar diversas agrupaciones musicales no profesionales y en las que los aprendizajes tienen un marcado carácter autodidacta.

Las experiencias musicales se limitan algo más en las mujeres pues, por ejemplo, en el caso de la maestra que vive en la ciudad su inquietud se reduce a la participación en el coro de la iglesia. Las maestras que viven en contextos rurales no realizan ningún tipo de actividad musical a pesar de que en alguno de los casos aparece una afición hacia la música desde muy temprana edad.

Estas primeras experiencias musicales constituirán el germen de una afición musical que se irá desarrollando a lo largo de su vida y que determinarán un cambio importante en su trayectoria profesional, ya que gracias a esta afición y conocimientos musicales accederán a la especialización, lo que supondrá uno de los únicos mecanismos de promoción a nivel profesional, sobretodo en el caso de las maestras.

Pero, sin duda, será el momento de elección profesional aquél en el que la familia cobrará mayor protagonismo. Solamente en uno de los maestros entrevistados esta elección está motivada por factores intrínsecos o personales. En el resto, la situación económica precaria de la familia obliga a nuestros informantes a decidirse por una salida laboral rápida que les permitiera conseguir una cierta independencia económica. En el caso de las mujeres que proceden de núcleos rurales la condición de género está por encima de las cuestiones económicas, ya que al hecho de que el Magisterio fuera una profesión con un alto índice de feminización se unía la existencia, en el caso de estas maestras, de un centro de formación cercano que posibilitaba la realización de unos estudios profesionales sin necesidad de trasladarse a la ciudad.

No obstante y a pesar de no haber sido una decisión completamente personal, sino condicionada por diferentes circunstancias externas, una vez iniciada la carrera de Magisterio todos y cada uno de los informantes se encontraron satisfechos con su elección y motivados hacia la profesión por la que finalmente habían optado.

A lo largo de la **formación profesional inicial** la influencia familiar se va tornando poco significativa, cobrando mayor importancia las relaciones con compañeros de estudios y en algunos casos con sus parejas. Es destacable cómo el grupo de compañeros supone una fuente de aprendizajes sobre todo a nivel personal, ya que las experiencias vividas les permiten crecer como personas, madurar. En algunos casos se trata de experiencias negativas y en la mayoría se asocian a momentos y anécdotas positivas que consideran enriquecedoras.

Podemos destacar el caso de Carmen que contrae matrimonio y muy pronto se queda embarazada en el momento de comenzar la carrera de Magisterio, para evitar que su marido tuviera que realizar el servicio militar y perder su puesto de trabajo como maestro en un centro concertado. Vemos cómo este hecho condicionado por su situación familiar supone una dificultad añadida a la hora de obtener la titulación, ya que a las tareas realizadas por cualquier estudiante se añadían las de madre y esposa.

Tras **finalizar su formación profesional inicial**, los itinerarios seguidos por este grupo de maestros y maestras han sido diferentes según su situación personal. En el caso de los hombres vemos que todos buscan inmediatamente trabajo relacionado con sus estudios. Este hecho se produce, en la mayoría de los casos, debido a la necesidad de conseguir una independencia económica respondiendo así a las intenciones con las que iniciaron sus estudios de Magisterio, realizar una carrera corta que les permitiera un acceso rápido a la vida laboral. Solamente la realización del servicio militar retrasa para algunos de ellos el inicio de su trayectoria profesional.

Sin embargo, en el caso de las mujeres, encontramos más diversidad en el momento de inducción a la profesión. Por un lado, pesan más las responsabilidades derivadas de sus condicionantes personales que la motivación hacia su desarrollo profesional, lo que provoca un paréntesis entre el momento de finalización de los estudios y el acceso a la profesión. En otros casos, a pesar de tener una familia e hijos, la trayectoria profesional comienza al poco tiempo de haber finalizado los estudios de Magisterio. Este rápido acceso está motivado bien por la necesidad de aportar más ingresos a la unidad familiar o por las ganas de ejercer la profesión que habían estudiado, pero debemos señalar que esta última razón se da en solamente una de las maestras entrevistadas.

A lo largo de su **trayectoria profesional antes de la especialización** observamos cómo el hecho de tener una familia o las intenciones de formarla condicionan este momento biográfico. A la hora de pedir un nuevo destino o solicitar cualquier otro cambio en su situación profesional pesan más las razones personales que las profesionales, prefieren cambiar de centro para

estar cerca de sus familias a permanecer en un destino en el que se encuentran realizados a nivel profesional.

Se percibe además cómo el hecho de estar bien en el entorno más próximo, con el grupo de amigos, con la pareja, etc. constituye uno de los factores más importantes para poder sentirse a gusto también en el entorno laboral, se corrobora la estrecha relación existente entre la esfera de lo personal y de lo profesional.

En algunos de los casos vemos incluso cómo las experiencias musicales vividas durante la infancia y la adolescencia continúan a través de la participación en grupos de música no profesionales, en actividades relacionadas con la expresión musical o incluso tocando la guitarra en reuniones de amigos, etc. Aparece en este caso la música como un instrumento importante de socialización para aquéllos que tienen que vivir durante un tiempo fuera de su ciudad natal. Incluso, algunas de las mujeres inician sus estudios musicales gracias a que sus hijos comienzan a estudiar en el Conservatorio y eso supone una motivación añadida para ellas.

A la hora de la **especialización** el condicionante más importante lo constituye la posibilidad de promocionar y acercarse al domicilio familiar. Tras poner de manifiesto esta primera motivación en todos los casos señalan cómo la afición musical, que la mayoría de ellos han cultivado desde pequeños, fue otro de los factores que determinó su elección. Sin embargo, advertimos una clara influencia de los factores relacionados con su promoción profesional más que con sus propias motivaciones hacia el hecho musical.

Durante esta nueva etapa en su **trayectoria profesional como especialistas** de nuevo el interés por estar cerca de casa motiva las peticiones de destinos hasta que consiguen cierta estabilidad. Una vez afincados en un centro los condicionantes personales son de otra naturaleza. Ahora señalan cómo las responsabilidades familiares limitan su implicación en la vida del centro. Es destacable señalar que en el caso de las mujeres la mayoría rechazan la posibilidad de ocupar cargos directivos por la imposibilidad de dedicar más tiempo al trabajo, debido a sus responsabilidades como madres y esposas. De hecho, encontramos más casos de hombres que de mujeres que ocupan cargos de gestión en los centros escolares.

A pesar de esta reflexión sí que hemos observado que una gran parte de los docentes entrevistados desarrollan en su tiempo libre actividades relacionadas con su condición de especialistas, ya sean actividades formativas o lúdicas relacionadas con la música. El grado de implicación en este sentido difiere en función de las motivaciones personales, las responsabilidades familiares y la edad.

A modo de resumen podemos señalar que los condicionantes familiares determinan en mayor medida las primeras etapas de socialización docente pasando a tener mayor protagonismo el grupo de iguales, la pareja y las familias que crean estos docentes a partir de la finalización de sus estudios de Magisterio. Se percibe, por tanto, la existencia de una conexión indisoluble

entre lo personal y lo profesional en el desarrollo profesional de este grupo de maestros y maestras.

XII.1.1.c. Experiencias significativas procedentes de los contextos formativos

Si abordamos el estudio de las experiencias más significativas vividas por estos docentes en los diferentes contextos formativos por los que han pasado a lo largo de su trayectoria biográfica podemos afirmar sin duda, que **la escuela y el instituto** han supuesto una influencia determinante para ellos en la configuración de su modelo docente como maestros y maestras generalistas, ya que han aprendido diferentes estrategias de trabajo que admiten haber utilizado sobretodo en los primeros años de docencia, manteniendo algunas de ellas en la actualidad. Estas estrategias están sobretodo referidas al trato con el alumnado o algunas pautas de trabajo utilizadas en determinadas materias.

Estos aprendizajes parten de los modelos desarrollados en mayor medida por aquellos maestros y maestras de los que guardan un buen recuerdo. No obstante, aquéllos con los que las experiencias no fueron tan positivas constituyen precisamente el modelo negativo que intentan evitar.

Tanto las experiencias positivas como negativas vividas en este período en los diferentes contextos formativos han sido uno de los pilares fundamentales que han constituido el germen de ciertas actitudes y creencias hacia su profesión. En este sentido reflexionan sobre la importancia que se otorga al trato con el alumnado a la hora de dar clase pues son conscientes, por propia experiencia, de que la influencia que un docente tiene sobre un alumno, sobretodo a temprana edad, es determinante en la configuración de su personalidad. Se advierte además cómo la mayor o menor motivación hacia ciertas materias depende no de la materia en sí, sino del docente que la imparta lo que pone de nuevo de manifiesto la gran responsabilidad del maestro en la educación de las nuevas generaciones.

Exponen que durante su formación, la Educación Musical se limitaba a la entonación de canciones en algunos casos religiosas o patrióticas o en el mejor de los casos se utilizaba la canción como un recurso para el aprendizaje de conceptos de otras materias. De forma excepcional encontramos la práctica instrumental con un instrumento melódico: la flauta dulce. Así que esta realidad ha limitado el aprendizaje de elementos técnicos o didácticos aprovechables en su desempeño como maestros y maestras de Educación Musical. Situación que explica las dificultades iniciales en el desarrollo de la labor como especialistas, ya que la deficiente o nula Educación Musical recibida durante esta etapa escolar les impide tener un modelo musical aprendido a partir del cual construir su práctica profesional como sí ocurría en relación a las materias instrumentales. Quizás la única influencia significativa en este momento y relacionada con su labor como especialistas fue la educación del sentido estético a través de la apreciación de las artes en general, y la música en particular, que recibieron algunos de los informantes.

Sólo en un par de casos y ya en el instituto, la asignatura de Música cobraba un mayor protagonismo, pero el tratamiento que se daba a la materia en esta etapa no ha sido de gran ayuda para estos docentes, porque la perspectiva era muy distinta. Sólo en uno de los casos, uno de los maestros ha utilizado alguna de las estrategias utilizada por su profesor en el bachillerato para conseguir motivar al alumnado para que asistiera a conciertos de música, la mayoría de la llamada clásica.

Serán los estudios de Magisterio los que permitan a estos docentes llevar a cabo aprendizajes sobre su profesión de una forma totalmente consciente y con un objetivo claro, convertirse en maestros. Aunque es indiscutible la importancia de esta **formación profesional inicial**, en el caso de este grupo de maestros, la influencia real de ésta será diferente según los casos, en función de los planes de estudios cursados, el nivel o etapa en el que comienzan su trayectoria profesional y el momento de inicio de la misma.

El hecho de que los planes de estudios cursados por los distintos informantes hayan sido diferentes, ha supuesto un cambio significativo en sus carreras docentes, ya que la organización y el tipo de enseñanzas llevadas a cabo iban destinadas a formar a profesionales con un perfil diferente según hubieran cursado el plan de estudios de Magisterio de 1967 ó 1971.

Como comentamos anteriormente en el caso del plan de estudios de 1967 no existían especialidades y todos los que cursaban la carrera recibían una formación general referida a todas las áreas del currículum. Además, durante un año realizaban sus prácticas de enseñanza remuneradas en un centro escolar donde observaban y actuaban en distintos niveles educativos. Sin embargo, el Plan Experimental de 1971, que después se instauró como definitivo en 1977, estructuró las enseñanzas de Magisterio en especialidades destinadas a impartir docencia en determinados ciclos educativos de la Educación Obligatoria. Las prácticas eran de menor duración, distribuidas en dos cuatrimestres repartidos en uno o dos años y no estaban remuneradas.

Esta diferencia en la formación inicial tiene una influencia muy importante en el desarrollo profesional de nuestros informantes ya que, en función del plan de estudios cursado, perciben sus inicios profesionales con mayor o menor dificultad. Se advierte cómo la formación más generalista del plan de 1967 proporciona más recursos y estrategias a la hora de enfrentarse a cualquier nivel educativo. Sin embargo, en el caso del Plan Experimental, donde ya se instauran las especialidades, surgen más dificultades por el hecho de haber sido preparados, sobretodo, para impartir una especialidad en ciclos superiores; así en el caso de algunos docentes que comenzaron a impartir clase en niveles inferiores el desconocimiento de los elementos curriculares pertinentes les obligó a llevar a cabo actividades de autoformación. Sin duda, el hecho de que el plan de 1967 incluyera una formación práctica durante más tiempo es uno de los factores que reduce las dificultades en los inicios profesionales de quién cursó este plan de estudios.

En cuanto a la formación musical observamos que, tanto para aquellos docentes que cursaron la carrera de Magisterio según el plan de estudios de

1967 como los que lo hicieron en el de 1971, resulta insuficiente y casi anecdótica. En el plan de 1967 la formación musical se limitaba a la interpretación de canciones infantiles con la flauta dulce y al desarrollo de algunas nociones sobre folclore español. Este hecho confirma la triste realidad de que en la mayoría de los casos la teoría no se corresponde con la práctica porque, según Cateura (1994), después de varias décadas de formación musical de maestros mal orientada, en 1967 se establece un nuevo Plan de Estudios que supuso un avance muy importante, ya que la música aparecía en dos cursos completos y en su programa se insistía en la necesidad de impartir la materia con una metodología activa.

En el caso de la formación musical impartida en el plan de estudios de 1971, según nuestros informantes, ésta se reducía a unas nociones básicas de Solfeo, flauta dulce e Historia de la Música. Este hecho parece contradictorio, pues tal y como afirma Oriol (1988), La Ley General de Educación de 1970 había potenciado la Música en los centros de Educación Básica, mientras que en los centros de Formación del Profesorado esta materia se veía reducida considerablemente. Aunque todos reconocen esta deficiente formación por la falta de tiempo y el hecho de que la Música simplemente fuera otra asignatura en la carrera a la que realmente no se le atribuía mucha importancia, en función del profesor o profesora del que hubieran recibido dichas enseñanzas el grado de influencia en su trayectoria profesional como especialistas ha sido mayor o menor.

Para algunos, el recuerdo de un mal profesor, ya fuera por su incompetencia a nivel técnico o didáctico convierten a esta asignatura en una materia sin ninguna utilidad en su posterior desarrollo profesional como especialistas. Sin embargo, en el caso de haber recibido esta formación de un buen docente supone, a pesar de la falta de tiempo y el carácter eminentemente técnico de la asignatura, una contribución importante a su formación en cuanto al aprendizaje del Lenguaje Musical. Incluso, en el caso de uno de los maestros, el hecho de que su profesora en la Escuela Universitaria de Magisterio fuera flexible y comprensiva con aquéllos que tenían menos conocimientos musicales ha influido en este sentido en su actitud en el aula hacia aquellos alumnos con pocas aptitudes musicales.

A pesar de las diferencias en los discursos de estos maestros y maestras en cuanto al grado de cumplimiento de sus expectativas en torno a su formación inicial, en lo que sí coinciden es en el alto valor formativo de las prácticas de enseñanza, ya que consideran este período como un momento decisivo para acercarse a la realidad escolar y comprobar que la práctica no se parece demasiado a la teoría que se enseñaba en la Escuela de Magisterio. Demandan así una mayor conexión entre las enseñanzas teóricas y prácticas, observación que apoya la tesis de Dios (2002:92), que afirma, que *las prácticas no deben estar al margen de la formación teórica, sino deben ser las encargadas de proporcionar las experiencias necesarias que sirvan de referencia para dar sentido, contrastar y reelaborar los contenidos teóricos, que han de reinsertarse de nuevo en la práctica*. El aprovechamiento de este período formativo depende de la duración, del tipo de trato recibido y del margen de acción que les permitieron sus tutores en el centro, ya que se

atribuye una mayor importancia a este período en función del índice de cumplimiento de los factores anteriores.

Concluyendo, podemos advertir cómo la formación profesional inicial aparece como determinante en los inicios de la carrera docente, ya que en función de la calidad de esta formación, sus inicios se presentan con más o menos dificultades. Pero, de nuevo, podemos apreciar cómo esta formación inicial no tendrá repercusión en el desarrollo profesional de estos maestros como especialistas de Educación Musical ya que, la formación musical recibida en este período, es bastante deficiente.

En el momento de **inducción a la profesión** los procesos formativos llevados a cabo por este grupo de maestros están principalmente relacionados con la preparación de oposiciones para acceder a la función pública. En el caso de los maestros que optan por esta vía vemos cómo la preparación la llevan a cabo en solitario, a través de algún temario oficial que ellos van completando y recibiendo, en momentos puntuales, la ayuda de algún maestro o maestra especialista en la materia por la que optan.

Este momento no se advierte como una influencia significativa en sus trayectorias profesionales, pues no hacen referencia a este proceso como una fuente importante de conocimientos. El hecho de superar esta prueba supone una satisfacción para ellos, incidiendo positivamente en su imagen como docentes ya que, de alguna manera, el haber conseguido una plaza demostraba su valía como maestros.

Durante la **trayectoria profesional antes de la especialización** este grupo de maestros y maestras continúan su formación, en la mayoría de los casos motivados por las dificultades que encontraron en sus inicios profesionales.

Las actividades formativas llevadas a cabo durante este período son de tres tipos. Por una parte encontramos la realización de actividades de reciclaje no formal, es decir, cursos referidos sobretodo a temáticas generales sobre educación. Solamente Carlos recibe e incluso comienza a organizar cursos sobre Didáctica Musical, ya que aunque no existía la especialidad de Música como la conocemos actualmente, él ya desde sus comienzos como docente impartía las clases de Música en la segunda etapa de EGB. También encontramos la participación en grupos de trabajo, que al igual que los cursos son de temáticas generales, pero que también en el caso de Carlos versan sobre los diferentes materiales didáctico-musicales que existían en el mercado a principios de los años 70 y 80 del siglo XX. Esta implicación desde sus inicios profesionales en actividades relacionadas con al Educación Musical, es sin duda, una de las causas que genera un desenvolvimiento altamente reflexivo y autónomo de Carlos en el aula de Música. También Juan llevará a cabo una actividad similar pero algo menos intensa, ya que con un grupo de maestros realiza un método musical.

Los procesos de autoformación llevados a cabo a partir de la lectura de manuales, la búsqueda de materiales, etc. son de vital importancia en los

primeros años como docentes de este grupo de maestros y maestras. Son, sin duda, los recursos más utilizados a la hora de resolver cualquier problema que surgía en el aula.

Queremos también hacer referencia a las actividades de formación regladas realizadas en este período. En algunos casos continúan con su formación universitaria como una vía para conseguir promocionar profesionalmente y/o conseguir un destino más cercano a la ciudad donde se encontraba su familia. En otros casos las motivaciones son solamente por el gusto hacia una disciplina concreta y utilizan esta actividad para ocupar su tiempo libre.

Pero sin duda, la formación que mayor importancia tendrá en su desarrollo profesional posterior y que permite, en alguno de los casos, su **acceso a la especialización** es la realización de sus estudios musicales en el Conservatorio.

Entre los maestros y maestras que cursaron estudios en el Conservatorio observamos que, aunque todos ellos iniciaron estos estudios movidos por su afición musical y gracias a que su situación personal y profesional atravesaba un momento de estabilidad, en el caso de algunos de ellos la posibilidad de la especialización fue otro de los factores que les animó a comenzar dichos estudios. Además, como comentamos en el epígrafe sobre condicionantes personales, vemos cómo en el caso de las maestras el hecho de que sus hijos comenzaran a estudiar en el Conservatorio fue un aliciente más para iniciar su andadura musical.

Una de las diferencias principales en las carreras musicales de estos maestros es que solamente uno de ellos, Gerardo finaliza sus estudios de Grado Medio mucho antes de que apareciera ante él posibilidad de la especialización. Sin embargo, en el caso de las maestras que realizan estos estudios solamente Carmen los concluye ya que necesitaba, al menos, el Grado Elemental para conseguir este objetivo. En el caso de Antonia y Mercedes la posibilidad de otros itinerarios para conseguir especializarse supone el abandono de dichos estudios para concentrar sus esfuerzos en la realización del Curso de Especialización y la preparación de las oposiciones respectivamente. Este hecho pone sobre la mesa la realidad apuntada por diversos autores que criticaban las carencias formativas con las que accedían algunos de estos maestros a la especialidad, pues en la mayoría de los casos la formación no era demasiado sólida.

No obstante, todos afirman que durante el tiempo que estudiaron en el Conservatorio aprendieron la mayor parte de los conocimientos técnico-musicales que después han necesitado en su quehacer diario como especialistas. Sin embargo, reconocen que estos estudios dejaban mucho que desear a nivel didáctico por lo que aquí tampoco obtuvieron un modelo docente que imitar a la hora de impartir clase de música en la escuela. En algunos de los casos en los que comenzaron imitando dicho modelo pronto se dieron cuenta de que aquél no era el camino correcto y fueron buscando otros caminos. Para otros, el comprobar las dificultades que tenían los niños para

aprender los conceptos y teorías que se enseñaban en el Conservatorio les ayudó a comprender que esa no era la línea de trabajo que debían seguir en la escuela y que aunque no conocieran otras estrategias debían investigar en otro sentido.

Otro de los itinerarios para la especialización eran las oposiciones que, a partir de la promulgación de la LOGSE en 1990, se convocaron para cubrir las plazas de maestros especialistas de Educación Musical en las escuelas de Primaria. Como sucedería en el momento de inducción profesional quiénes optaron por este itinerario prepararon las oposiciones a partir de un temario y con la ayuda de algún maestro, pero de forma esporádica. La incidencia en su desarrollo profesional posterior de este proceso formativo no ha sido significativa, simplemente señalan cómo el hecho de haber superado este proceso fue algo satisfactorio para ellos.

La realización de un Curso de Especialización que organizaba la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en colaboración con las universidades andaluzas, fue otro de los itinerarios elegidos por algunos de estos maestros y maestras. Tras acceder a dicho curso, acceso que no era demasiado fácil porque existía una gran demanda, estos maestros eran sustituidos en sus centros de trabajo y se centraban solamente en su formación. La parte presencial del curso que consistía en la asistencia diaria a las clases y la realización de los trabajos correspondientes, les proporcionó una formación muy completa, ya que trataban diferentes aspectos tanto técnicos y teóricos como didácticos. Reconocen el alto nivel del profesorado y también de sus compañeros, lo que puso el listón muy alto y generó en ellos algunas dificultades y mucho esfuerzo para superar dicho curso.

No sólo señalan la influencia a nivel de conocimientos que obtuvieron de sus profesores, sino también a nivel de creencias y actitudes hacia la Educación Musical, ya que en este curso una de las profesoras les hizo comprender que no es mejor maestro de música el que sabe más música sino el que realmente sabe transmitir el amor hacia el hecho musical.

Tras los meses de clases realizaron las prácticas en sus centros respectivos, lo que les permitió poner en práctica todo lo que habían aprendido, hecho que consideran muy positivo, por lo que de nuevo vemos la importancia atribuida al conocimiento práctico.

Una vez obtenida la especialización a través de los diferentes itinerarios señalados, consiguieron uno de sus objetivos prioritarios, hacerse con un destino en un centro educativo más cercano al domicilio familiar.

Las actividades formativas que han llevado cabo a lo largo de su **trayectoria profesional como especialistas** se han centrado en mejorar su práctica en el aula de música. Así han realizado diferentes cursos sobre Didáctica de la Expresión Musical, y en el caso de Carlos ha sido él quien además de recibirlos los ha impartido. Estos cursos les han permitido mejorar, conocer más recursos y estrategias para trabajar con los alumnos en la escuela. También los grupos de trabajo en los que han tenido la oportunidad de

participar les han permitido intercambiar experiencias con otros especialistas y crecer como profesionales en el ámbito de la Educación Musical. No obstante, señalan que estos grupos de trabajo han sido escasos y echan en falta que este tipo de actividades no sean más frecuentes.

Las actividades de autoformación han ido encaminadas también en la misma dirección, la lectura de manuales sobre Didáctica de la Expresión Musical, la búsqueda de nuevos recursos a partir de programas de televisión, de alumnos en prácticas, etc.

La formación en contextos formales es mucho más limitada, solamente una de las maestras, precisamente la que trabaja en un centro concertado, ha continuado su formación en la universidad, quizás buscando una posibilidad de promocionar en su contexto laboral y relacionarse con otras personas.

Incluso, algunos realizan actividades paralelas fuera del colegio de tipo musical; así encontramos un par de maestros que participan en un coro, otro que tiene un grupo de música antigua con el que organiza conciertos didácticos, otro que participa en la organización de actividades musicales en distintos ayuntamientos, etc. Vemos, por tanto, que la actividad musical se prolonga más allá de las paredes del colegio en algunos de los casos. En ocasiones su vida personal está totalmente relacionada con su profesión, este es el caso de Carlos ya que su esposa y su círculo de amistades que también se dedica al magisterio, lo que hace que todo esté relacionado con su profesión y la implicación sea total.

No obstante vemos como, en la mayoría de los casos, la realización de este tipo de actividades va disminuyendo a medida que la estabilidad laboral es mayor y la trayectoria profesional es más dilatada.

XII.1.1.d. Experiencias significativas procedentes del entorno laboral

Resulta significativo comprobar que la experiencia laboral en el mundo de la enseñanza en algunos de los maestros y maestras entrevistados comienza en la **adolescencia**. Siempre en entornos de aprendizaje no formal pero con una importante repercusión en su desarrollo profesional posterior. En algunos casos este primer contacto con la docencia anterior al momento de elección profesional llevó a estos maestros a optar finalmente por la carrera de Magisterio. A otros les proporcionó habilidades sociales que hicieron más fáciles sus comienzos como docentes, no sólo a la hora de relacionarse con el alumnado sino también con los padres. En algunos de estos casos el inicio de esta actividad laboral supone una fuente de ingresos que les permite aliviar en cierto modo las dificultades que atravesaba la economía familiar.

Durante la **formación profesional inicial** algunos de estos maestros y maestras realizan trabajos relacionados con la actividad docente, ya que ejercen como monitores de actividades extraescolares o impartiendo clases particulares. Estas ocupaciones suponen una fuente importante de conocimiento sobretodo en el ámbito de las habilidades sociales. Además, y al

igual que en la etapa anterior suponen unos ingresos que les ayudan a tener cierta independencia económica.

Aunque en la mayoría de los casos la **inducción al mundo laboral** se produce casi de inmediato a la finalización de sus estudios, ya fuera a través de oposiciones, bolsa de interinos, acceso directo o concurso de méritos, algunos de estos maestros se ven en la necesidad de buscar un trabajo mientras tanto para poder aportar dinero al núcleo familiar. Este es el caso de Carmen que durante un par de años imparte clases particulares de forma intensiva para poder ayudar a la economía familiar. Este trabajo, es sin duda, una fuente muy importante de conocimientos para ella. En otros casos será un trabajo diferente al Magisterio el que ocupe su tiempo y que generará un paréntesis entre el final de sus estudios y el momento de acceso a la profesión docente, como en el caso de Mercedes que se encarga del negocio familiar.

En su **trayectoria profesional** encontramos cómo el día a día en el aula, las experiencias con los alumnos, los compañeros, los padres, etc. han supuesto un aprendizaje continuo. Así vemos que junto con la formación permanente la propia experiencia es otra de las fuentes importante de formación y, gracias a los errores y aciertos cometidos a lo largo de los años como docentes y a la reflexión que han realizado sobre los mismos, han ido mejorando y creciendo en su profesión.

Actualmente observamos bastante seguridad y confianza en relación a la labor profesional en este grupo de maestros y maestras, aunque sí que es destacable cómo aquéllos que son más reflexivos destacan la necesidad de seguir aprendiendo y mejorando mientras que los y las que se cuestionan menos su práctica profesional no sienten esa necesidad. Pero no siempre ha sido así, en sus inicios sus dificultades en relación a la concreción de los contenidos que tenían que impartir, la forma de relacionarse con los alumnos, etc. obligaron a estos docentes a buscar modelos de trabajo en sus propios compañeros, en libros, etc.

La experiencia les ha proporcionado las estrategias necesarias para no tener que estar continuamente en esa búsqueda y experimentación de su primera etapa como especialistas pero, en el caso de los maestros y maestras más reflexivos, aparece una necesidad de seguir innovando cada año y renovar los recursos con los que trabajan.

En los maestros y maestras más mayores se advierte cierto cansancio y menor implicación en cierto tipo de actividades que necesitan de mayor dedicación y esfuerzo.

No existe la preocupación de preparar día a día las clases ya que la experiencia les permite ir trabajando sobre la marcha. Pero a esta situación no se ha llegado por casualidad ya que este momento de consolidación laboral es el producto de muchos años de reflexión sobre la propia práctica.

XII.1.2. Trayectorias profesionales de los maestros y maestras de Educación Musical veteranos

Tras la reconstrucción de las historias de vida de estos maestros y maestras hemos identificado dos momentos importantes en las trayectorias de estos profesionales, el antes y el después de la especialización. Además, dentro de cada uno de esos periodos aparecen diferencias en función de la situación laboral de estos maestros, ya sean maestros contratados o funcionarios.

En el caso de los maestros funcionarios en los que el primer acceso a la profesión se realizó a través de la función pública encontramos, en líneas generales, diversos cambios de destino hasta conseguir una estabilidad laboral en un centro definitivo. Sí que debemos señalar que esta estabilización se consigue en unos tres o cuatro años como máximo. En el caso de los maestros que iniciaron su trayectoria profesional en centros privados o concertados, estos años se caracterizan por la estabilidad en relación al centro de trabajo, pero con ciertas incertidumbres sobre la continuidad en el puesto debido a que sus contratos eran, en principio, temporales.

En relación a su desempeño profesional podemos señalar cómo el trabajar en diferentes niveles y etapas a lo largo de lo que era la antigua EGB, unas veces con materias relacionadas con la especialidad que habían estudiado en su formación inicial y otras veces no, supone un proceso importante de aprendizaje a través de la propia experiencia. Aquí encontramos unos primeros años de búsqueda, de incertidumbre, en el que la ilusión, el cariño, la capacidad de superación, etc., son piezas fundamentales en su desarrollo profesional y en la consolidación progresiva de un repertorio pedagógico.

Incluso, algunos de estos maestros inician ya antes de la especialización propiamente dicha la enseñanza de la música en la escuela. Unos de una manera más sistemática y otros menos formal, pero para todos ellos supone un proceso de aprendizaje importante que, más tarde, cuando accedan a la especialización contribuirá a una situación de partida algo más ventajosa que para el resto de los docentes que no tuvieron esta vivencia anterior.

La especialización supone un nuevo cambio en su trayectoria profesional, lo que los expertos han llamado *incidente crítico*. Los itinerarios de acceso elegidos son muy diversos y esta diversidad es la que define las divergencias y similitudes en las trayectorias de estos profesionales.

Así, los que acceden a través del concurso-oposición a partir de este momento comienzan un recorrido por diversos centros de la comunidad andaluza hasta conseguir el destino definitivo. Este hecho condiciona su práctica profesional, que los primeros años se ve limitada a su actuación a corto plazo.

Entre los que acceden a través de la homologación de su título de Conservatorio o a través del Curso de Especialización no encontramos esta

continua movilidad en cuanto a los destinos, sino que en el caso de la maestra contratada prosigue su actividad en su centro y a los demás se les asigna el centro educativo en el que desarrollan su actividad en la actualidad.

A pesar de esta diferencia todos coinciden en que en estos primeros años es cuando se produce una vuelta a aquella etapa de incertidumbre y búsqueda experimentada en los primeros años como docentes generalistas. En este caso ya existe una consolidación y seguridad en relación a las habilidades sociales, al mantenimiento de la disciplina en clase, a la comunicación con los alumnos, etc., pero el enfrentarse a la docencia de una disciplina nueva les obliga a buscar, a indagar nuevos recursos y estrategias metodológicas que les ayuden a desarrollar su labor docente con eficacia.

En el caso de aquéllos que habían recibido clases en el Conservatorio, encontramos una evolución desde un modelo docente próximo al empleado en esta institución hacia otro mucho más activo y flexible, más cercano a las metodologías activas que en el ámbito de la pedagogía musical se desarrollan a partir de los primeros años del siglo XX y que fueron interiorizando gracias a los procesos formativos llevados a cabo a partir de la especialización.

Entre los que no existía este antecedente musical encontramos cómo, casi de forma intuitiva, comienzan a impartir las clases de música de una manera lúdica, a través del canto de canciones o la interpretación de la flauta para poco a poco a través de los procesos formativos en los que toman parte ir desarrollando su labor docente desde un paradigma práctico-crítico, desde un punto de vista mucho más reflexivo.

XII.1.3. Elementos de la identidad profesional de los maestros y maestras de Educación Musical veteranos

XII.1.3.a. Relaciones con el entorno laboral

A la hora de caracterizar la identidad profesional de este grupo de maestros hemos tenido que tener en cuenta no sólo la percepción de sí mismos como docentes, sino también la percepción que tienen del entorno que les rodea y, concretamente, del entorno laboral. Así, en las líneas que siguen a continuación, recogemos las percepciones que resultan coincidentes al realizar el análisis cruzado de todas y cada una de las historias de vida de los maestros y maestras que forman este grupo dentro de nuestro estudio.

La percepción que tienen sobre la consideración por parte de la **Administración** hacia su labor como maestros de Educación Musical es diferente dependiendo de la mejor o peor atención que hayan recibido por parte de ésta cuando han demandado material, personal, etc. Sin embargo, todos coinciden en que - aunque se ha producido un avance en relación a la Educación Musical en la Educación Obligatoria - son conscientes de que no se han puesto en marcha todos los mecanismos y recursos necesarios para aplicar correctamente todas las buenas intenciones plasmadas sobre el papel en la legislación educativa.

Así encontramos como este grupo de maestros subraya la poca importancia atribuida a la Música, pues su presencia en la jornada escolar es mínima, ya que el horario asignado a la Educación Artística tiene que ser compartido con otras dos materias, para las cuales ni siquiera existe un especialista. Además, reivindican que se otorgue la importancia que se merece a esta asignatura ya que en la mayoría de las ocasiones el considerar más importantes las materias instrumentales conlleva a que el especialista tenga que centrar sus esfuerzos en sus tareas como tutor dejando en un segundo plano su trabajo como especialista.

Además, se percibe cierta preocupación por el futuro de esta materia pues con los cambios que se avecinan, debido a la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, el hecho de que la especialidad desaparezca de las universidades puede ser el preludio de su desaparición en las escuelas. Ante estas reflexiones vemos cómo algunos de estos maestros se preocupan de los cambios que se suceden actualmente en el ámbito educativo.

En cuanto a las relaciones que establecen con el **equipo directivo** del centro, parece haber menos problemas en los centros públicos que en los concertados. Este hecho se puede atribuir a que el equipo directivo en los centros concertados, tal y como nos ha señalado alguno de nuestros informantes, no es elegido por referéndum sino que es propuesto por el titular de la institución educativa. Aunque las relaciones que aparecen son desiguales dependiendo del tipo de centro, de la pertenencia o no de estos maestros al equipo directivo, de la mayor consideración de éste hacia la Educación Musical entre otras cuestiones, en lo que sí coinciden la mayoría de los informantes es en la importancia de una buena dirección que promueva el trabajo en grupo e impulse proyectos de innovación.

En este grupo de maestros encontramos algunos de ellos que forman parte del equipo directivo: dos maestros y una maestra. Los primeros llevan varios años ocupando este tipo de cargos, unas veces como jefe de estudios otras como secretarios; sin embargo la única mujer que ha desempeñado esta labor lo ha hecho por cuatro años y casi por compromiso. En el caso de los hombres no llevan a cabo esta actividad por una motivación real hacia la misma, sino porque entre el horario destinado a estos cargos y el horario de especialista cubren todas sus horas de dedicación al centro, por lo que no tienen que ocuparse de ninguna tutoría, hecho que supone una dificultad añadida para un especialista.

De alguna manera el horario como especialista se ve condicionado por otras tareas que los docentes tienen que desempeñar en sus centros de trabajo y que en la mayoría de las ocasiones se consideran prioritarias. De alguna manera este hecho está relacionado con la falta de consideración por parte del equipo directivo y docente hacia la Educación Musical; se ponen por delante de esta materia otras tareas que se consideran como prioritarias, siendo el maestro de música el que tiene que hacer ver al claustro la importancia de su materia e imponer su labor como especialista por delante de cualquier otro desempeño como docente en el centro.

No se observa una motivación intrínseca y fundamentada en unas razones sólidas a la hora de ocupar un cargo de gestión en el centro. En el caso de los centros públicos parece estar más relacionado con una intención de promoción, ya que el desempeño de este tipo de cargos reporta ciertos beneficios a nivel de puntuación en el caso de optar por un traslado. Sin embargo, para los dos maestros que ocupan estos cargos desde hace varios años nunca la motivación ha sido esa, ya que no tienen intención de cambiar de centro y, su argumentación es que como nadie se quiere encargar y tienen amistad con el director pues aceptan, pero sin mayor motivación.

Se evidencia en este caso la afirmación de Bolívar (1999) quienes, en su estudio sobre los docentes de los centros de secundaria, recogen que estos cargos son ocupados tradicionalmente por hombres, con lo que el interés por este tipo de tareas no está muy arraigado entre las maestras que prefieren concentrar sus esfuerzos en la docencia y en su vida personal. A esto se añade la sobrecarga de trabajo de los docentes de música, mayor número de alumnos que el resto de docentes, por lo que prefieren evitar adquirir nuevos compromisos que aumenten el tiempo de dedicación a su actividad profesional.

Señalan cómo han tenido que ganarse el respeto de sus **compañeros y compañeras** como especialistas y cómo éstos poco a poco han ido reconociendo su lugar en el centro, a pesar de que todavía en la mayoría de los casos la visión que el resto del claustro tiene de su función se vea reducida a la organización de diferentes eventos musicales a lo largo del curso. En este tipo de actividades, en algunos casos, los demás compañeros intentan colaborar, pero realmente no se da un trabajo colaborativo sino directivo, ya que son los especialistas los que organizan y dirigen estas actividades. En este sentido apuntan cómo el hecho de ser los únicos especialistas de música en el centro genera en ellos un sentimiento de soledad que podrían paliar si algunos de sus compañeros se prestaran a realizar un trabajo colaborativo que permitiera aunar esfuerzos en la misma dirección, conseguir la tan ansiada interdisciplinariedad que en la mayoría de los casos no es más que una utopía recogida en la legislación y documentos curriculares.

La visión más positiva es la del **alumnado**, pues señalan cómo la relación con todos y cada uno de sus alumnos ha sido determinante en su crecimiento como profesionales ya que ha supuesto una fuente de motivación y conocimiento diaria. Normalmente la relación con ellos es cordial, basada en el respeto y el cariño aunque en algunas ocasiones se han encontrado con algún problema de disciplina, sobretodo en los cursos superiores.

Son conscientes de que la consideración de sus alumnos hacia la asignatura de Música es distinta que hacia las materias instrumentales. El hecho de no seguir la misma dinámica que en otras clases supone una fuente de motivación para el alumnado pero el maestro de música corre el riesgo de que los niños no se tomen en serio la materia. Además, a este hecho se une la baja consideración hacia la misma de los padres y madres, baja consideración que transmiten a sus hijos. Por esta razón, en algunos de los casos el libro de

texto aparece como una herramienta para inferir cierto rigor y seriedad a la materia.

La relación con los **padres y madres** es prácticamente nula, ya que cuando no son tutores de un curso, no es muy normal que éstos se interesen por la evolución de sus hijos en Música. Se percibe una baja consideración en la gran mayoría de los casos, hecho que dificulta esta relación, pues es difícil explicarles la importancia que para la educación de sus hijos tiene la Expresión Musical. La falta de información y formación en este ámbito hace mucho más difícil la labor de estos maestros que se ven obligados a utilizar el libro de texto para “dar cuenta” de su trabajo a los padres que no entienden que la clase de música consista en bailar, tocar y cantar, en definitiva, hacer música.

Lo más difícil para este grupo de maestros, y sobretodo para los que trabajan en centros de contextos urbanos, es el sentir que su trabajo puede ser cuestionado por cualquier persona aunque ésta no sea un profesional de la educación. Se percibe aquí un rasgo desprofesionalizador de la carrera docente, el hecho de sentirse cuestionados por su entorno. Sin embargo, todavía en los contextos rurales se percibe un mayor respeto hacia la figura del maestro.

En cuanto a la relación que tienen con **otras instituciones** es destacable únicamente el vínculo que mantienen con la Universidad, pues reciben, en algunos casos, a alumnos de Magisterio en prácticas. La relación con este alumnado normalmente es cordial e intentan darles la confianza y margen de actuación necesarios para que puedan aprovechar al máximo ese período de aprendizaje. Se percibe cómo los docentes menos reflexivos y que se cuestionan poco o nada su práctica profesional consideran que ellos aportan más a los prácticos de lo que realmente reciben, limitando su beneficio a que les puedan echar una mano en un momento dado. Sin embargo, para aquéllos maestros y maestras con una postura más crítica, los alumnos en prácticas suponen una fuente importante de conocimientos y actualización en el campo de la Educación Musical.

Además, a través de la recepción de los alumnos en prácticas conocen la situación de la Formación de los Maestros de Educación Musical en las Escuelas, comprobando la diferencia, que en algunos casos existe, entre la formación profesional y la realidad escolar.

Señalan la necesidad de que existiera una verdadera conexión entre la Escuela y la Universidad, de manera que se generara un trabajo colaborativo que permitiera mejorar la formación en las dos instituciones. Además, reclaman la necesidad de que la investigación educativa se traslade a la escuela y sea una herramienta real de mejora de la enseñanza, no limitándose su función a la publicación en revistas científicas y la realización de tesis doctorales.

XII.1.3.b. Práctica profesional

Para este grupo de maestros y maestras la **finalidad de la música** en la escuela es sensibilizar y despertar el interés del alumno hacia el hecho musical. Una vez establecida esta finalidad la concreción de objetivos que realiza cada uno depende de su formación y de su visión personal de la música en el aula de Primaria. Podemos diferenciar tres líneas de trabajo: por un lado, los que utilizan la música como un medio y no como un fin en sí misma, desarrollando capacidades de percepción y expresión; por otro, los que ponen el acento en la enseñanza técnico-musical encaminada a la práctica instrumental y, en tercer lugar, el maestro que integra las dos visiones y consigue un desarrollo de la capacidad perceptiva, expresiva y analítica al final de la etapa debido a la adecuada progresión de objetivos y contenidos que lleva a cabo dentro del aula. Estas visiones están muy vinculadas a su trayectoria biográfica tanto en el ámbito formativo como en el resto de experiencias musicales vividas a lo largo de su carrera. Además, el grado de reflexión en su quehacer diario también determina una visión más o menos globalizada de la Educación Musical.

En líneas generales suelen trabajar todos los **bloques de contenido** prestando especial atención a la audición, el canto y a la expresión instrumental con percusiones corporales, pequeña percusión y flauta dulce a partir del segundo ciclo. La aproximación al Lenguaje Musical, se lleva a cabo normalmente a través de actividades de percepción e interpretación, aunque en algunos casos se trabaja desde un punto de vista técnico-musical, es decir, referido a la lectoescritura, limitándose su uso a la hora de interpretar las partituras con la flauta dulce. Solamente en uno de los casos, el de la maestra más veterana, este trabajo se plantea como prioritario con el objetivo de darle un carácter de seriedad a la asignatura.

La danza y el movimiento constituyen el bloque menos trabajado, en unas ocasiones por la falta de espacios apropiados y en otros por la formación limitada que en este sentido tienen los maestros. Algo similar sucede a la hora de la expresión instrumental donde la utilización de unos u otros instrumentos se ve condicionada por la cantidad de los mismos con los que cuente el centro, la "pérdida" de tiempo que supone para el maestro, etc. En relación a esta última idea hemos observado en el discurso de estos docentes que trabajan más o menos unos bloques u otros en función de su formación y su gusto personal hacia los mismos. Surge, por tanto, el debate acerca de qué es lo que se debe enseñar, solamente aquello para lo que el docente se siente realmente capacitado o todo lo que se plantea en el currículo oficial. Incluso vemos cómo se emplea un tipo de estrategia metodológica u otra no en función de lo que sea mejor para el alumnado sino de la situación personal de cada maestro.

En cuanto al **estilo metodológico** destaca la utilización de estrategias participativas, se aprende música haciendo música. No obstante es importante para alguno de estos maestros alternar el trabajo teórico con el práctico con la intención de imprimir cierto carácter académico a la asignatura para lograr que los alumnos y los padres comiencen a considerarla con la misma importancia

que el resto de materias. Así, una de las maestras, la más veterana evita en muchos casos el componente lúdico de la materia para que los niños no la vean como una clase de diversión. Otros docentes, establecen la necesidad de cierta disciplina a través de reglas pactadas con el alumnado para mantener un ambiente de respeto y trabajo propicio para desarrollar las enseñanzas musicales, sin tener que llegar a prescindir del componente lúdico.

Mantener la motivación del alumnado a través del cambio de tareas supone una de las directrices metodológicas compartidas por este grupo de docentes. Uno de los maestros que más reflexiona sobre su práctica docente, es consciente de la importancia de un buen planteamiento metodológico, la experiencia de los años le lleva a afirmar que todo es posible si se plantea de forma progresiva y coherente con los estadios de desarrollo psicoevolutivo de los alumnos.

Afirman que la experiencia de los años les facilita el no tener que preparar de forma exhaustiva y diaria las clases, sino que ya tienen un guión hecho sobre el que van modificando propuestas en función de la respuesta del alumnado. Llama la atención cómo esta revisión se realiza por ensayo-error, prueban hasta que llegan a un resultado satisfactorio. Esta visión no es compartida por todos los docentes, ya que en el caso de Carlos, donde el nivel reflexivo es mucho mayor que en los demás, ha llegado a esta situación por el trabajo de continua revisión realizado a lo largo de todos los años como especialista.

El **sistema de evaluación** del proceso de aprendizaje del alumno se basa en la observación diaria y como criterios se establecen el interés, la participación y la calidad de los trabajos realizados. También se le da importancia a que cada alumno lleve todo el material necesario al aula. Este requerimiento de alguna manera está relacionado con la intención del docente de música de establecer rutinas que también se llevan a cabo en otras materias con el fin de que el alumnado considere la Música como una asignatura más, igual de importante que el resto.

Solamente dos de los maestros entrevistados señalan la prueba escrita como un instrumento de evaluación, siendo la justificación de la utilización de este tipo de procedimientos la misma que expusimos anteriormente.

El maestro y la maestra que parecen cuestionarse más y reflexionar sobre su práctica diaria en el aula son los que mencionan la propia evaluación, la evaluación del proceso de enseñanza a través de la revisión del trabajo diario. Y solamente Carlos, quien de alguna manera tiene más experiencia en el campo de la Educación Musical, considera importante la autoevaluación del alumnado.

A la hora de abordar la cuestión de los **recursos materiales** todos los maestros y maestras coinciden en señalar en que una clase de Música con una buena dotación de material es imprescindible a la hora de desarrollar correctamente la docencia en la especialidad, ya que podemos comprobar a través del discurso de estos docentes cómo el hecho de no contar con los

instrumentos necesarios, el espacio adecuado, etc., limita su práctica en el aula.

El libro de texto supone otro apoyo importante en su práctica diaria aunque dependiendo de cada docente su utilización es mayor o menor. Encontramos así dos grupos de maestros, por un lado están los que se apoyan bastante en el libro de texto y lo siguen casi al pie de la letra, realizando aportaciones complementarias. En este caso el libro de texto facilita su labor en el aula pues les permite salir en cualquier momento y dejar a los alumnos trabajando (este es el caso de los maestros que ocupan cargos directivos). Otra de las razones es la comodidad de no tener que elaborar materiales y fichas de trabajo y también el hacer ver a los padres y madres que el trabajo de la clase de música es un trabajo “serio”.

Por otra parte diferenciamos a los maestros que utilizan el libro de texto simplemente como una guía, como un apoyo que les sirve para que el alumnado reconozca que la Música es igual de importante que el resto de materias. Éstos hacen mucho hincapié en que son muchos los recursos complementarios que utilizan y que el libro no limita su práctica cotidiana.

La organización de **actividades complementarias** gira en torno a las actividades musicales que se realizan en el centro en momentos puntuales del curso escolar y que, en el caso de la mayoría de los docentes entrevistados, coinciden con la Navidad y el final de curso. Aunque desde un primer momento percibieron que sus compañeros le atribuían la “obligación” de organizar este tipo de actividades por ser los responsables de la asignatura de música, señalan cómo han tenido que hacer ver a los compañeros que estas actividades no son de su incumbencia solamente. Así, unos han optado por organizarlas con la “ayuda” del resto del claustro y otros han decidido llevar a cabo este tipo de actividades por iniciativa propia, pero en otras fechas, organizando la actividad con una finalidad en sí misma y no para cubrir el expediente. En el caso de la maestra más veterana, aunque el recuerdo de estas actuaciones es uno de los aspectos que señala como más positivos de su labor como especialista, desde hace unos años abandonó este tipo de actividades pues necesitan mucho tiempo y esfuerzo.

A pesar de la dificultad y esfuerzo que entrañan estas actividades algunos de los docentes justifican su realización por la importancia que revisten en relación a la educación del alumnado ya que las consideran un medio importante para desarrollar vínculos de colaboración entre los niños fuera de la cotidianidad del aula. Para otros, además, supone un momento de motivación pues constituyen una de las pocas situaciones a lo largo del curso donde realmente el resto de agentes educativos reconocen su labor como especialistas.

A la hora de abordar el tema de la **atención a la diversidad** distinguen entre el alumnado extranjero y perteneciente a minorías étnicas y aquéllos con necesidades educativas especiales por causas físicas o psicológicas.

Entre los primeros no existe ninguna dificultad ya que la expresión musical lejos de provocar problemas de exclusión social tiene la cualidad de integrar a todos los que participan en ella. La multiculturalidad en la que se encuentran inmersos algunos centros educativos de la zona urbana, no supone ningún problema, en contra de lo que pudiera parecer, sino que enriquece el trabajo musical pues los alumnos extranjeros aportan la riqueza de sus respectivas culturas. Sólo aparece alguna dificultad cuando estos alumnos no dominan la lengua vehicular.

En el caso de los niños con necesidades educativas especiales no hay actuaciones específicas, simplemente se les piden las mismas actividades que al resto de los compañeros pero con un nivel de dificultad menor. Realmente admiten no tener la suficiente formación ni recursos para abordar esta realidad de otra forma. Quizás esto se deba también a que no han tenido la necesidad de formarse en este sentido porque no han sido muchos los casos de niños con necesidades educativas especiales que han tenido en clase. En el caso de Gerardo existen menos problemas porque - además de que el centro tiene un aula de integración con la correspondiente especialista - él tiene estudios de Pedagogía Terapéutica.

La atención a la diversidad no supone un esfuerzo añadido para este grupo de docentes, pues dentro del aula de música no hay problemas significativos ya que se produce una integración total de todos los alumnos, simplemente en algunos casos hay que variar las tareas pero no se produce una modificación de objetivos, es decir, no se llevan a cabo adaptaciones curriculares significativas.

Quizás este hecho se deba a que la poca importancia que la comunidad educativa en general atribuye a la materia de música se refleje aquí en los propios maestros y maestras especialistas de forma inconsciente, porque si se tratara de otra materia, de las que se consideran “importantes”, posiblemente buscarían otros recursos y estrategias para trabajar con este tipo de alumnado.

XII.1.3.c. Elementos personales que configuran la identidad profesional

Entre las **actitudes** de este grupo de maestros podemos observar cómo existe un grado de compromiso total con su profesión, admitiendo todos ellos la gran responsabilidad que supone ser maestros y maestras. Sin embargo, sí que advertimos diferencias en cuanto al grado de preocupación en relación a la innovación y mejora de la docencia, vemos cómo hay maestros y maestras en los que su actitud ante este hecho es más pasiva, más conformista mientras que otros y otras intentan superarse día a día e ir cambiando su práctica docente en aquellos aspectos que consideran necesarios. Solamente en uno de los casos se hace referencia explícita a la importancia de luchar por defender su condición de maestro especialista por encima de todas las demás tareas que puede realizar en el centro, lo que pone de manifiesto la existencia de un cierto conformismo con la situación actual que tienen todos ellos y no sintiendo la necesidad de conseguir más horas de docencia o mejorar su estatus como especialistas. Se observa de algún modo una actitud general de

conformismo ante la realidad que viven como especialistas, que en unos casos les complace más que en otros.

En las temáticas que abordan este grupo de maestros y maestras a la hora de hablar de las **creencias** sobre su profesión podemos señalar diferencias en función del género. Por ejemplo, en el caso de las mujeres vemos cómo todas ellas centran su discurso a la hora de hablar de cómo tiene que ser la relación con el alumnado en el cariño y respeto, advierten que el trato con los niños debe ser cordial sin dejar de existir un respeto y disciplina. Vemos cómo esta creencia en algunos casos se genera por una mala experiencia cuando eran pequeñas y en la escuela los maestros estaban el día entero regañándoles y haciéndoles muy difícil el día a día. Sólo ellas hablan de tratar a los alumnos como si fueran sus hijos; se vislumbra aquí cierto carácter maternalista en el trato con sus alumnos. Sin embargo, los hombres hacen más hincapié en la necesidad de que haya un orden y una disciplina en la clase de música, pues aunque son conscientes de que es una clase que se distancia de la rutina seguida en otras materias, siempre debe existir cierta disciplina y orden para poder trabajar con un mínimo de rigor y seriedad.

Todos ellos coinciden en que la finalidad de la música en la escuela es que los niños disfruten del hecho musical aunque señalan algunos matices en cuanto al modo o línea de trabajo que ya se han expuesto cuando hemos descrito la práctica profesional de este grupo de maestros y maestras.

También es recurrente el que crean que hay que demostrar continuamente en el entorno escolar la importancia de la materia de Música para que el resto de la comunidad reconozca ese valor y tenga una mayor consideración de la asignatura. Esto supone un esfuerzo añadido que los docentes de las materias instrumentales no tienen que realizar.

Son conscientes del importante trabajo interdisciplinar que se puede desarrollar gracias al trabajo musical y de cómo el trabajo que se programa una vez en el aula tiene que adaptarse a diferentes cambios según el grupo y el desarrollo de la clase. Además, consideran muy importante el hecho de permanecer por un largo tiempo en el mismo centro ya que esta situación les posibilita desarrollar un trabajo a largo plazo y mucho más completo que cuando simplemente han permanecido en un centro un par de años. Esta puntualización la hacen aquellos maestros y maestras que han pasado por diferentes destinos hasta su estabilización.

Crean en la importancia de que se aprenda música haciendo música, por lo que son muy conscientes de que el libro de texto es una herramienta más y no un material que hay que seguir al pie de la letra, aunque como se señaló anteriormente el uso que hacen del mismo es diferente.

En cuanto a las **dificultades** que encuentran en su día a día como docentes de Educación Musical destacan la falta de atención entre el alumnado y la dificultad de generar un clima de trabajo. Reconocen que esta dificultad reside en que en muchos casos el alumnado no se toma en serio la clase de

música y el índice de motivación hacia ésta es bajo, sobretodo en los niveles superiores y entre el alumnado repetidor.

Una consecuencia de esta situación es la falta de disciplina que en ocasiones dificulta en gran medida la labor del docente de música. Este hecho es confirmado en el estudio realizado por Gordon (2001) sobre los problemas en la clase de música y lo identifica como una de las fuentes principales de estrés de los profesionales de Educación Musical.

A este hecho se une la falta de consideración por parte de los diferentes agentes educativos: Administración, compañeros/as y padres y madres; lo supone una dificultad añadida al desarrollo de su labor como especialistas. No obstante se observa una mayor consideración hacia la labor del maestro en general en los centros rurales, ya que en muchos casos las actividades culturales del pueblo giran en torno a la actividad musical que se desarrolla en el colegio.

El hecho de ser especialista supone una mayor carga de trabajo ya que el número de alumnos es mayor, lo que dificulta y multiplica el trabajo del docente de música. Además, como normalmente no se completa el horario sólo con la especialidad a no ser que se trabaje en un centro muy grande, el especialista tiene que alternar su docencia como especialista con la de tutor, apoyo o administración.

Además, el hecho de impartir clase en un mismo nivel con dos grupos diferentes no exime al maestro de preparar dos clases distintas porque tal y como afirman los docentes entrevistados, otra de las dificultades que encuentran es la necesidad de preparar doblemente las clases pues deben adaptarlas al grado de maduración de cada grupo.

La dinámica seguida en las clases de música obliga al docente a forzar más la voz por lo que podemos encontrar entre este grupo de maestros y maestras algunos problemas vocales con el paso de los años. Este hecho también es recogido por Barniol (1999) que afirma que la intensificación del trabajo del maestro de música requiere que el docente esté en continua actividad durante toda la sesión lo que genera un mayor nivel de cansancio.

Otra dificultad añadida a las clases diarias es la creencia por parte del claustro de que el especialista tiene la obligación de organizar las actuaciones que se celebran a lo largo del curso escolar. Normalmente todos reconocen organizar algunas de estas actividades aunque, a lo largo de sus años como especialistas, han ido dejando claro que esa no es una obligación de ellos y ellas sino que organizan dichas actividades porque les motivan. Además, intentan implicar más o menos al resto del claustro, ya que es un trabajo que necesita de mucho esfuerzo y dedicación.

Sobretodo en los comienzos como especialistas se vislumbra en este grupo de docentes la dificultad para determinar qué objetivos y contenidos trabajar en el aula en relación a la Educación Musical. A este hecho se unía la dificultad de encontrar un libro de texto que se adaptara a sus necesidades.

La falta de consideración hacia la asignatura supone una menor carga horaria semanal específica, lo que dificulta bastante el avance en la materia porque ver una hora a la semana al alumnado es insuficiente. Por otro lado la inexistencia de recursos adecuados para impartirla supone una dificultad añadida.

Aunque en líneas generales estos son los problemas que argumentan este grupo de maestros y maestras vemos cómo aparecen diferencias entre las opiniones de aquéllos y aquéllas que trabajan en centros públicos y los que lo hacen en centros concertados, difiriendo las opiniones sobre todo en cuanto a dotación de recursos; en los centros públicos suele haber un aula de música a pesar de que la dotación de material pueda ser más o menos completa. Sin embargo, el centro concertado tiene menos recursos, además de impartir solamente la música en segundo y tercer ciclo para posibilitar que la especialista sea también tutora, este es el caso de Carmen.

En cuanto a la carga de trabajo del especialista, sobretodo en los centros rurales, se aprecia cómo esta dificultad no aparece; quizás este hecho se deba a que la ratio (el número de alumnos por aula) es mucho menor que en un centro urbano.

Otra de las dificultades que señala una de las maestras, la que trabaja en un centro concertado - quizás influenciada por la falta de seguridad laboral que supone estar contratada por una entidad privada y no pertenecer a la función pública - es el hecho de estar expuesta a la opinión que sobre su trabajo puedan tener el resto de agentes educativos.

Se vislumbra cierta preocupación ante los cambios que se avecinan en el panorama educativo y que pueden poner en peligro la continuidad de la Educación Musical en las escuelas.

Por último señalar la sensación de soledad que tiene este grupo de maestros y maestras, ya que no tienen ningún compañero de su misma especialidad con el que intercambiar opiniones y experiencias. Además, el hecho de trabajar en centros distintos separados por distancias considerables, sobretodo en el caso de las zonas rurales, dificulta la formación de grupos de trabajo que estén integrados exclusivamente por especialistas. Este es uno de los elementos que limita la existencia de un sentimiento de pertenencia a este colectivo y una identidad profesional compartida.

A pesar de las dificultades todos muestran un alto **grado de satisfacción** hacia su profesión aunque, en algunos casos, la posibilidad de la jubilación aparece como una buena opción. Dentro de que todos y todas advierten que su profesión les agrada y que nunca se han arrepentido de su especialización, para algunos el asistir cada día al colegio es una fuente de motivación y realización personal y para otros es simplemente un trabajo más y no les importaría ser solamente tutores. Por ejemplo, en el caso de Antonia esta satisfacción se refleja sobretodo cuando recuerda su pasado y no tanto en relación con su presente.

No podemos olvidar que en la mayoría de los casos cuando hablan del grado de satisfacción hacia su profesión lo hacen pensando en su condición de maestros en general y después en función de su labor como especialistas, sobretudo aquéllos que además de impartir clases de Música son tutores. Quizás motivados por la apreciación más positiva y el mayor valor que la sociedad otorga a su labor como maestros generalistas. También queremos señalar cómo en ocasiones, las tareas administrativas que desarrollan a la vez suponen una mayor responsabilidad para ellos que sus tareas como maestros especialistas.

Entre las competencias que debe reunir un maestro de Educación Musical destacan la necesidad de que le guste la profesión, de que realmente el trabajo en la escuela le motive pues de lo contrario, el día a día se hace muy cuesta arriba. Es importante que el maestro de música defienda la importancia de su materia, tenga una actitud positiva y sea una persona creativa. Además, señalan la importancia de participar con los alumnos en todas las actividades, tener paciencia, saber motivar al alumnado y mantener una buena comunicación con ellos. En definitiva, ser capaces de transmitir el amor por la música. Además de estas competencias desde el punto de vista pedagógico y personal el maestro de música debe tener una base musical, cuyo nivel depende de la propia formación de estos maestros. Sin duda, la definición de estas competencias se hace desde la propia experiencia ya que definen el nivel de conocimientos musicales que debe tener el maestro de música en función de su propia formación. Así los que tiene más formación musical señalan como imprescindible poseer unos conocimientos musicales sólidos, mientras que los docentes que tienen unos conocimientos más básicos los califican como suficientes.

Las **fuentes de motivación** para este grupo de maestros son el trabajo diario, las respuestas de los niños, aunque en algunos casos la realización de actividades complementarias y el reconocimiento, al menos, una vez al año, del resto de la comunidad educativa, supone una inyección de autoestima y motivación.

Entre las **demandas** que señalan está la necesidad de que la sociedad tenga una más alta consideración por esta materia. Es necesario que la Administración preste más atención a la Educación Musical en los colegios para que de alguna manera la mayor representatividad de esta materia genere el reconocimiento por parte de los demás docentes y los padres y madres.

Además demandan más recursos y mejores libros de texto para poder desarrollar su labor docente con menos limitaciones de las que cuentan actualmente.

El poder compartir sus experiencias con otros compañeros, el tener foros de intercambio es otra de las demandas de este colectivo que se siente solo y aislado en su centro educativo. Se pide, por tanto, una mayor cooperación entre maestros dentro del centro (distintas áreas), y fuera de él (colectivo de Educación Musical) que suponga un estímulo al docente de música,

incremente su capacidad de reflexión y proporcione espacios para el aprendizaje en común, ya que - como se apunta a lo largo de los discursos de estos informantes - una de las fuentes más ricas de formación es el intercambio de experiencias con otros colegas.

En algunos casos se demanda una dedicación exclusiva a la especialidad para poder desarrollar con más calidad su trabajo como especialistas.

A pesar de ser conscientes de sus lagunas formativas, en relación a aspectos técnico-musicales o didácticos y de los procesos formativos que en este sentido demandan por parte de la Administración, observamos en algunos de los casos poca iniciativa a la hora de emprender acciones de autoformación que no necesitan la puesta en marcha de programas por parte de instituciones o entidades ajenas a sus intereses.

En el caso de la maestra que no es funcionaria demanda que la oferta formativa de los maestros funcionarios se haga extensiva a los contratados y que ellos puedan tener las mismas posibilidades en ese sentido.

En líneas generales este grupo de maestros y maestras están contentos con su situación profesional por lo que en relación a sus **expectativas de futuro** hacen referencia a seguir como están hasta ahora. En algunos casos, aquellos en los que encontramos maestros con un mayor índice de reflexión y vemos cómo se cuestionan más su práctica, aparece la idea recurrente de seguir mejorando e investigando; en el resto se percibe la expectativa de seguir como hasta el momento.

Al tratarse de un grupo que se encuentra en un momento de consolidación laboral no se percibe gran interés por la promoción profesional, en algún caso aparece la posibilidad de acercarse un poco más al domicilio familiar y por parte de la maestra contratada no se descarta la posibilidad de opositar algún día. En el caso de uno de los maestros que ocupa un cargo administrativo se vislumbra la opción de convertirse en inspector y el maestro que lleva a cabo cursos de formación con otros maestros plantea el que le hubiera gustado impartir clases en la universidad.

Concluyendo vemos cómo se plantean pocos cambios y hay una carencia de grandes expectativas entre este grupo de maestros debido posiblemente a la estabilidad laboral que han conseguido y a las limitaciones que existen dentro de la profesión docente para la promoción vertical, una vez conseguido cierto estatus.

XII.2. Identidad profesional y trayectoria vital de los maestros y maestras de Educación Musical noveles

XII.2.1. Experiencias de vida personal y profesional significativas de los maestros y maestras de Educación Musical noveles

XII.2.1.a. Condicionantes del contexto histórico, sociopolítico y educativo

Este grupo de maestros y maestras nace en plena transición democrática y cursaron sus estudios primarios bajo la Ley de Educación de 1970. Sus estudios de secundaria también se regían por esta ley en la mayoría de los casos, aunque la gestación de la LOGSE propició que algunos de estos maestros cursaran planes experimentales de bachillerato.

Son maestros y maestras nacidos en la España predemocrática, cercana ya a la promulgación de la Constitución española de 1978. Crecieron en una etapa de estabilidad política y social, con todas las libertades democráticas que nuestra Constitución concede y en un período de bonanza económica que les ha facilitado el acceso a cualquier aspecto de la plena vida ciudadana. Nuestra incorporación de pleno derecho a la entonces Comunidad Económica Europea, hoy Unión Europea, les ha hecho además sentirse miembros y parte de algo más que un país.

La consideración y el respeto a la educación en su más amplio sentido también ha cambiado en España radicalmente - sobre todo teniendo en cuenta la etapa infantil y escolar que les tocó vivir a los que presentamos como maestros y maestras veteranos - ya que aparecen recogidos en nuestra Constitución aspectos tales como la plena igualdad en razón al sexo, raza y/o creencias, el deber por parte del estado de proporcionar una educación gratuita y de calidad a todos los ciudadanos españoles y el deber de los mismos de reclamarla.

Los colegios públicos de Educación Primaria crecieron en número, aumentando la calidad de la formación de los maestros y maestras que desarrollaban en ellos su labor educativa, la calidad de las instalaciones y la cantidad de medios y recursos para llevar a cabo una enseñanza obligatoria seria y de calidad. Por su parte, los colegios concertados (los sostenidos con fondos públicos pero de titularidad privada) se mantuvieron en número, mejorando también la calidad de los servicios que ofrecían. Los colegios privados en sentido estricto (los que no reciben ayudas públicas para mantenerse), aparecen en las grandes ciudades, pero en un número cada vez menos significativo. La mayoría de estos docentes cursaron sus estudios en centros públicos y concertados que eran, sin duda, los que mayormente se encontraban en los núcleos de población.

Las leyes educativas ya contemplan la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza y, en el caso de este grupo de docentes, a los que denominamos noveles, la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza que han cursado, comprendía hasta los 14 años, etapa que se conocía como EGB (Educación

General Básica). Después cursaron el BUP (Bachillerato Unificado Polivalente) con tres cursos, seguido del COU (Curso de Orientación Universitaria); al finalizar el COU realizaron el examen de acceso a la universidad (Selectividad).

Durante la EGB y a pesar de que ya se contemplaba en la Ley del 70 y posteriormente en los Programas Renovados el desarrollo curricular de la materia de Música integrada en el Área de Expresión Dinámica y Educación Física, la Educación Musical que recibieron, en el mejor de los casos, este grupo de informantes se limitó a la entonación de canciones o la interpretación con flauta dulce. Ya en el instituto y habiendo tenido mucha suerte recibieron clases de historia de la música que no eran más que clases de historia en las que los protagonistas eran músicos. Por lo tanto, observamos como en el ámbito de las enseñanzas de régimen general la formación de estos docentes era nula o casi inexistente.

El momento de elección profesional se produce ya en el período democrático, donde el acceso a la universidad de hombres y mujeres está totalmente normalizado. Tras superar las pruebas de acceso a la universidad y, no siempre como primera opción, deciden estudiar la carrera de Magisterio en Educación Musical. A partir de aquí comenzaron la carrera de Magisterio, que se desarrollaba ya en las facultades de Ciencias de la Educación, con siete especialidades diferentes; una de las cuales era y es la Especialidad de Educación Musical. Esta especialidad surge gracias a la entrada en vigor de la *Ley Orgánica de Ordenación General del sistema Educativo de 3 de Octubre de 1990 (LOGSE)*, donde se crea la figura de Maestro Especialista en Educación Musical.

Esta titulación se configura en las diferentes universidades españolas a partir del *Real Decreto 1440/1991 de 30 de Agosto por el que se establece el título oficial de Maestro en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudio*. Habiendo realizado una descripción detallada de este título en el capítulo IV centraremos nuestra atención en señalar que la formación que se ofrecía y se ofrece a través de esta titulación es una formación bivalente, ya que por un lado se trabaja la preparación psicopedagógica que debe poseer todo maestro generalista y la formación en las didácticas específicas de la etapa debido a que, el especialista es ante todo maestro, independientemente del área o materia que enseñe. Por otra parte, esta formación se completa con la formación específica del área, que incluye materias que permiten asegurar la preparación y/o profundización en el conocimiento y el uso del lenguaje musical, un cierto bagaje de materias culturales y la formación pedagógica y didáctica específicas. Esta doble formación es valorada de manera diferente por este grupo de docentes. Pues consideran que su formación específica ha sido muy aceptable, a pesar de que debido a que había compañeros sin una formación musical previa, se prestaba, en ocasiones, demasiada atención a cuestiones técnico-musicales en vez de a aspectos didácticos. Sin embargo, la formación generalista la consideran deficiente ya que las pocas horas dedicadas a cada área del currículum son claramente insuficientes a la hora de desempeñar su labor como tutores en la escuela.

Comienzan su trayectoria profesional a finales de los años noventa o principios del siglo XXI. Casi todos ellos acceden a su puesto de trabajo a través de un concurso-oposición, los que lo superan con plaza ingresan directamente en la función pública, aquéllos que no consiguen llegar al final del proceso pasan a pertenecer a la “bolsa de interinos” y comienzan así su trayectoria profesional. El maestro y maestra de centros concertados - que forman parte de este grupo - acceden a partir de un llamamiento por parte de los directores de los centros pues eran conocidos por haber estudiado allí, como en el caso de Miguel, o haber realizado la fase de prácticas como en el caso de Sonia.

Se observa cómo la forma de acceso a los centros públicos y privados o concertados es radicalmente distinta. Así, en el caso de los centros públicos el docente tiene que superar un examen en el que debe demostrar sus conocimientos científicos, técnicos y pedagógicos. Incluso para formar parte de la “bolsa de interinos” y trabajar de forma provisional en la función pública hay que superar parte de las pruebas que conforman dicho examen. Sin embargo, en el caso de los colegios privados o concertados la selección depende de la propia institución y, en muchos casos, no sólo es importante la valía del aspirante sino también el tener la oportunidad de participar en la selección de personal que hacen estos centros cuando necesitan aumentar su plantilla o cubrir alguna baja.

Su trayectoria profesional se ha desarrollado en una época de continuos cambios y reformas educativas a nivel estatal motivados por los cambios de signo político que se han producido en el gobierno de la nación. Así encontramos cómo a partir de la subida al poder del partido popular en 1996 se gesta una nueva ley de Educación, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 23 de Diciembre (LOCE) aprobada en 2002 y que consigue desarrollarse y aplicarse en todas las comunidades autónomas pues fue paralizada en 2004 con la subida al poder del partido socialista. Este hecho ha supuesto una gran confusión en el contexto educativo ya que ha habido casos en los que se han superpuesto dos leyes la LOGSE y la LOCE dependiendo del partido que gobernara en cada una de las comunidades autónomas. En el caso de Andalucía sigue vigente la LOGSE hasta el momento en el que se desarrolle la nueva Ley Orgánica de Educación de 3 de Mayo de 2006 (LOE) y la propia Ley de Educación Andaluza (LEA) que se encuentra en proceso de redacción. Estos cambios constantes han dificultado la labor en el aula de estos profesionales ya que habiendo estudiado una ley en su formación inicial, la LOGSE, una vez iniciada su carrera profesional han tenido que ir adaptándose a los cambios que iba sugiriendo la nueva normativa. Y este hecho unido a las dificultades propias de cualquier inicio profesional ha complicado un poco más los comienzos de su trayectoria como especialista de Educación Musical.

XII.2.1.b. Condicionantes familiares y personales

Para este grupo de maestros y maestras uno de los condicionantes más importantes durante la **infancia y la adolescencia** es la familia. La configuración de estas familias difiere en función de que el contexto en el que nacen y crecen nuestros informantes sea una zona urbana o rural. En las

zonas urbanas las familias suelen ser de clase media donde el padre y la madre tienen una profesión y normalmente se dedican al sector servicios. En el caso de las zonas rurales la madre suele dedicarse a las labores del hogar y los padres a trabajos en el campo, en la construcción, etc. No obstante, y a pesar de estas diferencias, en todos los casos aparece una especial motivación de los padres porque sus hijos realicen actividades fuera del colegio que les ayuden a formarse mejor. Así en la mayoría de los casos los llevan a clases de mecanografía, idiomas o música.

Aunque en el entorno familiar de algunos de nuestros informantes había antecedentes musicales, sus tíos o sus abuelos eran músicos o, al menos, sabían tocar algún instrumento, es destacable que en todos los casos existe una motivación por parte de los padres hacia la posibilidad de que sus hijos estudien música. Una vez la iniciativa parte de los propios informantes y otras de sus padres, pero en todos los casos son éstos últimos los que facilitan el inicio de los estudios musicales, que en todos los casos tienen un carácter más o menos formal, ya sea en Escuelas de Música o Conservatorios.

En esta primera etapa de socialización profesional el aprendizaje de ciertos valores como la capacidad de superación, la disciplina en sus trabajos, la responsabilidad, el cariño, etc. se produce en el entorno familiar. Estos valores aparecen como determinantes en la configuración de su personalidad y su identidad profesional ya que son una constante en su quehacer diario en el aula. En alguno de los casos destacan también valores religiosos como el sacrificio y la entrega a los demás, que marcan las trayectorias vitales y profesionales de los maestros y maestras que crecieron en el seno de una familia cristiana.

Otro de los factores determinantes en esta etapa es la relación con el grupo de iguales que genera numerosos aprendizajes y experiencias. Vemos cómo en alguno de los casos proporcionan un marco para el desarrollo de nuevas actividades musicales, como es el caso de Marta que forma un grupo de música pop, constituyendo esta actividad un factor importante en su proceso de socialización. Sin embargo, lo que más nos ha llamado la atención es el efecto totalmente contrario que genera en alguno de nuestros informantes la realización de una actividad musical, en este caso reglada. La asistencia a las clases del Conservatorio y las horas de estudio añadidas a las tareas que realizaba cualquier niño de su edad impidieron a Miguel disfrutar de tiempo libre para compartir con sus amigos.

En todos los casos la **elección profesional** es una opción personal, no condicionada por la familia u otros condicionantes externos. Aparecen en estos maestros otros condicionantes o motivaciones para elegir la carrera de Educación Musical. En unos casos la motivación hacia el Magisterio de Música era clara desde el principio, en otros aparece como una buena posibilidad al tener unos conocimientos musicales y ser una carrera corta, en otros como una segunda opción después de probar suerte en otra titulación y en el caso de Miguel como una exigencia para mantener el puesto de trabajo. Vemos, por tanto, cómo son factores intrínsecos en la mayoría de los casos los que

condicionan su elección, aunque puedan recibir el consejo de realizar estos estudios de parte de personas cercanas de su entorno.

Una de las motivaciones más claras que tuvieron estos maestros y maestras para elegir la especialidad de Educación Musical era el hecho de que se trataba de una titulación de nueva creación, de corta duración, relacionada con la música y que además parecía iba a tener una rápida salida laboral pues existía mucha demanda por parte de la Administración y los centros educativos, debido a la creación de la figura del maestro especialista en Educación Musical, a partir de la LOGSE.

Una vez iniciada la formación profesional inicial la influencia familiar es poco significativa cobrando mayor importancia las relaciones con el grupo de compañeros, amigos y en algunos casos sus parejas. Es destacable cómo el grupo de compañeros supone una fuente de aprendizajes sobre todo a nivel personal, ya que las experiencias vividas les permiten crecer como personas, madurar. Incluso, en algunos casos, suponen un apoyo importante a la hora de superar ciertas asignaturas de la carrera.

No obstante, la familia no deja de ser en todo momento un apoyo a nivel económico y moral para la realización de sus estudios y la obtención de su título universitario.

Tras finalizar su formación profesional inicial el siguiente paso fue buscar un trabajo como maestros de Educación Musical. Ante todos ellos aparecían dos opciones, por un lado acceder a la función pública a través de un concurso-oposición o intentar encontrar trabajo en centros privados o concertados.

En este grupo la primera motivación para el **acceso a la profesión** era de tipo personal, poder poner en práctica aquello que habían aprendido y conseguir ganarse la vida de esa manera. Vemos por tanto, como este grupo de informantes tienen el respaldo económico de sus familias lo que no les obliga a buscar una independencia económica rápidamente. No obstante, algunos de ellos, conscientes de las dificultades económicas que existían en sus casas, buscan trabajo, incluso en otras ocupaciones diferentes a la docencia, para aliviar en este sentido la carga que suponían para sus padres.

Independientemente de las situaciones personales de cada uno de los informantes, en todo caso reciben el apoyo de sus familias y amigos en el momento de inducción a la profesión.

Según la situación personal los condicionantes de este tipo han tenido más o menos incidencia en sus **trayectorias profesionales**. Pero podemos ver cómo, en la mayoría de los casos, el desarrollo profesional está por encima del personal y son capaces de sacrificar su vida privada por mantener su puesto de trabajo. Así vemos que aunque les cueste separarse de su familia cuando les asignan un destino lejos de casa se sacrifican por tal de no perder su trabajo. Esto sucede sobretodo en el caso de los maestros interinos. Sin embargo, en otros casos vemos cómo prefieren no promocionar profesionalmente por mantenerse cerca de su pareja. Para los maestros funcionarios las peticiones

de destinos también se realizan en función de los condicionantes personales, intentando siempre estar lo más cerca de sus familias y amigos.

Es indiscutible la estrecha relación que existe entre la vida personal y la profesional, cómo los incidentes críticos y las situaciones personales de cada uno condicionan sus elecciones y cómo las experiencias vividas en el trabajo influyen en su estado de ánimo y sus relaciones personales.

XII.2.1.c. Experiencias significativas procedentes de los contextos formativos

Si centramos nuestra atención en las experiencias vividas por este grupo de docentes noveles en los diferentes contextos formativos, podemos observar cómo desde **la infancia y la adolescencia** aparecen aspectos significativos que han influido de forma determinante en la configuración de su identidad profesional.

Aunque la mayoría de los docentes noveles recibieron clases de música en la escuela, hay que señalar que la influencia real de estos modelos ha sido prácticamente inexistente, pues el hecho de tratarse de una Educación Musical discontinua, impartida por profesionales con una dudosa formación y cómo no, la poca importancia atribuida a esta materia, limitaron sus aprendizajes a la entonación de canciones y la interpretación con flauta dulce.

Solamente en dos de los casos algunas de las estrategias utilizadas por sus profesores de música han sido después reproducidas en su práctica docente e incluso han llegado a incidir en su visión del hecho musical, ya que les permitieron conocer otra forma de vivir la enseñanza musical diferente a la que conocían de otros ámbitos educativos, como por ejemplo el Conservatorio. En cuanto a las clases de música del instituto no rescatan ningún tipo de influencia, pues aquellas clases se limitaban a una exposición teórica de la historia de la música y se seguían las mismas pautas metodológicas que en cualquier materia de contenido histórico.

Sin embargo, sí que señalan como significativos los aprendizajes relacionados con aspectos generales de la práctica docente. Así, gracias a su paso por la escuela han aprendido estrategias para mantener la atención del alumnado, saber motivarlo, comunicarse con él, etc. La fuente de conocimiento de estas estrategias han sido algunos docentes que les aportaron tanto experiencias positivas como negativas. Así destacan cómo aquéllos de los que aprendieron, con los que se sentían cómodos, generaron en ellos el gusto hacia las disciplinas que impartían y les proporcionaron algunas de las estrategias que utilizan actualmente en el aula. De los maestros con los que vivieron experiencias algo menos positivas, señalan justamente lo contrario, ya que produjeron en ellos el rechazo hacia aquellas materias y el aprendizaje de algunas de las actitudes que intentan evitar en su práctica docente.

En este sentido reflexionan sobre la importancia que otorgan al trato con el alumnado a la hora de dar clase pues son conscientes, por propia experiencia, de que la influencia que un docente tiene sobre un alumno,

sobretudo a temprana edad es determinante en la configuración de su personalidad. Por esta razón su grado de compromiso y responsabilidad hacia su profesión es total.

Además, en este grupo de maestros aparece una nueva influencia desde el punto de vista formativo, ya que todos ellos recibieron clases de música en su infancia, ya fuera en escuelas de música, agrupaciones musicales o conservatorios. Por tanto, podemos afirmar que el primer referente que tienen de lo que podría ser la enseñanza musical provenía de estos contextos. Aunque en algunos casos señalan la figura de algún docente, que en ocasiones utilizaba estrategias próximas a la concepción de la Educación Musical que tienen actualmente, reconocen que esta enseñanza estaba muy alejada de dicha concepción, pues se trataba de una enseñanza musical academicista y centrada en aspectos técnico-musicales. De hecho, la carencia de una didáctica adecuada provocó que algunos de estos maestros abandonaran los estudios musicales y aquellos que los continuaron no guardan muy buen recuerdo de su paso por esta institución.

Aunque reconocen que en un primer momento y antes de realizar la carrera de Magisterio su modelo de enseñanza musical estaba muy próximo al que habían experimentado en el Conservatorio, después de sus estudios universitarios todos esos esquemas cambiaron. No obstante, fue en el Conservatorio o Escuela de Música donde aprendieron todo lo referente a los aspectos teóricos y técnicos del Lenguaje Musical.

Para este grupo de maestros y maestras su **formación profesional inicial** constituye uno de los momentos más importantes para su desarrollo posterior como maestros especialistas, pues será en este momento donde construyan los cimientos de su saber como docentes de música en primaria.

Todos los maestros y maestras que han participado en este estudio han cursado la especialidad de Magisterio en Educación Musical en las primeras promociones que de estos estudios se desarrollaron en las universidades a partir de mediados de la década de los noventa. Lo hacen en distintas universidades de titularidad pública y privada de Andalucía.

La valoración que realizan de la formación como especialistas es bastante positiva. De las materias más técnicas destacan que aunque ya poseían los conocimientos que en ellas se impartían el hecho de abordar estos contenidos desde otro punto de vista fue muy enriquecedor. Pero, sin duda, fue en las materias de carácter didáctico donde aprendieron la base fundamental sobre la que han construido su práctica docente en el aula. Destacan que el haber cursado estas asignaturas ha sido determinante en la configuración de sus creencias sobre la Educación Musical pues éstas generaron un cambio muy importante en sus ideas previas sobre cómo tenía que ser la enseñanza musical en la escuela.

La nota negativa la ponen en la heterogeneidad de niveles musicales que existía entre el alumnado, lo que de alguna manera dificultaba una marcha más fluida de las clases pues en algunas asignaturas se empleaba más tiempo

en la enseñanza de cuestiones técnicas que didácticas. En el caso de Alfonso que inició sus estudios de magisterio sin tener ningún tipo de conocimientos sobre Lenguaje Musical destaca cómo ese fue el mayor escollo que tuvo que superar. Sin embargo, en las materias didácticas no tenía problema. Ante este hecho nos planteamos la cuestión de si realmente es necesaria una prueba de acceso a la titulación o de si con unos planteamientos adecuados se podrían conseguir una alfabetización progresiva del alumnado de Educación Musical que accede sin conocimientos musicales. Por otro lado, nos llama la atención el hecho de que se pueda sacar provecho a una materia de carácter didáctico cuando no se conoce el Lenguaje con el que se trabaja.

Además, califican como insuficiente la formación instrumental recibida ya que el tiempo asignado a estas materias en el plan de estudios era muy limitado. Reconocen también la necesidad de trabajar recursos destinados a educación infantil o secundaria ya que luego cuando llegan a los colegios y tienen que impartir clase en esas etapas encuentran bastantes dificultades pues no conocen los materiales y estrategias adecuadas a emplear en ellas.

Pero, es sin duda, en la formación como maestros generalistas donde este grupo de maestros y maestras ponen la nota negativa. El poco tiempo dedicado a las asignaturas en las que se trabajaban el resto de materias del currículo de Educación Primaria y los inexistentes planteamientos didácticos que se ofrecían en ellas, han supuesto una escasa fuente de conocimientos para estos docentes. A la hora de dar clase como maestros tutores han echado en falta una mayor formación en estas materias, sobretudo en el ámbito de la lectoescritura. Otras materias, que consideran de vital importancia para su desarrollo profesional, como Organización Escolar o Nuevas Tecnologías resultaron prácticamente inútiles en su formación por su nula conexión con la realidad escolar y sus planteamientos eminentemente teóricos. De hecho, una vez finalizada la titulación han tenido que profundizar en temas legislativos por su cuenta.

Las prácticas de enseñanza que realizaron en tres períodos a lo largo de toda la carrera (un par de semanas en primer curso, un mes en segundo y tres meses en tercero) han su puesto, en la mayoría de los casos, uno de los momentos más importantes de su formación profesional. Así aunque el grado de satisfacción en relación a esta experiencia es variable en función de su relación con el maestro-tutor en el centro, la posibilidad que tuvieron de intervenir en el aula, los modelos educativos más o menos acertados que tuvieron la oportunidad de presenciar, etc., coinciden en que este período les permitió conocer de primera mano la realidad educativa, darse cuenta de si su opción profesional había sido la adecuada y ver la evolución en su formación a lo largo de tres años.

Algunos de estos maestros y maestras realizaron durante sus años de estudiantes otras actividades formativas paralelas. Unos continuaron su formación técnico-instrumental en el Conservatorio, otros llevaron a cabo cursos no reglados para profundizar en aspectos relacionados con la Didáctica de la Expresión Musical, otros participaron en actividades musicales como corales, etc. Vemos, por tanto, que la actividad formativa de este grupo de

maestros es bastante importante en este período, lo que explica que en sus inicios como especialistas de Educación Musical no se adviertan dificultades en relación al desarrollo de su labor en relación a esta materia.

Los procesos formativos más significativos en el momento de **inducción a la profesión** están relacionados con la preparación de oposiciones en el caso de maestros y maestras que trabajan para la Administración. La modalidad de preparación de oposiciones es diversa, unos lo hacen a partir de un temario que alguien les presta y lo completan con sus materiales de la carrera y otros se van directamente a una academia o se ponen en manos de un preparador particular. En líneas generales comentan que en el momento de preparar las oposiciones se dieron cuenta de que la formación recibida en la facultad había sido bastante completa en relación a la especialidad. Los aspectos de legislación generales que se incluían en el temario para superar este proceso selectivo fueron los más difíciles para ellos, pues señalan una deficiente formación en este sentido. Además, para algunos, este período les ayudó a profundizar en cuestiones relacionadas con la interpretación de su instrumento. Pero son conscientes de que la formación recibida en este momento estaba destinada a aprobar las oposiciones y no a formar a maestros que una vez superada esa oposición iban a trabajar a pie de aula, por lo que no les permitió profundizar en su formación didáctica.

El haber conseguido la titularidad supone una gran satisfacción y crecimiento de la autoestima. Pero en el caso de los interinos vemos cómo el haber aprobado los diferentes ejercicios y no haber conseguido plaza o directamente no haber superado alguna de las pruebas supone una decepción y máxime cuando se ha intentado en varias ocasiones. Este hecho va generando cierto malestar entre el profesorado interino, que cada dos años debe pasar por este proceso y no puede concentrar sus esfuerzos en su trabajo en la escuela, sino que tiene que dedicar todo el tiempo posible al estudio de las oposiciones.

A lo largo de **su trayectoria profesional** su formación permanente se centra en la realización de cursos organizados por los centros de profesores y, en algunos casos, por otras instituciones. Algunos son sobre Didáctica de la Expresión Musical y otros, sobre temáticas más generales. No obstante, señalan que en estas actividades han ido recogiendo numerosos recursos que les han sido de gran utilidad para su labor docente. Podemos advertir en este caso una demanda por parte de los docentes de una oferta formativa mayor que les permita profundizar en aquellos aspectos en los que tienen más dificultades. Además, piden a la Administración más incentivos a la hora de llevar a cabo actividades de mejora en su formación y en su práctica docente en el aula.

Tanto la maestra como el maestro funcionarios han seguido formándose a través de la Licenciatura de Psicopedagogía que, aunque a nivel musical no les ha proporcionado nuevos conocimientos, sí les ha sido de gran utilidad para reflexionar sobre su práctica y llevar a cabo actividades de investigación-acción en el aula. De alguna manera se aprecia en ellos la necesidad de ir más allá en su formación como docentes, de profundizar un poco más en la teoría, en las

razones que les llevan a actuar de una manera o de otra, en la posibilidad de comprender mejor la práctica diaria. Sin embargo, no encontramos esta iniciativa en los maestros interinos, posiblemente porque tienen que concentrar sus esfuerzos en la preparación de oposiciones. Los maestros que trabajan en centros concertados no muestran motivación hacia la realización de otra carrera universitaria, posiblemente por la situación de estabilidad que disfrutan. Aunque los maestros funcionarios tengan una “estabilidad” laboral mucho mayor, el hecho de querer acercarse a su ciudad natal supone un aliciente más para continuar formándose y conseguir nuevos méritos que les ayuden a promocionar.

La autoformación a través de la lectura de libros y manuales ha sido otra de las fuentes de conocimiento importantes a lo largo de su corta trayectoria profesional. Estas lecturas las realizan sobretodo en las materias o aspectos en los que tienen más dificultades. Las llevan a cabo para solucionar problemas y no tanto para ampliar conocimientos, quizás por encontrarse en una etapa de búsqueda e incertidumbre continua.

XII.2.1.d. Experiencias significativas procedentes del entorno laboral

Algunos de los maestros y maestras entrevistados comienzan su relación con la docencia en su **adolescencia**. Siempre en entornos de aprendizaje no formal se inician en la práctica docente dando clases particulares de diversas materias, incluso música. También encontramos un caso, el de Miguel, que empieza a dirigir una formación coral gracias a su vinculación a una parroquia. En algunos casos, este primer contacto con la docencia, anterior al momento de elección profesional, fue decisivo a la hora de elegir la profesión docente. En otros, proporcionó habilidades sociales que hicieron más fáciles sus comienzos como maestros. La motivación principal para la realización de esta actividad era la propia docencia, el trabajo con los niños, ya fuera como director de un coro o dando clases a sus propios compañeros.

Sin embargo, durante el período de **formación profesional inicial** son pocos los que trabajan, lo que nos lleva a pensar que el hecho de pertenecer a una familia de clase media no les obliga a trabajar pudiendo así centrar sus esfuerzos en los estudios. En algunos de los casos la realización de trabajos esporádicos supone una fuente de ingresos económicos para conseguir un dinero extra al proporcionado por la familia. En otros, la realización de trabajos relacionados con la música, en el gabinete pedagógico de la orquesta de la ciudad o dirigiendo un coro, constituyen una fuente de conocimientos importante aunque no les reporten beneficios económicos.

Durante la **época de transición**, desde la finalización de los estudios hasta el momento de inducción a la profesión como maestros especialistas de música en un centro de Educación Primaria, estos docentes ocupan diferentes trabajos. En unos casos relacionados con la docencia (clases particulares de idiomas o de música, maestro de Educación Musical en un centro de Educación Especial, cuidador de niños pequeños) y en otros sin ningún tipo de conexión (recogida de la fruta, secretaria, jornalero, etc.). La ocupación en unos

trabajos u otros es consecuencia de la mayor o menor necesidad económica. En el caso de necesitar el dinero se ocupan en lo que va saliendo, en el caso de no necesitar estos ingresos intentan buscar salidas profesionales lo más próximas a sus estudios.

Aquellas ocupaciones más vinculadas a la docencia repercuten positivamente en su desarrollo profesional. Aunque las materias que impartieran no fueran precisamente música o los niños a los que estuvieran dirigidas las enseñanzas musicales fueran especiales, el hecho de tener que comunicarse con un grupo, desarrollar unos contenidos, conseguir unos objetivos, etc. fue una contribución importante desde el punto de vista profesional para aquellos que desempeñaron estos puestos de trabajo.

Sin duda, una de las mayores fuentes de conocimiento para nuestros maestros y maestras ha sido el día a día en la escuela, su **trayectoria profesional**: la relación con los niños, con sus compañeros, con los padres, el acierto o no en las estrategias empleadas, la reflexión sobre un día de trabajo, etc.

Según el tipo de centro, su ubicación y la etapa en la que hayan estado trabajando así como las tareas desempeñadas, sus vivencias han sido diferentes. Así, destacan en su gran mayoría cómo a la hora de enfrentarse a un grupo de Educación Primaria como especialistas no han tenido ningún problema en cuanto a la decisión de qué objetivos, contenidos, estrategias o recursos utilizar. Quizás ha sido un poco más complicado, en algunos de los casos, la relación con los alumnos, el conectar con ellos y a la vez crear un ambiente de trabajo y disciplina en clase. Advierten que el carácter lúdico que tiene la materia de música hace muy difícil este objetivo. No obstante, señalan más dificultades cuando han tenido que impartir clase de música en Educación Infantil o Secundaria, pues no contaban con los recursos suficientes.

El problema real apareció ante ellos en el momento en el que además de ser especialistas se han tenido que encargar de una tutoría o incluso, en el caso de los maestros interinos, ser maestros generalistas solamente. Admiten que la formación recibida en la carrera no ha sido suficiente y en este caso han utilizado su intuición, los consejos de otros compañeros y el aprendizaje a través de la propia experiencia.

Aunque el aprendizaje a través de la experiencia ha sido determinante también señalan la importancia de algunos procesos formativos que han llevado a cabo a través de cursos, grupos de trabajo o procesos de autoformación a través de lectura de libros, artículos, etc.

Las diferentes experiencias en los distintos destinos, las diversas situaciones han ido configurando sus creencias y su propia percepción de sí mismos como maestros. Así, la gran mayoría de ellos admite haber experimentado una evolución en estos primeros años de trabajo, y ahora se encuentran más seguros pues han perfeccionado algunas de sus estrategias. En el momento actual no tienen tantos problemas a la hora de relacionarse con el alumnado aunque su juventud a veces sigue siendo un problema de cara a

los padres que, a veces, no confían en su trabajo y profesionalidad lo suficiente. Durante estos primeros años de búsqueda, llenos de inseguridades han ido mejorando en su práctica diaria gracias a la reflexión que han realizado sobre su quehacer en el aula.

XII.2.2. Trayectorias profesionales de los maestros y maestras de Educación Musical noveles

Tras la reconstrucción de las historias de vida de estos maestros y maestras hemos identificado tres tipos de trayectorias profesionales diferentes en función de diversas características que describimos a continuación. Dichas trayectorias se identifican con las tres situaciones administrativas que encontramos en este grupo, maestros funcionarios, interinos y contratados.

Las carreras profesionales de aquéllos que obtuvieron plaza de funcionarios han sido más o menos parecidas. Cambios de centro constantes en los primeros años y después una estabilización una vez conseguido el destino definitivo. Están adscritos a los colegios como especialistas de música, por lo que sus tareas se centran en la especialidad y, después, completan su horario con otras ocupaciones. En el caso de tener dos titulaciones como ocurre como le ocurre a Pilar, la adscripción puede hacerse por otra titulación que no sea música. El hecho de permanecer más tiempo en un mismo centro les permite ir consolidando un modelo docente, ya que su programa de trabajo se realiza a más largo plazo. Además, las relaciones con los alumnos, con los compañeros, con los padres se van consolidando. Esta situación se debe a la perpetuidad en el puesto laboral.

Las trayectorias de los maestros y maestras interinos se caracterizan por la inestabilidad. Los cambios de centro y de tareas son constantes, lo que provoca cambios no sólo en aspectos profesionales sino también personales. El hecho de sustituir a alguien les obliga a seguir las pautas que esta persona había marcado, por lo que su libertad de cátedra es limitada. Se ven obligados a utilizar los mismos textos, programaciones e incluso en algunos casos las mismas dinámicas para no confundir a los alumnos. Además, el poco tiempo que pasan en los centros no les permite conocer bien al alumnado, establecer vínculos reales con los compañeros a través de la realización de trabajos colaborativos, generar cierta relación con los padres, etc. A esto se une el hecho de que por ser maestros interinos no siempre los destinan a los diferentes colegios como especialistas de música, sino que algunas veces pueden ocuparse de una plaza de maestro generalista en Primaria o incluso en escuelas de adultos. Esta trayectoria se caracteriza por la inestabilidad.

Por último, encontramos las trayectorias de aquéllos que trabajan en centros concertados o privados. En este caso estas carreras se caracterizan por la estabilidad ya que permanecen siempre en el mismo centro lo que les permite conocer bien el entorno educativo y los agentes que actúan en él. Este hecho les permite hacer una programación a largo plazo, establecer más vínculos con sus compañeros, etc. Sin embargo, la precariedad laboral aparece en algunos de los casos, destacando el de Sonia que tiene un contrato parcial o en el de Miguel que tiene asumida la posibilidad de tener que abandonar la

especialidad para cubrir cualquier otra necesidad del centro en el momento que sea necesario. Así vemos que existe mayor estabilidad en cuanto al destino pero no en cuenta a las tareas a desempeñar. Esta situación se debe a la ideología y vaivenes en el propio centro.

XII.2.3. Elementos de la identidad profesional de los maestros y maestras de Educación Musical noveles

XII.2.3.a. Relaciones con el entorno laboral

En cuanto a la relación que mantienen con la **Administración**, en su caso la Delegación de la Consejería de Educación correspondiente, son los maestros de colegios concertados los que dicen tener una relación nula, no tienen ningún tipo de contacto pues tal y como ellos argumentan no reciben ayuda alguna para la asignatura por parte de este organismo. Sin embargo, en el caso de los maestros tanto funcionarios como interinos la relación parece ser mayor a través de los cursos organizados por el Centro de Profesores, los grupos de trabajo, los proyectos de innovación o simplemente las llamadas para avisar del destino que van a ocupar ese año.

Dejando a un lado la relación y centrándonos en la consideración de la Educación Musical en la escuela de Primaria por parte de la Administración todos los maestros coinciden en que los planteamientos que aparecen en la legislación son adecuados pero que lo que falla es la puesta en práctica de los mismos ya que no existen los medios, ni humanos ni materiales, para llevar a cabo una Educación Musical de calidad.

Se advierte cierta incertidumbre por los cambios que se puedan avecinar a raíz de los cambios de leyes y el proceso de Convergencia Europea que se está viviendo en el Espacio Europeo de Educación Superior. Debemos señalar que aunque no todos conocen en qué consiste este proceso y en qué medida les puede afectar, han oído hablar del tema. El hecho de que la especialidad pueda desaparecer no le parece mal a uno de ellos, concretamente a Roberto, siempre y cuando no se sacrifique la Educación Musical en la escuela. Considera que no es un error el pensar que en la etapa de primaria lo más correcto es que haya un solo maestro generalista que se encargue de todas las materias, pues la cantidad de especialistas con los que están los niños a lo largo de la semana generan muchos cambios en la rutina de clase que él no considera adecuados. Pero señala que para que este cambio se realice con éxito la clave es la formación y los medios que se pongan en marcha, tal y como señala Miguel que ocurre en otros países europeos que se encuentran a años luz de nosotros en materia de Educación Musical.

El tipo de relación que mantienen con el **equipo directivo** del centro en el que trabajan es diferente según su situación laboral. En el caso de los maestros que desarrollan su labor docente en centros públicos esta relación suele ser neutral y sobretodo en el caso de los interinos que pasan muy poco tiempo en el centro. Aunque advierten que en casi todos los centros hay dos grupos, uno afín al equipo directivo y otro contrario, siempre intentan situarse en una posición neutral para no tener problemas.

Sin embargo señalan lo importante que es el hecho de que el equipo directivo tenga la capacidad de dinamizar las tareas y actividades que se pueden desarrollar dentro del centro. En el caso de los maestros que trabajan en centros concertados existe una mayor subordinación pues, de alguna manera, es del director de que depende su continuidad o no en el centro.

En cuanto a la consideración hacia la Educación Musical, todos coinciden que su atención suele reducirse a las actividades extraordinarias que se realizan a lo largo del año como las actuaciones en Navidad o fin de curso. En ese momento la consideración por parte del equipo directivo hacia su labor como especialista aumenta, hecho que genera un refuerzo positivo en los maestros.

La respuesta de la dirección a sus demandas suele conseguirse más en unos casos que en otros, pero en definitiva, la atención que prestan a esta materia es mucho menor que a las materias instrumentales, que son las que consideran verdaderamente importantes.

Aunque todos señalan que existe una buena relación con sus **compañeros y compañeras**, pues en sus inicios profesionales han supuesto un apoyo y fuente de conocimiento importante, reconocen la inexistencia de una cultura de trabajo colaborativo, que por otro lado sería muy deseable en la escuela. Si ya es difícil en un contexto en el que todo el mundo se conoce, llevar a cabo este tipo de trabajo mucho más difícil es en el caso de los maestros interinos que, como mucho, pasan sólo un curso en el mismo centro. Además, destacan la soledad del maestro especialista ya que no tienen otro compañero de la misma especialidad con el que intercambiar opiniones y experiencias.

La consideración hacia la materia de Educación Musical suele ser diferente según las edades de los compañeros y su formación. Así, normalmente los más jóvenes son más conscientes de la importancia de la música en el desarrollo integral del alumnado mientras que los más mayores la consideran como una materia complementaria y sin demasiada importancia. A pesar de este hecho todos corroboran que el único momento en el que sienten que sus compañeros reconocen su labor como especialistas es en las actuaciones que organizan a lo largo del curso y en las que nadie colabora pues se consideran responsabilidad única del especialista.

En líneas generales, la menor consideración hacia la labor como especialistas la reciben de los **padres y madres**, pues simplemente otorgan valor a la asignatura el día en el que se realizan actuaciones y sus hijos participan tocando la flauta, cantando o realizando alguna danza.

Además este grupo de maestros se encuentran con una dificultad añadida, el hecho de ser jóvenes conlleva el que en algunos casos los padres y madres se sientan con el derecho de opinar y poner en entredicho su actuación en el aula.

No obstante, y a pesar de estas dificultades, hasta el momento, la relación que han mantenido con los padres de sus alumnos ha sido buena aunque no demasiado estrecha ya que afirman que normalmente éstos no suelen interesarse mucho por el progreso de sus hijos a no ser que se les llame personalmente y, mucho menos, si se trata de la asignatura de música.

La relación con sus **alumnos y alumnas** es muy buena, y sobretodo después de haber superado las dificultades que surgieron en sus inicios como docentes, cuando todavía no dominaban demasiado las habilidades de comunicación y motivación en el aula. Actualmente consideran que la relación con sus alumnos es una fuente inagotable de conocimiento y motivación hacia su profesión.

La consideración de los alumnos hacia la asignatura es diferente a la del resto, pues los niños son conscientes de que las estrategias utilizadas en las materias instrumentales son diferentes a las que experimentan en el aula de música. Además, a esto hay que añadir los comentarios acerca de la poca importancia de la materia que escuchan de sus padres. También, el carácter lúdico y distendido genera una menor preocupación en relación a las calificaciones. Por estas razones tienen más dificultades a la hora de mantener la disciplina, lo que les obliga a dejar claros cuáles son los criterios de evaluación para que los niños no consideren la hora de música como una prolongación del recreo. Sin duda, las dificultades aumentan en función de la edad de los alumnos, cuanto más mayores son más problemas de disciplina aparecen.

No obstante advierten que los alumnos suelen estar muy motivados por la asignatura y eso hace que dentro del aula se generen experiencias de aprendizaje muy interesantes que se salen de la rutina que siguen en otras áreas de conocimiento.

La relación con otras **instituciones**, en la mayoría de los casos, se limita a la recepción de alumnos de Magisterio en prácticas. Pero debemos señalar que estos casos son muy pocos ya que los centros públicos desde hace muchos años se niegan a colaborar con Universidad. En el caso de los maestros que trabajan en centros concertados han recibido en alguna ocasión prácticos o han participado en alguna actividad organizada por la Facultad.

A pesar de observar que las relaciones con la institución universitaria son muy limitadas, consideran que dichas relaciones deberían ser más continuas y fructíferas ya que un intercambio entre Escuela y Universidad favorecería una mejora en la formación inicial y permanente del profesorado. Así, consideran que los procesos de investigación deberían estar más en conexión con la realidad y que los resultados que se obtienen deberían redundar en la mejora de la realidad educativa y no en engrosar los currículos de investigadores y profesores universitarios.

XII.2.3.b. Práctica profesional

Podemos afirmar que para este grupo de maestros y maestras la **finalidad** de la música en la escuela se centra principalmente en la capacidad que tiene esta actividad para conseguir el desarrollo integral del alumno. Además de esta importante contribución señalan también la necesaria educación del sentido estético que se produce a través de la apreciación del hecho musical.

Tras establecer las finalidades fundamentales la gran mayoría afirma tomar como punto de partida los **objetivos** generales establecidos en el currículum o el desarrollo de las capacidades específicas: saber escuchar, saber hacer y análisis sensible para organizar su práctica en el aula. Por lo tanto, observamos cómo su actuación está condicionada por el marco común que constituye la legislación vigente.

A la hora de seleccionar los **contenidos** tienen en cuenta un equilibrio entre los conceptuales, procedimentales y actitudinales, aunque admiten que en la mayoría de los casos el peso recae sobre los dos últimos. Su trabajo se centra en los cinco grandes bloques que se pueden trabajar en música: la Audición, Canción, Expresión Instrumental, Movimiento y Lenguaje Musical. No obstante, vemos casos en los que el trabajo del Movimiento es prácticamente inexistente por la inexistencia de un espacio adecuado donde poder realizar la actividad. El Lenguaje Musical, referido principalmente a la lectoescritura de grafía convencional, se trabaja también de manera desigual entre este grupo de maestros y maestras ya sea por la falta de tiempo, carencias formativas o la visión más lúdica y menos academicista de la Educación Musical.

El eje fundamental de su **metodología** es la experimentación y el juego. En la mayoría de los casos parten de la práctica musical para posteriormente llegar a la conceptualización. Solamente en uno de los casos se pone de manifiesto cómo se trabaja desde la explicación de conceptos teóricos para después ponerlos en práctica.

Otro eje fundamental es el tratamiento global de la materia en la que se conjugan todos los trabajos de audición, canción, instrumentos, etc., e incluso se buscan conexiones interdisciplinares con otras áreas de conocimiento. Sobre todo en Educación Primaria utilizan esta estrategia metodológica ya que en Secundaria suele haber una carga más importante de conceptos teóricos y en ocasiones, la metodología no es tan práctica como en la etapa anterior.

Suelen hacer una preparación exhaustiva de las clases porque aunque utilizan como guía el libro de texto siempre realizan numerosas actividades de ampliación que planifican minuciosamente en la mayoría de los casos.

El sistema de **evaluación** del proceso de aprendizaje del alumno se basa en la observación diaria y como criterios se establecen el interés, la participación y la calidad de los trabajos realizados. En algunos casos se utilizan pruebas escritas u orales para llevar a cabo una evaluación final, pero

normalmente este tipo de procedimientos se reservan para el tercer ciclo de Educación Primaria.

Para este grupo de maestros noveles la evaluación supone uno de los momentos más difíciles del proceso porque es complicado poner un número al trabajo diario de un alumno. Además advierten cómo no están de acuerdo en que esa calificación haga media con las otras dos materias que integran el área (Plástica y Dramatización) cuando son disciplinas artísticas con características diferentes.

Solamente una de ellas, Marta, habla de la importancia de implicar al alumnado en su propio proceso de quizás por la importancia que otorga a la participación del alumnado y la implicación del mismo en su aprendizaje.

Algunos de ellos, sobretodo los más reflexivos, reconocen llevar a cabo una revisión diaria de su propio trabajo, una evaluación sistemática del proceso de enseñanza que les permite reflexionar sobre su práctica en el aula e introducir mejoras. Pero, debemos señalar que son pocos los que lo hacen con un conocimiento real de estrategias e instrumentos eficaces para tal fin, pues solo los maestros que han cursado la titulación de Psicopedagogía reconocen tener una formación aceptable en este sentido.

A la hora de abordar la cuestión de los **recursos materiales** todos los maestros y maestras coinciden en señalar en que una clase de Música con una buena dotación de material es imprescindible a la hora de desarrollar correctamente la docencia en la especialidad. Pues podemos comprobar a través del discurso de estos docentes cómo el hecho de no contar con los instrumentos necesarios, el espacio adecuado, etc., limita su práctica en el aula.

El libro de texto supone otro apoyo en su práctica diaria y aunque les sirve de ayuda no lo siguen fielmente, ya que realizan numerosas actividades que amplían y completan las presentadas en el libro. Otro grupo de maestros lo utiliza como una guía, como un material que les ayuda a mantener una rutina en clase y les sirve para que el alumnado reconozca la asignatura como una más. También éstos hacen mucho hincapié en que son muchos los recursos complementarios que utilizan y que el libro no limita su práctica cotidiana.

La organización de **actividades complementarias** gira en torno a las actividades musicales que se realizan en el centro en momentos puntuales del curso escolar y que en la mayoría de los docentes coinciden con la Navidad y el final de curso. Aunque parece existir entre los compañeros la idea de que estas actividades son responsabilidad del maestro de música este grupo de docentes no comparte la idea. Sin embargo, suelen acceder a la organización de estas actividades, pero sólo aquéllas que realmente les motivan. En otras ocasiones aunque no estén muy de acuerdo y el hecho de organizarlas suponga un esfuerzo añadido lo hacen por no generar conflictos en el entorno laboral. Es significativo cómo en este caso las motivaciones en su trabajo no responden solamente a la respuesta positiva que reciben de la comunidad

educativa en los días de actuación, donde prácticamente es el único momento del año en el que se reconoce su labor como especialista.

A la hora de abordar el tema de la **atención a la diversidad** distinguen entre el alumnado extranjero y perteneciente a minorías étnicas y aquéllos con necesidades educativas especiales por causas físicas o psicológicas.

Entre los primeros no existe ninguna dificultad ya que la expresión musical lejos de provocar problemas de exclusión social tiene la cualidad de integrar a todos los que participan en ella. La multiculturalidad en la que se encuentran inmersos algunos centros educativos, no supone ningún problema, en contra de lo que pudiera parecer, sino que enriquece el trabajo musical pues los alumnos extranjeros aportan la riqueza de sus respectivas culturas. Sólo aparece alguna dificultad cuando estos alumnos no dominan la lengua vehicular y/o no tienen asumidos ciertos hábitos de disciplina.

En el caso de los niños con necesidades educativas especiales no hay actuaciones específicas, simplemente se les piden las mismas actividades que al resto de los compañeros pero con otro nivel de dificultad o simplemente se les asignan otro tipo de actividades. Realmente admiten no tener la suficiente formación ni recursos para abordar esta realidad de otra forma.

La atención a la diversidad no supone un esfuerzo añadido para este grupo de docentes, pues dentro del aula de música no hay problemas significativos ya que se produce una integración total de todos los alumnos, simplemente en algunos casos hay que variar las tareas pero no se produce una modificación de objetivos.

Quizás este hecho se deba a que la poca importancia que se atribuye a la materia de música se refleje aquí en los maestros y maestras especialistas de forma inconsciente, porque si se tratara de otra materia, de las consideradas “importantes” estamos seguros de que buscarían otras pautas de intervención.

XII.2.3.c. Elementos personales que configuran la identidad profesional

Sin duda, una de las **actitudes** más recurrentes en este grupo de maestros es la del compromiso total con su profesión, admitiendo todos ellos la gran responsabilidad que supone ser maestros y maestras. Se advierte en todos ellos una preocupación por mejorar día a día su práctica en el aula enfrentando los cambios con una actitud positiva e intentando innovar en la medida de lo posible.

Pero podemos señalar que aunque en todos ellos se advierte la importancia atribuida a estas actitudes, no en todos los casos estos maestros y maestras llevan a cabo las acciones que implicarían el desarrollo de las mismas. Demuestran buenas intenciones que no llegan a materializarse.

Así, advertimos diferencias en cuanto al grado de preocupación en relación a la necesidad de innovación y mejora de su práctica en el aula. Vemos, como quizás los maestros con una mejor formación inicial, y más

implicados en su formación permanente son los que se cuestionan la necesidad de mejorar. Sin embargo, observamos cómo los menos implicados en su formación y con ciertas lagunas formativas no muestran esta inquietud.

No aparece una actitud de reivindicación por su condición de maestros especialistas, ya que en todo momento han sido conscientes de que ante todo son maestros y que deben atender a las necesidades del centro en el que desarrollan su labor docente. No obstante este hecho se puede deber a que los maestros noveles comenzaron su trayectoria profesional en un momento en el que la figura del maestro especialista de música estaba totalmente asumida en los centros y no tenían necesidad de luchar por conseguir más docencia en la especialidad que en otras materias que les eran asignadas.

En todo momento intentan separar su vida personal de la profesional, evitando que influyan sus problemas personales en su práctica en el aula. Sin embargo, sí que se produce una influencia en sentido contrario, si han tenido un mal día en clase lo comentan en casa buscando no tanto una opinión como una vía de escape a los problemas. En algunos casos el Magisterio constituye uno de los motores fundamentales de la vida de estos maestros.

En relación a las **creencias** que tienen sobre la educación y su actuación como docentes destaca el convencimiento de que la música es un instrumento para conseguir el desarrollo integral del alumnado, incluso alguno de ellos llega a considerar la educación como un instrumento de transformación social. Además, todos coinciden en señalar que la música en la escuela no tiene nada que ver con la música que se imparte en los Conservatorios o Escuelas de Música, lo que demuestra cómo sus creencias en torno a las finalidades educativas de la Educación Musical en Primaria son comunes.

La experiencia como alumnos y después como docentes les ha hecho darse cuenta de que la disciplina y el respeto entre profesor y alumno en el aula es imprescindible para conseguir un exitoso proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, el cariño se vislumbra como otro valor que debe estar presente siempre en el aula.

Vemos cómo intentan transmitir los valores que han vivido en su entorno familiar y escolar. Así, intentan despertar en sus alumnos el interés hacia el estudio, la disciplina, la superación personal en el trabajo, etc.

Crean que es necesario cuestionarse continuamente su práctica en el aula, analizándola críticamente para poder ir mejorando día a día. Uno de los aspectos que consideran muy necesarios es el trato individualizado del alumnado, el conocer a todos sus alumnos para poder hacer una intervención docente mucho más efectiva. Son conscientes de la necesidad de permanecer durante cierto tiempo en un centro para poder realizar un trabajo a largo plazo y de mayor calidad. En este sentido los maestros y maestras interinos muestran su descontento pues su situación provisional no les permite hacer un trabajo con los mismos niños durante más de un año, en el mejor de los casos, ya que en ocasiones permanecen en un centro solamente un par de meses.

En cuanto a las **dificultades** que encuentran en su día a día como docentes de Educación Musical, destaca la falta de atención entre el alumnado y la dificultad de generar un clima de trabajo. Reconocen que esta dificultad reside en que en muchos casos el alumnado no se toma en serio la clase de música y el índice de motivación hacia ésta es bajo, sobretodo en los niveles superiores y entre el alumnado repetidor. No obstante piensan que este cambio de actitud no sólo se ha producido en relación a la materia de Música sino hacia la figura del maestro en general, que cada vez tiene menos autoridad.

A este hecho se une la falta de consideración por parte de los diferentes agentes educativos, Administración, compañeros y padres y madres, lo que supone una dificultad añadida al desarrollo de su labor como especialistas. Además, en el caso de este grupo de docentes la juventud es otro de los escollos que tienen que salvar, pues sienten, cómo en ocasiones, padres y alumnos les “pierden” el respeto.

La falta de consideración de la asignatura, que supone una menor carga horaria semanal de la misma - desviando el trabajo de estos especialistas hacia otras actividades escolares-, les dificulta bastante el avance en la materia porque ver una hora a la semana al alumnado es insuficiente.

Además, el hecho de ser especialista supone una mayor carga de trabajo ya que el número de alumnos es mayor, lo que dificulta y multiplica el trabajo del docente de música. Además, como normalmente no se completa el horario sólo con la especialidad a no ser que se trabaje en un centro muy grande, el especialista tiene que alternar su docencia como especialista con las de tutor, apoyo o administración. Señalan cómo el hecho de ser tutores obliga al especialista a concentrar sus esfuerzos en el grupo de alumnos del que se es tutor y descuidar un poco sus tareas como especialistas de música. Este hecho se debe a la mayor importancia atribuida a las materias instrumentas para las que estos docentes no están suficientemente preparados.

Además, el hecho de impartir clase en un mismo nivel con dos grupos diferentes no exime al maestro de preparar dos clases distintas porque tal y como afirman los docentes entrevistados, otra de las dificultades que encuentran es la necesidad de preparar doblemente las clases pues deben adaptarlas al grado de maduración de cada grupo.

La carencia de recursos, de un aula de Música suficientemente dotada con instrumentos, equipos de audio e imagen, un espacio versátil donde poder realizar actividades de movimiento, etc. es otra de las dificultades con las que se encuentran estos docentes en su día a día.

Otra dificultad añadida es la creencia por parte del claustro de que el especialista tiene la obligación de organizar las actuaciones que se celebran a lo largo del curso escolar. Normalmente todos reconocen organizar algunas de estas actividades en la mayoría de los casos por no enfrentarse a los propios compañeros en sus primeros años como docentes. Pero en líneas generales, no tienen ningún problema en llevar a cabo las actividades que realmente les

gusta preparar y que consideran desarrollan actitudes importantes como el respeto, la solidaridad, el trabajo en equipo, etc. entre sus alumnos.

En el inicio de su trayectoria laboral y aún ahora después de algunos años de docencia la principal dificultad que encuentran está relacionada con las materias generalistas, pues en cuanto al ámbito de la especialidad no tienen dificultades significativas.

Otra de las dificultades que señala una de las maestras, la que trabaja en un centro concertado - quizás influenciada por la falta de seguridad laboral que supone estar contratada por una entidad privada y no pertenecer a la función pública -, es el hecho de estar expuesta a la opinión de todos los agentes educativos hacia su trabajo. Sin embargo, el maestro que trabaja en una institución del mismo tipo no teme por su estabilidad laboral aunque es consciente de que las tareas que desarrolla en el centro pueden cambiar en función de las necesidades del mismo. Vemos, por tanto, como esta situación es diferente que cada uno de los casos.

Por último, señalar la sensación de soledad que vive este grupo de maestros y maestras, ya que no tienen ningún compañero de su misma especialidad con el que intercambiar opiniones y experiencias. Además, el hecho de trabajar en centros distintos separados por distancias considerables, sobretodo en el caso de las zonas rurales, dificulta la formación de grupos de trabajo que estén integrados exclusivamente por especialistas. Este es uno de los elementos que dificulta la existencia de un sentimiento de pertenencia a este colectivo. A este hecho se une la sensación de monotonía que experimentan algunos docentes, pues en ocasiones el hecho de estar trabajando siempre con niños y no poder intercambiar sus opiniones con otros adultos se hace algo complicado.

En este punto quisiéramos destacar las dificultades añadidas a las ya expuestas con las que se encuentran los maestros interinos. El hecho de permanecer poco tiempo en un mismo centro limita su libertad de cátedra ya que tienen que seguir las pautas de la persona a la que sustituyen, además de no poder desarrollar un proyecto educativo a largo plazo. Si a esto añadimos la dificultad para conocer bien a sus alumnos entendemos bien las trabas con las que se encuentran estos docentes en su trayectoria profesional.

La **percepción que tienen de sí mismos** como maestros es bastante positiva, en líneas generales se consideran buenos profesionales aunque son conscientes de que todavía les queda mucho que aprender. Así encontramos cómo viven en un período de cuestionamiento constante de su labor profesional, donde la respuesta positiva o negativa del alumnado va marcando las pautas de su actuación docente.

Se encuentran satisfechos con su elección profesional y en ningún momento se arrepienten de haber elegido esta profesión.

A pesar de ser especialistas en ningún momento olvidan que ante todo son maestros por lo que podemos señalar que ellos consideran que su labor en

el centro no tiene por qué limitarse a la especialidad, sino que deben responder a las demandas del centro e implicarse igual que el resto de docentes generalistas en la educación de sus alumnos. Nos llama la atención el que no existe ese carácter reivindicativo de la especialidad que aparecía entre los docentes veteranos y que quizás se explique por el hecho de que tienen un trabajo que les gusta y bien remunerado en una sociedad con un mercado de laboral un tanto complicado.

Las **fuentes de motivación** para este grupo de maestros son el trabajo diario, las respuestas de los niños, el comprobar que van avanzando día a día. Para algunos de estos docentes el saber que cada día será distinto y que en cada clase tendrán que “enfrentarse” a unas situaciones diferentes es una importante fuente de motivación. En definitiva, podemos decir que supone una motivación diaria el simple hecho de ser maestro y todo lo que ello conlleva. Nos llama la atención cómo solamente en uno de los casos se mencionan como alicientes añadidos el salario y las vacaciones.

Entre las competencias que debe reunir un **maestro de Educación Musical** señalan aquéllas que están referidas al saber ser, es decir las competencias personales. Estos maestros destacan el tener una verdadera motivación hacia la profesión, ser una persona optimista, alegre, creativa, capaz de comunicarse con los demás y de transmitir entusiasmo. Además debe ser una persona paciente, capaz de repetir las cosas todas las veces que sea necesario y consciente de la necesidad de seguir aprendiendo cada día algo nuevo.

Además, el maestro debe poseer una sólida formación a nivel musical, conocer bien el Lenguaje Musical y ser capaz, al menos, de tocar un instrumento armónico.

Por último, tener una preparación a nivel psicológico y pedagógico que permita adecuar las estrategias y recursos a las demandas de los alumnos para construir un aprendizaje significativo.

En función su propia formación, los maestros y maestras de este grupo ponen el énfasis en la formación técnico-musical o pedagógica. Así encontramos docentes con un nivel técnico-musical importante que consideran este hecho imprescindible para poder desarrollar su labor eficazmente. Para aquellos con un nivel formativo en este sentido menor el acento lo ponen en la importancia de la formación didáctica.

Entre las **demandas** que señala este grupo de maestros y maestras destacan las que están relacionadas con la formación inicial, pues de alguna manera es una etapa biográfica que tienen muy reciente, lo que facilita el que puedan emitir juicios de valor sobre la misma en función de su experiencia laboral inicial. Demandan la realización de una prueba de conocimientos musicales para acceder a cursar los estudios universitarios de Maestro Especialista en Educación Musical y así evitar la heterogeneidad de niveles existente entre el alumnado. En relación a la formación musical demandan una dedicación mayor a la formación instrumental y en cuanto a la generalista una

formación más completa a nivel didáctico en las materias instrumentales del currículum escolar, así como en lo referente a la legislación y a la organización de los centros escolares. En líneas generales se demanda una mayor formación práctica, aunque son conscientes de la imposibilidad de aprender ciertas cosas hasta el momento en el que realmente uno es el maestro de un grupo de niños. En este sentido se podría profundizar en el trabajo de habilidades sociales y estrategias para mantener la disciplina y lograr motivar al alumnado.

En cuanto a su formación permanente demandan una mayor oferta de cursos, grupos de trabajo, etc. que les permitan compartir experiencias y aprender nuevas estrategias para mejorar su práctica en el aula. Emplazan a la Administración a facilitar e incentivar la realización de este tipo de actividades.

Sin duda, son conscientes de que la Educación Musical en España necesita una mayor atención por parte de la sociedad en general. Así que demandan que la Administración educativa otorgue más importancia a esta materia aumentando los recursos humanos y materiales, concediéndole el mismo valor que al resto de materias del currículum.

La posibilidad de que existiera una cultura de trabajo colaborativo en su centro de trabajo aparece como un deseo de la mayoría de los maestros y maestras entrevistados.

En líneas generales este grupo de maestros y maestras están contentos con su situación profesional por lo que en relación a sus **expectativas de futuro** hacen referencia a seguir como están hasta este momento. No obstante el caso de los interinos y de la maestra contratada a tiempo parcial representa la nota discordante en este sentido, ya que su mayor deseo es conseguir una estabilidad laboral ya sea aprobando las oposiciones o consiguiendo un contrato a tiempo completo respectivamente.

En algunos casos, aquellos en los que encontramos maestros más reflexivos y que se cuestionan más su práctica aparece la idea recurrente de seguir mejorando e investigando. Este es el caso de aquellos maestros que pretenden seguir formándose realizando otras titulaciones universitarias o cursos de reciclaje no formal.

El hecho de encontrarse en sus inicios profesionales genera ciertas expectativas de promoción, cambios de destino, posibilidad de ejercer la docencia en otras etapas educativas, etc., que aparecen ante ellos como estrategias para mejorar su situación profesional y, por ende, personal ya que como hemos podido comprobar a lo largo de este informe ambas dimensiones se encuentran estrechamente relacionadas.

CAPÍTULO XIII INFORME FINAL: IDENTIDAD Y CICLOS DE DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS DE EDUCACIÓN MUSICAL

Introducción

XIII.1. Experiencias e influencias significativas en la configuración de la identidad profesional

XIII.2. Génesis y evolución del conocimiento docente de los maestros y maestras de Educación Musical

XIII.3. Ciclos de desarrollo profesional de los maestros y maestras de Educación Musical

XIII.4. Identidad profesional de los maestros y maestras de Educación Musical

XIII.5. Dificultades, necesidades, demandas y expectativas de futuro de los maestros y maestras de Educación Musical

CAPÍTULO XIII

INFORME FINAL: IDENTIDAD Y CICLOS DE DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS DE EDUCACIÓN MUSICAL

Introducción

Hemos estructurado el informe final de la investigación de manera que a través de los distintos epígrafes en los que se divide se dé respuesta a los objetivos planteados al inicio del estudio. Con el propósito de observar las diferencias y similitudes en función de las características que nos han llevado a distinguir dos grupos de informantes (veteranos y noveles), a lo largo de este informe final hemos ido destacando los aspectos coincidentes y divergentes entre ellos en relación a los diferentes propósitos de la investigación.

En primer lugar abordaremos las experiencias e influencias que han sido determinantes en la configuración de la identidad profesional de este grupo de maestros y maestras de Educación Musical. Sin duda, este es uno de los aspectos más importantes de toda la investigación debido al especial interés que hemos mostrado ante la necesidad de abordar un concepto dinámico de identidad profesional al reconocer que ésta se construye a lo largo del tiempo influenciada por el contexto social, institucional, personal, laboral, etc. en el que se desarrolla el docente a lo largo del proceso de socialización profesional.

A continuación y relacionada con la dimensión anterior determinaremos de forma más exhaustiva cuáles han sido las fuentes de conocimiento de estos docentes a lo largo de este proceso de socialización y cómo éstas han incidido en el conocimiento de su profesión y su práctica en el aula como especialistas de Educación Musical.

A través del estudio de las trayectorias profesionales individuales hemos llegado a la identificación de rasgos coincidentes que nos han ayudado a determinar los ciclos de desarrollo profesional en las carreras docentes de este grupo y los rasgos que definen la identidad en cada uno de ellos.

Con el objetivo de aproximarnos a la descripción de los rasgos que definen mejor la identidad profesional de este grupo abordamos uno por uno los diferentes componentes que la configuran. En primer lugar, hacemos referencias a los elementos personales de la identidad profesional: autoimagen, creencias, actitudes, etc. A continuación nos centramos en la descripción de la práctica profesional y los diferentes elementos curriculares que estos docentes ponen en juego en su labor diaria, para señalar cómo la percepción que tienen de sí mismos como docentes influye en su trabajo en el aula. Finalmente, hacemos referencia al tipo de relaciones que establecen en su contexto laboral que nos ayudan a determinar la cultura docente en la que se desenvuelven estos doce maestros y maestras de Educación Musical.

Para finalizar y a partir de la información contenida en la reconstrucción de las historias de vida de este grupo de docentes de Educación Musical, establecemos las necesidades y demandas de futuro que pueden servir para

arrojar luz sobre cuáles deben ser las directrices a seguir para mejorar la realidad que vive día a día este colectivo.

De nuevo queremos resaltar que este informe ha sido redactado desde un posicionamiento estrictamente ideográfico, con el que no pretendemos establecer generalizaciones más allá de las informaciones aportadas por el grupo de docentes que ha participado en nuestra investigación aunque, al contrastar nuestros hallazgos con los de la literatura científica hemos podido comprobar que se constatan muchas de las tesis emitidas por otros autores.

XIII.1. Experiencias e influencias significativas en la configuración de la identidad profesional

XIII.1.1. Influencias del contexto político, socioeconómico y educativo determinantes en la trayectoria biográfica de los maestros y maestras de Educación Musical

A la hora de abordar la construcción de la identidad profesional de los maestros y maestras de Educación Musical que participan en el estudio no podíamos olvidar que el contexto donde se desarrolla el docente va a ser determinante en su práctica laboral y la configuración de su identidad tal y como nos lo recuerdan Butt, Townsend y Raymond (1992:206), que destacan que no sólo los aspectos personales son de vital importancia en el estudio del desarrollo profesional del docente sino que también dicho desarrollo está *vinculado estrechamente al contexto político, social y económico* en el que transcurre su biografía.

En el caso de los maestros y maestras del estudio las diferencias más significativas las encontramos en relación a las primeras etapas de socialización, la infancia y etapa escolar y la formación profesional inicial, pues el momento histórico en el que se desarrollan los maestros veteranos y noveles es claramente diferente. Así, por ejemplo, el hecho de haber nacido y crecido en las últimas décadas de la dictadura franquista supone importantes limitaciones de las libertades fundamentales del ser humano y especialmente en el caso de las mujeres cuyo rol principal era el de madres y esposas. Esta situación de discriminación de género que se vivía en este momento limitó la elección profesional de las maestras participantes en el estudio. Sin embargo, en el caso de los maestros y maestras noveles observamos cómo el hecho de crecer en una etapa de estabilidad política y social, con todas las libertades democráticas que nuestra Constitución concede y en un período de bonanza económica les ha facilitado el acceso a cualquier aspecto de la plena vida ciudadana por igual, independientemente de su condición de género.

Las diferencias en el sistema educativo que vivieron uno y otro grupo de docentes también son significativas. Los especialistas con más años de experiencia tuvieron una educación controlada por el régimen franquista en la que no convivían niños y niñas en la misma escuela, sino que había una separación física según el género, lo que de alguna manera introducía diferencias en la educación de unos y otros. Sin embargo, en el caso de los

especialistas noveles su período escolar transcurrió ya en el período democrático lo que facilitó el acceso a escuelas mixtas, donde la educación no era un instrumento político y al amparo de la Ley General de Educación (1970) que supuso un avance importante en la mejora de la educación en España.

No obstante, a pesar de estas diferencias que también, sobre el papel, eran significativas respecto a la enseñanza musical, en la realidad la Educación Musical que recibieron ambos grupos de maestros y maestras, para nuestra sorpresa, fue muy similar. Aunque ya en la LGE la Música aparecía dentro del Área de Expresión Dinámica junto a la Educación Física y se desarrollaron posteriormente los programas de esta materia en los Programas Renovados la Educación Musical se limitaba, en el mejor de los casos, a la entonación de canciones y la interpretación con la flauta dulce. Así, que vemos cómo a pesar de los avances legislativos que se produjeron en relación a la Educación Musical la situación real seguía siendo igual de precaria que en el caso de la generación anterior de docentes.

El avance de la etapa democrática, la consolidación del gobierno socialista y la integración en la Unión Europea supusieron importantes avances para la sociedad española que propiciaron la apertura del mercado laboral para la mujer y la consecución de mejoras en relación a la igualdad de género, un avance de la economía española y una mejor situación de las familias de clase media. Sin duda, la LOGSE aprobada en 1990 fue uno de los acontecimientos educativos que mayor influencia ha tenido en la trayectoria profesional de estos docentes. Para los maestros y maestras veteranos supuso un cambio significativo en su carrera docente, pues fue a partir de esta ley cuando apareció la figura del maestro especialista de Educación Musical y ésta fue la causa de su especialización y promoción profesional. En el caso de los maestros y maestras noveles la aparición del título de Maestro Especialista en Educación Musical a mediados de los noventa, como consecuencia del hecho anteriormente descrito, apareció ante ellos como una posible salida laboral que se ajustaba bastante a sus motivaciones pues podían conjugar el magisterio con la música.

Desde el momento de especialización de estos docentes lo más significativo han sido los numerosos cambios en la legislación educativa, que sin duda, han supuesto reformas e incertidumbres en los contextos de trabajo de estos profesionales. Además, los cambios de los flujos migratorios y el hecho de que España se haya convertido en un país multicultural ha generado cambios en la configuración de los grupos de alumnos con los que estos maestros trabajan, lo que obliga al profesorado a cambiar sus planteamientos educativos.

XIII.1.2. La vida personal y su influencia en la trayectoria biográfica

A la luz de la información contenida en la reconstrucción de las historias de vida de este grupo de docentes hemos podido corroborar cómo las experiencias que han vivido a lo largo de toda su trayectoria biográfica en su universo personal han constituido uno de los pilares fundamentales de su identidad profesional. En la familia y entorno más cercano se han fraguado las

creencias, los valores, las disposiciones, los sentimientos, que de manera explícita o implícita rigen su comportamiento en el aula.

Aunque, tal y como se puede apreciar a través de la lectura de las diferentes historias de vida de los docentes participantes en el estudio, las características de las familias donde nacen y crecen tienen rasgos distintivos y únicos, podemos aventurarnos a diferenciar dos tipos de núcleos familiares, el de los maestros y maestras veteranos por un lado y los jóvenes por otro. En el caso de los primeros encontramos familias de clase media-baja donde el padre es el único que aporta ingresos a la unidad familiar, en la mayoría de los casos, lo que supone cierta precariedad económica, máxime si tenemos en cuenta que la mayoría son familias numerosas. En el caso de los maestros más jóvenes las familias tienen un estatus algo más elevado, la mayoría son de clase media, encontrándonos con que el padre y la madre trabajan si se trata de contextos urbanos, mientras que en los contextos rurales sigue siendo el padre el único que tiene una ocupación laboral. En definitiva, ante esta situación no es difícil advertir que las condiciones en las que crecen estos maestros van a influir de forma decisiva en dos momentos que consideramos fundamentales en la trayectoria biográfica y que autores como Bolívar (1999) denominan incidentes críticos, pues van a constituir acontecimientos importantes que generan cambios significativos en el proceso de socialización. A pesar de que en las carreras individuales de estos docentes encontramos diversos incidentes críticos, en todos podemos advertir la influencia familiar en relación a dos de ellos, la elección profesional y la inducción al mundo laboral.

En cuanto al momento de elección profesional podemos señalar una importante diferencia. Para el grupo de maestros veteranos la elección profesional viene determinada más por condicionantes de tipo externo que por una motivación real hacia la enseñanza. La situación económica familiar, la imposibilidad de realizar otros estudios por tener que desplazarse fuera del domicilio familiar principalmente en el caso de las mujeres, son algunas de las razones que llevan a este grupo de maestros y maestras a desechar la posibilidad de realizar otras carreras y decantarse por la salida laboral presumiblemente rápida que le ofrecían los estudios de Magisterio. Del mismo modo estas son las razones que, una vez finalizados los estudios, llevan a la mayoría de los informantes que forman este grupo a buscar trabajo, ya fuera a través de un concurso de méritos en centros de titularidad privada o a través de las oposiciones o el acceso directo a la función pública.

Sin embargo, en el caso de los maestros más jóvenes la opción por el Magisterio es totalmente personal, no se sienten condicionados por la situación familiar y en el momento de elección anteponen sus intereses personales a los impuestos por cualquier otro factor. No obstante, en algunos casos señalan cómo el hecho de tratarse de una carrera corta y con una salida laboral más o menos rápida, por la creciente demanda que en ese momento se genera a partir de la instauración de la figura del maestro de Educación Musical con la LOGSE, supone un incentivo más para tomar esta decisión. En relación al momento de inducción a la profesión observamos cómo existe una menor urgencia por trabajar, lo que permite a estos docentes completar su formación

con otras carreras u optar por entrar en el mundo laboral pero con una motivación más de tipo personal y profesional que económica.

Otra de las influencias más importante perteneciente a la esfera de lo personal y han sido las experiencias musicales que han vivido a lo largo de su trayectoria biográfica y que, en la mayoría de los casos, tienen su germen en la familia o en el grupo de amigos más cercano.

En el caso de los maestros veteranos, a pesar de existir en la mayoría de ellos un interés hacia el hecho musical las limitaciones económicas familiares en el caso de los hombres y las limitaciones derivadas de la cuestión de género en el caso de las mujeres no permitieron que nuestros informantes llevaran a cabo estudios reglados en este sentido, sustituyéndose éstos por experiencias de autoformación en el entorno más cercano. No obstante, en algunos casos, advertimos cómo el ambiente musical que se vive en la familia influye decisivamente en el refuerzo de la afición hacia esta disciplina que surge en nuestros informantes, corroborando así los hallazgos de Baker (2006) en un estudio con profesores de instrumento en el contexto anglosajón, donde se advierte que la existencia de tradición musical en el entorno familiar influye de manera positiva en la elección y trayectoria profesional de estos docentes.

Para los maestros noveles la situación familiar propicia la realización de numerosas actividades extraescolares. Existe en este grupo de padres un gran interés porque sus hijos realicen actividades fuera del colegio que les permitiera obtener una formación mejor que la que ellos habían recibido. Esto propicia que la gran mayoría de estos informantes reciban una formación musical ya sea en ámbitos formales como no formales, hecho que será determinante en su elección profesional y en la configuración de su identidad como veremos más adelante. Sin duda, para estos docentes, el que sus familias faciliten la realización de unos estudios musicales y conscientemente les animen a seguir adelante es un factor decisivo para su desarrollo profesional posterior como especialistas tal y como señala Baker (2006).

Pero sin duda e independientemente de las diferencias que puedan existir entre estos dos grupos hemos podido corroborar la tesis de Knowles (2004) que atribuye a la familia y las primeras etapas infantiles una de las influencias más significativas en la forma de actuación en clase, pues los comportamientos sociales aprendidos en este momento biográfico son componentes importantes de la experiencia laboral.

Podemos afirmar que las experiencias durante la infancia han contribuido en gran medida a configurar la forma en que los individuos conciben la enseñanza y actúan en el aula. La personalidad, las habilidades sociales, la confianza en uno mismo, la forma habitual de enfrentarse a las situaciones, los hábitos de trabajo y la responsabilidad son aspectos de la experiencia que emergen en la práctica, especialmente en las estrategias para desarrollar su trabajo en el aula, y muchos de ellos tienen su origen en los patrones de interacción familiar.

Vemos cómo las dificultades económicas que atravesaron en su juventud los docentes más veteranos, las limitaciones por cuestiones de género debidas a la situación político-social, se han transformado en unas creencias mucho más democráticas que las que la propia sociedad les transmitió y que presiden el quehacer diario en el aula. No obstante, no olvidan la disciplina, el respeto a unas normas, que se hace imprescindible para la buena marcha de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre los maestros más jóvenes no apreciamos estas dificultades en su primera etapa de socialización pero aparece en todos ellos el referente de su familia como el transmisor de los valores de esfuerzo, superación, actitud positiva ante el estudio, etc. Así que aunque desde un punto de vista más positivo, la influencia de la familia también ha sido determinante en la configuración de las creencias acerca de la educación que influyen en las estrategias utilizadas en el aula por este grupo de docentes.

Los maestros y maestras que se enorgullecen de haber llegado a encontrar la forma de instaurar la disciplina en clase, y que suelen ser normalmente los más veteranos, atribuyen este hecho a su capacidad de mantener un respeto mutuo entre alumnado y profesorado, la fluidez en su diálogo constante con los alumnos, en el trato de temas en clase como la responsabilidad, el respeto por uno mismo, la autodisciplina, la madurez, el trabajo en equipo, el compromiso y la responsabilidad. Aunque gran parte de estos logros vienen determinados por la experiencia profesional pues encontramos ciertos problemas en este sentido entre los maestros y maestras con menos años de experiencia, la educación recibida en el contexto familiar supone uno de los pilares fundamentales en relación a las actitudes que creen deben promover en sus alumnos y en las dinámicas que intentan desarrollar en clase.

Observamos cómo en sus familias, sus padres normalmente han hecho hincapié en valores como el respeto, la responsabilidad, el compromiso, la superación día a día, a través del propio ejemplo y de conversaciones en las que han explicado aquello que está bien o mal. Estos valores han ido configurando su identidad tanto personal como profesional y así vemos cómo intentan inculcar a sus alumnos los mismos valores que transmiten a sus hijos y casi siempre a través de las mismas estrategias, el diálogo. Esta es otra de las diferencias significativas entre el grupo de maestros veteranos y noveles. Pues el hecho de que los maestros veteranos debido a su edad hayan tenido la oportunidad de formar sus propias familias supone una influencia añadida, pues tal y como apunta Baker (2005) la experiencia como padres les ayuda a conocer mejor a los alumnos y comunicarse mejor con ellos, apareciendo un carácter maternal o paternal en las relaciones. En nuestro estudio hemos percibido una mayor influencia en este sentido en las maestras que en los maestros.

En la medida en que la capacidad de superación en el trabajo y la búsqueda de la perfección se han vivido de manera más intensa en las familias percibimos también una mayor preocupación por su formación y mejora día a día de su labor en la escuela. Además, la mayor o menor implicación en su

práctica profesional y la relación de ésta con las actividades que realiza en su tiempo libre está también mediatizada por la familia. En el caso de maestros que tienen una vida musical activa desde la infancia hasta el momento actual vemos una mayor implicación y competencia en su trabajo corroborando así la tesis de Bresler (2004), que apunta que en un estudio realizado con maestros de Educación Musical aquéllos que participan de forma más activa en el hecho musical fuera del aula tienen un rol más didáctico y una mayor implicación en sus clases.

A medida que crecen nuestros informantes y forman sus respectivas familias vemos cómo éstas vuelven a cobrar una importancia vital ya que todas las decisiones de orden profesional están mediatizadas por su situación personal. El hecho de querer acercarse al domicilio familiar supone para muchos un acicate para la especialización e incluso un condicionante a la hora de pensar en una promoción profesional, pues este hecho podría desequilibrar su situación familiar. Aunque este condicionante está mucho más acentuado en los maestros veteranos por su situación familiar más consolidada, y mucho más en las mujeres que en los hombres por su condición de madres, no debemos olvidar que a medida que los maestros jóvenes van creciendo y consiguiendo una vida personal más estable la situación que viven se parece más a la de los veteranos. No obstante, observamos una mayor predisposición de los maestros jóvenes a sacrificar algo más su vida personal por conseguir una estabilidad laboral, quizás por la dificultad para encontrar otro puesto de trabajo de características similares en su entorno más cercano.

Sin duda, para ambas generaciones de maestros y maestras la familia es un factor de vital importancia en la primera etapa del proceso de socialización docente. Después y a medida que van creciendo será el entorno más cercano, el grupo de amigos, la pareja, los que cobren mayor relevancia hasta el momento en el que el docente forma su propia familia. En ese momento éste será el condicionante más importante para estos maestros y maestras que comenzarán a tomar sus decisiones en función de su situación familiar.

XIII.1.3. Experiencias significativas procedentes de los contextos formativos

XIII.1.3.a. La experiencia como alumnos, germen de la identidad profesional

A diferencia de otras profesiones en las que el primer contacto con el escenario de trabajo se produce a partir de la formación profesional inicial, el maestro se inicia en las estrategias y modelos docentes ya desde su infancia, ya que su paso por la escuela y el instituto le proporcionan un contacto inicial y los primeros aprendizajes sobre su futura profesión.

Hemos podido apreciar a lo largo de nuestra investigación cómo los docentes hacen referencia a momentos o experiencias biográficas significativas cuando hablan de problemas o estrategias que surgen en el aula, de hecho en

muchas ocasiones echan mano de modelos que vivieron durante su paso por la escuela o el instituto.

En la mayoría de los casos todos ellos se han visto profundamente influenciados por sus profesores y profesoras. Para algunos se trata de una influencia positiva ya que han estado expuestos a modelos docentes positivos, que potenciaron su autoestima y aprendizaje. De alguna manera este hecho llevó a estos maestros y maestras a plantearse la idea de ser docentes, pues el tener una visión positiva de la escuela generó una motivación positiva hacia el magisterio.

En este sentido hemos podido corroborar a través de la reconstrucción de las historias de vida de los maestros y maestras que han participado en nuestra investigación la importante influencia de su paso por la escuela y el instituto, sobretodo en el ámbito de las estrategias a utilizar como maestros generalistas, estrategias referidas al modo de relacionarse con el alumnado o la forma de motivarlo. También encontramos algunas pautas a la hora de organizar el trabajo en el aula y el seguimiento de diferentes rutinas en algunas de las materias en las que los maestros que las impartieron en su día representaron una influencia positiva para ellos. Por ejemplo, observamos cómo a la hora de mantener la disciplina en clase, uno de los aspectos que consideran como más difícil, utilizan estrategias que provienen de su experiencia como alumnos.

Por otro lado, las experiencias provenientes de modelos docentes negativos les proporcionaron la información acerca del tipo de maestros que no querían ser. En el caso de haber experimentado alguna experiencia algo más negativa derivada de la falta de comprensión por parte de algún profesor, la utilización de castigos, etc. Estos hechos suponen pautas de comportamiento que intentan evitar en el aula y que se transforman en modelos más democráticos, más abiertos, derivando en una relación más fluida y cercana con el alumnado.

En definitiva, podemos observar cómo las dificultades que tuvieron en la escuela, la incompreensión de algunos docentes, la falta de entendimiento, etc. han llevado a algunos de estos docentes a ser mucho más abiertos y comprensivos con sus alumnos, además de utilizar las estrategias basadas en la experiencia, con numerosos ejemplos que facilitan el aprendizaje.

De alguna manera las dificultades vividas les llevan a considerar muy importante el establecimiento de relaciones cordiales y amistosas, considerando a sus alumnos como personas, brindándoles la oportunidad de que puedan expresarse libremente a través de la expresión musical.

Este hecho coincide tanto en el grupo de maestros veteranos como jóvenes y señalan que fue en la etapa escolar cuando comenzaron a comprender la gran importancia que juega el docente en la educación general del alumnado, y cómo una actitud, una palabra o un gesto pueden condicionar su trayectoria vital. De ahí el alto grado de compromiso y responsabilidad hacia

su profesión que constituye una de las características principales de su identidad profesional.

En el caso de aquellos docentes con experiencias escolares positivas podemos señalar que éstas los han colocado en una clara situación de ventaja en relación con aquéllos que han recibido modelos contradictorios.

Sin embargo, sí que se detectan diferencias en relación a la formación musical recibida en este período. Para el grupo de maestros veteranos ésta es prácticamente nula y la influencia de las escasas experiencias musicales en particular y artísticas en general, que vivieron en la escuela contribuyó solamente a la educación del sentido estético de algunos de estos maestros.

Pero en el caso de los maestros más jóvenes aparece una influencia mucho más significativa desde el punto de vista musical. A pesar de que, al igual que los maestros más mayores, su Educación Musical en la escuela fue bastante limitada por la deficiente formación del profesorado y los planteamientos arcaicos que se desarrollaban en estas enseñanzas supuso, en algunos de los casos, la aproximación a otra forma de vivir el hecho musical más “divertida” de la que estaban experimentando en ese momento en otros contextos formativos.

Ya en el instituto en algún caso la música tenía un lugar más importante, sobretodo para los maestros más jóvenes, pero el tratamiento teórico de la misma, en la que la clase de música se limitaba a ser una clase de historia donde los protagonistas eran músicos, no supuso ninguna influencia significativa en la construcción de su identidad profesional.

Pero, sin duda, fueron las experiencias en otros contextos formativos (conservatorios, escuelas de música o diferentes agrupaciones musicales) las que han sido más significativas, pues han supuesto el primer referente para estos maestros de lo que podría ser la enseñanza musical. La posibilidad de recibir una formación musical reglada les permite tener una referencia más en relación a la enseñanza musical en el momento de iniciar sus estudios profesionales y su labor como especialistas. No obstante, como observaremos más adelante al referirnos a la influencia de la formación inicial, en el caso de los maestros más jóvenes vemos como ésta será determinante y modificará su visión de la Educación Musical vivida anteriormente, ya que su paso por el Conservatorio o Escuela de Música configura en ellos una visión de la enseñanza musical con modelos altamente tecnificados. Así, tal y como apunta Reyes (2005:389), el uso de este tipo de modelos son el resultado de la formación recibida por los especialistas de Educación Musical, *ya que reflejan visiones educativas adquiridas en contextos muy diferentes a la escuela.*

Sin duda, compartimos con Burnard (2005) la tesis de que los recuerdos escolares son una base de datos experiencial que los docentes utilizan en su propia práctica. Por tanto la inexistencia de un modelo de Educación Musical en la escuela supone una restricción de esta experiencia que se sustituye, en los casos en los que se haya tenido la oportunidad de formarse musicalmente, por el modelo o estilo docente vivido en otros contextos donde la finalidad de

la enseñanza musical es totalmente diferente. Este hecho se constata en el estudio de Baker (2006), donde existe también una diferencia significativa entre la formación recibida por los docentes en su infancia y la enseñanza que deben ofrecer a sus alumnos.

Así, la carencia de un modelo docente musical procedente de la escuela provoca que *cuando el especialista de música se enfrenta al aula no siempre sabe qué modelo utilizar para la docencia de su área empleando unas veces estrategias procedentes del Conservatorio, donde hicieron sus primeras incursiones en el mundo de la música y sus finalidades no eran las mismas que las que perseguimos en Primaria* (Hurtado, 2003:24). Sin duda, el haber carecido de un modelo musical en la escuela hace mucho más difícil los inicios profesionales, pues tener una experiencia previa, como en el caso de la docencia de materias generalistas, es de gran ayuda.

En este punto parece oportuno recoger los posicionamientos de Temmerman (1997), que apunta el papel clave que juegan los actuales docentes de Educación Musical para romper esta situación en la que se han visto inmersos debido a la práctica musical insatisfactoria o nula que experimentaron en su etapa escolar.

XIII.1.3.b La formación profesional inicial en el proceso de construcción de la identidad profesional

En este caso sí que se perciben diferencias muy significativas entre los maestros veteranos y noveles, diferencias que derivan del tipo de formación recibida, ya que en el caso de los maestros noveles se trata de una formación especializada destinada a formar a un maestro de Educación Musical y en el caso de los maestros veteranos no es así. No obstante, parece más oportuno establecer las diferencias y similitudes, así como las ventajas e inconvenientes de los diferentes procesos formativos que facilitaron el acceso a la especialización por lo que nos referiremos a la influencia de éstos en su labor como especialistas más adelante.

De todas maneras, podemos señalar cómo entre los maestros veteranos la formación profesional inicial tiene más o menos relevancia en el proceso de construcción de su identidad profesional y, por ende, en su práctica en el aula en sus primeros años como docentes en función del plan de estudios cursado. En líneas generales vemos cómo el plan 67, de corte más generalista incide más positivamente que el del 71 en el que aparecen diferentes especialidades. Este hecho se debe a que en la mayoría de los casos este grupo de docentes tiene que desarrollar su labor en diferentes etapas educativas por lo que una formación más generalista suponía una mejor preparación que una formación especialista en un área concreta que, más tarde, en el contexto laboral no siempre era impartida.

En este sentido también se aprecia una valoración negativa por parte de los maestros noveles, ya que a la hora de desempeñar su labor docente deben responder a las necesidades del centro y completar su horario como

especialistas realizando labores de apoyo, tutoría, etc. En este sentido califican la formación profesional inicial de insuficiente en el ámbito de las materias generalistas. Se corroboran aquí los planteamientos de autores como Ferrer (1999) y Vilar (2003), que apuntan que el modelo de formación bivalente propuesto en los planes de estudios de la titulación de Maestro-Especialista en Educación Musical es casi una utopía pues es muy difícil abarcar tanto los contenidos de carácter más pedagógico como los contenidos propios de la especialización con garantías de éxito en los tres años de estudios de esta diplomatura.

Pero sin duda, en lo que todos coinciden es en la falta de conexión entre la teoría y la práctica. La formación profesional inicial no supone una fuente de conocimientos sólida en relación a aspectos relacionados con las habilidades sociales y de comunicación que debe poseer un maestro y que sin duda constituyen las mayores dificultades en sus inicios profesionales. Por esta razón y siguiendo los planteamientos de Fiese y DeCarbo (1995), Prieto (2001), Dios (2002) y Reyes (2005), se pone de manifiesto la importancia de que los estudios universitarios estén conectados con la realidad y no de espaldas a la escuela hasta el momento en el que se realizan las prácticas de enseñanza. Se hace necesaria una mayor relación entre la formación del profesorado y la escuela para tomar conciencia de la realidad escolar antes de iniciar la trayectoria profesional.

Incluso Aróstegui (2004b) va más allá y apunta que a lo largo de la formación profesional inicial se aprende a ser un maestro de música no sólo a través del conocimiento académico, sino que en este proceso inciden de forma significativa las experiencias musicales y educativas que se experimenten de forma paralela, lo que refuerza el posicionamiento de acercar teoría y práctica. También y tal y como apunta este autor, el modelo de Educación Musical que la propia formación intenta transmitir, nos hace poner el acento en la necesidad de tener más en cuenta el contexto en el que se desarrollan estos procesos formativos y la visión de los propios alumnos.

En el caso de los maestros veteranos la formación musical en este período es poco relevante, ya que tanto a nivel técnico como didáctico deja bastante que desear y no constituye un modelo musical representativo para ellos. Sin embargo, en el caso de los maestros noveles, al tratarse de una formación especializada sí ha supuesto una influencia determinante en la construcción de su modelo de Educación Musical.

Nos llama la atención cómo, al igual que sucedía en la etapa formativa anterior, son los estímulos educativos del profesorado universitario los que cobran mayor relevancia en la construcción de la identidad profesional. Las materias en sí no son reconocidas por estos maestros y maestras como más o menos importantes sino que es la figura del profesor la que genera experiencias positivas o negativas, lo que supone una mayor o menor influencia en sus creencias, actitudes, estrategias, etc. como futuros docentes. Se ven más influenciados por los estilos docentes de varios profesores universitarios que por las teorías o perspectivas que presentan. Consideran que la preocupación por las personas, el rigor intelectual, la flexibilidad y los

métodos educativos específicos utilizados por estos docentes constituyeron un modelo mucho más valioso para su futura práctica que las teorías y paradigmas que les pudieran transmitir.

Uno de los momentos fundamentales en el proceso de formación de este grupo de docentes es, sin duda, el período de prácticas. Las variables que estos docentes señalan como más influyentes en este tramo de su formación y que coinciden con las recogidas por Knowles (2004), son la estructura de las escuelas, el tutor de prácticas en el centro y la gran fuerza ecológica del aula. Según el tipo de relaciones y experiencias vividas, este grupo de docentes consideran más o menos provechoso este período en relación a su formación como maestros.

Durante este proceso pudieron conocer de primera mano la realidad de una escuela, aprender estrategias empleadas por maestros en ejercicio que les parecían adecuadas y desechar aquéllas que consideraban poco acertadas.

En algunos de estos docentes se percibe un choque entre su percepción de la labor docente y las directrices específicas del tutor de prácticas o la estructura política y organizativa de la escuela, lo que genera cambios en sus creencias acerca de la docencia. Vemos por tanto, cómo quizás el momento más significativo en la configuración de la identidad profesional, en el que se produce una comprensión de la teoría aprendida en la formación profesional es el período de prácticas. Este hecho demuestra la importancia que atribuye este grupo de docentes a la formación práctica.

La diferencia entre el aprendizaje intelectual y el aprendizaje por experiencia puede explicar el hecho de que las clases en la formación inicial se consideren menos influyentes que las prácticas docentes realizadas durante este período. Para este grupo de maestros y maestras el aprendizaje realizado a través de las prácticas es considerado como más auténtico y aplicable sobretodo en los primeros años de experiencia docente. Además, muchos de ellos lo consideran la prueba de fuego para tomar definitivamente la decisión de dedicarse a la docencia.

En este sentido se observa cómo la superación de los estudios constituye un factor importante en la percepción de sí mismo, de sus actitudes y de su capacidad de aprender e incluso, en algunos de los casos, el paso por la formación inicial hace surgir o, en el caso de que ya existieran, refuerzan las motivaciones para dedicarse a la profesión docente.

Por último, podemos señalar una característica que distingue la trayectoria formativa de estos dos grupos de docentes durante este período. Solamente en el caso de algunos maestros noveles se realizan actividades de formación paralelas a la formación profesional inicial reglada. Este hecho lo podemos atribuir a varias causas: una mejor situación económica, una mayor oferta formativa y la necesidad de tener un mejor currículum vitae para poder partir de una buena posición en el momento de acceso al mundo profesional debido a la mayor competitividad vivida en este sentido por las últimas generaciones de maestros y maestras. En el caso de los maestros veteranos la

necesidad de realizar este tipo de actividades aparece una vez iniciada la trayectoria profesional para atender a las dificultades y necesidades que surgen en el contexto laboral.

Quizás de todos los procesos formativos llevados a cabo, los que consideran como menos significativos son los relacionados con la preparación de oposiciones, en el caso de los docentes tanto veteranos como noveles que acceden a un puesto de trabajo a través de este itinerario. A pesar de las diferencias entre maestros veteranos y noveles en cuanto a las características de dichos procesos, ya que los primeros preparan las oposiciones en solitario mientras que los segundos suelen acudir a preparadores o academias especializadas, observamos cómo no conceden importancia a los aprendizajes realizados en este período, más allá de haberles permitido acceder a un puesto de trabajo.

En el caso de los docentes que superaron en su día estas pruebas selectivas y obtuvieron plaza en la función pública, lo más significativo es la autoestima y satisfacción personal que este les proporciona ayudándoles a reforzar positivamente la imagen que tienen de sí mismos como docentes. Sin embargo, para aquellos docentes noveles que están en situación de interinidad el hecho de tener que presentarse a las oposiciones cada dos años y tener que compaginar estudio y trabajo supone una dificultad añadida para su desarrollo personal y profesional.

XIII.1.3.c. Influencia de los procesos formativos en la trayectoria profesional

A largo de su trayectoria profesional las experiencias formativas realizadas han tenido mayor o menor influencia en su práctica en el aula en función de las características de las mismas y la motivación para su realización.

Sin duda para aquellos docentes que tuvieron una formación inicial poco significativa los procesos de formación y autoformación llevados a cabo suponen un factor determinante a la hora de resolver los problemas que surgen en sus inicios profesionales. Este hecho es coincidente en ambos grupos de maestros, pues tanto los veteranos como los noveles realizan actividades formativas en el intento de mejorar su capacitación profesional. Aunque bien es verdad que este hecho se constata en la mayoría de los casos, hay otros en los que la motivación hacia la realización de este tipo de actividades va solamente encaminada a cubrir el expediente y reunir las condiciones necesarias para mantener el empleo o promocionar. Encontramos aquí reflejado el discurso de De Miguel (1996) que apunta que pueden identificarse dos posiciones extremas a la hora de clasificar las razones para la realización de actividades que supongan el desarrollo profesional. Por un lado, apunta aquélla que se centra exclusivamente en la promoción profesional, orientada por un tipo de motivación de orden más extrínseco. Por otra parte, señala una posición orientada hacia procesos de perfección y cualificación progresiva en el puesto de trabajo, guiada desde una motivación más intrínseca, hecho que pone de manifiesto un compromiso permanente con la profesión. El caso contrario lleva a situaciones de desprofesionalización y desmotivación en el puesto de trabajo.

Entre los procesos formativos más significativos llevados a cabo por los maestros veteranos destacamos aquéllos que les permiten acceder a la especialización musical. Así encontramos cómo los estudios de Conservatorio iniciados ya en la etapa profesional o el curso de especialización didáctica organizado por las universidades en colaboración con la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, suponen los pilares de la formación como especialistas de este grupo de maestros. Por esta razón vamos a comparar la influencia en el proceso de configuración de la identidad profesional de la formación profesional inicial en los maestros noveles y estos procesos formativos en los maestros veteranos, ya que ambos constituyen los pilares de su formación como maestros especialistas.

Para aquéllos que cursaron enseñanzas musicales regladas en el Conservatorio esta formación supone el primer contacto serio con la Educación Musical, ya que además de aprender conocimientos técnico-musicales vivencian un modelo docente, que a pesar de tener un carácter academicista en algunos de los casos supone un punto de partida. Esta formación musical, fue el único requisito para que algunos de estos docentes accedieran a la especialización lo que provocó, tal y como hemos apuntado, que su modelo docente inicial fuera muy parecido al vivido en el Conservatorio. Este procedimiento fue muy criticado según Oriol (1992), ya que tal y como recoge este autor los requisitos exigidos no garantizaban en ninguna forma que los maestros conocieran la pedagogía musical escolar necesaria para la enseñanza en los colegios, ni tan siquiera que sus conocimientos musicales estuvieran al día, pues era posible que una gran mayoría hubieran cursado estos estudios hace muchos años y desde entonces no se hubieran preocupado por reciclarse.

Aquéllos que tuvieron la oportunidad de realizar el curso de especialización didáctica que mencionamos anteriormente reconocen que este período formativo ha sido el más importante en su trayectoria como especialistas, ya que fue en este momento donde aprendieron estrategias didácticas y recursos musicales apropiados para la enseñanza musical en Educación Primaria. No obstante, la percepción que se tiene de este itinerario no es demasiado positiva pues, tal y como apunta Pliego (2002), la realización de estos cursos no garantizaba la adquisición de los conocimientos musicales necesarios. Sin embargo, gracias a ellos se incorporaron a la enseñanza los primeros docentes que comenzaron a abrir camino a la música en las escuelas.

Sin duda, los maestros noveles que cursaron la especialidad de Maestro en Educación Musical son los que reconocen una mayor influencia de su formación universitaria en la configuración de su identidad profesional como especialistas, ya que advierten cómo a partir de ese momento las creencias que tenían sobre la Educación Musical adquiridas en otros contextos cambiaron radicalmente. Consideran su formación pedagógica musical muy completa y suficiente a la hora de iniciar su trayectoria profesional.

Podemos observar cómo en la mayoría de los casos la formación permanente disminuye en función de la mayor estabilidad profesional. Vemos cómo los maestros más veteranos llevan a cabo menos iniciativas formativas

debido a que su trayectoria profesional es más dilatada y los procesos formativos ya han sido realizados con anterioridad. No obstante, encontramos algunos docentes que siguen realizando todo tipo de actividades formativas relacionadas con la especialidad para seguir progresando y avanzando en su práctica como especialistas.

En el caso de los maestros noveles vemos cómo entre las motivaciones para llevar a cabo actividades de formación permanente encontramos la posibilidad de conseguir una estabilidad y promoción laboral. Las actividades que realizan son de carácter no formal aunque algunos de ellos han proseguido sus estudios universitarios a través de la licenciatura de Psicopedagogía.

Se pone de manifiesto por parte de algunos de los maestros y maestras entrevistados, sobretodo aquéllos más reflexivos, que los cursos y seminarios de formación permanente en los que participan muchas veces no tienen una conexión directa con las necesidades que realmente encuentran en sus contextos de trabajo. En la mayoría de los casos se trata de espacios donde se dan “recetas” que en los inicios de la vida profesional pueden tener cierta utilidad pero que poco a poco se quedan vacías de contenido, ya que se demanda una mayor reflexión sobre la práctica y una búsqueda del por qué de las situaciones que se viven día a día en el aula. Esta situación demanda tal y como recoge Medina (2003) la necesidad de conocer las metodologías musicales y demás aspectos relacionados con la Didáctica de la Expresión Musical pero no para aplicarlos como “recetas” sino realizando una adecuación reflexiva y crítica de las mismas en función del contexto de trabajo. Podemos señalar en este punto una coincidencia con los planteamientos de Reyes (2005) que, en su estudio sobre las percepciones de los maestros y maestras de Educación Musical, señala en relación a la formación permanente cómo la mayoría de los docentes participantes en su estudio apuntan la escasa oferta de cursos de formación específica, aunque existe una diferencia entre los maestros menos y más experimentados. Los más experimentados demandan cursos de formación en los que se les ofrezcan materiales organizados y listos para ser aplicados en el aula, mientras que los noveles demandan una formación permanente que *les proporcione un espacio de reflexión y evolución profesional, incitándolos a afrontar nuevos retos* (p. 386).

Otro hecho que apunta, en su mayoría, este grupo de docentes es el escaso apoyo que reciben desde la Administración y desde la escuela a la hora de poner en marcha actividades de formación permanente o de innovación curricular. Tal y como apuntan Del Ben y Hentschke (2002), algunos de los obstáculos que encuentran los maestros de música para poder acceder a su formación continua son la falta de apoyo y la escasez de recursos. En este sentido estas autoras señalan la necesidad de tener en cuenta a los propios docentes a la hora de definir los programas de formación que consideran más pertinentes para la mejora de su acción en el aula.

A **modo de conclusión** y analizando la influencia de los procesos formativos experimentados por estos docentes, podemos corroborar la tesis de Knowles (2004), que afirma que las lecciones que aprendieron de modelos tempranos durante la infancia y etapa escolar son tan importantes y

persistentes que incluso la formación pedagógica no parece alterar de forma fundamental las ideas que ya se han formado previamente sobre la enseñanza. Según Crow, citado por este autor parece existir un lapso de tiempo o efecto latente antes de que los cambios cognitivos originados por la formación universitaria se pongan en práctica.

Pero ante esta afirmación y en el caso de los maestros y maestras especialistas en Educación Musical debemos introducir un matiz. Aunque en relación a las estrategias y pautas de comportamiento referidas a su tarea docente como maestros generalistas esta afirmación es verdadera en relación a su práctica como especialistas, vemos una importante influencia de su formación profesional inicial, en el caso de los maestros noveles que se han formado a través de la titulación específica, o de la formación permanente que ha permitido a los maestros veteranos acceder a la especialización. Este hecho se debe a que en el caso de los primeros a pesar de tener un modelo de Educación Musical procedente de contextos no formales la formación profesional inicial supone un cambio en la concepción de los objetivos, estrategias y recursos a emplear en el ámbito escolar. En el caso de los maestros veteranos que no poseían ningún modelo de la infancia, la formación que reciben ya de adultos supone un pilar fundamental en su práctica profesional.

De hecho será a lo largo de estos últimos procesos formativos cuando aparezca en ellos la consideración de la Educación Musical no como una materia en sí misma, sino como una herramienta para educar y desarrollar capacidades en el alumnado mucho más amplias que la interpretación o la lectoescritura musical. Así vemos cómo aquellos docentes que han llevado a cabo más actividades formativas relacionadas con la Didáctica de la Expresión Musical ponen en práctica una pedagogía que parece estar orientada al logro de objetivos a largo plazo, relacionados con la educación y desarrollo integral del alumnado, que conecta directamente con esta concepción de la Educación Musical como una herramienta para la educación integral de las nuevas generaciones.

XIII.1.4. Experiencias significativas procedentes del entorno laboral

Aunque en la mayoría de los casos los aspectos biográficos que más han influido sobre su identidad docente son los modelos, especialmente positivos, procedentes de sus recuerdos de profesores y profesoras; las experiencias educativas anteriores; las clases especialmente buenas o malas durante la formación inicial; los recuerdos de la infancia acerca de aprendizajes, actividades y modelos familiares, hemos observado que a medida que se avanza en la trayectoria laboral las experiencias vividas en contexto de trabajo cobran mayor relevancia y es a éstas a las que nos referimos en este punto.

Muchos de los maestros del estudio tienen su primer contacto con la docencia en su adolescencia y durante los años en los que realizan sus estudios de Magisterio. Vemos por tanto, cómo no sólo la incursión en la profesión se produce como alumnos sino también como docentes. En el caso

de los maestros veteranos aparecen diferentes motivaciones, por un lado conseguir un dinero extra que alivie las dificultades económicas de la familia y por otro la propia motivación hacia el hecho de trabajar con niños. Ésta última constituye el acicate principal para los maestros jóvenes que no tienen realmente una necesidad económica y, la mayoría, no tienen necesidad de trabajar pudiendo concentrar sus esfuerzos en sus estudios. En muchos de los casos esta ocupación laboral supone una motivación más a la hora de optar por la profesión docente.

Durante el período de transición hacia la profesión los maestros jóvenes ocupan trabajos varios, unos más relacionados con la docencia y otros no, dependiendo de la necesidad económica de cada uno. Este es un hecho que los diferencia de la mayoría de los maestros y maestras veteranos que consiguen mucho más pronto su trabajo como maestros, quizás por la menor competitividad en este sector hace un par de décadas. Aunque, como hemos señalado en el epígrafe referido a influencias personales, la inducción a la profesión se retrasa algo más en el caso de las mujeres por tener o preferir atender primero sus responsabilidades como madres y esposas.

Esta primera incursión en la tarea docente tiene consecuencias diferentes según los casos, pero en la mayoría supone una influencia significativa en la configuración de la identidad docente. Para unos el haber trabajado con niños aunque fuera en contextos no formales supone una motivación añadida para elegir la profesión docente y les proporciona las habilidades sociales necesarias y los recursos adecuados para poder comenzar su trayectoria laboral en la escuela con un bagaje importante.

Pero sin duda, es la propia experiencia en el contexto laboral, la relación con los compañeros, con los alumnos, con los padres, con la Administración, en definitiva, con todos los agentes educativos, la que constituye otro de los pilares fundamentales en la configuración de la identidad profesional. Son, tal y como apunta Fraile (1995:47), no sólo factores internos como las creencias, pensamientos, juicios, etc. del propio docente los que inducen a seleccionar un contenido o una estrategia de aprendizaje, sino que en este proceso juegan un papel muy importante los factores externos. Entre estos factores este autor destaca *los alumnos (intereses, necesidades, experiencias, características,...); las limitaciones administrativas (disponibilidad de recursos, tiempo...); influencias personales (otros profesores, padres, director, inspector,...) y otras influencias (críticas potenciales, gestión de clase, etc.)*.

A través de procesos de ensayo-error, de búsqueda, estos docentes han ido construyendo su estilo docente. Observamos cómo en sus inicios profesionales, la intuición y la buena disposición inicial supone uno de los pilares fundamentales que caracterizan su práctica profesional (Powell, 1996).

Sin embargo, para el docente de música, uno de los aspectos que dificulta este aprendizaje a través del contexto con el entorno laboral es la soledad en el escenario de trabajo, pues normalmente es el único especialista de música del centro, lo que le impide poder compartir experiencias, consultar dudas, intercambiar ideas y recursos, etc. Así, tal y como apunta Carbajo

(2003), mientras que los profesores generalistas pueden trabajar en equipo en el mismo centro, el especialista se encuentra solo a la hora de tomar decisiones técnico-pedagógicas, preparar clases, etc. Si además, tenemos en cuenta, tal y como apunta Krueger (2000), que en los primeros años de docencia es fundamental en el desarrollo de la carrera profesional compartir ideas con otros compañeros, el docente de música se encuentra en clara desventaja con el resto de compañeros no especialistas.

No obstante, estos docentes señalan que en sus inicios profesionales, donde principalmente las dificultades se relacionaban con aspectos de disciplina y comunicación con el alumnado, los referentes de sus compañeros más experimentados fueron de gran utilidad.

Además, el día a día en el aula, las reacciones de los alumnos, les han ido ofreciendo las pistas necesarias para cambiar sus estrategias y conseguir ir mejorando sus planteamientos docentes.

Gracias a la experiencia en el aula hemos podido advertir una importante evolución a lo largo de la trayectoria laboral que viene también condicionada por el contexto de trabajo. Podemos observar en todos ellos cómo se mueven a lo largo de su trayectoria profesional entre dos modelos de Educación Musical totalmente contrapuestos. Por un lado, el más academicista y cercano a las enseñanzas vividas en el Conservatorio y por otro, un modelo de Educación Musical, más flexible, más vivencial y próximo a las metodologías activas del siglo XX que experimentaron en procesos formativos posteriores. Este proceso es resultado de su capacidad de ir aprendiendo e ir adquiriendo las competencias necesarias como docentes de Educación Musical en Educación Primaria en el entorno laboral.

Observamos cómo esta evolución se produce a partir de su experiencia personal y profesional, a través de diferentes actividades de formación formal y no formal, impulsada por un fuerte sentido de responsabilidad hacia ellos mismos y hacia la profesión, por su gran deseo de superación. Los alumnos han sido una pieza clave en este proceso, ya que le han enseñado cuáles eran los elementos del currículum que tenían que trabajar según las edades y cómo trabajarlos. Este crecimiento también se produce a partir de la observación, el cuestionamiento, la experiencia, la reflexión sobre la práctica y la cuidada selección de cursos, seminarios y conferencias que pudieran satisfacer sus necesidades, facilitándole un currículum coherente con su desarrollo profesional.

En definitiva, podemos ver cómo, tal y como apunta Knowles (2004), en los inicios profesionales la influencias principales son las que provienen de la familia, la escuela o la formación especializada. Sin embargo, para los maestros veteranos, una vez superados los primeros estadios de la profesión, la propia práctica docente supone uno de los elementos configuradores más importantes de su identidad profesional.

Antes de finalizar este epígrafe donde hemos abordado las influencias más significativas que reciben estos docentes a lo largo de su trayectoria

biográfica, haremos referencia a las diferencias que se establecen en dos momentos importantes para su desarrollo profesional: la elección de la profesión y el acceso a la especialización.

Como comentamos anteriormente las razones para los maestros noveles y veteranos a la hora de la elección profesional son diferentes. Para los primeros la opción del Magisterio de Educación Musical supone una elección personal, que no está motivada por condicionantes externos. Sin embargo, en el caso de los maestros veteranos existen diferentes condicionantes (la familia, la situación económica, el género, etc...) que resultan decisivos en su elección profesional.

El momento de acceso a la especialización que solamente supone un hecho crítico en el caso de los maestros veteranos, ya que en el caso de los noveles coincide con el de elección profesional, está motivado en primer lugar por el interés hacia un cambio en la situación profesional. Los docentes con una estabilidad laboral buscan mejorar su situación, acercándose más al domicilio familiar o una promoción interna dentro del mismo centro. Para aquéllos que se encuentran en situación de desempleo la especialización es una de las salidas más rápidas para estabilizarse laboralmente. Se constata en este estudio la afirmación de Reyes (2005), que apunta el interés de este colectivo por la especialización debido a una mejora de su situación profesional más que por un interés real hacia la docencia musical. Sin embargo, a pesar de este hecho se reconoce en este grupo de docentes el compromiso hacia su nueva situación profesional, admitiendo las carencias formativas en sus inicios como especialistas y advirtiendo los numerosos procesos formativos que llevaron a cabo para paliar dichas carencias.

XIII.2. Génesis y evolución del conocimiento docente de los maestros y maestras de Educación Musical

Tras realizar este recorrido por las experiencias e influencias que de forma significativa han incidido en la configuración de la identidad profesional de este grupo de docentes a lo largo de las diferentes etapas que se distinguen en el proceso de socialización, vamos a centrar nuestra atención en aquéllas que han supuesto una fuente de conocimiento importante y han ayudado a construir el saber profesional de estos maestros y maestras de Educación Musical.

Corroborando la tesis de Tardif (2004) en primer lugar encontramos los saberes adquiridos a través de sus experiencias infantiles, sus padres, sus profesores y profesoras, su procedencia cultural, sus experiencias personales y profesionales y sus compañeros y compañeras. Este espectro de posibles influencias es relativamente común en todas las biografías docentes, aunque difieran los modelos y en ciertos aspectos algo más particulares según los casos. Algunos docentes, aunque no todos, tienen mentores presentes o pasados que siguen acompañándoles, o imágenes que guían sus pensamientos y acciones. Se alude a la formación profesional inicial como una experiencia significativa sobretudo en el caso de los maestros que han cursado

la titulación de maestro Especialista en Educación Musical. Además, para este grupo de maestros y maestras que se especializan una vez iniciada su trayectoria laboral, los procesos de formación permanente que han llevado a cabo en relación a la Educación Musical son piezas fundamentales en la construcción de su conocimiento sobre la Didáctica de la Expresión Musical.

En la configuración de su modelo docente vemos cómo partiendo de un modelo adquirido en contextos diferentes al suyo y a través de la formación teórica han ido cambiando en función de las necesidades del contexto, adaptándose a sus alumnos y a las circunstancias y generando un conocimiento práctico que, junto al corpus de sus conocimientos teóricos, constituye el saber docente de este grupo de maestros y maestras.

Por lo tanto, podemos corroborar la tesis de Mingorance y Estebaranz (1992) que plantea la importancia del conocimiento experiencial, ya que muchas veces el docente se encuentra ante problemas prácticos, a los que no se le pueden aplicar los supuestos de las teorías aprendidas. Estos problemas, que este grupo de docentes ha vivido en el aula han ido configurando sus estrategias de acción y les han permitido ir descubriendo su propia concepción de la enseñanza musical. Este conocimiento lo podemos caracterizar por ser personal, ya que no hay dos maestros que vivan la experiencia de la misma manera; grupal, porque ha sido en relación con unos compañeros, unos alumnos, etc. cuando se ha producido el proceso formativo; y contextual porque también les han influido los cambios en la configuración de la sociedad, las nuevas demandas y desafíos que plantea el mundo que les ha tocado vivir.

A veces se produce un “choque” entre el conocimiento que se ha ido aprehendiendo a lo largo de los diferentes procesos formativos y el conocimiento extraído de la propia experiencia. Entre estos dos conocimientos se pueden establecer tres tipos de relación que Butt, Townsend y Raymond (1992) clasifican de sinérgica, dialéctica y problemática. A través de nuestro estudio se puede corroborar una evolución en este tipo de relación a medida que la carrera profesional va desarrollándose y también en función de los contextos de trabajo. Vemos, que sobretodo, en los inicios profesionales aparece una relación dialéctica, pues existen algunas diferencias entre la imagen o concepción de la Educación Musical que el docente tiene con la realidad que posteriormente se vive en clase, debido a las contingencias del contexto. Cuando la baja consideración del resto de compañeros, de los padres, la escasa dotación material, etc. se hacen muy patentes esta relación se torna problemática y supone un esfuerzo importante por parte del docente para lograr progresivamente conseguir una relación sinérgica, en la que existe una correlación entre la imagen que el docente tiene de la Educación Musical y la realidad que vive en el aula.

Tal como señalamos en el epígrafe anterior las diferentes fuentes de conocimiento que han sido relevantes a lo largo del proceso de socialización docente han ido configurando la identidad profesional de este grupo de especialistas. Sin embargo, debemos señalar que unas han tenido más relevancia que otras.

En primer lugar la familia, que tal y como apunta Tardif (2004) ha supuesto un pilar fundamental, porque es en este contexto donde este grupo de maestros y maestras han aprendido los valores que han regido su vida y que intentan transmitir a sus alumnos.

Después podemos señalar cómo la Educación Musical recibida en la escuela, que en el caso de estos maestros fue prácticamente nula, no ha supuesto una influencia importante en su desarrollo profesional, pues no han tenido la oportunidad de aprender estrategias pedagógicas que posteriormente pudieran utilizar en el aula. Sin embargo, y como se ha señalado hasta este momento, la etapa escolar sí que aparece como relevante en relación al conocimiento de estrategias pedagógicas relacionadas con otras materias y con pautas de comportamiento generales dentro del aula.

La formación musical recibida en conservatorios o escuelas de Música también ha constituido un pilar importante en el proceso formativo de estos docentes. No obstante, señalan que aunque esta institución les proporcionó todos los conocimientos técnicos-musicales que poseen, a nivel pedagógico lo único que les ofreció fue un modelo técnico-profesionalizador, que no funciona en el aula, pues sus finalidades son totalmente diferentes a las perseguidas en la escuela.

La formación profesional especializada, ya sea a través de la formación profesional inicial en el caso de los maestros noveles, como en cursos de formación permanente, les ha proporcionado la posibilidad de conocer otra forma de ver la Educación Musical diferente de la vivida en el Conservatorio. Sin duda, el conocimiento adquirido en estos contextos supondrá una pieza clave en la configuración actual de la identidad, en la forma de ver la Educación Musical desde un enfoque más práctico.

Y por último, el día a día en el aula, la experiencia como fuente de formación. En todos los maestros y maestras entrevistados el hecho de poner en práctica los conocimientos adquiridos a través de los diferentes procesos formativos, les han permitido comprobar la eficacia y calidad de su intervención y la necesidad de introducir cambios en sus enfoques. Así vemos, cómo en algunos casos, sobretodo aquellos docentes que tenían una formación basada en aspectos técnico-musicales, se produce una evolución desde el enfoque técnico-profesionalizador o disciplinar a un modelo práctico-reflexivo pasando antes por un enfoque basado en un activismo-empirista.

Tal y como señalan Sanjosé (1994), Rodríguez-Quiles (2002) y Travé (2003), el enfoque técnico-profesionalizado es aquel en donde encontramos un aprendizaje basado en el dominio de conceptos y habilidades exclusivamente musicales y donde no existe una implicación crítica y creativa del sujeto. Vemos por tanto, cómo en sus inicios profesionales la mayoría de los docentes veteranos basaban su práctica en los modelos vividos en el Conservatorio. A partir de la práctica y tras comprobar que esas pautas no eran motivadoras para los niños pasaron a un activismo-empirista. En este caso se basaban tal y como apunta Sanjosé (1994) en la realización desestructurada de multitud de actividades musicales diversas, sin un objetivo definido. Este enfoque

desaparece cuando reflexionan sobre su propia práctica de una forma crítica llegando, en el caso de algunos docentes, a trabajar en un enfoque práctico donde lo importante es hacer música de manera activa y promover la implicación creativa del sujeto con unos objetivos claros. Dentro de este enfoque encontramos aquellos docentes que utilizan este activismo con el objetivo de transmitir conocimientos meramente musicales, en este caso se mueven en el enfoque transversal que define Travé (2003). Y en otros casos además de tener en mente este objetivo van más allá, e intentan utilizar la música como una herramienta de trabajo para abordar otros aspectos más generales de la educación del alumnado. Este enfoque lo define Travé (2003) como transdisciplinar y es uno de los menos recurrentes entre nuestros informantes aunque se percibe en ellos la intención de aspirar a él.

Concluyendo podemos señalar cómo el proceso de socialización, los diferentes contextos en los que transcurre dicho proceso, las personas y las vivencias de este grupo de docentes suponen la génesis y evolución de su saber no sólo como maestros y maestras especialistas sino también como docentes en general.

XIII.3. Ciclos de desarrollo profesional de los maestros y maestras de Educación Musical

Desde que un maestro accede a su primer trabajo hasta que consigue consolidar su puesto y reafirmar su identidad profesional ocurren cambios importantes que afectan a su comportamiento, a su manera de ver los problemas que se le presentan y a sus formas de intervenir en los diferentes ámbitos de actuación. Por estas razones, el conocimiento de su biografía y, en consecuencia, de cada etapa de su realidad personal y laboral es ineludible, si queremos comprender la trayectoria y desarrollo profesional de los docentes de Educación Musical. Así que con el objetivo de llegar a entender todos y cada uno de los momentos por los que han pasado las carreras profesionales de este grupo de docentes, abordamos a continuación la descripción de los ciclos de desarrollo profesional que hemos identificado en las trayectorias profesionales de los maestros y maestras de Educación Musical participantes en el estudio. En un primer momento de la investigación esta aproximación se ha producido de manera individual en cada uno de los informantes y queda recogida en un resumen de la trayectoria profesional que aparece junto a la reconstrucción de su historia de vida. En éste hemos identificado cada una de las etapas o ciclos en el desarrollo profesional con los rasgos que las caracterizan en el caso de cada uno de los participantes.

A continuación, presentamos los ciclos de desarrollo profesional desde una perspectiva colectiva, ciclos que han sido descritos a partir del cruce de información entre maestros y maestras veteranos por una parte, y maestros y maestras noveles por otra. Finalmente, establecemos las coincidencias y divergencias que aparecen en los ciclos determinados para cada grupo de informantes. En este momento del estudio hemos prescindido de los ciclos previos a la entrada en el mundo profesional, ya que estas etapas han sido abordadas con suficiente profundidad en un epígrafe anterior y en este caso

nos interesaba centrarnos en aspectos de la trayectoria profesional desde el momento de inducción en el mundo laboral.

En el **grupo de los maestros y maestras veteranos** podemos distinguir los siguientes ciclos de desarrollo profesional que vienen determinados por las condiciones laborales, las influencias de la vida personal, el contexto formativo y el político, socioeconómico y educativo.

La **primera etapa o etapa de exploración** que coincide con el momento de acceso a la profesión y los primeros tres o cuatro años de experiencia docente se caracteriza por la constante búsqueda de una identidad profesional. Durante esta etapa, tal y como apunta Huberman (1990), aparece una necesidad de resolver una serie de dificultades y dilemas entre los que destacamos el sentido de la eficacia, la gestión de la disciplina y el tiempo, discrepancias entre los ideales con los que los docentes inician la profesión y lo que realmente se puede hacer.

Las dificultades referidas directamente con aspectos de ámbito curricular disminuyen en la medida que la preparación profesional ha sido más eficaz, en el caso de maestros y maestras cuya formación especializada no se correspondía con las etapas o niveles en las que comenzaron su trayectoria profesional son los que tienen más problemas en este sentido. Este hecho obliga a los docentes a emprender numerosas actividades de formación y autoformación para paliar las dificultades y carencias con las que se enfrentan al inicio de la profesión. Por otro lado, los limitados recursos que poseen estos docentes en sus primeros años de docencia en relación a las habilidades sociales constituyen uno de los escollos más difícil de salvar. No obstante, y a pesar de las dificultades, el entusiasmo ante el descubrimiento que se produce en esta etapa, supone un acicate para seguir adelante.

Para algunos de estos docentes en esta etapa se producen también cambios continuos de destino, lo que hace necesaria una adaptación a los diferentes contextos de trabajo de forma constante, dificultando este hecho aún más los primeros años de profesión.

En la **segunda etapa o etapa de estabilización** se genera un proceso progresivo de consolidación del repertorio pedagógico y la identidad profesional. La preocupación por la supervivencia en el nuevo medio va desapareciendo y en su lugar aparece una mayor seguridad en el trabajo. Comienzan a tener un modo propio de realizar las diferentes tareas que les demanda la enseñanza, lo que les hace vivir su profesión con cierta comodidad y tranquilidad. Este hecho les permite ir adquiriendo una mayor autonomía profesional, sentirse independientes en el trabajo, ser capaces de tomar sus propias decisiones, comportarse de un modo más natural, seguro y espontáneo y enfrentarse de un modo más cómodo al ejercicio de su profesión.

En esta segunda etapa, en algunos de los casos, se producen regresiones a la etapa anterior en el momento en que la tarea profesional en la que se consigue la estabilización cambia, lo cual supone la vuelta a la etapa de

incertidumbre pero en este caso de una forma algo menos intensa y significativa.

La **tercera etapa** constituye el **acceso a la especialización**. Este momento se podría corresponder con la etapa que autores como Sikes, Measor y Woods (1985) o Huberman (1990) consideran de experimentación/diversificación una vez que se ha adquirido mayor compromiso con la profesión docente. Así, podemos encontrar un cierto activismo e innovación en el desarrollo profesional que se utiliza para combatir la apatía que puede provocar la etapa de estabilización. En el caso de los maestros y maestras participantes en el estudio identificamos este cambio pero más que como una etapa en sí misma como un incidente crítico, ya que una vez que se ha producido el acceso a la especialización se origina una regresión en los ciclos de desarrollo profesional que establece la literatura especializada. Vuelven de nuevo a la fase inicial de exploración e inestabilidad. Regresan a una **etapa de experimentación**, de búsqueda e incertidumbre, en este caso relacionada con los aspectos curriculares propios de la Educación Musical, puestos en relación al mantenimiento de la disciplina, la comunicación con el alumnado, etc. sus estrategias están consolidadas. No obstante, al suponer la especialización un cambio de centro, en la mayoría de los casos, se hace necesario un tiempo de adaptación al nuevo contexto escolar.

De alguna manera el momento de especialización aparece como una forma de dar un cambio a la trayectoria profesional. Además de convertirse en una vía para la promoción (búsqueda de una estabilidad, mejora de la situación en el centro o aproximación al domicilio familiar), podemos suponer, que aunque de forma menos contundente el hecho de cambiar, de abandonar las rutinas desarrolladas hasta ese momento y la posibilidad de dedicarse a la enseñanza de una materia que resulta atractiva, son algunos de los hechos que motivan el cambio en las trayectorias profesionales y el inicio de una nueva etapa dentro del desarrollo profesional docente.

De nuevo, durante dos o tres años van reconstruyendo su identidad profesional, pues pasan de tener un rol en la escuela, el de maestro tutor a tener otro papel diferente, el de maestro de Educación Musical. Este cambio es significativo porque la figura del maestro de Educación Musical se considera una figura peculiar en el centro escolar, perdiendo el estatus que le confería el hecho de encargarse de las materias instrumentales consideradas importantes por el resto de la comunidad educativa. Así, que además de las dificultades propias que conlleva el hecho de comenzar a impartir una materia nueva, aparecen los “fantasmas” que acompañan la figura del especialista, por lo que estos docentes se ven en la necesidad de reivindicar su nuevo estatus, lo que supone un esfuerzo añadido. Además de superar los problemas a nivel de aula, tienen que “batallar” con el resto de la comunidad educativa.

Será en este momento en el que se produce la evolución del estilo docente en Educación Musical. En los primeros años utilizan un enfoque academicista y profesionalizador próximo al vivido en la formación musical desarrollada en el Conservatorio o Escuela de Música y poco a poco van evolucionando hacia un modelo más próximo a las metodologías activas del

siglo XX. Se pasa del mero activismo, de la realización de actividades prácticas musicales sin más, a ir poco a poco teniendo una mayor conciencia de los objetivos que se pretenden conseguir con la intervención musical. De este cambio serán responsables no sólo los diferentes procesos formativos que ponen en práctica para paliar sus dificultades, sino también la propia experiencia en el aula.

La **cuarta etapa o de estabilización** supone un momento de equilibrio donde han desarrollado progresivamente su repertorio pedagógico, y donde después de la experimentación y cambios en el estilo de enseñanza musical encuentran un enfoque didáctico que les resulta apropiado. Además, el hecho de permanecer en el mismo contexto educativo durante varios años, les ofrece la oportunidad de consolidar un proyecto a largo plazo, algo que no pudieron hacer cuando tenían que cambiar de centro constantemente. Este hecho sólo se produce en aquellos maestros que accedieron a la especialización a través de un proceso de oposición.

Tras esta etapa de estabilización entran en un proceso de **activismo e innovación** que les permite, una vez superadas las incertidumbres iniciales como especialistas, seguir formándose y mejorando en la medida de lo posible. Esta es la etapa en la que se encuentran la mayoría de los docentes entrevistados y que muestran un mayor grado de implicación y reflexión en relación a su desarrollo profesional. En esta etapa, algunos de los docentes optan por ocupar también cargos directivos, pero no por el hecho de tener una motivación especial hacia esta labor sino por la posibilidad de compaginar estas tareas con la docencia musical y así no tener que encargarse de una tutoría. No obstante este tipo de tareas supone un esfuerzo añadido a la práctica docente y en muchos momentos genera cierta tensión y estrés pues tienen que entrar, en ocasiones, en conflicto con sus propios compañeros (Baker, 2005).

Otros se encuentran en una **fase de replanteamiento**, donde la rutina de la vida diaria en clase, induce a un cuestionamiento de la profesión. Esta situación se advierte en los casos donde la etapa de estabilización se ha prolongado y el docente percibe que ha llegado a la cumbre de su carrera lo que puede suponer una desmotivación y la caída en una situación de cansancio, tal y como señala Walsh (citado en Baker, 2005). La rutina aparece en el día a día de estos docentes y supone una percepción negativa de su carrera que aunque en el caso de nuestros informantes no les lleva a plantearse abandonar la docencia, no descartan el cambiar de nivel educativo o incluso, si pudieran, jubilarse ya que el paso de los años ha producido una merma en sus energías. Corroborando la tesis de Huberman (1990) esta fase se da antes en los maestros que en las maestras aunque como en todo siempre hay excepciones. Quizás esto esté muy relacionado con las limitadas opciones de promoción que ofrece la carrera docente, pues tal y como apunta Samper, Sanuy y Biscarri (1995) la movilidad vertical dentro de la profesión docente es muy difícil, por no decir inexistente.

Finalmente, y en el caso de la maestra más veterana que participa en el estudio podemos señalar que se encuentra en una **fase de expansión** que se

caracteriza por una progresiva desimplicación en el trabajo, motivada por el cansancio físico (problemas de voz en este caso) y cansancio psicológico (falta de consideración de los miembros de la comunidad educativa hacia su labor como especialista de música). En este momento encontramos cómo esta maestra comienza a preocuparse más por ella misma que por los compromisos profesionales. Realiza más actividades fuera, que en este caso están relacionadas con la música pues participa en una coral y dedica menos energías a su profesión.

En el caso de **los maestros y maestras noveles** podemos encontrar entre dos o tres etapas en función de que la experiencia docente sea mayor o menor. Tal y como ocurría en el caso de los maestros y maestras veteranos la **primera etapa o etapa de estabilización** se caracteriza por la exploración, la búsqueda y descubrimiento de la profesión. En el caso de este grupo de docentes no existen demasiadas dificultades en el ámbito de la especialidad ya que la formación como maestros de Educación Musical era muy completa. Sus carencias se centran principalmente en aspectos relacionados con la disciplina, la comunicación con los alumnos, y con estrategias pedagógicas a la hora de enseñar las materias instrumentales, en el caso de que tuvieran que compaginar su ocupación de especialistas con la de tutores. Estos primeros años están caracterizados por los continuos cambios de centro en el caso de los maestros y maestras que trabajan para la función pública. Compartimos los planteamientos de Baker (2006) que, en un estudio con maestros de música noveles, determina que en estos primeros años de docencia aparece en todos los maestros una etapa de inestabilidad y de búsqueda caracterizada por el “choque” con la realidad, que genera una actuación basada en el ensayo-error, siendo uno de los problemas más importantes el tener las estrategias necesarias para mantener la disciplina.

Tras dos o tres años comienzan su **segunda etapa o etapa de estabilización** en la que se produce una consolidación progresiva del repertorio pedagógico y van afianzando sus habilidades sociales, lo que les permite tener más seguridad en su práctica en el aula y en su relación con el contexto de trabajo. No obstante, y sobretodo en el caso de los maestros y maestras interinos, las constantes idas y venidas de centro suponen una dificultad añadida y un proceso de adaptación continuo en su vida laboral.

A la vez que van adquiriendo cierta estabilidad observamos cómo la mayoría de estos docentes, animados por la ilusión y las ganas de trabajar se inician en una fase de **activismo e innovación**. No obstante, debemos señalar que no siempre se da esta situación pues hay algunos de estos jóvenes docentes que directamente pasan a una fase de estancamiento en la que continúan con las rutinas aprendidas sin intentar introducir cambios en su práctica. Se preocupan más de su situación personal fuera del aula que de su desarrollo profesional. Debemos señalar que este último caso no es frecuente y se corresponde con uno solo de los seis estudiados en este grupo.

Las diferencias fundamentales en torno a los ciclos de desarrollo profesional entre maestros veteranos y noveles se deben al hecho de que los primeros acceden a la especialización una vez iniciada su trayectoria

profesional mientras que los segundos se forman para tal fin antes de iniciar su carrera docente. Así encontramos cómo en la etapa que para ambos es de iniciación en la trayectoria como especialistas, las dificultades son totalmente diferentes. Para los maestros veteranos las carencias se centran en relación a los planteamientos didáctico-musicales mientras que en los maestros noveles la dificultad se encuentra principalmente en las áreas instrumentales y en cuestiones relacionadas con las habilidades sociales. Quizás este hecho tan significativo pone el acento en la necesidad de formar grupos de trabajo que permitan el intercambio de experiencias entre un grupo y otro de especialistas, algo que ayudaría a mejorar su práctica en el aula.

Observamos cómo a pesar de estas diferencias en sus comienzos, actualmente los maestros más veteranos se encuentran en un momento de estabilidad y consolidación laboral mucho más afianzado que los distingue de los maestros más jóvenes en su nivel de destreza, en su prolongada experiencia, en el incremento de la madurez en la relación con los estudiantes y en la comprensión de los alumnos que proviene, en muchas ocasiones, de su rol como padres o madres. Estas son las características que compartimos con Baker (2005) y que también se han encontrado al analizar a un grupo de maestros de instrumento con edades comprendidas entre los 36 y 42 años.

En el momento de estabilización en el que se encuentran los maestros veteranos encontramos, tal y como apuntan Mills y Smith (2003), que estos profesionales han llegado a un estilo docente bien fundamentado y que caracteriza su forma de trabajar en el aula. Sin embargo, los maestros noveles aunque se encuentran inmersos en esa etapa de estabilización aún siguen creciendo día a día ya que, sin duda, la diferencia en relación a los años de experiencia docente supone una distancia importante entre ellos.

XIII.4. Identidad profesional de los maestros y maestras de Educación Musical

XIII.4.1. Elementos personales que configuran la identidad profesional de este grupo de docentes de Educación Musical

A pesar de las diferencias en las trayectorias formativas y profesionales encontramos bastantes rasgos coincidentes en las características que definen la identidad profesional de este grupo de maestros y maestras de Educación Musical. No obstante, se perciben diferencias en función de los años de experiencia, la formación técnica y didáctico musical y la situación laboral.

Tanto los especialistas noveles como veteranos señalan sentirse muy satisfechos con su ocupación profesional y en todo momento admiten que la especialización fue todo un acierto, quizás porque gracias a este proceso lograron promocionar en su trabajo, algo que de otra manera hubiera sido algo más difícil. De esta manera consiguieron una estabilidad laboral en el caso de los más jóvenes y de aquéllos que siendo maestros generalistas todavía no tenían un puesto estable; la promoción interna, en el caso de Carmen - maestra veterana contratada en un centro concertado - pues la especialización le ofreció la oportunidad de desarrollar su labor en ciclos superiores y poder

finalmente impartir clase de aquéllas materias para las que se había preparado durante la formación profesional inicial; y por último, y sin duda uno de los propósitos más recurrentes entre el grupo de los maestros y maestras veteranos fue la posibilidad de aproximarse al domicilio familiar o conseguir un traslado definitivo a un centro de la capital de provincia. Sin duda, el hecho de que la especialidad facilitara su promoción profesional es uno de los aspectos que reconocemos como importantes a la hora de asegurar su alto grado de satisfacción, no obstante, la motivación hacia la docencia musical es otro de los pilares indiscutibles ya que sin ésta la percepción acerca de este aspecto sería algo más negativa. Este es el caso de la maestra con más años de experiencia docente y más edad cronológica que se encuentra en una fase de desánimo y conservadurismo.

Las dificultades por las que debe atravesar el docente de Educación Musical, que más adelante pondremos de relieve y, sobretodo, la importante carga de trabajo que tiene que soportar ya que la práctica en el aula de música difiere de la del resto (Barniol, 1999; Carbajo, 2003 y Ortiz, 2004) lo que demanda una constante actividad que, sin duda, provoca una intensificación del trabajo del especialista respecto a otros miembros del claustro lo que lleva a plantearse a esta maestra, Antonia, la posibilidad de abandonar la especialidad y volver a convertirse en una maestra generalista a cargo de un solo grupo de alumnos y alumnas. Incluso, para algunos de los maestros y maestras veteranos la jubilación ya aparece como una posibilidad que no desechan y que no les desagrade, lo que pone de manifiesto el cansancio acumulado con los años y que se ha intensificado con el desempeño de la especialidad.

Hacen una valoración positiva de su actuación en el aula aunque los maestros noveles se cuestionan algo más su labor docente pero más en el ámbito de la tutoría que en el de la especialidad, debido a que su formación en este sentido ha sido más completa y se sienten más preparados. Sin embargo, a los docentes más veteranos les ocurre justamente lo contrario, tienen mayor seguridad y confianza en cuestiones vinculadas con la labor que realizan como maestros generalistas y estrategias relacionadas con la disciplina, la comunicación con el alumnado, la interacción con los demás agentes educativos, sintiendo, en algunos de los casos, ciertas inseguridades en el ámbito de la especialidad, pues su formación en este sentido ha sido algo más desigual. No obstante, debemos destacar que estas inseguridades aparecieron sobretodo al inicio de su etapa como especialistas ya que, en el momento actual en el que viven una etapa de consolidación laboral, tienen mayor seguridad y hacen una valoración positiva de su actuación como maestros y maestras de Educación Musical.

En este sentido lo que más nos ha llamado la atención es que aquellos docentes mejor preparados en el ámbito de la especialidad a nivel técnico y didáctico son los que más se cuestionan su labor en el aula, indistintamente de su mayor o menor experiencia docente. Sin embargo, aquéllos cuya formación es más limitada se encuentran bastante satisfechos con su labor y aunque en cierto modo reconocen sus carencias no demuestran un propósito de mejora tácito. Este hecho puede estar motivado quizás por los escasos procesos de

reflexión e investigación sobre la propia práctica que desarrollan este grupo de docentes. El grupo de maestros y maestras que cuestionan menos su labor en el aula demuestra un menor grado de reflexión sobre la práctica. Este es uno de los déficits que, tal y como apuntan Del Ben y Hentschke (2002), en un estudio realizado con tres maestras de Educación Musical, pues para ellas el principal interés es enseñar música a determinados grupos de alumnos en contextos específicos, sin cuestionarse los principios que fundamentan y orientan sus prácticas pedagógico-musicales.

Entre los docentes más veteranos aparece cierta pasividad en relación a los procesos formativos y de innovación educativa, quizás motivada por una mayor estabilidad y responsabilidades que se adquieren en la vida personal (hijos, familia, etc.) y que limitan el desarrollo de este tipo de actividades. No obstante, este hecho no es generalizable pues encontramos algunos especialistas más experimentados con mayor iniciativa que otros especialistas noveles, que tendrían que tener más ilusión y motivación hacia la realización de este tipo de proyectos. Quizás a esta renovada ilusión por la profesión contribuya el proceso de especialización, que en el caso del grupo de los docentes veteranos ha supuesto una inyección de energía, un cambio en su trayectoria que les ha permitido “salvarse” de encontrarse actualmente más desmotivados. No obstante, el hecho de que el rol del especialista no tenga una alta consideración dentro de la comunidad educativa no les beneficia en su intento por emprender nuevos proyectos. Este hecho lo abordaremos más adelante de manera especial.

Sin duda, lo que más nos ha llamado la atención es comprobar cómo no existe un sentimiento de pertenencia al colectivo de los maestros de Educación Musical sobretudo por parte del grupo de los maestros y maestras veteranos. La mayoría de ellos se consideran maestros generalistas antes que especialistas. Quizás la trayectoria anterior tiene más peso en su identidad profesional si tenemos en cuenta la escasa valoración que recibe esta disciplina por parte de la sociedad en general. También este sentimiento se relaciona con la mayor o menor vinculación hacia el hecho musical del profesional en cuestión. En aquellos docentes donde vemos una vinculación total con la música desde diferentes contextos y ámbitos de su vida, la especialidad cobra mayor importancia. Este hecho no es tan relevante en los jóvenes que se sienten maestros de música ya que su título así lo certifica aunque reconocen que siempre se han adaptado a las necesidades de los centros por los que han estado y en todo momento se han ocupado de otras tareas como maestros tutores, de apoyo, etc.

Hemos podido detectar aquí una fuerte contradicción, pues los que se consideran maestros más experimentados, en los que el sentimiento de pertenencia al colectivo de maestros de Educación Musical es algo menor, han tenido que reivindicar durante bastante tiempo su posición como especialistas, lo que de alguna manera supone la existencia de un sentimiento identitario fuerte que genera dichas reivindicaciones en los inicios de su etapa como especialistas hasta que fueron ocupando un lugar de “prestigio” dentro del centro. Sin embargo, los maestros y maestras noveles en los que se observa un sentimiento de pertenencia al colectivo de especialistas algo mayor no han

vivido tan marcadamente estos procesos de reivindicación debido, quizás, al momento en el que inician su trayectoria profesional. En la época en la que acceden al mundo laboral este grupo de especialistas la figura del maestro de Música está más asentada que en los primeros años de la década de los años 90 cuando esta especialidad estaba todavía en pañales. No obstante, en estos docentes aparece otra contradicción y es que, quizás por su juventud e inexperiencia, suelen poner por delante las necesidades del centro ocupando una tutoría y dejando en un segundo plano su labor como especialistas antes que reivindicar una dedicación completa a la Educación Musical. Este hecho corrobora la afirmación de Gómez y Vilar (2003) que señalan que este hecho suele suceder normalmente en los primeros años de inserción laboral en los que a veces, la inexperiencia, se presta a poner en un segundo plano la especialidad y atender a otras necesidades que el centro considera “más importantes”.

Este sentimiento de pertenencia se torna más complicado si tenemos en cuenta la soledad en la que vive inmerso el docente de Educación Musical, pues la inexistencia en el mismo centro de varios especialistas de música convierte a este docente en un profesional solitario, que no tiene la posibilidad de compartir sus experiencias e inquietudes con otros compañeros también especialistas. Compartimos aquí la afirmación de Carbajo (2003:43) que señala que *al haber un solo especialista por centro, todo lo referente a la preparación de las clases, a las decisiones técnico-pedagógicas, las ha de realizar en solitario. Mientras que los profesores generalistas, a través de las reuniones de ciclo, pueden trabajar en equipo en el mismo centro, el especialista ha de buscar esa colaboración y comunicación técnico-musical fuera del ámbito escolar* a través de grupos de trabajo, cursos de formación, etc.

Todos ellos muestran una actitud de compromiso y responsabilidad hacia la profesión. Se implican totalmente en la educación de sus alumnos más allá de la materia que imparten, intentan motivarlos, dialogar con ellos, etc. Este rasgo de su identidad está conectado muy directamente con su biografía y con la creencia de la importancia que tiene el maestro en la configuración de la personalidad de sus alumnos, ya que ellos mismos han podido experimentar este hecho cuando eran estudiantes. Destacan las motivaciones y actitudes positivas o negativas que generaron, ciertos maestros o profesores, hacia determinadas materias, por lo que son conscientes de la gran responsabilidad que tienen en este sentido ante sus propios alumnos.

Unido a este hecho se encuentra la transmisión de valores como el cariño, el trabajo bien hecho, la superación personal, etc. que aprendieron a lo largo de su trayectoria biográfica y sobretodo en las primeras etapas de socialización docente, principalmente en el contexto familiar pero también en el colegio.

Otra de las creencias que preside el quehacer diario de los docentes más reflexivos y preocupados por su desarrollo profesional es la necesidad de reflexionar sobre la práctica diaria para analizar su actuación y poder así mejorar. Les preocupa el hecho de ser profesionales reflexivos que no estén simplemente preocupados de un quehacer práctico sino que puedan establecer

una reflexión crítica sobre su labor profesional. Se pone de manifiesto por parte de algunos docentes, la necesidad de optar por un enfoque práctico pero también crítico de su quehacer diario en el aula de Educación Musical. Este hecho es un aspecto importante a tener en cuenta en el desarrollo profesional de estos docentes pues tal y como apunta Carrera (2000), la reflexión sobre la práctica, sobre la forma de ser profesor, la reflexión sobre y en su acción, el interés por indagar, fomentará la capacidad de investigación del docente y una mejora en su práctica en el aula.

Todos coinciden en la creencia de que la Educación Musical en la escuela debe contribuir al desarrollo integral del niño, algo que es, sin duda, la idea que puede constituir el germen de esa identidad colectiva que se encuentra desdibujada en este grupo de profesionales. Pero quizás, la diferencia más significativa entre el grupo de maestros veteranos y jóvenes sea que los últimos consideran la Educación Musical como herramienta de transformación social y creen en un tratamiento globalizado de la misma, buscando así un enfoque transdisciplinar tal y como apunta Travé (2003). Sin embargo, para la mayoría de los docentes veteranos, aunque la música contribuye también a esta realidad, su atención se centra en los aspectos de sensibilización estética y cultural general que reportan al alumnado, entroncando así con el modelo transversal del que habla también este autor.

Pero, sin duda, uno de los aspectos en los que más coincidencia encontramos al realizar el análisis cruzado de la información aportada por los diferentes informantes está relacionado con la identificación de las competencias que debe dominar el docente de Educación Musical y que de alguna manera nos ayudan a definir el perfil de este profesional.

Aunque se aprecian diferencias entre veteranos y noveles sobretudo en el nivel de conocimientos musicales que debe dominar el maestro especialista, todos coinciden en la necesidad de tener en cuenta las siguientes consideraciones. En primer lugar hacen referencia a las competencias relacionadas con el saber ser y el saber estar, es decir, con la importancia de que el maestro tiene que tener una verdadera motivación hacia su profesión, conocerse bien a sí mismo, ser paciente, optimista, apreciar el hecho musical para poder transmitir esos valores a sus alumnos. También, y relacionado con el saber estar, aparece la importancia de dominar estrategias de comunicación, habilidades sociales que les permitan relacionarse de una forma fluida con los diferentes agentes educativos.

En relación al saber y al saber hacer, aspectos relacionados con las competencias disciplinares y profesionales, podemos destacar cómo se establecen dos cuestiones fundamentales. Por una parte la necesidad de tener unos conocimientos en relación a los aspectos teórico-técnicos del Lenguaje Musical. Se advierte esta necesidad de que el maestro de Música conozca bien el lenguaje con el que va a trabajar pues, tal y como señala Frega (2006:107), *es básico porque sólo se enseña bien aquello que se conoce bien*. En relación a este punto encontramos diferentes posiciones, en relación al grado de dominio del Lenguaje Musical que debe poseer el especialista de Música. Como era de imaginar aquéllos cuya preparación técnico-musical es mayor

recomiendan que el nivel de conocimientos en este sentido sea superior que aquéllos cuyos conocimientos musicales son algo inferiores. Este hecho se debe a que en función de su propia práctica han discernido cuál debe ser el nivel que necesitan para impartir clase de Música en la escuela, lo que de alguna manera limita la validez de esta respuesta pues cada uno vierte su opinión en función de su propia vivencia y no desde un punto de vista totalmente objetivo.

Por otro lado, se considera muy importante una formación a nivel didáctico, conocer la psicología infantil y estrategias y recursos para trabajar en el aula. Señalan la necesidad de tener un amplio conocimiento de la Didáctica de la Expresión Musical, las estrategias, recursos, etc. necesarios para llevar a cabo una intervención de calidad en el aula de Educación Musical.

La visión de este grupo de docentes en relación a las competencias que deben dominar está en consonancia con las características que define la literatura científica en relación al perfil profesional del maestro de Educación Musical. Sin embargo, desde este informe quisiéramos poner el acento en algunos aspectos que los maestros y maestras participantes en el estudio no han mencionado y que, sin duda, los expertos consideran importantes. Por una parte, se le otorga gran relevancia a la capacidad de generar nuevas ideas, a la creatividad y al trabajo de la improvisación y la creación musical. La habilidad para usar las nuevas tecnologías y por otro lado trabajar bibliografía y materiales de apoyo en, al menos, dos lenguajes debido a la sociedad multicultural en la que vivimos. Se demanda también una capacidad de trabajo en equipo que permita desarrollar trabajos interdisciplinarios que promuevan una educación mucho más integral del alumnado.

Por lo tanto, y tras la incursión en la reflexión que hace este grupo de docentes sobre las competencias que debe poseer un docente de Educación Musical, nos reafirmamos, tal y como apunta el estudio de Leung y Wong (2005), en el hecho de que la personalidad y la formación son componentes esenciales que contribuyen a la calidad de la actividad docente. Es necesaria no sólo una formación sólida en relación a la pedagogía y a los conocimientos musicales sino que además una personalidad positiva es crucial para conseguir el éxito en la tarea docente.

Podemos concluir que a través de nuestro estudio se constata el hecho de que el perfil del maestro especialista en Educación Musical responde a uno de los rasgos que la definen como una profesión ya que encontramos, tal y como apunta Shulman (1998), que la persona que ejerce esa profesión debe dominar un cuerpo de teorías y conocimientos establecidos además de una multitud de actuaciones prácticas en forma de habilidades y estrategias para garantizar el ejercicio práctico de la profesión (Hoyle, 1995).

XIII.4.2. La práctica en el aula, reflejo de la identidad profesional

Sin duda, es en el propio escenario de trabajo y en la práctica cotidiana donde se ponen en juego todas las creencias, actitudes, competencias, etc. que caracterizan al docente de Educación Musical y, por lo tanto, la descripción

de cómo se lleva a cabo esta práctica supone un elemento más para definir la identidad profesional de este grupo de maestros y maestras. Con este propósito abordamos a continuación la descripción de los diferentes elementos curriculares que definen la práctica profesional de este grupo de informantes resultado del análisis cruzado de la información aportada por cada uno de ellos y que ha puesto de relieve convergencias y divergencias interesantes en sus estilos docentes.

En cuanto a la finalidad de la música en la escuela se perciben diferencias entre los dos grupos. En el grupo de los maestros veteranos hay más variables, más direcciones diferentes de trabajo, unos ponen el acento en el hecho de despertar el interés por el arte musical, otros simplemente intentan contribuir con la enseñanza musical a construir una cultura general del alumnado que abarque el mayor número de disciplinas posibles, para otros se puede ir más allá y se educa a través de la música. Sin embargo, entre los maestros noveles encontramos que todos tienen la misma visión de la Educación Musical y sus intenciones son similares, dirigiendo su atención hacia la utilización de la música como un instrumento o medio educativo y no como un fin en sí misma. Esta diferencia tiene su origen en las diferentes trayectorias formativas de estos dos grupos de informantes. Sin duda, el hecho de que todos los docentes noveles hayan cursado la titulación de Maestro Especialista en Educación Musical contribuye a homogeneizar las creencias y posicionamientos en torno a cuál es la finalidad de la Educación Musical en el aula de Primaria. Sin embargo, tal y como apunta Reyes (2005:385), el grupo de docentes formado en los planes de estudio anteriores a la implantación de la LOGSE *vive un conflicto entre las recomendaciones de los documentos oficiales sobre la finalidad de la Educación Musical, sus concepciones educativas y las propias vivencias formativo-musicales que le obligan a reflexionar continuamente sobre este tema*, lo que provoca opiniones más diversas aunque con un fundamento común.

No obstante, a pesar de estas grandes finalidades que se establecen como punto de partida después encontramos contradicciones en el aula, pues muchos de estos docentes que defiende este valor educativo de la música centran posteriormente su trabajo en un enfoque técnico, basando su práctica en la enseñanza de la lectoescritura. Quizás, esta ambigüedad y contradicciones en los fundamentos que definen la práctica de algunos maestros y maestras de Educación Musical contribuya al aislamiento del área de música pues, en ocasiones, encuentran verdaderas dificultades para mostrar a la comunidad educativa la relevancia de la disciplina y dar a conocer lo que acontece en el aula tal y como apuntan Del Ben y Hentschke (2002).

Sin duda, esta falta de acuerdo en las finalidades que se establecen como esenciales genera ciertas diferencias a la hora de establecer los objetivos que trabajan a pie de aula. En este sentido observamos de nuevo cómo las diferencias formativas de los docentes son la causa fundamental de esta circunstancia. Así observamos cómo las definiciones de los objetivos del currículo oficial no están presentes en prácticamente ninguno de los maestros y maestras participantes en el estudio, aunque se puede advertir un mejor conocimiento de los mismos en los noveles. Este hecho, que también constata

Reyes (2005:388) en su estudio sobre las concepciones de los maestras y maestras de Educación Musical, *subraya el desencuentro entre las culturas institucional, académica y social possibilitando la inercia dentro de la escuela, que se resiste a asumir los cambios acaecidos tanto en las instituciones como en la sociedad.*

Así, esta falta de concreción en los objetivos que se advierte en la práctica de algunos de los docentes participantes en el estudio les lleva a la utilización de un enfoque práctico en el que lo importante son las actividades, que en líneas generales propician la consecución de las finalidades que se establecen como generales, pero que son las que determinan los objetivos de la intervención, hecho que es totalmente contradictorio, pues son los objetivos, los que debe determinar las estrategias que se ponen en juego para conseguir estos propósitos.

Además, observamos cómo las carencias formativas que reconocen nuestros informantes limitan la elección de los objetivos a conseguir en el aula de Música, lo que pone sobre la mesa el debate acerca de si el maestro debe enseñar todo lo que aparece en el currículum o simplemente lo que domina realmente. Nuestro posicionamiento es totalmente crítico ante este hecho pues no es lógico que se prive a un alumno de Educación Primaria del desarrollo de capacidades relacionadas con el movimiento y la danza, por poner un ejemplo, simplemente porque el docente en cuestión no esté formado en ese ámbito o tal y como argumenta alguno de nuestros informantes *no se le dé muy bien lo de bailar.*

Esta situación en cuanto a los objetivos se traslada igualmente a los contenidos. Pues de nuevo el hecho de trabajar unos u otros contenidos se debe a la limitación en la formación (hecho que sucede más repetidamente entre los docentes veteranos) y la carencia de recursos (dificultad extendida a ambos grupos). No obstante, hemos podido observar que los maestros y maestras noveles suelen trabajar de forma más equilibrada los contenidos, otorgando la misma importancia al bloque de audición, canto, movimiento y danza, expresión instrumental y lenguaje musical. Sin embargo, en la mayoría de los casos, encontramos cómo los maestros y maestras más veteranos centran su actuación en unos bloques de contenidos más que en otros, sobretodo en la expresión instrumental y la canción, debido a que son los bloques que mejor dominan y que más han trabajado en los procesos formativos que han llevado a cabo. No obstante, debemos señalar que tanto en un grupo como en otro existen excepciones, pues encontramos maestros veteranos con un tratamiento globalizado e incluso interdisciplinar del área mientras que en algunos maestros noveles el desarrollo de contenidos se limita a algunos bloques. Sin duda, este hecho está conectado con las iniciativas formativas y de mejora en su práctica profesional que unos y otros han llevado a cabo, lo que pone de nuevo sobre la palestra la importancia de la formación permanente.

En relación a las estrategias metodológicas observamos cómo todos ellos son conscientes de que el componente lúdico es importante debido al carácter de la asignatura e influenciados por la formación recibida en este

sentido en los diferentes contextos en los que se ha trabajado la Didáctica de la Expresión Musical en Educación Primaria. Además, encontramos cómo esta visión de la Educación Musical también aparece después de comprobar que el enfoque academicista y técnico-teórico que se desarrolla en otros ámbitos como el Conservatorio, no es eficaz en la escuela.

No obstante, observamos diferencias entre los maestros que han recibido una formación más sólida en el ámbito de la especialidad (tanto desde el punto de vista técnico como didáctico) y los que no, ya que este hecho les permite tener una idea más clara de cómo desarrollar una progresión metodológica en el aula, yendo desde la práctica a la conceptualización y realizando un trabajo globalizado en relación a todos los bloques de contenidos musicales e interdisciplinar con el resto de materias.

Llegados a este punto podemos advertir un mayor dominio en cuanto a las estrategias a utilizar en aquellos maestros que tienen una formación más sólida en el campo de la Didáctica (es el caso de la mayoría de maestros noveles) y/o tienen mayor experiencia en el aula (nos referimos en esta ocasión a los maestros veteranos). Esta realidad pone de nuevo en juego la importancia de la propia experiencia en la construcción del saber profesional.

A pesar de estas diferencias en función de su formación en lo que todos coinciden es en la necesidad de realizar ciertas rutinas en el aula de música que permitan que el alumnado le otorgue la misma importancia a esta materia y no la considere una "maría". Con este objetivo utilizan el libro de texto, les piden que realicen trabajos escritos, en algunos casos utilizan como estrategia de evaluación las pruebas escritas u orales, etc. De alguna manera todas estas estrategias se utilizan como forma de control por lo que tal y como apunta Aróstegui (2000), a pesar de los numerosos esfuerzos que se perciben en relación a desarrollar la estrategia metodológica más adecuada, el profesorado persiste en una actitud de control e imposición de su modelo, con el fin de evitar los problemas de indisciplina y mantener el orden, que sin duda, son una de las dificultades más importantes del profesorado en general y del maestro de música en particular, por este carácter "diferente" de la materia al que anteriormente aludíamos. Más adelante volveremos a retomar esta problemática pues, sin duda, el maestro de música se encuentra en una eterna lucha entre lo que le gustaría o debería hacer en función de sus planteamientos pedagógicos y lo que tiene que hacer para intentar buscar cierta valoración y respeto entre los demás miembros de la comunidad educativa.

Además, consideran muy importante motivar al alumnado con diferentes recursos, pues es la única forma que tienen para que se impliquen en el proceso. De alguna manera recuerdan su paso por el Conservatorio como monótono y poco divertido lo que les hace intentar diseñar otras estrategias que motiven más al alumnado hacia el hecho musical.

Sin duda, en el caso de los maestros veteranos la acumulación de conocimientos a través de la propia experiencia en el aula constituye uno de los elementos más importantes de su práctica actual y les permiten no tener que preparar a diario, de forma exhaustiva las clases. Sin embargo, en el caso de

los maestros noveles esta necesidad es mayor, pues aunque tienen los conocimientos y recursos necesarios deben pensar y plantearlos para el contexto en el que desarrollan su actividad y según las características de los niños con los que llevan poco tiempo trabajando.

La evaluación se presenta como un reto difícil pues coincidiendo con los planteamientos de Reyes (2005:391), *valorar los logros alcanzados en referencia a un área formativa, supone un reto añadido a las funciones del profesorado* que conoce cuáles son las estrategias para valorar las materias instrumentales pero no para valorar los progresos en una materia artística. Este reto resulta algo más complicado para los maestros noveles pues su inexperiencia los priva de esos conocimientos de evaluación, aunque referidos a áreas instrumentales, que ya poseen los maestros veteranos en función de su experiencia anterior como maestros generalistas. Este hecho motiva la utilización de estrategias utilizadas en otras áreas como pruebas escritas o trabajos para conferir ese carácter “serio” a la vista de los alumnos. No obstante, la herramienta principal es la observación y los criterios tienen que ver más con los procedimientos y actitudes que con el aprendizaje de contenidos conceptuales. Sin embargo, este hecho dificulta la consideración que desean por parte de los diferentes agentes educativos, pues al existir una tradición en el aula en relación a los criterios y procedimientos utilizados en las materias consideradas “importantes” el cambio de perspectiva que supone la evaluación de esta materia contribuye, ante la mirada de ojos inexpertos, a potenciar la situación de desventaja en la que se encuentra la música en la escuela.

Sin duda, este es uno de los momentos más difíciles en el aula. Llama la atención cómo la formación en este sentido ha sido deficiente, por lo que desde aquí reivindicamos la necesidad de diseñar actividades formativas relacionadas con los procesos de evaluación.

Además, el hecho de que el docente de Educación Musical tenga un número bastante elevado de alumnos, que en la mayoría de las ocasiones coincide con el del conjunto del alumnado del centro, hace que la evaluación se plantee como uno de los procesos más costoso. Si ya es difícil llevar a cabo un proceso de evaluación inicial, formativa y sumativa en una clase en la que el docente pasa toda la jornada escolar, la tarea se complica aún más cuando hay que evaluar a todo un centro a través de las observaciones realizadas durante una hora a la semana con cada uno de los grupos con los que trabaja el maestro especialista.

Pero quizás el hecho más significativo en relación a la evaluación y que pone de manifiesto la clara influencia de los modelos docentes vividos en la infancia por estos especialistas es el hecho de que, en la mayoría de los casos, los procesos evaluativos siguen centrándose en el alumnado. Pocos hablan de la evaluación del propio proceso de enseñanza, son pocos los que reflexionan diariamente sobre su práctica. Encontramos referencias a la evaluación en este sentido entre los docentes más reflexivos y preocupados por el análisis de su propia práctica como punto de partida para su desarrollo profesional.

Además se advierte el carácter de control que anteriormente apuntábamos ya que el único responsable de la evaluación es el profesor, siempre es él el que toma las decisiones en este sentido. Solamente en dos casos se habla de autoevaluación, lo que llama de nuevo la atención en relación a la reproducción de estrategias tradicionales heredadas de sus años como alumnos. Tal y como apunta Reyes (2005:391), *no se vive la evaluación como un momento de reflexión para la mejora, como un acto compartido encaminado a la formación de ciudadanos críticos y reflexivos.*

A lo largo del estudio de la práctica profesional de estos especialistas hemos podido advertir cómo al margen de la formación, del menor o mayor dominio de las competencias que aparecen como imprescindibles para el desarrollo de su profesión, otro de los factores que limita su práctica en el aula es la escasez de recursos materiales y espacios donde desarrollar su trabajo. Así, aquéllos que no cuentan con un aula de música bien acondicionada ven limitada su actuación, teniendo que reducir el desarrollo de ciertos contenidos. Si no cuentan con un espacio diáfano donde los alumnos puedan moverse libremente ven limitadas las actividades relacionadas con el movimiento y la danza; en el caso de no contar con instrumental Orff tienen que optar por la expresión instrumental a través de percusiones corporales; y así diferentes ejemplos que encontramos en todos y cada uno de los maestros y maestras entrevistados.

Se percibe en el discurso de estos docentes la gran importancia que se atribuye a la existencia en el centro de una clase de música y llama la atención que no en todos los casos se cuenta con este espacio y si existe, las carencias materiales son notables.

Esta falta de recursos es otro de los indicadores que pone de manifiesto la escasa valoración de la actividad del docente de Música (Barniol, 1999; Gómez y Vilar, 2003; Domingo, 2003; Carbajo, 2003) que se ve obligado, en el caso de que no tener un aula acondicionada para desarrollar su docencia, a ir de arriba abajo con los materiales necesarios para dar clase (equipo de audio, instrumentos, libro, etc.) y realizar “juegos malabares” para obtener la financiación económica que le permita hacerse con los materiales que son imprescindibles para desarrollar su trabajo en el aula, aunque a algunos miembros del claustro no se lo parezcan,.

El libro de texto aparece como uno de los recursos que facilitan la labor del maestro de Educación Musical, y sobretudo en el caso de los maestros veteranos, pues en sus comienzos como especialistas el encontrar un texto que se adaptara a sus necesidades fue uno de sus mayores logros.

Para unos constituye una guía que después se ve modificada por su propia experiencia, recursos y conocimientos. Para otros la importancia del libro de texto además reside en que el hecho de que tener este material confiere mayor “seriedad” a la asignatura, algo que preocupa a este grupo de maestros debido a la baja consideración que perciben por parte de la comunidad educativa en general. En otras ocasiones el texto es una

imposición, pues en el caso de los maestros interinos no pueden decidir si utilizar este material o no ya que tienen que atenerse a la costumbre del centro.

No obstante, parece existir un uso mayor del texto entre los maestros más veteranos, sobretodo aquéllos que ocupan un cargo directivo pues esto les ayuda a compaginar su labor administrativa con la docente. Si tienen que salir del aula a lo largo de la mañana para realizar alguna gestión, el libro de texto les ayuda a mantener ocupados a los alumnos durante su breve ausencia.

Entre los maestros noveles encontramos un uso más flexible del libro de texto, que consideran una guía simplemente. Quizás este hecho se debe a que han recibido una formación más sólida en el terreno didáctico y es más fácil para ellos utilizar otros recursos diferentes a los que aparecen en el libro de texto. Pero sin duda, no se trata de una cuestión de juventud sino de creatividad y ganas por avanzar en la profesión ya que esta necesidad de conocer nuevos recursos y de cambiar la programación del libro es una constante en algunos de los maestros veteranos.

Otro de los grandes caballos de batalla con los que se encuentran este grupo de docentes son las expectativas que genera la figura artística del maestro de Música en el claustro, comprometiendo a este profesional a la organización en solitario de las fiestas del colegio de Navidad, Día de la Paz, Fin de curso, entre otras y que sin duda, supone una sobrecarga de trabajo (Barniol, 1999; Carbajo, 2003).

Existe en los centros una concepción errónea de que el maestro de música es el que se tiene que encargar de estas actividades, pero esta situación condiciona en muchos casos que finalmente el especialista acceda a realizar este tipo de actividades. Los posicionamientos son diferentes en función de la veteranía de estos maestros. En el caso de docentes con ciertos años de experiencia y una situación de estabilidad en el centro de trabajo la organización de estas actividades se hace por iniciativa propia, por un interés educativo, ya que consideran que este tipo de experiencias reportan bastantes ventajas para la educación de sus alumnos. No obstante, señalan cómo al principio de su trayectoria como especialistas tuvieron que posicionarse y hacer ver a sus compañeros que esta responsabilidad no sólo era de ellos sino de todo el claustro. Este hecho ha propiciado que a medida que han pasado los años sea mayor el grado de colaboración de los compañeros aunque la responsabilidad última casi siempre recae en la figura del especialista.

Los maestros noveles se encuentran precisamente en este momento en el que se sienten un poco obligados y en algunas ocasiones acceden a desarrollar este tipo de actividades para evitar enfrentamientos con el claustro. Para otros es un espacio educativo más que supone un momento importante para los niños.

Nos parece destacable cómo no sólo esta actividad supone un objetivo más dentro del desarrollo educativo de los alumnos, sino que es además una forma de dar a conocer al resto de la comunidad educativa el trabajo que se realiza en el aula. Será este momento uno de los únicos en el que el maestro

de música se siente reconocido como profesional. Pero precisamente este reconocimiento puntual es el que genera en ocasiones cierto rechazo a la organización de este tipo de actividades, pues consideran que no se puede limitar la valoración del trabajo musical a una simple fiesta de fin de curso.

Por último, y en relación a la práctica profesional nos parece interesante reflexionar sobre cómo este grupo de maestros presta atención a la diversidad del aula. Por un lado, hacen referencia al alumnado extranjero que hay en sus aulas y que día a día va creciendo. De hecho, la mayoría de estos docentes afirman tener niños de diferentes nacionalidades conviviendo en el aula. Por otro lado, hacen referencia a los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de factores físicos, psicológicos y/o afectivos.

En cuanto a la intervención con niños extranjeros no hacen una mención específica ya que afirman que si el alumnado conoce el idioma no existe ningún problema, pues los alumnos se integran muy bien y participan como cualquier alumno español. Además, el hecho de existir niños de diferentes nacionalidades se apunta como un factor de riqueza cultural sobretodo por los maestros más jóvenes. Solamente en uno de los casos, el de Roberto (un maestro muy reflexivo y preocupado por dar explicación a todas y cada una de las estrategias utilizadas en el aula), advierte cierta preocupación por el hecho de que los alumnos además de poder tener una dificultad en relación a la lengua vehicular tienen problemas de integración por las diferencias culturales que viven día a día en el contexto escolar y en su entorno familiar.

Su actuación con niños con necesidades educativas especiales no conlleva ningún tipo de adaptación significativa ya que normalmente, este grupo de escolares, se integra en el aula y realiza el mismo tipo de actividades que el resto de compañeros. Solamente cambian las actividades de este grupo de alumnos si la propuesta para el resto de la clase les resulta demasiado complicada. En este caso les piden que realicen otra actividad o que lleven a cabo la misma que sus compañeros, pero en la medida de sus posibilidades.

Este tratamiento de la atención a la diversidad por parte del grupo de informantes participante en la investigación se debe, en la mayoría de los casos, a la falta de formación pues explicitan cómo a lo largo de su trayectoria formativa no han sido preparados para enfrentarse a este tipo de situaciones. No obstante, percibimos cierta dejadez en este sentido y este hecho se puede interpretar como la posibilidad de que estos maestros realmente consideren su asignatura como menos importante que el resto, pues si fueran un maestro de matemáticas o lengua, ¿dejarían a los niños hacer lo que pudieran o buscarían estrategias efectivas para desarrollar las capacidades que plantea el currículo?

No encontramos en ninguno de los docentes entrevistados una preocupación real por una Educación Intercultural. Parece ser suficiente el que “no den problemas”, pero nadie se ha preguntado acerca de la identidad de estos niños. Por lo tanto, podemos afirmar que este grupo de maestros se mueve en el paradigma asimilacionista, donde los alumnos extranjeros son los que tienen que adaptarse a nuestras pautas, a nuestra cultura. En ocasiones se produce un paradigma multicultural, considerando de forma esporádica y

casi anecdótica ciertos aspectos relacionados con la cultura de sus países (música, danza, gastronomía, etc.). Estas diferencias se suelen presentar en momentos puntales dentro del aula y como algo exótico.

En este sentido se pone de manifiesto la necesidad tal y como apuntan Ortiz et al. (2005) de poner en marcha programas de formación relacionados con la Educación Intercultural de manera que los equipos docentes tomen conciencia de la necesidad de realizar cambios reales en los proyectos educativos y no quedarse en una adaptación de las materias casi anecdótica. Pues como bien señalan Pozo y Martínez Ten (2002:41) *la Educación Intercultural no es una modalidad especial de educación para alumnos inmigrantes sino una cualidad que debe tener todo centro educativo*, pues vivimos en una sociedad multicultural que demanda una educación en este sentido para mejorar la convivencia de la sociedad en general.

XIII.4.3. La cultura docente en el contexto de trabajo de los especialistas de Educación Musical

A continuación vamos a abordar la relación existente entre estos maestros y maestras y su entorno laboral ya que, tal y como apuntan diversos autores (Oja, 1993; Hargreaves, 1995 y Bolívar, 1999), el contexto organizativo en el que trabaja el docente afecta a su desarrollo profesional, inhibiendo o favoreciendo dicho desarrollo en función de sus características, hecho que constatamos en nuestra investigación a través de las reflexiones de nuestros informantes.

A la vez que abordamos las características de las relaciones que establecen estos docentes con la comunidad educativa haremos referencia a las percepciones que tienen sobre el valor que atribuyen a su labor como maestros de Educación Musical, ya que estas consideraciones van a determinar el tipo de relaciones que se mantienen.

De alguna manera queremos así hacer referencia a las dos dimensiones fundamentales que Hargreaves (1993) establece para definir la cultura docente: el contenido (en nuestro caso hace referencia a la percepción de la valoración de la comunidad educativa sobre la labor desempeñada por el docente de Educación Musical) y la forma (las pautas y tipos de relación que se establecen entre los maestros y maestras especialistas y los demás agentes que integran la comunidad educativa).

En las relaciones que se generan en el contexto de trabajo todos los informantes, independientemente de su situación laboral, reconocen el mayor nivel de satisfacción en la relación con el alumnado, siendo diferente la valoración de la relación con los demás agentes educativos en función de que se trate de un centro público o concertado, rural o situado en la ciudad.

En los contextos urbanos parece haberse instaurado desde hace unos años una falta de reconocimiento a la labor docente por parte de los padres y madres y, más especialmente, en relación a la Educación Musical. El trabajo que realiza en el aula de Música el especialista no recibe la misma

consideración que el resto de materias. Así, este docente tiene que demostrar su valía y trabajo en las actuaciones de final de curso, algo que ni siquiera se plantea al resto del claustro en relación a las demás áreas curriculares. Sin embargo, en las zonas rurales, la autoridad moral y reconocimiento de la labor del maestro parece persistir aunque este hecho está también relacionado con el buen hacer del docente en cuestión. En algunos casos a la baja consideración por el hecho de ser especialista se une la juventud del grupo de maestros noveles que parece otorgar mayor “confianza” a los padres para cuestionar y emitir juicios de valor sobre su trabajo. No obstante, ninguno de los docentes entrevistados reconoce haber tenido ningún tipo de problema con los padres y madres de sus alumnos, aunque sí advierten que su relación es mínima pues suelen entablar contacto con ellos cuando aparecen problemas en áreas instrumentales de las que las familias consideran “importantes”. Se constata el hecho que apunta Barniol (1999) al afirmar que el contexto social que rodea la escuela, en concreto la familia, está más preocupada de la promoción social de sus hijos y por sus éxitos profesionales, que les lleva a demandar una mayor instrucción intelectual en detrimento de una auténtica formación profesional a la que contribuye, sin duda, la materia de música que ellos consideran complementaria y, en ocasiones, hasta innecesaria.

En general, la relación con los compañeros y compañeras de trabajo es cordial aunque siempre aparecen rencillas que intentan subsanarse con un talante democrático. Entre los maestros más jóvenes se percibe el intento por mantenerse al margen de las polémicas que pueden surgir dentro del claustro. Muchas veces estos problemas están relacionados con la falta de consideración hacia la materia de Música, que sorprendentemente sigue siendo considerada como una asignatura de segunda clase por muchos de los docentes de otras materias. En la mayoría de las ocasiones la única utilidad que se le concede a esta materia es la de organizar las fiestas de Navidad, Fin de curso, etc. con lo que se corre el riesgo, tal y como apunta Porta (2001), *de ser una materia de relleno y de adorno en las fiestas*.

Profundizando en las características de la relación que establecen estos docentes con el resto del claustro se detecta un fuerte aislamiento debido, principalmente, a la existencia de un único especialista en el centro. Este hecho genera un sentimiento de soledad en el docente de Música, en el sentido de que no puede intercambiar experiencias e inquietudes con otros profesionales de su misma especialidad. Además, no se detecta entre los docentes entrevistados un trabajo colaborativo con el resto de maestros generalistas u otros especialistas. A pesar de ser conscientes de que un trabajo interdisciplinar es fundamental para conferir cohesión al colectivo educativo y abordar los contenidos de forma más globalizada, este trabajo no se pone en práctica normalmente.

En cuanto al Equipo Directivo parece existir una percepción muy heterogénea del apoyo que recibe el docente de música, ya que en la mayoría de los casos aunque se reconozca su labor, en el reparto del presupuesto para dotar de material y recursos las distintas áreas, la música es la que peor parada queda. Si ya existe cierto malestar entre el profesorado por la falta de respeto por parte *del público, de las intromisiones de padres de alumnos y*

otros grupos [...] o por los innumerables agravios frente a otros grupos profesionales o cuerpo de la administración, tal y como apunta Fernández Enguita (2001:44), algo más difícil es la situación del docente de Educación Musical si tenemos en cuenta que la falta de atención de nuestro sistema educativo hacia la educación artística hace que exista poca o nula sensibilidad hacia la Educación Musical en general.

Se apunta desde estos profesionales la importancia de que el equipo directivo sea capaz de dinamizar el trabajo del centro y promover una cultura de colaboración entre los docentes que integran el claustro. Se constata así la tesis de Fullan (1990) que afirma que el apoyo de los directivos es un factor importante en el desarrollo de la profesión, siempre y cuando esté entendido no como dirección y control técnico, sino inserto en una dinámica de colaboración con los profesores para ayudarles a descubrir y potenciar sus posibilidades.

Surge la necesidad de colaboración con la institución universitaria con la intención de generar un vínculo de aproximación entre la Escuela y la Formación Superior para dar más sentido a la preparación de los futuros maestros y que las investigaciones que se llevan a cabo en la institución universitaria puedan revertir de forma positiva en la Escuela.

Debemos destacar que el grado de reflexión sobre las relaciones y percepciones en torno a los demás agentes educativos por parte del docente de Educación Musical y cómo éstas afectan al desarrollo docente es menor a medida que se va avanzado en la carrera docente y se percibe la profesión con una baja motivación y mayor cansancio y desilusión.

Como apuntábamos anteriormente no existe una cultura de colaboración ya que en los contextos en los que estos docentes desarrollan su labor como especialistas predominan las relaciones fragmentadas, esporádicas y superficiales; su preocupación está centrada en el aula y existe una falta de apoyo interpersonal lo que genera un trabajo en solitario. En algunos casos se organizan para trabajar por parejas, pero este hecho se produce cuando además de especialistas son tutores y comparten con otro compañero el mismo nivel. Normalmente, el hecho de que el especialista de música sea sólo uno, genera un trabajo en solitario, aspecto que en muchos casos desencadena un cierto desencanto y desmotivación hacia la profesión. Observamos cómo en los centros donde trabajan nuestros informantes existe una cultura del individualismo tal y como la identifica Hargreaves (1991), cultura anquilosada que va mermando, con el paso del tiempo, la implicación y motivación hacia la labor docente.

Este aislamiento que genera un sentimiento negativo en estos docentes no se debe confundir, tal y como apunta Pérez Gómez (1998), con el trabajo autónomo que todo profesional demanda. Se hace necesario el respeto a las diferencias y a la diversidad de concepciones teóricas y práctica profesional, derecho que, en ocasiones, nuestros informantes ven abolido por parte de algunos agentes educativos (compañeros y compañeras, padres y madres) que se atreven opinar y poner en tela de juicio su trabajo sin conocer los

fundamentos en los que se rige. Para llevar a cabo este tipo de trabajo Pérez Gómez (1998) defiende la necesidad tanto de la reflexión individual como la comunicación y contraste con los compañeros. Un trabajo de colaboración que debe surgir de manera espontánea y por iniciativa de los propios docentes, pues en el momento que este tipo de proyectos vienen impuestos desde la administración o el equipo directivo no funcionan. Así todas las iniciativas que se puedan llevar a cabo desde el propio maestro especialista relacionadas con un trabajo con otros compañeros deben ser consensuadas por todos. En este sentido Gelabert y Tesouro (2005) argumentan la necesidad de que todo el claustro de profesores conozca la programación del aula de Música para así entender mejor la labor del especialista, y quizás a partir de este conocimiento se puedan generar lazos de colaboración que favorezcan el trabajo interdisciplinar tan deseado.

La saturación de tareas a las que se ve sometido el docente de Educación Musical y que se debe, principalmente, tal y como apuntan Barniol (1999) y Carbajo (2003), a que sólo existe un responsable en la mayoría de los centros para cubrir todas las horas de música semanales del centro, obliga a este profesional a cambiar el chip cada hora y tener un número ingente de alumnos. Si a esto se añade la casi obligación de organizar las fiestas del colegio encontramos que el especialista se encuentra saturado de trabajo lo que genera cierta ansiedad hacia su profesión. Este hecho tal y como hemos observado en algunos de los casos estudiados les hace plantearse la posibilidad de la jubilación o el abandono de la especialidad como un hecho deseable. Aunque también es verdad que no son muchos los casos, esta situación se podría paliar si el claustro fuera consciente, por ejemplo, de que la organización de las fiestas no es sólo responsabilidad del docente de música y se asumiera como una tarea de grupo. Ésta, según Pérez Gómez (1998), junto con el apoyo del equipo directivo, que en ocasiones es prácticamente inexistente, sería la mejor respuesta ante la intensificación del trabajo y el estrés del especialista.

XIII.5. Dificultades, necesidades, demandas y expectativas de futuro de los maestros y maestras de Educación Musical

La reconstrucción de las historias de vida de este grupo de docentes de Educación Musical nos ha permitido realizar un diagnóstico de las dificultades con las que se encuentran día a día en el aula para a partir de ahí sugerir demandas y propuestas de mejora para el futuro.

Una de las primeras dificultades con la que se encuentran en el aula es la falta de motivación y atención del alumnado lo que provoca en la mayoría de los casos problemas de disciplina y una pérdida progresiva de la autoridad de la figura del maestro que, en ocasiones, dificulta en gran medida la labor del docente de música. Este hecho es confirmado en el estudio realizado por Gordon (2001) sobre los problemas en la clase de música y lo identifica como una de las fuentes principales de estrés de los profesionales de Educación Musical. Aunque esta falta de disciplina y de motivación por parte del alumnado se puede hacer extensible a otras materias, no podemos olvidar que el hecho de considerar la Música como una asignatura diferente supone una dificultad

añadida para los especialistas. Ya que, sobretodo con los alumnos mayores, del último ciclo de Primaria esta situación se agrava. El hecho de que la asignatura sea percibida de diferente forma a las del resto del currículo pone de manifiesto las desiguales condiciones de la misma con el resto del currículo (Ortiz, 2004), lo que obliga a los maestros y maestras especialistas a realizar *un esfuerzo pedagógico mayor, lo que exige de ellos, además de competencias suplementarias, una fuerza de carácter y una capacidad psicológica superiores a la media* (Barniol, 1999:35).

Siguiendo en esta línea y conectando con lo señalado en el epígrafe anterior, la poca consideración hacia la labor del especialista por parte de compañeros, padres, instituciones, etc. supone otra dificultad añadida para este grupo de docentes. Este hecho se incrementa en el caso de que los maestros sean jóvenes, pues esa juventud combinada con una materia que para muchos es considerada como algo lúdico y pintoresco, conforman una combinación apta para ser reconocida como una materia complementaria y poco útil.

Esta situación obliga a este grupo de docentes a reivindicar continuamente su estatus profesional lo que supone un desafío constante ya que estos maestros y maestras tienen que *demostrar continuamente que la educación artístico-musical tiene sus razones de peso para existir en el currículo escolar y que no es un mero entretenimiento de horario lectivo, encaminado a quedar bien delante de los padres y madres el día de la fiesta de fin de curso* (Carbajo, 2003:47).

Como no podía ser de otra manera esta baja consideración repercute en una serie de factores propios del desarrollo de la tarea docente que dificultan día a día esta labor. Así encontramos una asignación horaria para la asignatura minúscula e insuficiente; sobrecarga de trabajo; falta de espacios y de recursos materiales, etc.

Este grupo de docentes considera que el horario destinado a la Educación Musical es escaso, ya que una hora a la semana no es suficiente para poder realizar un trabajo progresivo con el alumnado. Además este hecho dificulta el conocimiento de todos los alumnos, y máxime si la permanencia en el centro está limitada a un año como en el caso de los maestros interinos.

La especialidad supone una mayor carga de trabajo ya que el maestro de Educación Musical tiene muchos más alumnos que un maestro-tutor. Si a sus obligaciones como especialista se unen además las de tutor, su trabajo se hace insostenible y finalmente, en la mayoría de los casos observados en este grupo de docentes, acaban por concederle más importancia a la labor como tutores que a la de especialistas, quizás motivados por la mayor importancia que se atribuye a las materias instrumentales. Entre los maestros más jóvenes este hecho se debe también a la existencia de un mayor número de dificultades en el ámbito de la tutoría.

Esta situación ya fue denunciada por Carbajo (2003), que reconoce una intensificación del trabajo en el centro por el hecho de ser especialista ya que aunque todos los docentes tienen las mismas horas de dedicación no es lo

mismo estar supervisando siempre a un mismo grupo o a un grupo pequeño en las horas que sale para que el docente imparta la clase de música que tener bajo su supervisión a todo el colegio. Tal y como afirma irónicamente esta autora *difícilmente se podrá observar a un docente de música leyendo el periódico en la sala de profesores* (Carbajo, 2003:40).

La dinámica seguida en las clases de música obliga al docente a forzar más la voz, por lo que podemos encontrar entre este grupo de maestros y maestras algunos problemas vocales con el paso de los años. Este hecho también es recogido por Barniol (1999), que afirma que la intensificación del trabajo del maestro de música también se detecta en la labor dentro de la escuela, ya que la actividad musical es grupal por excelencia y requiere que el docente esté en continua actividad durante toda la sesión lo que genera un mayor nivel de cansancio. El cansancio a nivel físico no se acusa tanto en los maestros más jóvenes.

La carencia de recursos, la inexistencia de un aula de música o la dificultad a la hora de encontrar un libro de texto que se adecue a sus necesidades es otro de los problemas que limitan su práctica diaria, pues al igual que un maestro de Conocimiento del Medio necesita mapas, un esqueleto, etc. para explicar ciertos contenidos, para el maestro de Música es indispensable contar con un espacio versátil que permita realizar actividades de movimiento; un equipo de audio e instrumentos con los que escuchar y hacer música, pues para algo estamos hablando de Educación Musical.

Sobretudo en los comienzos como especialistas se vislumbra en el grupo de maestros veteranos la dificultad para determinar qué objetivos y contenidos trabajar en el aula en relación a la Educación Musical. A este hecho se unía la dificultad de encontrar un libro de texto que se adaptara a sus necesidades. Sin embargo, para los jóvenes las dificultades están en relación a la docencia de materias generalistas y en habilidades sociales por lo que encontramos que las demandas formativas deberían atender a estas dificultades. Por un lado, los maestros más veteranos suelen hacer hincapié en la necesidad de organizar cursos que les proporcionen materiales y recursos adecuados a su contexto de trabajo; sin embargo, entre los más jóvenes el interés formativo se centra en cuestiones generales como la lectoescritura o el control de la disciplina y sus demandas atienden a actividades que promuevan la reflexión y la investigación dentro del aula.

En relación a la situación laboral encontramos también ciertas dificultades asociadas. En el caso de maestros y maestras contratados siempre existe la incertidumbre de la permanencia en el puesto de trabajo, lo que les obliga a actuar en cierta manera según las directrices que marca la dirección del centro. Para los maestros interinos el hecho de tener que adaptarse cada año a un nuevo centro e incluso tener que impartir clases como maestro generalista supone otra de las dificultades añadidas a su condición de especialistas. Pues si ya es complicado llevar un seguimiento individualizado de cada uno de los alumnos del centro con los que pasas una hora a la semana, este problema se agrava para estos docentes en los que se producen constantes cambios de destino. Este hecho y el poco tiempo que pasan con

sus alumnos estos profesionales, dificulta la tarea de desarrollar una programación coherente (Barniol, 1999; Gómez y Vilar, 2003). Esta inestabilidad impide la posibilidad de tener equipos docentes estables y cohesionados que, tal y como apunta Domingo (2003), son la base indispensable para que un proyecto educativo resulte exitoso por lo que la administración debería plantearse los mecanismos de distribución y cambios de destinos, pues sin duda, a los que menos beneficia este cambio constante es a los propios alumnos, a su propia educación.

No obstante, y a pesar de las dificultades que apuntan este grupo de docentes se percibe en la mayoría de ellos una importante motivación hacia su trabajo que proviene del contacto directo con los alumnos, de la búsqueda de nuevas estrategias que mejoren día a día su docencia, del trabajo bien hecho, etc. Para algunos, la motivación proviene en ocasiones de estímulos extrínsecos a la labor diaria, pues el hecho de recibir las felicitaciones del equipo directivo, los padres y madres, los compañeros y compañeras en las actuaciones que se organizan en momentos puntuales en el centro, supone un acicate para este grupo de maestros que, no suelen recibir el reconocimiento por parte de la comunidad educativa en ningún otro momento.

Como principales demandas en función de sus dificultades establecen la necesidad de una mayor valoración hacia la materia por parte de la comunidad educativa. Sin duda, el hecho de que la sociedad reconociera la importancia de la formación artística en el proceso formativo general del alumnado, supondría una mejora significativa en cuanto a la dotación de recursos temporales, materiales y humanos para desarrollar la materia con mayor dignidad.

Así y tal y como apunta Pastor (1999:92), esta idea de asignatura "maría" no debiera llegar a legitimarse sino que por el contrario *deberíamos desentrañar qué la hacer persistir así para profundizar en su transformación y mejora*. Quizás deberíamos preguntarnos si esta falta de reconocimiento se debe a una falta de conocimiento de la labor del especialista, a la desconexión entre la sociedad y la escuela, en definitiva esta situación merece un trabajo de reflexión por parte de este grupo de profesionales y de los responsables últimos del sistema educativo, que son las administraciones públicas.

Como apuntamos anteriormente la posibilidad de llevar a cabo diversas experiencias formativas que se adecuen a sus necesidades parece ser una de las demandas más recurrentes en este grupo de docentes. Se advierte aquí la urgencia de comenzar a diseñar las propuestas formativas teniendo en cuenta la opinión de los interesados y no realizar estos programas de formación al margen de este colectivo y poniendo en juego otro tipo de intereses.

Otorgan mucho valor a la posibilidad de que existiera un verdadero trabajo colaborativo en los centros, lo que demanda el promover más actividades de intercambio tanto dentro como fuera de los colegios, con la intención de comenzar a construir una educación interdisciplinar, donde desde las diferentes áreas se persiga un objetivo común. Además, este grupo de docentes demanda la posibilidad de trabajar con especialistas de otros centros lo que hace necesaria una coordinación real entre la administración y los

centros educativos para proporcionar los recursos necesarios tanto humanos como materiales para llevar a cabo estos intercambios de experiencias y vivencias que, sin duda, serían de gran ayuda para este colectivo.

Tal y como establece la literatura científica, la posibilidad de promocionar en la profesión docente es mínima, así sus expectativas de futuro no son demasiado ambiciosas. Para los maestros y maestras que tienen una estabilidad laboral y ocupan un destino que es de su agrado sus intenciones no van más allá de seguir trabajando, dando cada día lo mejor de ellos mismos. En algunos casos, en los que la rutina del aula se convierte poco a poco en un problema, aparece la posibilidad de cambiar de etapa educativa o intentar acceder a un puesto en la inspección. Para aquéllos que no tienen un trabajo estable su primer objetivo laboral es conseguir esa estabilidad tan ansiada y abandonar la situación de interinidad que les genera numerosas dificultades en su quehacer diario tanto profesional como personal. En líneas generales, observamos cómo los maestros y maestras más reflexivos y preocupados por su profesión demuestran una mayor motivación para seguir formándose, lo que genera más iniciativas que promueven su desarrollo profesional.

Así que teniendo en cuenta la situación que viven actualmente estos docentes parece necesario llevar a cabo actuaciones que permitan la consolidación de la Educación Musical en las escuelas pero con mejores condiciones, superando los difíciles retos ante los que se enfrenta cada día el docente de música. En este sentido se hace totalmente necesario escuchar la voz de estos profesionales para partiendo de esta referencia construir las reformas y emprender las acciones pertinentes.

CAPÍTULO XIV EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN: MOMENTOS, APRENDIZAJES Y PROSPECTIVAS

XIV.1. El proceso de investigación y sus aprendizajes

XIV.2. La visión de los participantes: la narrativa como proceso formativo

XIV.3. Prospectivas de investigación

CAPÍTULO XIV

EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN: MOMENTOS, APRENDIZAJES Y PROSPECTIVAS

XIV.1. El proceso de investigación y sus aprendizajes

Todo proceso de investigación, y máxime si se trata de la primera incursión real y a gran escala que se realiza en este tipo de tareas, supone no sólo numerosas horas de dedicación y esfuerzo sino también no pocas incertidumbres, dificultades, reflexiones... que van dirigiendo el rumbo del trabajo hasta su llegada a buen puerto. Así que en este último capítulo nos disponemos a describir cómo ha sido el proceso de elaboración de esta tesis doctoral, cuáles han sido los obstáculos encontrados y cómo los hemos superado, así como los aprendizajes que hemos extraído a lo largo del camino. Aunque ya en el bloque dedicado al proceso metodológico hemos detallado cada uno de los momentos de la investigación, hacemos ahora una revisión global que esperamos sirva de síntesis y pueda contribuir a resolver o al menos a paliar las dudas de otros investigadores que trabajen en esta misma línea.

Sin duda, uno de los momentos claves al inicio de una investigación es la elaboración de un proyecto detallado donde se expliciten claramente los propósitos de la misma y los procesos de investigación que se llevarán a cabo para resolver el problema de estudio planteado. En nuestro caso, a la hora de elaborar el proyecto en cuestión, nos fue de gran ayuda el estudio exploratorio que habíamos realizado con anterioridad en relación al desarrollo profesional desde una perspectiva biográfico-narrativa de un grupo de maestras de Educación Musical (Ocaña, 2004). A partir de la reconstrucción de las historias de vida de estas tres maestras pudimos conocer los rasgos más relevantes de su trayectoria formativa y laboral, así como los elementos personales y culturales que habían influido en la configuración de su identidad profesional y en la adquisición del conocimiento de su profesión. Así que este estudio nos proporcionó importantes aprendizajes que han sido piezas angulares sobre las que comenzar a construir el presente trabajo de investigación.

En primer lugar, a través de la aproximación a la literatura científica existente pudimos conocer las investigaciones realizadas sobre el tema, el enfoque utilizado y, cómo no, la definición y dimensiones de los constructos teóricos que utilizamos a lo largo de la investigación, lo que nos permitió a la hora de planificar la presente investigación tener un conocimiento inicial sobre diferentes aspectos que se trabajarían en la tesis y comprender la necesidad de indagar sobre otros que podrían ser de vital importancia. Así surgió la idea de profundizar en el concepto de identidad profesional y además, indagar en relación a los ciclos de desarrollo profesional, a los que tuvimos acceso gracias a la lectura de la bibliografía que manejamos en este estudio exploratorio.

En segundo lugar, dicho estudio supuso nuestra primera incursión en el ámbito de la investigación cualitativa y, en concreto, en la utilización del enfoque-biográfico narrativo. Así que el estudio sobre esta estrategia metodológica y el propio proceso de la investigación fueron uno de los aspectos más relevantes, pues nos permitieron conocer las dificultades del

proceso, determinar errores en el diseño, ampliar el protocolo de la entrevista biográfica, plantear nuevos interrogantes acerca del objeto de estudio y por lo tanto, determinar nuevos objetivos de investigación, además de configurar un sistema de categorías de análisis de partida sobre el que comenzamos a trabajar en la presente investigación. Sin duda, constituye el primer paso y la antesala de lo que supondría posteriormente la realización de esta tesis doctoral en la que se ha trabajado con un número mayor de informantes y con unos objetivos más ambiciosos.

Además, tal y como se puso de manifiesto en la introducción del presente trabajo he sido consciente, a través de mi propia experiencia, de los cambios que ciertas personas, hechos o vivencias han provocado en mi manera de entender la Educación Musical y por lo tanto de desarrollar mi trabajo en el aula. Además, a través de conversaciones con mis alumnos, futuros maestros de Educación Musical, pude percibir cómo, de alguna manera, todos iniciaban sus estudios con una información relevante acerca del hecho educativo, todos habían conocido el escenario donde desarrollarían su trabajo. Así que parecía interesante indagar en ese sentido, conocer de primera mano cómo habían sido las trayectorias biográficas de varios maestros y maestras de Educación Musical y ver en qué medida éstas habían influido en la configuración de su identidad profesional.

También el proceso de Convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior en el que nos encontramos, supuso otra llamada de atención, nos preocupaba conocer cuál era la opinión de los propios maestros de la situación que vivía actualmente el especialista en Educación Musical en la escuela, teniendo en cuenta diferentes itinerarios de acceso que estaban relacionados con diferentes procesos formativos. Queríamos conocer la visión del propio especialista, desde una aproximación a su presente, a través de la reconstrucción del pasado y la proyección hacia el futuro.

Pues bien, una vez decidido el tema de investigación nos dispusimos a realizar una revisión bibliográfica acerca de los diferentes aspectos que nos interesaban trabajar en la tesis, la identidad y los ciclos de desarrollo. También, y como no podía ser de otra manera en una investigación que estudia las trayectorias formativas de un grupo de docentes, teníamos que conocer cómo había evolucionado el sistema educativo español con el que crecieron estos informantes y cómo había sido también la evolución en relación a la formación de maestros. Finalmente nos propusimos estar al tanto de cuál era la situación que vivía actualmente el maestro de música en el aula, cuál era la visión que se tenía de este especialista a través de la literatura científica.

Como todo proceso de revisión bibliográfica supuso un gran esfuerzo pues fueron muchos los libros, tesis, artículos, materiales en red que tuvimos que leer. Pero quizás lo más difícil fue encontrar un sentido a toda aquella información y organizarla de forma coherente. De hecho debo reconocer que el resultado final no ha sido casual, ni se llegó a él en el primer o segundo intento de sistematización. Muchos han sido los interrogantes que se han planteado a lo largo del proceso acerca de cómo organizar este marco teórico, qué aspectos eran realmente determinantes para la investigación y cuáles, aunque

en un principio consideré adecuados, tenía que desechar y muy a mi pesar mandar a la papelera.

Sin duda, la información contenida en el marco teórico ha sido determinante para dar sentido a toda la investigación, de hecho ha sido la piedra angular para la construcción de los instrumentos de recogida de datos, el sistema de categorías inicial y las posibles dimensiones que podían guiar la reconstrucción de las historias de vida. Sin duda el haber realizado un estudio profundo de la bibliografía especializada sobre el tema ha sido de gran ayuda para abordar el problema de estudio con mayor seguridad. Esta revisión ha sido una constante a lo largo de todo el proceso pero, realmente, ocupó la mayor parte del tiempo a lo largo de los primeros meses de la investigación desde septiembre de 2004 a Febrero de 2005, momento en el que nos dispusimos a elaborar el proyecto de tesis doctoral.

Así que tomando como punto de partida el estudio exploratorio que mencionamos anteriormente y gracias a la revisión de la bibliografía especializada nos planteamos el problema de investigación y los interrogantes que surgían en torno a dicho problema, que posteriormente concretamos en unos propósitos u objetivos de investigación. Fue este el momento en el que planificamos cuáles podían ser las estrategias a desarrollar a lo largo de la investigación y dimos el pistoletazo de salida al trabajo de campo.

El viaje comenzaba y tras conocer nuestro reto diseñamos los instrumentos que nos permitirían acercarnos al tema objeto de estudio. Así que diseñamos el protocolo que ha guiado las diferentes entrevistas biográficas y que, sin duda, han constituido el instrumento de recogida de información más importante. También en ese momento se diseñaron los instrumentos complementarios (ficha de identificación personal, currículum académico-formativo y currículum profesional) que nos iban a permitir corroborar la información y conocer mejor a nuestros informantes.

El momento más difícil en este proceso fue ser capaces de aglutinar en un protocolo más o menos extenso todo aquello que nos interesaba preguntar a los informantes teniendo en cuenta los objetivos de nuestra investigación. No obstante, ya éramos conscientes, por la experiencia en el estudio anterior que ese protocolo era una simple guía, que llevábamos memorizada a cada una de las sesiones de entrevista, porque de lo que se trataba era de estimular la narración de los maestros y maestras participantes, de manera que fueran dando respuesta a todos nuestros interrogantes a través de su propio discurso, sin necesidad de ir planteándoles cada cuestión de forma sistemática.

Una vez diseñados los instrumentos de recogida de la información otro de los grandes escollos que había que salvar era localizar a los informantes y que, después de conocer el propósito de la investigación, quisieran participar. El hecho de haber establecido unos criterios de selección era determinante pues conseguir un maestro que respondiera a cada uno de los perfiles establecidos nos permitiría tener varias visiones de un mismo problema, ya que estábamos convencidos de que estas diferencias en las características de los informantes serían las que conferirían mayor riqueza a la investigación.

A lo largo de algo más de un mes llevamos a cabo la localización de los informantes, proceso que detallamos en el capítulo VIII y una vez que nos pusimos en contacto con ellos, les informamos acerca del propósito de la investigación, de cuál sería su grado de implicación, del carácter anónimo de la misma y concertamos la primera cita para llevar a cabo la primera entrevista. Este primer contacto lo realizamos de forma individual con cada maestro y maestra y en la mayoría de los casos a través de una llamada telefónica ya que, al no tratarse de una investigación donde se implicaran el resto de agentes educativos y el centro de interés era la propia vida del informante, no consideramos necesario establecer un contacto con el responsable del centro o pedir ningún tipo de permiso a la administración educativa.

Para mi sorpresa todos los docentes con los que me puse en contacto que fueron un total de quince accedieron a mi petición y todos colaboraron en la medida de sus posibilidades, algo que desde aquí aprovecho para agradecer inmensamente, ya que sin ellos este trabajo hubiera sido imposible de realizar.

Para evitar que el hecho de participar en la investigación supusiera una molestia para los informantes, siempre hemos concertado las citas para las entrevistas en los lugares que ellos han considerado más apropiados, siempre y cuando nos permitieran charlar tranquilamente y sin demasiado ruido ambiental. Así que en ocasiones hemos realizado las entrevistas en sus casas, centros de trabajo o, incluso en alguna ocasión, en la facultad.

El hecho de que estos informantes residan en diferentes localidades y ciudades de Andalucía Oriental nos ha obligado a realizar numerosos desplazamientos y este hecho ha constituido una dificultad añadida a la lentitud propia de este tipo de entrevistas, lo que ha prolongado nuestro trabajo de campo alrededor de dos meses y medio, finalizando la recogida de la información los últimos días del mes de Julio de 2005.

Como se describe más detalladamente en el proceso metodológico de la investigación, cada entrevista biográfica se ha llevado a cabo a lo largo de tres sesiones de una hora más o menos. A cada entrevista le seguía la correspondiente transcripción y revisión de la misma por parte de los informantes para conseguir que la información recogida en dichas transcripciones fuera lo más exacta posible. Además, a lo largo de este proceso los informantes han cumplimentado los instrumentos complementarios de información o nos ha proporcionado los documentos personales necesarios para poder obtener los datos que se requerían en las fichas de identificación personal, el currículum académico-formativo y el currículum profesional. La dificultad muchas veces se debía a que entre la realización de una sesión y otra podían pasar más de dos semanas lo que nos obligaba a realizar varias entrevistas a la vez para no excedernos demasiado en el tiempo de recogida de la información; este nos ha obligado a estar en continuo contacto con las transcripciones y el protocolo de la entrevista para no “perder el hilo” de la misma.

No obstante, el tiempo que transcurría entre sesiones ha sido aprovechado como un espacio de análisis sobre el material recogido, nos ha

permitido revisar cada entrevista, conocer los puntos hacia los que debíamos dirigir nuestra atención, revisar el protocolo, e incluso el sistema de categorías inicial sobre el que estábamos trabajando en ese momento. Sin duda, la revisión constante de los propios informantes ha sido uno de los elementos que han conferido mayor credibilidad a nuestra investigación y nos han dado la confianza suficiente para seguir adelante, sabiendo que cada paso que dábamos era sobre terreno firme y no sobre arenas movedizas.

Del proceso de realización de las entrevistas lo más costoso fue la primera sesión. En muchos de los casos fue en ese momento en el que veíamos por primera vez a los informantes, en otros aunque conocíamos la imagen de aquellas personas nunca habíamos hablado con ellas y en el caso de que los conociéramos el tiempo había puesto una barrera lo suficientemente grande como para que aquel encuentro pareciera el primero. Así que de nuevo les presentamos la investigación, cuál sería su grado de participación para que de alguna manera tuvieran la oportunidad de preguntar todo aquello que quisieran cara a cara. Después de resolver algunas dudas sobre para qué serviría su testimonio, hacerles ver la relevancia del mismo, ya que en muchos casos consideraban que su participación podría ser de poca utilidad, y hacer hincapié en el carácter anónimo de la investigación: nos acercamos a su trayectoria formativa. En líneas generales hemos intentado ir profundizando en cada sesión en aspectos más personales, comenzando por cuestiones más descriptivas para ir ahondando en ellas a través de la reflexión de los propios informantes. Debemos reconocer que en algunos casos ha sido más fácil ya que los informantes eran más extrovertidos y prácticamente no era necesario estimular su discurso. En otros, en los que los maestros y maestras eran más tímidos, y sobretodo en las primeras sesiones donde había menos confianza, ha costado un poco más que el informante no se limitara a contestar a nuestras preguntas directamente sino que desarrollara su propia narrativa. Quizás nos ha ayudado en este proceso el que hemos intentado mostrarnos cercanos y en todo momento, tal y como apuntamos anteriormente, hemos hecho mucho hincapié en que su testimonio era de vital importancia para nosotros.

Como hemos comentado anteriormente a lo largo de la realización del proceso de recogida de la información también llevamos a cabo un proceso de análisis simultáneo que nos ha permitido completar el sistema de categorías inicial que habíamos ido organizando a partir de la lectura de la literatura científica, labor que sin duda ha supuesto otro de los retos de la investigación.

Tenemos que reconocer que cuando fuimos conscientes de las páginas y páginas de información con las que contábamos pensamos que aquello sería imposible de organizar para darle un sentido y poder trabajar sobre aquel material. En este proceso el programa de análisis cualitativos *Nudist Vivo* ha sido una de las herramientas imprescindibles. Este programa nos ha permitido organizar la información en función de las categorías previamente planteadas, obtener nuevas categorías o categorías emergentes que han enriquecido los planteamientos iniciales de la investigación, recodificar algunos fragmentos de texto que nos parecían debían situarse bajo otra categoría, extraer la información cruzando momentos biográficos y condicionantes e influencias de diferentes contextos, etc. En definitiva, ha sido la herramienta informática que

nos ha permitido realizar todos los procesos de análisis ideados a través de la propia reflexión de una manera rápida y eficaz. También el propio proceso de codificación de la información nos permitió ir extrayendo ideas de cómo sería la mejor forma de organizar la reconstrucción de historias de vida. Tomar esta decisión fue otro punto de inflexión en la investigación. Conocíamos a través de la literatura la posibilidad de organizar dichas historias por dimensiones temáticas, por hechos cronológicos, etc. pero no teníamos muy claro cuál podría ser la mejor manera. Después de revisar otros estudios y diferentes modelos y mantener una entrevista con un experto en investigaciones sobre identidad profesional e historias de vida, fuimos más conscientes de que la mejor forma era a través de un discurso que siguiera un orden cronológico para poder facilitar la comprensión de quien se aproximara a dichas historias. Y dentro de esa organización atender a los aspectos que aparecen como determinantes en el modelo de construcción de la identidad profesional que proponemos en el capítulo VI.

No obstante, antes de comenzar la reconstrucción de las historias de vida y una vez finalizado este proceso de reducción de la información, elaboramos un resumen biográfico o relato de vida que nos permitió tener una visión global de la trayectoria de cada uno de los informantes.

A partir de ese momento estábamos en condiciones de comenzar a elaborar la reconstrucción de las historias de vida en las que hemos acompañado nuestros comentarios e interpretaciones personales de la transcripción literal del discurso de los informantes, para dar autenticidad a nuestras palabras y “escuchar” la voz de los verdaderos protagonistas.

Una vez reconstruidas las historias individuales de cada uno de los informantes llegaba otro momento importante en la investigación, era la hora de cruzar la información individual de cada caso para establecer convergencias y divergencias. Así que ayudándonos de las propias historias de vida y de las posibilidades que nos ofrecía el programa informático *Nudist Vivo* fuimos elaborando diferentes documentos que intentan ser una síntesis de las historias de vida de estos docentes a través de los cuales tenemos una visión más general de sus trayectorias y ponen de relieve los aspectos más significativos de cada una de ellas. Así a partir de estos materiales se ha facilitado la tarea de cruzar la información, y realizar un proceso de comparación constante para extraer aspectos coincidentes y diferentes y poder reflexionar sobre los mismos.

En primer lugar nos planteamos realizar un cuadro-síntesis donde aparecieran de modo resumido todos los elementos que integraban el modelo de construcción de la identidad docente que habíamos utilizado a lo largo de la investigación. Así que en este cuatro diferenciamos las distintas etapas de socialización (infancia y etapa escolar; elección profesional; formación profesional inicial; inducción a la profesión y trayectoria laboral) y las influencias o condicionantes más significativos de cada etapa en cada uno de los contextos que hemos establecido como determinantes en la configuración de la identidad (contexto político, socioeconómico y educativo; vida personal; contexto formativo y entorno laboral). A partir de la historia de vida y del

cuadro-resumen hemos elaborado un biograma donde de forma mucho más sintetizada situamos los hechos que aparecen a lo largo de las trayectorias biográficas de cada uno de los informantes y cómo han contribuido a la construcción de la identidad profesional.

Otro instrumento que ha sido de gran ayuda a la hora de dar respuesta a otra de las cuestiones planteadas al inicio de la investigación han sido los resúmenes o síntesis de las trayectorias profesionales y su división por etapas. De esta manera hemos podido comparar las diferentes trayectorias y establecer ciclos de desarrollo profesional.

Como en cualquier investigación cualitativa, llegar a estos documentos ha constituido uno de los momentos más difíciles de la investigación ya que trabajar con una cantidad ingente de información como la que hemos manejado ha supuesto un gran esfuerzo de síntesis y comparación. En este proceso nos ha sido de gran utilidad representar las ideas claves de forma resumida y gracias a los esquemas que hemos comentado anteriormente hemos podido comenzar a dar forma a los tres informes conjuntos que aparecen como hallazgos de la investigación.

Para la redacción de dichos informes optamos finalmente por la elaboración de dos informes parciales, uno que corresponde a la información aportada por los maestros y maestras más experimentados y otro en el que los protagonistas son los maestros y maestras noveles. La decisión de realizar estos dos informes parciales tampoco surgió de un día para otro, sino que ha sido fruto de una reflexión constante sobre cómo sería la forma de presentar la información de una manera más sistemática y comprensible para el lector. Así que advirtiendo que por el momento histórico que habían vivido, el tipo de formación, la forma de acceder a la especialidad, la situación laboral, etc. se establecían diferencias significativas entre veteranos y noveles decidimos optar por este paso intermedio antes de abordar un informe final conjunto donde se compara la información aportada por los doce informantes que conforma el grupo final. Quisiéramos aclarar en este punto que aunque en un principio entrevistamos a quince maestros y maestras de Educación Musical, finalmente y buscando un docente que respondiera a cada uno de los perfiles de acceso a la especialidad y con una situación laboral determinada optamos por elegir doce de las quince historias con las que trabajamos. En este proceso de selección nos inclinamos por las biografías que resultaban más relevantes para nuestra investigación.

Volviendo al proceso de construcción de los informes parciales queremos señalar que lo más difícil fue buscar puntos de encuentro entre las historias individuales ya que la plena inmersión en cada una de ellas, el proceso de reconstrucción y elaboración de documentos de forma independiente nos hacía sentirnos incapaces de intentar buscar ideas comunes, patrones que se repitieran en aquellos grupos de seis personas. En ocasiones, los casos negativos no nos dejaban ver la coincidencia del resto y estos momentos nos obligaron a releer las historias, los esquemas y resúmenes y a través de un proceso de comparación y reflexión constante buscar esas coincidencias que realmente estaban allí.

Finalmente, y gracias a estos informes parciales la elaboración del informe final donde comparamos ambos grupos se hizo algo más llevadera. En este punto ha sido donde hemos conectado el marco teórico con la propia investigación y donde hemos integrado nuestros hallazgos en las tesis y los posicionamientos de otros autores sobre los temas que se abordan en la investigación. En este caso el informe se ha articulado en función de los objetivos de la investigación, dando respuesta a las cuestiones que se planteaban y que se concretaban en torno a los propósitos iniciales de esta tesis doctoral.

No obstante, queremos señalar, que quizás buscar estos puntos de encuentro o llegar a un informe final no ha sido lo más importante en el proceso de la investigación ya que, en honor a la verdad, no pretendemos hacer generalizaciones, pues nuestro posicionamiento era estrictamente ideográfico, intentando describir la realidad de cada uno de los doce maestros y maestras que tan amablemente compartieron su vida conmigo.

Sin duda, la organización, la sistematización, la constante reflexión, y por supuesto, la ilusión por realizar una investigación de estas características, que creemos supone una contribución original en relación a la figura del maestro de Educación Musical en el panorama español, han sido las piezas fundamentales para lograr, no con poco esfuerzo, finalizar el presente trabajo que ahora ve la luz.

XIV.2. La visión de los participantes: la narrativa como proceso formativo

Al hilo de la descripción del proceso, de las dificultades y de los aprendizajes que nos ha aportado la realización de este estudio no queremos dejar de mencionar las consideraciones que han hecho los maestros y maestras informantes en relación a lo que para ellos ha supuesto participar en esta investigación a través de sus narrativas.

Cuando optamos por el enfoque biográfico-narrativo lo hicimos con el convencimiento de que este tipo de investigación, tal y como señala Carter (1993), nos permitiría “dar voz” a los docentes sobre sus preocupaciones y sus vidas, dimensiones normalmente silenciadas en la investigación educativa convencional. A través de la reconstrucción de las historias de vida podíamos comprender la labor docente de estos profesionales pero a la vez esta comprensión podía tomarse como base para cambiar aquello que no les gusta de ellos o de su vida profesional (Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 2001). Estábamos, por tanto, ante un proceso con una doble dimensión, por un lado a través de este trabajo se daban respuesta a las cuestiones que nos planteábamos en la investigación y, por otro, contribuíamos a un proceso de autoformación en los propios docentes. Así, este enfoque metodológico se perfila como una línea de investigación en la que confluyen diversos intereses, además de los del propio investigador, ya que las reflexiones de los docentes sobre su trayectoria biográfica y su práctica en el aula pueden llegar a adquirir un verdadero poder transformador al incidir en las condiciones de ejercicio de la enseñanza.

Por lo tanto, vemos cómo se añade la posibilidad de la utilización del método biográfico-narrativo como un procedimiento metodológico para la formación, ya que *permite conocer y favorecer los procesos de aprendizaje a través de los cuales las personas adquieren sus saberes [pues] ponen en evidencia los procesos a través de los cuales se configura el saber en situaciones concretas* (López-Barajas, 1996:21).

Compartimos la idoneidad de este enfoque biográfico a la hora de articular procesos de reflexión crítico-creadora sobre la historia profesional de los docentes que participan en este tipo de investigación, ya que la entrevista biográfica permite profundizar en la labor docente realizada, permite la revisión y replanteamiento de la actuación profesional y se muestra como una perspectiva fecunda para encontrar las razones de la propia historia profesional. Este tipo de investigaciones, según Medina Rivilla (1996), les ayudan a conocer las bases en las que apoyan su práctica docente al encontrar las razones por las que decidieron actuar tal y como lo hicieron en un momento determinado, lo que sin duda, puede suponer un primer paso a la hora de llevar a cabo procesos de investigación en la propia acción.

Así que con la intención de conocer hasta qué punto esta dimensión de la investigación había sido relevante en el proceso de autoformación y autoconocimiento de nuestros informantes, en la última sesión de revisión y negociación de la reconstrucción de las historias de vida lanzamos esta cuestión ¿en qué medida la participación en esta investigación ha influido en tu desarrollo profesional, en la forma en la que ahora ves tu trayectoria profesional y tu labor en el aula?

Ante esta cuestión hemos podido observar diferentes perspectivas y reflexiones en relación a la importancia atribuida a la participación en la investigación. Para algunos el tener que hacer memoria y traer al presente recuerdos muy lejanos en el tiempo no ha sido más que un ejercicio agradable, en el que han puesto al día aspectos que habían casi olvidado, pero que no han generado reflexiones críticas, ni posibles llamadas de atención sobre su práctica en el aula, ha sido una forma de afirmarse otra vez en su visión actual sobre cómo tiene que ser la enseñanza en el aula de Música.

Estas reflexiones me han servido para recordar mi vida, y además realmente mi vida con mayúsculas porque he repasado contigo mi infancia, mi adolescencia, mi juventud y mi madurez. Y además dentro de mi vida una parcela para mí muy importante, una parcela que tanto amo y que me ha hecho realizarme como persona y como profesional.

(Comentarios sobre la participación en la investigación de Antonia)

Bueno, respondiendo a tu pregunta, si lo que quieres saber es si ha supuesto el que me replantee algunas cuestiones sobre la práctica diaria, he de decirte que no. Creo que no me ha supuesto más que hacer un ejercicio de memoria y recordar algunas cosas que tenía "aparcadas", pero no mucho más.

(Comentarios sobre la participación en la investigación de Gerardo)

Recordar contigo mi trayectoria ha sido un ejercicio de memoria agradable, me ha gustado, pues ha sido una buena experiencia echar la vista atrás.

(Comentarios sobre la participación en la investigación de Mercedes)

En otros casos observamos cómo se corrobora una de las cuestiones que se reitera a lo largo del trabajo y es la importancia de la propia historia en la configuración de lo que somos en el presente, aunque realmente no se llegue a realizar una visión algo más crítica de este proceso.

Con respecto a qué me ha parecido recordar el pasado, pues no sé qué decirte, el pasado está ahí, y todas las vivencias que uno vive, hacen, que en el futuro cada uno seamos como somos, de todas formas ser maestro es la profesión más bonita del mundo...

(Comentarios sobre la participación en la investigación de Alfonso)

Para otros, la posibilidad de participar en la investigación ha sido un hecho que consideran importante y que les ha ayudado a activar procesos de reflexión sobre su propia experiencia que hacía tiempo que no llevaban a cabo. En este sentido vemos cómo el recuerdo además de servir para darse cuenta de lo positivo de su trayectoria profesional ha generado en ellos una actitud reflexiva que consideran necesaria y positiva y que, sin duda, supone un ejercicio muy saludable para el docente.

El recordar mi trayectoria profesional me ha hecho de algún modo pensar que no he perdido el tiempo y además ver la cantidad de cosas que he hecho y los recuerdos y anécdotas que guardo de cada una de estas etapas. Me ha gustado haber podido colaborar contigo en la tesis y sobretodo siendo una parte de ella lo que ha supuesto mi vida personal y profesional. Hacía mucho tiempo que no reflexionaba y mucho menos compartía en voz alta tantas cosas que jamás habría contado a nadie.

(Comentarios sobre la participación en la investigación de Miguel)

Me ha permitido hacer un alto en el camino: echar la vista y el oído hacia atrás para analizar muchos años de dedicación a algo que forma parte de mi vida, y una parte muy importante, no sólo profesional. Recordar años pasados es traer al presente rostros, lugares, vivencias, dificultades, ilusiones... aprender de los errores, afianzarse cada vez más en un trabajo que me apasiona y que tiene que apasionar a quien lo imparte y a quien lo comparte, el alumnado.

(Comentarios sobre la participación en la investigación de Carlos)

La idea de realizar una reflexión sobre mi propia historia de vida me ha resultado muy positiva, ya que me ha permitido recordar y reflexionar sobre aspectos que creía casi olvidados. Entiendo la historia de vida como un medio para reflexionar sobre la práctica educativa y como un medio de autoevaluación, ya que permite ver el recorrido profesional del profesor con sus pros y contras. La experiencia ha sido positiva y si permite que a través de este trabajo se reflexione sobre la práctica docente en primaria me parece un acierto.

(Comentarios sobre la participación en la investigación de Roberto)

Me ha hecho reflexionar sobre algunos aspectos que había trabajado y no me acordaba, pero sobretodo sobre otros en los que quizá no me había parado a pensar. Para mí ha sido una experiencia muy enriquecedora.

(Comentarios sobre la participación en la investigación de Pilar)

Y por último, encontramos el caso de aquéllos que a través de su propia narrativa y de la lectura de la reconstrucción de su historia de vida han sido conscientes de las verdaderas dificultades que viven día a día y cómo su trayectoria profesional no ha sido, ni es tan perfecta como a priori podrían pensar. Gracias a la mirada de otro, en este caso yo como investigadora, han podido reflexionar de manera profunda sobre su situación profesional y cómo ésta incide en su vida personal. Sin duda, ha supuesto un momento de inflexión en sus carreras.

Bueno, en cierta medida, siempre que se echa la vista atrás, al principio se tiene la sensación de rejuvenecer un poco y, al final, sirve para hacer balance de las expectativas que uno tenía al empezar esta andadura y ver qué ha conseguido y qué no. En mi caso, creo que ese balance es globalmente positivo, aunque se han quedado en el camino algunas de las expectativas más deseadas por mí y que empañan esa valoración inicial. En resumen, ha sido un grato ejercicio de memoria, aunque la sensación final que queda sea un tanto agri dulce.

(Comentarios sobre la participación en la investigación de Juan)

Al leer tu trabajo me he dado cuenta de lo estresada que estaba cuando me hiciste las entrevistas. Verme a través de tus ojos me ha producido un hondo sentimiento que no sé como definir pero que me ha hecho reflexionar sobre el peso emocional que, parece ser, soporto durante muchos años y del cual no era consciente del todo. Como se ve, mi historia ha estado llena de continuos cambios hasta encontrar el sitio en esta profesión. [...] El haber participado en tu investigación ha sido una experiencia buena para mí porque me ha servido como psicoanálisis.

(Comentarios sobre la participación en la investigación de Carmen)

XIV.3. Prospectivas de investigación

Para finalizar, quisiéramos plantear algunas posibles líneas de investigación que se pueden generar a partir del presente estudio. En primer lugar, nos parece interesante profundizar a través del enfoque biográfico-narrativo en las concepciones y creencias con las que los futuros docentes acceden a la formación profesional inicial. Como ha quedado demostrado a lo largo de la investigación las numerosas horas que como alumnos vivimos antes de iniciar nuestra carrera docente suponen un aprendizaje de pautas y estrategias profesionales que debieran utilizarse como punto de partida en la formación inicial de los maestros. Además, si tenemos en cuenta que la mayoría de los jóvenes que acceden a la titulación de maestro especialista en Educación Musical han recibido una formación musical ajena a la escuela, parece necesario revisar esos modelos docentes aprendidos para trabajar sobre ellos y modificar aquéllos aspectos que no se ajusten a las finalidades de la Educación Musical en la Educación Primaria. Como formadores de los

futuros docentes de Música debemos tener en cuenta las ideas previas y reflexionar sobre ellas conjuntamente con nuestros alumnos para generar procesos de autoconocimiento y autoformación críticos que promuevan la mejora de esta formación inicial.

En segundo lugar y atendiendo a la doble perspectiva del constructo de identidad profesional que advierte que este concepto se construye desde el propio sujeto y a partir de la visión que tienen los demás del docente, sería deseable completar este estudio con la visión del resto de agentes educativos que rodean a los docentes entrevistados (alumnado, compañeros y compañeras, padres y madres, equipo directivo e incluso algún miembro de la Administración Educativa). Esta visión poliédrica nos permitiría caracterizar de forma más completa la identidad profesional de los maestros y maestras de Educación Musical.

Por último, y para profundizar en la situación actual que vive el docente de música habría que diagnosticar las necesidades y dificultades con las que convive este colectivo ampliando el número de participantes del estudio para, a partir de ahí establecer vías de mejora en la situación de este conjunto de docentes. Además, y como otra línea de investigación emergente habría que definir claramente cuál es el modelo de maestro de Educación Musical para la escuela para, en un futuro, idear programas de formación pertinentes.

De alguna manera esta investigación ha intentado dar voz y protagonismo a los verdaderos responsables de la Educación Musical en las aulas, de manera que podamos contribuir a partir de trabajos como este a que alguna vez las reformas educativas no vengan impuestas desde arriba sino que se desarrollen desde la escuela teniendo en cuenta la práctica docente de los maestros y maestras de música y respetando la identidad de estos profesionales.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, L. V. (1993). Individuo y sociedad: la construcción de la identidad personal. En M. A. García de León, G. de la Fuente y F. Ortega (Eds.), *Sociología de la educación* (pp. 23-44). Barcelona: Barcanova.
- Abel, T. (1947). The nature and use of biograms. *American Journal of Sociology*, 53, 111-118.
- Acker, S. (1992). Creating careers: Women teachers at work. *Curriculum Inquiry*, 22(2), 141-163.
- Acker, S. (1995). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- Albert, M. J. (1996). La biografía y autobiografía como modalidades metodológicas de investigación cualitativa. En E. López-Barajas (Coord.), *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología* (pp. 187-197). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Aleman, A. E. (2002). *Las actitudes del profesorado hacia la integración del alumnado con necesidades educativas especiales*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- Alonso Benito, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*. Madrid: Fundamentos.
- Alonso Marín, M. J. (2004). Perfil musical y rendimiento académico en los alumnos de Música de Magisterio. *Música y Educación*, 57, 77-102
- Aneas, A. (2003). Competencias profesionales. Análisis conceptual y aplicación profesional. Conferencia para el Seminari Permanent d'Orientació Professional. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Barcelona. Consultado en http://www.ub.es/grop/Docs_SEPEROP/A_Aneas.PDF, el día 4/02/2006
- ANECA. (2004). *Libro blanco del título de Grado en Magisterio*, vol. 1 y 2. Consultado en http://www.aneca.es/modal_eval/conver_docs_titulos.html, el 8/3/2005.
- Anguera, M. T. (1994). *Metodología observacional en la investigación psicológica*. Barcelona: PPU.
- Angulo López-Casero, M. (1968). La música en los estudios de magisterio. *Bordón*, 158-159, 339-344.
- Angulo López-Casero, M. (1980). La música en la formación del maestro. Los planes de estudio. *Cuadernos de Pedagogía*, 72, 12-15.

- Angulo Rasco, J. F. (1990). El problema de la credibilidad y el lugar de la triangulación en la investigación interpretativa: un análisis metodológico. En J. B. Martínez (Ed.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza: etnografía y currículum* (pp. 95-110). Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Arbizu, F. (1998). *La formación profesional específica. Claves para el desarrollo curricular*. Madrid: Santillana.
- Aróstegui, J. L. (2000). *Democracia y Currículum: la participación del alumnado en el aula de Música*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- Aróstegui, J. L. (Coord.) (2002). *Informe de Evaluación de la Diplomatura de Maestro, Especialidad en Educación Musical*. Granada: Universidad de Granada. Consultado en http://www.ugr.es/%7Evic_plan/evaluation/informes/educacion_musical.pdf, el 15/07/2005.
- Aróstegui, J. L. (2004a). Uncovering contradictions in evaluation: the case of the music education programme at the University of Granada. *The Quality Higher Education*, 1, 138-157.
- Aróstegui, J. L. (2004b). Formación del profesorado en Educación Musical en la Universidad de Illinois: un estudio de caso. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1(6), 1-9. Consultado en <http://www.ucm.es/info/reciem>, el 30/05/2006
- Atkinson, R. (1998). *The life story interview*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ausina, R., Bermel, C., Llorens, P., Selfa, E. y Soler, O. (2003). Reflexiones sobre la Educación Musical en la enseñanza obligatoria. *Eufonía*, 28, 30-42.
- Badillo, I. (1998). Las culturas del ciclo vital. *Anthropologica: Revista de etnopsicología y etnopsiquiatría*, 1, 3-16.
- Baker, D. (2005). Peripatetic music teachers approaching mid-career: a cause for concern?. *British Journal of Music Education*, 22(2), 141-153.
- Baker, D. (2006). Life histories of music service teachers: the past in inductees' present. *British Journal of Music Education*, 23(1), 39-50.
- Ball, S. J. y Goodson, I. (Eds.) (1985). *Teachers' lives and careers*. Londres: Falmer Press.
- Barbier, J. M. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.

- Barniol, E. (1999). El rol del maestro especialista en Educación Musical (infantil y primaria). *Eufonía*, 15, 33-39.
- Barquín, J. (1999). La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España. En A. Pérez Gómez., J. Barquín y J. F. Angulo (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (pp. 399-447). Madrid: Akal.
- Baroni, M. (1994). Didattica della musica e musicologia sistematica. En G. Grazioso (Ed.), *L'educazione musicale tra passato presente e futuro* (pp. 64-77). Milán: Ricordi.
- Behar, J. (1991). Observación y análisis de la producción verbal de la conducta. En M. T. Anguera (Ed.), *Metodología observacional en la investigación psicológica* (pp. 331-383). Barcelona: PPU.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Bell, B. y Gilbert, J. (1999). La evolución del docente: desarrollo profesional, personal y social. *Publicaciones. Escuela Universitaria del Profesorado de Melilla*, 29, 25-52.
- Bernal, J. y Calvo, M. L. (1999). La metodología en la Educación Musical Infantil. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 12, 221-232.
- Bernal, J. y Calvo, M. L. (2000). Didáctica de la Expresión Musical. En L. Rico y D. Madrid (Eds.), *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares* (pp. 209-248). Madrid: Síntesis.
- Bernal, J. (2004). La investigación biográfico-narrativa y la Educación Musical. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 85-94.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Boix, R. e Imbernón, F. (1992). La formación permanente del profesorado de infantil y primaria en Cataluña. Una investigación sobre el desarrollo profesional En C. Marcelo y P. Mingorance (Eds.), *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (II). Formación inicial y permanente* (pp. 303-328). Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Bolívar, A. (1993). Culturas profesionales en la enseñanza. *Cuadernos de pedagogía*, 219, 68-72.

- Bolívar, A. (1997). *La investigación biográfico-narrativa en educación: guía bibliográfica*. Granada: Force.
- Bolívar, A. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación: guía para indagar en el campo*. Granada: Force.
- Bolívar, A. (Dir.) (1999). *Ciclo de vida profesional del profesor de secundaria. Desarrollo profesional y formación*. Bilbao: Mensajero.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), 40-65. Consultado en <http://redie.ens.uabc.mx/vol14no1/contenido-bolivar.html>, el 10/11/2005.
- Bolívar, A. (2004). La Educación Secundaria obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-22. Consultado en <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2nl/Bolivar.pdf>, el 10/10/2005.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A., Fernández Cruz, M. y Molina, E. (2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), art.12, 69 párrafos, consultado en <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-05/05-1-12-s.html>, 12/08/2005.
- Bresler, L. (2004). Metodología de investigación cualitativa: prestando atención a la música escolar como género en sus micro y macro contextos, *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1(1), 1-18. Consultado en <http://www.ucm.es/info/reciem>, el 19/05/2006.
- Buendía, L. (1997a). La investigación por encuesta. En L. Buendía, M. P. Colás y F. Hernández, *Métodos de Investigación en Psicopedagogía* (pp. 120-155). Madrid: McGraw-Hill.
- Buendía, L. (1997b). La investigación observacional. En L. Buendía, M. P. Colás y F. Hernández, *Métodos de Investigación en Psicopedagogía* (pp. 157-206). Madrid: McGraw-Hill.
- Bullough, R. (1997). Becoming a Teacher: self and the social location of teacher education. En B. J. Biddle et al. (Eds.), *International Handbook of teachers and teaching* (pp. 79-134). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Burden, P. R. (1990). Teacher development. En W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 311-327). New York: Macmillan.
- Burnard, P. (2005). El uso del mapa de incidentes críticos y la narración musical para reflexionar sobre el aprendizaje musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 2(2), 1-16. Consultado en <http://www.ucm.es/info/reciem>, el 19/05/2006.
- Butt, R., Raymond, D. y Yamagishi, L. (1988). Autobiographic praxis. Studying the formation of teachers' Knowledge. *Journal of Curriculum Theorizing*, 10, 86-165.
- Butt, R. y Raymond, D. (1989). Studying the nature and development of teachers' knowledge using collaborative autobiography. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 403-419.
- Butt, R., Townsend, D. y Raymond, D. (1992). El uso de las historias de profesores para la investigación, la enseñanza, el desarrollo del profesor y la mejora de la escuela. En C. Marcelo y P. Mingorance (Eds.), *Pensamiento de los profesores y desarrollo profesional* (pp. 203-219). Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Butt, R., Raymond, D., McCue, G. y Yamagishi, L. (2004). La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado. En I. F. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 99-148). Barcelona: Octaedro.
- Cajide, J. (1992). La investigación cualitativa: tradiciones y perspectivas contemporáneas. *Bordón*, 44(4), 357-373.
- Calvo, M. L., Bernal, J. y Ortiz, M. A. (1984). Cátedra de Música: Aspectos curriculares relativos a la identidad de las asignaturas impartidas en esta cátedra. En M. Lorenzo (Dir.), *Cincuentenario de la Escuela Normal de Granada* (pp. 139-152). Granada: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Calvo, M. L. (1998). Valoración de la especialidad de Educación Musical en la formación inicial del profesorado desde la comunidad autónoma de Andalucía. En *Actas de las Jornadas de Educación Musical. La Música en la Educación Primaria*. Madrid: Universidad Complutense.
- Canário, R. (1999). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Cantón, I. (1996). Los documentos personales al servicio de la investigación biográfica. En E. López-Barajas (Coord.), *Las historias de vida y la*

investigación biográfica. Fundamentos y metodología (pp. 215-225). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Capitán, A. (1994). *Historia de la Educación en España*. Madrid: Dykinson.

Capitán, A. (2000). *Educación en la España contemporánea*. Barcelona: Ariel Educación.

Carbajo, C. (2003). Los desafíos de un docente de música en primaria. *Música y Educación*, 55, 5-56.

Carrera, M. J. (1992). El desarrollo personal y profesional del docente en el proceso de cambio institucional. En C. Marcelo y P. Mingorance (Eds.), *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (II). Formación inicial y permanente* (pp. 369-378). Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Carrera, M. J. (2000). *Evolucionar como profesor. Diálogo, formación e investigación*. Madrid: Comares.

Carter, K. (1993). The place of store in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22(1), 5-18.

Carter, K y Doyle, W. (1996). Personal narrative and life history in learning to teach. En J. Sikula, T. J. Buttery y E. Guyton (Dir.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 120-142). New York: MacMillan.

Casado, A. (2005). *Creencias de los estudiantes de Magisterio sobre la interacción en el aula*. Tesis doctoral inédita. UNED.

Casey, K. (1990). Teacher as mother: curriculum theorizing in the life history of contemporary women teachers. *Cambridge Journal of Education*, 20(3), 301-320.

Casey, K. (2004). ¿Por qué abandonan la docencia las mujeres activistas progresistas? Teoría, metodología y política en la investigación sobre las historias de vida. En I. F. Goodson (Ed.). *Historias de vida del profesorado* (pp. 245-268). Barcelona: Octaedro.

Castañón, M. R. (1991). La formación de los futuros maestros: especialidad "Educación Musical". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, 153-156.

Castilla, M. T. (2003). *Perfil profesional e itinerarios de formación e inserción profesional del psicopedagogo*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.

Cateura, M. (1992). *Por una Educación Musical en España: estudio comparativo con otros países*. Barcelona: PPU.

- Cateura, M. (1994). La Educación Musical en los distintos niveles educativos. Identidad y relación con otras áreas. En L. Montero (Ed.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (pp. 487-500). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse, *Cahiers de recherche du GIRSELF, 10 (mars)*. Consultado en <http://www.girsef.ucl.ac.be/cahier10.pdf>, el 14/08/2005.
- Checa, R. (2003). Cambio de modelo en la formación del profesorado de las enseñanzas de música. *Eufonía*, 29, 96-107.
- Christians, C. G. (2000). Ethics and politics in qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 133-155). London: Sage.
- Clandinin, J. y Connelly, M. (1994). Personal Experience Methods. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 412-427). California: Sage.
- Confederación de Asociaciones de Educación Musical (COAEM) (2005). Aportaciones al debate educativo de COAEM. *Revista Música y Educación*, 61, 191-197.
- Coello, J. R. y Plata, J. (2000). *Educación musical y bandas de música: el caso de la Villa de Arafo (Tenerife)*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Cohen, .L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colardyn, D. (1996). *La gestion des compétences*. París: Presses Universitaires de France.
- Colás, M. P. (1992). El análisis de datos en la metodología cualitativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 152, 521-539.
- Colás, M. P. (1994). La metodología cualitativa. En M. P. Colás y L. Buendía, *Investigación Educativa* (pp. 249-290). Sevilla: Alfar.
- Colás, M. P. (1997a). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Psicopedagogía. En L. Buendía, M. P. Colás y F. Hernández, *Métodos de Investigación en Psicopedagogía* (pp. 251-286). Madrid: McGraw-Hill.
- Colás, M. P. (1997b). El análisis cualitativo de datos. En L. Buendía, M. P. Colás y F. Hernández, *Métodos de Investigación en Psicopedagogía* (pp. 287-311). Madrid: McGraw-Hill.
- Collay, M. (1998). Recherche: teaching our life histories. *Teaching and Teacher Education*, 14(3), 245-255.

- Connelly, M. y Clandinin, J. (1986). On narrative method, personal philosophy and narrative unities in the story of teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 23(4), 293-310.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1987). Teachers personal knowledge: what counts as personal in studies of the personal. *Curriculum Studies*, 19(6), 487-500.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa et al. (Coord.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Alertes.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (2000). Narrative understandings of teacher knowledge. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15(4), 315-331.
- Corrales, A., Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1994). Nudist: una herramienta informática para el análisis de datos cualitativos. *Revista Investigación Educativa*, 23, 522-527.
- Corredor, M. J. (1998). Selección de estrategias metodológicas (VII). La optatividad de música en la E.S.O y en Bachillerato, *Formación de Profesores de Educación Secundaria. Didáctica de la Música*. Madrid: ICE de la Universidad Complutense.
- Colwell, R. y Richardson, C. (2002). *The new handbook of research on music teaching and learning: a project of the Music Educators National Conference*. Oxford: Oxford University Press.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. California: Sage.
- De Miguel, J. M. (1996). *Autobiografías*. Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas.
- De Puelles, M. (2004). *Política y educación en la España contemporánea*. Madrid: UNED.
- De Vicente, P. S. (1992). *La formación del profesorado y su enseñanza*. Granada: Adhara .
- De Vidente, P. S. (Dir.) (2002). *Desarrollo profesional del docente en un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao: Mensajero.
- Del Ben, L y Hentschke, L. (2002). Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções de três professoras de música. *Revista da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical)*, 7, 49-57.

- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Del Río, D. (1995). *Las aptitudes musicales y su diagnóstico*. Madrid: UNED.
- Del Río, D. (1996). Elaboración de una historia de vida: complementariedad de fuentes y técnicas. En E. López-Barajas (Coord.), *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología* (pp. 137-160). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO
- Delamont, S. y Coffey, A. (1997). Feminism and the teacher's work. En B. J. Biddle et al. (Eds.). *International Handbook of Teachers and Teaching* (pp. 199-236). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Devís, J. y Sparkes, A. (2004). La crisis de identidad de un estudiante universitario de Educación Física: la reconstrucción de un estudio biográfico. En A. Sicilia y J. M. Fernández-Balboa (Coords.), *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física* (83-108). Sevilla: Wanceulen.
- Díaz Gómez, M. (2005). La Educación Musical en la Escuela y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 23-37.
- Díaz Iglesias, S. y Guerra, R. (2000). El papel del maestro en la investigación en Educación Musical, *Leeme. Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 5, 1-5. Consultado en <http://musica.rediris.es/leeme/>, el 5/08/2005.
- Digón, P. (2000). *Las concepciones de la Educación Musical en el sistema Educativo Gallego: Género y Música en la Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis doctoral inédita. Universidad de a Coruña.
- Dillon, S. (2005). El profesor de música como gestor cultural. *Revista Electrónica Complutense de investigación en Educación Musical*, 2(3), 1-10. Consultado en <http://www.ucm.es/info/reciem>, el 15/05/2006.
- Dios, F. (2002). Las prácticas de los maestros de Educación Musical ¿una "asignatura" pendiente?. *Eufonía*, 25, 89-99.
- Domingo, J. (1996). *Ciclo de desarrollo de un centro educativo. Aproximación biográfico-institucional*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- Domingo, J. y Bolívar, A. (1996). Proceso de desarrollo institucional de un centro escolar. Una aproximación biográfico-narrativa. *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 14, 17-39.

- Domingo, J. y Bolívar, A. (1998). Repensando la formación del profesorado: historias de vida y desarrollo personal y profesional. *Revista de Ciencias de la Educación*, 176, 515-528.
- Domingo, M. (2003). ¿Qué queríamos y qué tenemos? Expectativas generadas por la LOGSE en Secundaria. *Eufonía*, 28, 43-49.
- Drake, C., Spillane, J.P. y Hufferd-Ackles, K. (2001). Storied identities: teacher learning and subject-matter context. *Journal Curriculum Studies*, 33(1), 1-23.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 33, 505-529.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. París: Armand Colin.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Echeverría, B. (2001). Configuración actual de la profesionalidad. *Letras de Deusto*, 91(31), 35-55.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-43.
- Elbaz, F. (1981). The teachers' practical knowledge. Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11, 43-71.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking. A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Elbaz, F. (1990). Knowledge and discourse: The evolution of research on teacher thinking. En C. Day, M. Pope y P. Denicolo (Eds). *Insight into teachers' thinking and practice* (pp. 15-42). London: Falmer Press.
- Elliot, P. (1975). *Sociología de las profesiones*. Madrid: Tecnos.
- Elliot, J. (1993). *Reconstructing teacher education: teacher development*. Londres: Falmer Press.
- Epelde, A. (2005). *Implicaciones de la música en el currículum de Educación Primaria y en la formación inicial del maestro especialista en Educación Musical: estudio cualitativo-cuantitativo en la comunidad andaluza y en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- Equipo de Eufonía (2003). Algunas voces entre el alumnado. *Eufonía*, 28, 71-79.

- Escudero, J. M. (1993). El centro como lugar de cambio: la perspectiva de la colaboración. En J. Gairín y S. Antúnez (Coord.), *Organización escolar, nuevas aportaciones* (pp. 227-286). Barcelona: PPU.
- Espín, J. V. (2002). El análisis de contenido: una técnica para explorar y sistematizar la información. *Revista de Educación*, 4, 95-105.
- Esteve, J. M. (1998). La aventura de ser maestro. *Cuadernos de Pedagogía*, 266, 46-50.
- Esteve, J. M., Espinosa, J. A., Molina, M. A. y López de Rego, C. (2006). Los maestros de Educación Musical ante la Convergencia Europea. *Música y Educación*, 65, 81-202.
- Fernández Cruz, M. (1994a). *Una aproximación biográfica al desarrollo profesional de maestros de educación infantil: ciclo vital, identidad, conocimiento y cultura*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- Fernández Cruz, M. (1994b). Las preocupaciones de las profesoras según ciclos vitales. En L. M. Villar y P. S. De Vicente (Dir.), *Enseñanza reflexiva para centros educativos* (pp. 267-291). Barcelona: PPU.
- Fernández Cruz, M. (1995a). Ciclos en la vida profesional de los profesores. *Revista de Educación*, 306, 153-203.
- Fernández Cruz, M. (1995b). *Los ciclos vitales de los profesores*. Granada: Force.
- Fernández Cruz, M. (1998). Ciclos de vida de la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 266, 52-57.
- Fernández Enguita, M. (2001). A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático?. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 43-54.
- Fernández Pérez, M. (1992). Desarrollo profesional del docente universitario: texto, contexto y pretexto. En C. Marcelo y P. Mingorance (Eds.), *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (II). Formación inicial y permanente* (pp. 267-275). Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Ferrer, F. (1999). La formació del professorat a la Unió Europea. Reptes i tendències. *Temps d'Educació*, 21, 325-357.
- Fiese, R. K. y DeCarbo, N. J. (1995). Urban Music Education. The teachers' perspective. *Music Educators Journal*, 81(6), 27-31.
- Flecha, C. (2005). La incorporación de las mujeres a los estudios universitarios. En M. N. Gómez (Ed.), *Lecciones de Historia de la Educación* (pp. 57-85). Sevilla: Alfar.

- Floden, R. E. y Huberman, M. (1989). Teacher's professional lives: the state of the art. *International Journal of Educational Research*, 13, 455-466.
- Fortuna, M. M. (2001). Das concepções dos professores sobre a profissão docente à sua satisfação profissional. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 5(7), 369-382.
- Fournier, V. (1997). Graduates' construction systems and career development. *Human Relations*, 50 (4), 363-391.
- Fraile, A. (1995). *El maestro de Educación Física y su cambio profesional*. Salamanca: Amarú.
- Frega, A. L. (2006). La formación del artista docente. *Música y Educación*, 65, 107-109.
- Fullan, M. (1990). Staff Development, innovation and Institutional Development. En B. Joyce (Ed.), *Changing School Culture through Staff Development* (pp. 3-25). Virginia: ASCD.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1992). *What's worth fighting for in your school?*. London: Open University Press.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar*. Morón (Sevilla): Kikiriki. Cooperación Educativa.
- Fusi, J. P. (2001). Educación y cultura en J.M. Jover (Dir.), historia de España Menéndez Pidal. Tomo XLI. *La época de Franco (1939-1975)*. Sociedad, vida y cultura. Madrid: Espasa-Calpe.
- Galán, M. A. (1995). ¿Qué es una persona musicalmente educada?. *Eufonía*, 1, 9-18.
- Galán, M. A. (1999). La formación del profesorado de música en secundaria. *Eufonía*, 15, 41-50.
- Gallego, S. (1999). *Cómo planificar el desarrollo profesional. Actividades y estrategias de autororientación*. Barcelona: Alertes.
- Gelabert, I. y Tesouro, M. (2005). La música en el desarrollo global de la persona. Un estudio hecho a partir de los especialistas de de música de las escuelas. *Eufonía*, 33, 73-83.
- Gewerc, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la Universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 5(2), 31-45.
- Ghilardi, F. (1993). *Crisis y perspectivas de la profesión docente*. Barcelona. Gedisa.

- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación cualitativa*. Barcelona: PPU
- Gil, J. y Perera, V. (2001). *Análisis informatizado de datos cualitativos. Introducción al uso del programa NUD*IST-5*. Sevilla: Kronos.
- Gillanders, C. y Martínez, P. (2005). La investigación en el ámbito musical. *Música y Educación*, 64, 85-104.
- Giráldez, A. (2003). La Educación Musical a las puertas del siglo XXI. *Eufonía*, 27, 69-75.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Glatthorn, A. A. y Fox, L. E. (1996). *Quality Teaching Through Professional Development*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Godella, F. (2003). Desde la música, pensar la docencia. *Eufonía*, 27, 86-89.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchar, Y., Charbonneau, B. y Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27(1), 3-32. Consultado en <http://www.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n1/000304ar.pdf>, el 10/08/2005
- Gómez, G. (1996). El género y el prestigio profesional. *Revista de Investigaciones Sociológicas*, 75, 215-233.
- Gómez, I. y Vilar, M. (2003). Diez años de formación de maestros de música. *Eufonía*, 28, 56-64.
- Gonçalves, J. A. (1996). Práctica docente e identidad profesional. En A. Estrela, R. Canario y J. Ferreira (Eds.), *Actas do VI coloquio Nacional da seccao Portuguesa da AIP ELF/AFIRSE* (pp. 205-226). Lisboa: Universidad de Lisboa.
- González Ferreras, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto. Consultado en http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc2_fase1.asp, el 30/01/2005.
- González Hernández, E. M. y García, M. R. (2001). Estudio de itinerarios y valores profesionales en educación desde una perspectiva de género. En M. T. Pozo; R. López, B. García y E. M. Olmedo (Coords.), *Diversidad y escuela* (pp. 65-71). Granada: GEU.

- González Monteagudo, J. (1996). Las historias de vida. Aspectos históricos y epistemológicos. *Cuestiones Pedagógicas*, 12, 223-242.
- González Monteagudo, J. (2004). Sobre el amplio paisaje de las historias de vida. Bibliografía comentada. *Diálogos. Educación y Formación de Personas Adultas*, 2(38), 97-101.
- González Sanmamed, M. (1992). El desarrollo del conocimiento profesional: un estudio a través de la biografía de un profesor en formación. En C. Marcelo y P. Mingorance (Eds.), *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (II). Formación inicial y permanente* (pp. 421-428). Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- González Sanmamed, M. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- González Soto, A. P. (1994). La evaluación y el desarrollo profesional del docente. *Universitas Tarraconenses. Revista de Ciències de l'Educació*, 2, 45-64.
- Goodson, I. F. (1994). Studying the teacher's life and work. *Teaching & Teacher Education*, 10(1), 29-37.
- Goodson, I. F. (1996). *Representing teachers. Essays in teachers' lies, stories and histories*. New York: Teachers College Press.
- Goodson, I. F. (1997). The life and work of teachers. En B.J. Biddle et al. (Eds.), *International Handbook of Teachers and Teaching* (pp. 135-152). Netherlands: Kluwer Academic, 135-152.
- Goodson, I. F. (Ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro. Traducción de la obra original Goodson, I. (Ed.) (1992). *Studying teachers' lives*. London: Routledge.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gordon, G. (2001). Classroom Management: Problems and Solutions. *Music Educators Journal*, 88 (2), 17-23.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Londres: Sage.
- Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Guba, E. G. (1990). The alternative paradigm dialog. En E. G. Guba (Ed.), *The paradigm dialog* (pp. 17-27). Londres: Sage.

- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). California: Sage.
- Guerrero, A. (1993). Sociología del profesorado. En M. A. García de León, G. de la Fuente y F. Ortega (Eds), *Sociología de la Educación* (pp. 115-140). Barcelona: Barcanova.
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63-69.
- Habermas, J. (1987). *Teoría y Praxis*. Madrid: Tecnos.
- Hammersley, M. (1992). *What's wrong with ethnography?*. London: Routledge.
- Hargreaves, A. (1991). Cultures of Teaching: a focus for change. En A. Hargreaves y M. Fullan (Eds.), *Understanding Teacher Development* (pp. 136-252). New York/London: Teachers' College Press y Cassell.
- Hargreaves, A. (1992). El arte de la enseñanza: énfasis en el cambio. En A. Hargreaves y M. Fullan (Eds.), *Comprensión del desarrollo de los profesores* (pp. 216-240). New Cork: Teachers Collage Press.
- Hargreaves, A. (1993). Individualism and Individuality: reinterpreting the teacher culture. *International Journal of Educational Research*, 19(3), 227-246.
- Hargreaves, A. (1994). The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development. *Teaching & teacher Education*, 10(4), 423-438.
- Hargreaves, A. (1995). Realities of Teaching. En L.W. Anderson (Ed.), *International Encyclopaedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 80-87). Oxford: Pergamon.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (1999). Sentir-se maestro: las emociones de enseñar y el cambio educativo. *Temps d'educació*, 22, 271-292.
- Hemsey de Gainza, V. (1966). *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi.

- Hemsey de Gainza, V. (Ed.) (1997). *La transformación de la Educación Musical a las puertas del siglo XXI*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Hernández, F., Martínez, P., Da Fonseca, P. S. L. y Rubio, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- Hirsch, G. (1993). Biography and teacher identity: a typological analysis of life-history data. *Qualitative Studies in Education*, 6(1), 67-83.
- Hoyle, E. (1995). Social status of teaching. En L.W. Anderson (Ed.), *International Encyclopaedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 58-61). Oxford: Pergamon.
- Huber, G. y García, C. M. (1990). Algo más que recuperar palabras y contar frecuencias: la ayuda del ordenador en el análisis de datos cualitativos. *Bordón*, 42(4), 357-369.
- Huberman, M. (1989). Attitude and perceptual change in teachers. *International Journal of Educational Research*, 13, 439-453.
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente: ensayo de descripción y previsión. *Curriculum*, 2, 139-159.
- Huberman, M. (1998). Trabajando con narrativas biográficas. En H. McEwan y K. Egan (Comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 183-235). Buenos Aires: Amorrortu.
- Huberman, M.; Thompson, C. y Weiland, S. (2000). Perspectivas en la carrera del profesor. En B. Biddle; T. Good e I.F. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (pp. 19-98). Barcelona: Paidós.
- Hurtado, J. (2003). Muchas leyes y pocas notas. Reflexiones de un maestro. *Eufonía*, 28, 20-29.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Imbernón, F. (1999). La formación y la profesionalización en la función pedagógica. En V. S. Ferreres y F. Imbernón. (Eds.), *Formación y actualización para la función pedagógica* (pp. 13-34). Madrid: Síntesis.
- Israel, M. (2000). *Itinerarios musicales de los alumnos de las diplomaturas de Magisterio de la Comunidad Autónoma Andaluza*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- Janesick, V. J. (1994). The dance of qualitative research design: metaphor, methodology and meaning. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 209-219). California: Sage.

- Johnson, R. B. (1997). Examining the validity structure of qualitative research. *Education*, 118(2), 282-292.
- Jones, G. R. (1993). Life history methodology. En G. Morgan (Ed.), *Beyond Methods*. London: Sage.
- Jorquera, M. C. (2000). La música y la Educación Musical en la sociedad contemporánea. *Revista Electrónica Europea de Música en la Educación*, Leeme, 6. Consultado en <http://musica.rediris.es/leeme/sumario6.html>., el 23/08/2005.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9 (5/6), 443-456.
- Kelchtermans, G. y Vandenberghe, R. (1994). Teachers' professional development: a biographical perspective. *Journal Curriculum Studies*, 26(1), 45-62.
- Knowles, J. G. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia: ilustraciones a partir de estudios de caso. En I. F. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 99-152). Barcelona: Octaedro.
- Krueger, P. J. (2000). Reflections of Beginning Music Teachers. *Music Educators Journal*, 88 (3), 51.
- Lago, P. (1998). *Análisis del modelo de formación del profesorado de Educación Musical: valoración de una década de trabajo*. Tesis doctoral inédita. UNED.
- Latorre, A. y Sanfélix, F. (1997). El profesor como variable clave de la situación educativa: una aproximación al profesor de música en la comunidad valenciana. *Eufonía*, 8, 87-100.
- Le Boterf, G. (1991). *Ingeniería y evaluación de los planes de formación*. Bilbao: Deusto.
- Leithwood, K.A. (1990). The Principal's Role in teacher development. En B. Joyce (Ed.), *Changing School Culture through Staff Development* (pp. 71-91). Virginia: ASCD.
- Leung, B. W. y Wong, P. W. Y. (2005). El autoconcepto de una profesora de música de secundaria y la percepción de los alumnos sobre la efectividad de la enseñanza, en un contexto desfavorecido. *Revista Electrónica Complutense de investigación en Educación Musical*, 2(1), 1-12. Consultado en <http://www.ucm.es/info/reciem>, el 5/05/2006.
- Levi Strauss, C. (1981). *L'identité*. París: Pretel.

- Lincoln, Y. S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretative research. *Qualitative inquiry*, 1(3), 275-289.
- Llull, J. (1985). *Competencias docentes de la didáctica especial de la Música*. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Barcelona.
- López-Aranguren, E. (1996). El análisis de contenido tradicional. En M. Ferrando et al. (Comp.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 365-396). Madrid: Alianza.
- López-Barajas, E. (1996). Las historias de vida. Fundamentos y metodología. En E. López -Barajas (Coord.), *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología* (pp. 9-27). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- López Casanova, M. B. (2002a). La música en el magisterio de las Escuelas Normales y su proyección en la primera enseñanza desde 1837 a 1930. *Música y Educación*, 49, 29-43.
- López Casanova, M. B. (2002b). La política educativo-musical en España durante la Segunda República. *Música y Educación*, 50, 15-25.
- López Docal, C. (1999). La formación permanente del profesorado de música, *Eufonía*, 15, 51-59.
- López-Feal, R. (1998). *Mundialización y perfiles profesionales*. Barcelona: Universidad de Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación.
- López López, M. C. (2001). Estudio contrastado de las trayectorias profesionales de un profesor y una profesora en ámbitos multiculturales. *Enseñanza*, 19, 325-352.
- Lorenzo, O. (2002). *Educación Musical no formal a través de la prensa de divulgación general en España*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- Louro, A. L. y Aróstegui, J. L. (2003). Docentes universitarios/profesores de instrumento: suas concepções sobre educação e música. *Em Pauta*, 14(22), 35-64.
- McMillian, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Maneveau, G. (1993). *Música y Educación*. Madrid: Rialp.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Martín Lladó, M. A. (1995). El sentido (y los déficits) del aprendizaje de la música en magisterio. *Eufonía*, 1, 73-78.

- Martín Moreno, C. (2003). *Las propuestas curriculares para el área de Educación Musical en la reforma de la LOGSE: antecedentes y estudio comparativo en Educación Primaria*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- Martín-Moreno, J. y De Miguel, A. (1982). *Sociología de las profesiones*. Madrid: CIS.
- Martín Patino, J. M. (2000). Educar para vivir juntos. En A. Cortina (Coord.), *La educación y los valores* (pp. 81-107). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Martínez Bonafé, J. (2004). La crisis de la identidad profesional. *Cuadernos de Pedagogía*, 332, 80-84.
- Martínez Sánchez, A. (1993). El desarrollo profesional cooperativo. Estudio de una experiencia. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 93-108.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-300.
- McLaughlin, D. y Tierney, R. (1993). *Naming silenced lives*. New York: Routledge.
- Medina Rivilla, A. (1996). La autobiografía, modalidad de formación del profesorado: limitaciones y posibilidades. En E. López-Barajas (Coord.), *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología* (pp. 95-125). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Medina, F. (2003). Desde la música, pensar la docencia. *Eufonía*, 27, 86-89.
- Menchén, F. (1998). *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender*. Madrid: Pirámide.
- Mertens, L. (1998). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Ginebra: OIT.
- Miles, M. B. y Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data análisis. A sourcebook of new methods*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Mills, J. y Smith, J. (2003). Teacher belief about effective instrumental teaching in schools and higher education. *British Journal of Music Education*, 20(3), 5-27.
- Mingorance, P. y Estebaranz, A. (1992). El desarrollo profesional: fases de un proceso. En C. Marcelo y P. Mingorance (Eds.), *Pensamiento de*

profesores y desarrollo profesional (II). Formación inicial y permanente (317-328). Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

- Mishler, E. G. (1990). Validation in inquiry-guided research: The role of exemplars in narrative studies. *Harvard Educational Review*, 60(4), 415-443.
- Montero, L. (1999). Profesorado de Secundaria: ¿una identidad profesional amenazada?. *Innovación Educativa*, 9, 133-148.
- Montesinos, R. S. (2006). Implicaciones de la reforma de Educación Superior en Educación Musical. *Música y Educación*, 65, 229-232.
- Morgan, C. (1998). *Instrumental music teaching and learning: a life history approach*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Exeter.
- Muchmore, J.A. (2002). Methods and ethics in a life history study of teacher thinking, *The Qualitative Report*, 7(4), 1-28. Consultado en <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR7-4/muchmore.html>, el 8/04/2005.
- Navarro, P. y Díaz, C. (1994). Análisis de contenido. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 177.224). Madrid: Síntesis.
- Navío, A. (2001). *Las competencias del formador de formación continuada. Análisis desde los programas de formación de formadores*. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Barcelona. Consultado en <http://www.tdx.cesca.es/TDX-0123102-162328>, el 8/8/2005.
- Nespor, J. y Barylske, J. (1991). Narrative discourse and teacher Knowledge. *American educational Research Journal*, 28, 805-823.
- Nias, J. (1989a). Teaching and the Self. En M.L. Holly y C.S. McLoughlin, *Perspectives on Teacher Professional Development* (pp. 145-162). London: The Falmer Press.
- Nias, J. (1989b). Subjectively speaking. English Primary Teachers' Careers. *International Journal of Education Research*, 13(4), 391-402.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306.
- Novoa, A. (1999). La nueva cuestión central de los profesores. Excesos de discursos, pobreza de prácticas. *Cuadernos de Pedagogía*, 286, 102-108.
- Ocaña, A. (2004). *Desarrollo profesional de las maestras de Educación Musical desde una perspectiva biográfico-narrativa*. Trabajo de investigación tutelada inédito. Universidad de Granada.

- Oja, S. N. (1993). Work in schools as a context for teacher development. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 7(3), 253-265.
- Olroyd, D. y Hall, V. (1991). *Managing staff development. A handbook for Secondary Schools*. London: Paul Chapman Publishing.
- Orcasitas, J. R. (1999). Formación del profesorado de música. *Eufonía*, 15, 7-13.
- Oriol, N. (1988). Las Escuelas Universitarias y la Formación Musical del profesorado de Educación Básica. *Música y Educación*, 1, 17-31.
- Oriol, N. (1992). El profesor especialista en Educación Musical en la Educación Primaria: formación y acceso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 15-53.
- Oriol, N. (2002). La enseñanza del folclore en los colegios de la comunidad de Madrid. *Eufonía*, 25, 67-88.
- Oriol, N. (2005). La Música en las Enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea de Música en Educación)*, 16. Consultado en <http://musica.rediris.es>, el 4/05/2006.
- Oriol, N. (2006). Preparación instrumental en los estudios de maestro especialista en Educación Musical. *Eufonía*, 38, 39-66.
- Ortega, F. (1990). La indefinición de la profesión docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 186, 67-70
- Ortiz, M. A. (2000). *Músicas para trabajar y jugar en Educación Primaria*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Ortiz, M. A. (2004). Ecos musicales de alumnado y profesorado en sus centros. en *Música y Educación*, 59, 47-57.
- Ortiz, M. A. (Coord.) (2005). *Implicaciones de la Multiculturalidad en la Adaptación y Desarrollo de las Tareas en la Educación Obligatoria*. Granada: Labayen y Liébana.
- Ortiz, M. A. y Ocaña, A. (2004). ¿Música intercultural o "intermusicalidad"? *Música y Educación*, 58, 51-66.
- Pacheco, T. (1997). La institucionalización del mundo profesional. En T. Pacheco y A. Díaz Barriga (Coords.), *Cinco aproximaciones al estudio de las profesiones* (pp. 27-39). México: Centro de Estudios sobre la Universidad (UNAM).

- Pajak, E. y Blase, J. J. (1989). The impact of teachers' personal lives on professional role enactment: a qualitative analysis. *American Educational Research*, 26(2), 283-310.
- Palomares, J. (2003). *Enseñanza musical no reglada. Análisis de un modelo. Los Cursos Manuel de Falla: desarrollo institucional, organización y currículo*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- Pastor, P. (1999). Las marías. www.marchitopensil.boe.es. *Eufonía*, 14, 91-98.
- Pastor, P. (2002). La investigación educativa musical. *Eufonía*, 26, 84-88.
- Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares: cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- Pérez Gómez, A. I. (1993). Autonomía profesional y control democrático. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 25-30.
- Pérez Gómez, A. I. (1997). Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar. El mito de las prácticas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 125-140.
- Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez Gutiérrez, M. (1994). Breve reseña histórica sobre la Educación Musical en España y comparación con otros países. *Música y Educación*, 17, 19-28.
- Pérez Picazo, M. T. (1996). *Historia de España del siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- Pliego, V. (2002). La formación del profesorado del maestro especialista en música. *Educación y Futuro*, 7, 1-16. Consultado en <http://www.cedenbosco.com/revista>, el 5/05/2004.
- Porta, A. (2001). Educación Musical, un proyecto a medio camino. *Cuadernos de Pedagogía*, 303, 87-90.
- Portela, C. (2000). El análisis de tareas en las clases de Educación Musical: un caso práctico. *Revista Leeme*, 5. Consultado en <http://musica.rediris.es>, el 20/05/2006.
- Powell, R. R. (1996). "The music is why I teach": intuitive strategies of successful teachers in culturally diverse learning environments. *Teaching & Teacher Education*, 1, 49-61.
- Pozo Andrés, M. M. (2000). *Currículum e identidad nacional: regeneracionismo, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Pozo Llorente, M. T. (2001). *Historias de vida, trayectorias formativas y ciclos de desarrollo profesional de los animadores socioculturales*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- Pozo Llorente, M. T., Gutiérrez, P. y Rodríguez, C. (2002). Las historias de vida en el estudio de la identidad profesional de los animadores y animadoras socioculturales. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 15, 115-132.
- Pozo, J. y Martínez Ten, L. (2002). *Informe correspondiente a la red de centros educativos de la Comunidad de Madrid*. Documento policopiado.
- Prieto, R. (1999). *La evaluación del currículum de maestro en Educación Musical en la Universidad de Alicante*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- Prieto, R. (2001). El perfil del maestro de primaria especialista en Educación Musical. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40,
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*. Madrid: Cuadernos metodológicos. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Punch, M. (1994). Politics and ethics in qualitative research. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 83-87). Londres: Sage.
- Raymond, D., Butt, R. y Townsend, D. (1992). Contexts for teacher development: Insights from teachers' stories. En A. Hargreaves y M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (pp. 143-161). London/New York: Cassell y Teachers College Press.
- Reyes, M. L. (2005). *La Música en Educación Primaria. Una perspectiva desde el maestro especialista*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- Rich, W. H. Critical influences on evolving professional practice as perceived by music teachers. Tesis doctoral inédita. Universidad de Wisconsin-Madison.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Rivera, E. (1999). *Evaluación de la elaboración y desarrollo del proyecto curricular de Área de Educación Física en Centros de Educación Primaria*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- Rivera, E. y Trigueros, C. (2004). La negociación. Piedra angular de la investigación cualitativa. En A. Sicilia y J. M. Fernández (Coord.), *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física* (pp. 109-125). Sevilla: Wanceulen.

- Roche, E. M. (1994). La enseñanza de la música en el marco de la LOGSE. *Aula*, 24, 5-12.
- Rodríguez Gómez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Gómez, J. M. (1996). Desarrollo histórico de los planes de formación de maestros (1900-1990): contenidos y prácticas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25, 133-142.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2001). *La Educación Musical en los proyectos curriculares de Educación Primaria: evaluación de su propuesta y desarrollo*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2002). Los sonidos del alumnado: nuevas perspectivas en Educación Musical. *Eufonía*, 24, 103-109.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2006). Socialización musical y contexto escolar. *Música y Educación*, 65, 65-78.
- Romero, J. B. (2005). La música en la escuela y su tratamiento histórico. *Música y Educación*, 62, 43-58.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Mensajero.
- Sabbatella, P. L. (2005a). Spanish guest speaker Music Education training within the European Higher Education System: The Andalusian Universities. En M. Mans y B.W. Leung (Eds.), *Music in the schools for all children: from research to effective practice* (pp. 59-78). Granada: Universidad de Granada e ISME.
- Sabbatella, P. L. (2005b). Esa música me suena, pero...¿cómo se llama?. *Revista Electrónica de LEEME (Lista europea de Música en la Educación)*, 15, 1-13. Consultado en <http://musica.rediris.es>, el 6/06/2005.
- Samper, L. (1992). Carrera professional i cicle vital: continuïtat i canvi en la socialització ocupacional dels docents. *Revista de Sociologia*, 39, 11-21.
- Samper, L., Sanuy, J. L. y Biscarri, J. (1995). *Movilidad vertical en la carrera docente*. Lérida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Sánchez Valle, I. (1994). Desarrollo de métodos cualitativos de investigación en pedagogía: el método biográfico. En E. López-Barajas y M. Montoya (Eds.), *La investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas* (pp. 119-143). Madrid: UNED.

- Sandín, M. P. y Medina, J. L. (1993). Estudio comparativo de dos programas informáticos de análisis de datos cualitativos. *Revista de Investigación Educativa*, 22, 151-166.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw - Hill.
- Sanjosé, V. (1994). Hacia una didáctica de la Educación Musical científicamente fundamentada. *Música y Educación*, 18, 17-34.
- Santamarina, C. y Marinas, J. M. (1995). Historias de vida e historia oral. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 257-285). Madrid: Síntesis.
- Santos, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano: Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- Sanuy, M. (1994). *Aula sonora (hacia una educación musical en primaria)*. Madrid: Morata.
- Sarabia, B. (1993). Documentos personales: historias de vida. En M. García, J. Ibáñez y F. Alvira (Eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 205-226). Madrid: Alianza.
- Schafer, R. M. (1975). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi.
- Segovia, J. (1997). *Investigación educativa y formación del profesorado*. Madrid: Escuela Española.
- Shulman, L. S. (1998). Theory, practice and the education of professionals. *The Elementary School Journal*, 98 (5), 511-526.
- Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En L. J. Galindo (Coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (277-345). México: Pearson Educación.
- Sikes, P. (1985). The life cycle of the teacher. En S.J. Ball y I. F. Goodson (Eds.), *Teachers' lives and careers*. London: The Falmer Press.
- Sikes, P., Measor, L y Woods, P. (1985). *Teacher careers: crises and continuities*. Lewes: Falmer Press.
- Smith, L.M., Kleine, P., Prunty, J. y Dwyer, D. (1986). *Educational innovators. Then and now*. New York: Falmer Press.
- Smith, L.M. (1994). Biographical Method. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 286-305). California: Sage.

- Smyth, J. (1998). Three Rival Versions and a Critique of Teacher Staff Development. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 1242-1258). Netherlands: Kluwer Academic Publishers
- Soler, M. (2004). La música y la educación obligatoria. *Eufonía*, 30, 38-43.
- Spencer, D. A. (1997). Teaching as Women's work. En B.J. Biddle et al. (Eds), *International Handbook of Teachers and Teaching* (pp. 153-198). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Spradley, J.P. (1980). *The ethnographic interview*. New York: Rinehart and Winston.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. New York: Cambridge University Press.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basic of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Paek: Sage Publications.
- Suárez, M. (2004). El desarrollo profesional femenino en la adultez: resultados obtenidos de un estudio piloto mediante grupos de discusión. *Revista de Ciencias de la Educación*, 197, 113-136.
- Subirats, M. A. (2005). La Educación Musical en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 39-51.
- Swanwick , K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata-MEC.
- Swanwick, K. (1994). The Reform of Teacher Education in England. *Research Studies in Music Education*, 2, 2-7.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Temmerman, N. (1997). An investigation of undergraduate music education curriculum content in primary teacher education programmes in Australia. *International Journal of Music Education*, 30, 26-34.
- Ternorth, H. E. (1988). Profesiones y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones. *Revista de Educación*, 285, 77-93.
- Tickle, L. (1989). New teachers and the development of professionalism. En L. Holly y C. McLoughlin (Eds.), *Perspectives on Teacher Professional Development* (pp. 93-115). London: The Falmer Press.

- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torres, R. M. (1999). Nuevo rol docente. ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo?. *Boletín del Proyecto Principal de Educación*, 19.
- Torija, M. (2004). La investigación sobre el pensamiento del profesor como forma de mejorar la enseñanza de la música en secundaria. *Eufonía*, 30, 44-52.
- Travé, G. (2003). Música y problemas sociales. *Cuadernos de Pedagogía*, 328, 48-50.
- Vallés, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Veláz de Madrano, C., Repetto, E., Blanco, A., Guillamón, J. R, Negro, A. y Torrego, J. C. (2001). El desarrollo profesional de los orientadores de Educación secundaria: Análisis de necesidades y prospectiva. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 199-220.
- Vilar, M. (2001). *De la formación inicial del maestro de Educación Musical a la práctica profesional: análisis y evaluación*. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Vilar, M. (2003). El maestro de Música en Primaria: enfoques y perspectivas. *Música y Educación*, 54, 33-56.
- Villar, L. M. (1990). *El profesor como profesional: Formación y Desarrollo Profesional*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Villar, L. M. (1992). *Desarrollo profesional centrado en la escuela*. Granada: Force.
- Villar, L. M. (Coord.) (1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Bilbao: Mensajero.
- Viñao, A. (2004). *Escuela para todos: educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons, Ediciones de Historia.
- Welch, G. (2000). Pedagogy and research in anglophon countries. *Quaderni della SIEM*, 16, 439-444.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. y Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178.
- Wollmer, H. y Mills, D. (1996). *Professionalitation*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Woods, P. (1985). Conversations with teachers: Some aspects of the life history method. *British Educational Research Journal*, 2(1), 13-26.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/MEC.

Woods, P (1993). Critical events in education. *British Journal of sociology of education*, 14(4), 355-371.

Zeichner, K. y Gore, J. (1990). Teacher socialization. En R. Houston (Dir.). *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-248). New York: McMillan.

Zaldívar, A. (2005). Las enseñanzas musicales y el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior: el reto de un marco organizativo adecuado y la necesidad de la investigación creativa y “preformativa”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 95-122.

Legislación educativa

Consejería de Educación y Ciencia (1992). *Colección de materiales curriculares básicos para la Educación Primaria en Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía.

Decreto 105/92, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía (BOJA, 20 de Junio).

Decreto 168/1992 por el que se aprueba el catálogo de títulos Universitarios Oficiales de la Universidad de Granada. (BOJA, 10 de Octubre).

Decreto 39/1993 por el que se aprueba la oferta de empleo público para 1993 para cuerpos de funcionarios docentes referidos en la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre (BOJA, 13 de Abril).

Ley de Instrucción Pública de 9 de Septiembre de 1857 o Ley Moyano. Consultado en http://www.personal.us.es/alporu/historia/ley_moyano_texto.htm, el 24/09/2005.

Ley de Educación Primaria de 17 de Julio de 1945 (BOE, 18 de Julio).

Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 26 de Febrero de 1953 (BOE, 27 de Febrero).

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma educativa (BOE, 6 de Agosto).

- Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE) de 19 de Junio de 1980 (BOE, 27 de Junio).*
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de Julio, reguladora del Derecho a la Educación y Reglamentos. (BOE, 4 de Julio)*
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación del Sistema Educativo. (BOE, 4 de Octubre de 1990).*
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE, 24 de Diciembre)*
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, 4 de Mayo).*
- Ministerio de Educación y Ciencia (1969). *La educación en España. Bases para una política educativa.* Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1981). *Programas Renovados de Educación Preescolar y Ciclo Inicial.* Madrid: Escuela Española, 114-119.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1982). *Programas renovados de la Educación General Básica. Ciclo Superior.* Madrid: Escuela Española, 179-203.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1984). *Programas renovados de la Educación General Básica Ciclo Medio.* Madrid: Escuela Española, 160-172
- Orden de 13 de Junio de 1977 sobre directrices para la elaboración de los planes de estudio de las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica (BOE, 25 de Junio).*
- Orden del 17 de Enero de 1981 por la que se regulan las enseñanzas de educación preescolar y del Ciclo Inicial de la Educación General Básica (BOE, 21 de Enero).*
- Orden de 6 de mayo de 1982, por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo medio de la EGB (BOE, 14 de Mayo).*
- Orden de 12 de Octubre de 1989 por la que se convocan cursos de especialización en Educación Musical para profesores de Educación General Básica de la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA, 3 de Octubre).*
- Orden de 19 de Abril de 1990 por la que se crea el puesto de trabajo de Educación General Básica, Educación Musical, en los Centros Públicos, y establece el procedimiento de obtención de la habilitación para ocuparlo (BOE, 4 de Mayo).*

Orden de 21 de Mayo de 1992 por la que se realiza la convocatoria pública para la provisión de plazas situadas en la Comunidad Autónoma de Andalucía, en el cuerpo de Maestros (BOJA, 23 de mayo).

Orden de 30 de Septiembre de 1992 por la que se incorpora el puesto de trabajo de Educación Primaria, Educación Musical y se regula el procedimiento permanente para el reconocimiento de habilitaciones en el Cuerpo de Maestros en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA, 17 de Octubre).

Orden por la que se incorpora el puesto de trabajo de Educación Primaria, Educación Musical y se regula el procedimiento permanente para el reconocimiento de habilitaciones en el Cuerpo de Maestros en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA, 17 de Octubre).

Orden de 7 de abril por la que se realiza convocatoria pública para la provisión de plazas situadas en la Comunidad Autónoma de Andalucía, en el cuerpo de Maestros (BOJA, 15 de Abril).

Real Decreto 69/81, 9 de Enero, de Ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el ciclo inicial (BOE, 17 de Enero).

Real Decreto de 12 de febrero de 1982, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo medio de la EGB (BOE, 15 de Abril).

Real Decreto 1194/1982, de 28 de Mayo, por el que se equiparan determinados títulos expedidos por los Conservatorios de Música (BOE, 14 de Junio).

Real Decreto de 12 de noviembre de 1982, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo superior de EGB (BOE, 22 de Noviembre).

Real Decreto de 22 de Abril de 1991, por el que se regula transitoriamente el ingreso en los Cuerpo a que se refiere la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE, 23 de Abril).

Real Decreto 1006/1991, de 14 de Junio, por el que establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria (BOE, 26 de Junio).

Real Decreto 1440/1991, de 30 de Agosto por el que se establece el título oficial de Maestro en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a su obtención. (BOE, 11 de octubre de 1991).

Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato, y el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del bachillerato (BOE, 16 Enero 2001)

Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria (BOE, 2 de Julio).

Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE, 3 de Julio)

Real Decreto 115/2004, de 23 de enero, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria (BOE, 7 de Febrero).

Real Decreto 1318/2004, de 28 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE, 29 de Mayo).

Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado (BOE, 25 de Enero).

Resolución de 28 de Julio de 1994, de la Universidad de Granada, por la que se hace público el Plan de Estudios de Maestro, especialidad de "Educación Musical", de acuerdo con el Real Decreto 1440/1991, de 30 de Agosto, que se impartirá en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada, dependiente de esta Universidad (BOE , 24 de Agosto).

Resolución de 25 de Enero de 2001, de la Universidad de Granada, donde se hace público el Plan de Estudios de "Maestro, Especialidad de Educación Musical", de acuerdo con el REAL decreto 1440/1991, de 30 de Agosto, que se impartirá en la Facultad de Ciencias de la Educación, dependiente de la Universidad de Granada. El consejo de Universidades resolvió la homologación de este plan de Estudios (BOE, de 14 de Febrero).

ANEXOS

Anexo I: Protocolo de la entrevista biográfica

Anexo II: Instrumentos complementarios para la recogida de la información

Anexo III: Protocolo de la entrevista semiestructurada a una profesional experimentada en la formación de maestros de Educación Musical

Anexo I: Protocolo de la entrevista biográfica

I. Etapa biográfica: Infancia y etapa escolar

Infancia:

1. Hábleme del contexto en el que creció, cómo era su familia, cuántos hermanos tenía, a qué se dedicaban sus padres.
2. ¿Existía en su familia algún tipo de relación con el magisterio?
3. ¿Existía en su familia algún tipo de relación con la música?
4. ¿Qué experiencias musicales tuvo en esta primera etapa de su vida?
5. ¿Qué recuerdos significativos de su infancia han podido influir en su desarrollo profesional?

Escolarización antes de la formación profesional inicial:

6. ¿En qué tipo de centro cursó sus estudios de Primaria?
7. Influencias en su carrera profesional de maestros/as y compañeros/as en Primaria.
8. ¿Hubo algún hecho significativo en esta etapa escolar que quisiera destacar?
9. ¿En qué tipo de centro cursó sus estudios de Bachillerato?
10. Influencias en su carrera profesional de profesores/as y compañeros/as en Bachillerato
11. ¿Hubo algún hecho significativo en esta etapa que quisiera destacar?

II. Etapa biográfica: Elección profesional y formación profesional inicial

Opción por la docencia

12. ¿Por qué decidió estudiar magisterio? ¿Existía alguna razón familiar, personal, de amistad, etc. que le influyera a la hora de orientar sus estudios hacia la docencia?
13. ¿Fue una decisión personal o influenciada por su familia, amigos/as, situación económica, factores académicos, etc.?
14. ¿Cree que el ser hombre/mujer condicionó su elección?
15. ¿Hubiera preferido cursar otros estudios?
16. ¿Conocía de qué iban los estudios de magisterio y qué posibilidades laborales le ofrecían?
17. ¿Cuáles eran sus expectativas cuando comenzó los estudios de magisterio?

Formación profesional inicial

18. ¿Dónde cursó sus estudios de magisterio? ¿En qué año comenzó la carrera y en qué año la finalizó?
19. ¿Cuál es su valoración de su formación profesional inicial? ¿Qué aspectos positivos destacaría? ¿Qué echó en falta en su formación?
20. ¿Podría contarme algún éxito o fracaso en este período?
21. ¿Qué formación musical recibió durante ese período? ¿Podría hacer una valoración de la misma?
22. ¿Qué valor atribuye a las prácticas de enseñanza realizadas durante este período? ¿De qué manera ese primer contacto con la realidad educativa influyó en su visión de la enseñanza?
23. ¿Creía estar bien preparado cuando acabó la carrera? ¿Por qué?
24. ¿Se cumplieron las expectativas que tenía al inicio de sus estudios universitarios una vez finalizados?
25. ¿Cómo influyeron en su formación los profesores y profesoras? ¿Hubo alguno/a que influyera especialmente en su desarrollo profesional posterior?
26. ¿Hábleme de algún compañero o compañera que influyera especialmente en usted?
27. ¿Recuerda algún acontecimiento significativo durante este período que haya influido en su desarrollo profesional?
28. ¿Cree que el hecho de ser de hombre/mujer condicionó su proceso formativo inicial?
29. ¿Llevó a cabo algún tipo de formación adicional a la carrera magisterio? Si fue así, ¿qué tipo de formación era? ¿cuáles eran sus motivaciones al realizar ese tipo de actividades?

**III. Etapa biográfica:
Inducción a la profesión docente y recorrido laboral previo
a la especialización en Educación Musical**

Acceso a la enseñanza

30. ¿Qué hizo al finalizar sus estudios de magisterio?
31. ¿Cuánto tiempo estuvo en paro?
32. ¿Realizó algún tipo de trabajo que no estuviera relacionado con la docencia? ¿Cuáles fueron sus motivaciones para buscar este trabajo? Realice una valoración de este período laboral.
33. ¿Conocía los distintos mecanismos de acceso a la profesión docente? ¿Cómo accedió a esta información, por iniciativa personal o a través de familiares o amigos?
34. ¿Cómo accedió a su primer trabajo como docente en un centro educativo?
35. Si el acceso a su profesión fue a través de un concurso de méritos, cómo fue el proceso selectivo y a qué cree que se debió que le dieran el puesto de trabajo.
36. Si accedió a su primer empleo a través de una bolsa de trabajo cuál fue el procedimiento realizado hasta conseguirlo.
37. Si accedió a través de un examen-oposición comente en qué consistía ese examen, cómo lo preparó, qué dificultades encontró y cuáles creen que fueron las razones para que le dieran el trabajo.
38. ¿Cuáles fueron sus motivaciones para comenzar a trabajar como maestro?
39. Cómo valora esta etapa y el modo de acceso a la profesión.
40. ¿Hubo alguien que influyera de alguna manera en su acceso a la profesión?
41. ¿Recuerda algún acontecimiento significativo en esta época que haya sido determinante para su desarrollo profesional posterior?
42. ¿Su condición de hombre/mujer fue determinante en esta etapa de transición a la vida laboral? ¿En qué medida favoreció o entorpeció sus posibilidades de búsqueda y acceso a su primer empleo?
43. Durante este período, ¿llevó a cabo algún tipo de actividad formativa relacionada con el magisterio? ¿Y con la música?

Recorrido laboral antes de la especialización

44. ¿Podría hacer un recorrido por los distintos centros educativos por los que pasó antes de conseguir la especialización como maestro de Educación Musical?
45. Primeros años de docencia: descripción de la etapa educativa donde desarrolló su labor docente, dificultades, necesidades formativas, impresiones, aprendizajes y cambios durante ese período. Cómo planificó sus primeras clases, cuáles eran sus relaciones con el entorno escolar (compañeros/as, madres y padres, alumnos/as, equipo directivo), materiales curriculares que utilizaba. Valoración de ese período e influencias en su desarrollo profesional posterior.
46. ¿Qué vacíos detectó en su formación profesional inicial?
47. ¿Qué destacaría de los distintos destinos que ha ocupado? ¿A qué niveles ha impartido docencia? ¿Cuáles han sido sus mayores dificultades y necesidades? ¿Cómo ha sido la relación con el entorno escolar?
48. ¿Recuerda algún acontecimiento profesional o personal que haya sido influyente en su carrera como docente?
49. ¿Cómo ha afectado el hecho de ser hombre/mujer al desarrollo y ejercicio de su profesión?
50. Si ocupó durante ese período algún cargo directivo o de gestión administrativa en el centro comente el modo de acceso, la motivación para ocupar este puesto, las tareas a realizar, las dificultades y la valoración del mismo.
51. ¿Qué tipo de actividades de formación permanente llevó a cabo en este período?
52. Si realizó algún tipo de estudios relacionados con la música diga cuáles, durante cuánto tiempo y en qué lugar. ¿Cuáles fueron las razones que le impulsaron a comenzar sus estudios musicales?
53. ¿Qué valoración hace de esa formación musical? ¿Qué aspectos destacaría como positivos? ¿Qué echó en falta en esa formación? ¿Hubo algún profesor/a, compañero/a o acontecimiento significativo que influyera especialmente en usted? ¿En qué medida esta formación ha sido determinante en su desarrollo profesional posterior?

IV. Etapa biográfica:

Acceso a la especialización en Educación Musical y recorrido laboral posterior

Acceso a la especialización

54. ¿Cómo se enteró de la existencia de la especialidad de Educación Musical?
55. Describa las motivaciones personales y profesionales que le llevaron a elegir la opción de la especialización.
56. ¿Cuál fue el itinerario utilizado para acceder a la especialización? Podría hacer una descripción detallada de las actividades que tuvo que realizar, de las dificultades que encontró y una valoración del proceso.
57. Cuando accedió a la especialización como maestro de Educación Musical, ¿se sentía preparado para desarrollar su labor como especialista? Razone su respuesta.
58. ¿Realizó algún tipo de actividad formativa adicional para poder acceder a la especialización? ¿En qué consistió, qué duración tenía, quién la impartía y dónde? ¿Cuál es su valoración de esta formación?
59. ¿Hubo algún acontecimiento destacable durante este proceso de especialización que quisiera destacar?
60. ¿Su condición de hombre/mujer influyó de alguna manera en su especialización?

Recorrido laboral posterior

61. Realice un recorrido por los distintos centros por los que pasó a partir de la especialización. ¿Siguió trabajando en el mismo centro en el que desarrollaba su labor docente antes de convertirse en maestro de Educación Musical o cambió de centro de trabajo?
62. ¿Cuáles fueron sus mayores dificultades en sus comienzos como especialista? ¿Qué necesidades tuvo en esos momentos a nivel formativo, de recursos, etc.? ¿Cuál es la valoración de este primer contacto con la especialización?
63. Si alternó su labor como especialista con la realización de tareas como maestro generalista describa cuál era su situación.
64. ¿Contaba con el apoyo de sus compañeros y compañeras y la valoración de su trabajo como especialista?
65. ¿Cuál era la valoración hacia la especialidad de los padres y madres?
66. ¿Qué actitud mantenían los alumnos hacia las clases de música?
67. ¿Hubo algún acontecimiento destacable que influyera en su desarrollo profesional?
68. ¿Su condición de hombre/mujer incidió en el desempeño de su labor como maestro especialista de Educación Musical?
69. Si ocupó durante ese período algún cargo directivo o de gestión administrativa en el centro describa el modo de acceso, la motivación para ocupar este puesto, las tareas a realizar, sus dificultades y su valoración.
70. ¿Qué tipo de actividades formativas seguía realizando? Describa de qué tipo eran, si estaban relacionadas con la Educación Musical o no, qué instituciones las organizaban, en qué consistían, cuáles eran sus motivaciones para realizarlas y qué valoración hace de las mismas.

V. Etapa biográfica:

Destino actual y consolidación laboral como especialista de Educación Musical

Destino actual

71. Describa brevemente el centro educativo donde actualmente desarrolla su labor docente.
72. Cuénteme lo que hace habitualmente en una clase de música, qué rutinas mantiene, qué recursos utiliza, qué estrategias metodológicas suele desarrollar, cómo ordena el espacio.
73. ¿Con qué recursos cuenta para desarrollar su labor como especialista de Educación Musical y cuáles echa en falta para un mejor desarrollo de su labor docente?
74. ¿Cómo prepara sus clases de música?
75. ¿Cómo atiende a las necesidades educativas especiales y la diversidad en el aula? Si trabaja en un contexto multicultural, ¿qué ventajas e inconvenientes encuentra a la hora de trabajar la Expresión Musical?
76. ¿Cómo resuelve los problemas de motivación, atención y disciplina del alumnado? ¿Cuáles son sus alumnos más problemáticos?
77. ¿Cuál es su relación con los alumnos? ¿Hasta qué punto se implica en su educación?
78. ¿Qué actividades musicales extraescolares suele realizar?
79. ¿Qué dificultades y necesidades encuentra actualmente en el desarrollo de su trabajo?
80. ¿Cómo aborda el tema de la evaluación?
81. ¿Cómo son las relaciones laborales que mantiene con los compañeros y compañeras?
82. ¿Y con los padres y madres de sus alumnos?
83. ¿Cómo ve la relación entre la escuela y la investigación educativa?
84. ¿Recibe alumnado en prácticas de Magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación?
¿Tiene algún tipo de vínculo con la universidad?
85. ¿Qué opinión le merece la actuación del equipo directivo de su centro? ¿Qué relación mantiene con sus miembros?
86. ¿Cuál es su grado de implicación en el proceso educativo de sus alumnos/as?
87. ¿Hasta qué punto se implica en las actividades desarrolladas en el centro?
88. Si ocupa actualmente algún cargo directivo o de gestión administrativa en el centro hábleme del modo de acceso, de las motivaciones para ocupar este puesto, las tareas que realiza, tus sus dificultades y su valoración.
89. ¿Qué deficiencias detecta en su formación actual y qué hace para superar esos vacíos? Si participa en actividades de formación permanente hábleme de ellas.
90. ¿Qué actividades desarrolla al margen de actividades formativas o relacionadas con la escuela?

**V. Etapa biográfica:
Destino actual y consolidación laboral como especialista de Educación Musical**

Consolidación laboral

91. ¿Qué quedan hoy de las razones que le acercaron a la enseñanza en general y, particularmente, a la Educación Musical?
92. ¿Cuál cree que es la finalidad de la enseñanza musical en la escuela?
93. ¿Cómo ha evolucionado su concepción de la Educación Musical en la escuela?
94. ¿Cree que su condición de hombre/mujer ha determinado sus posibilidades de promoción o ha obstaculizado o favorecido su trayectoria profesional?
95. ¿Cuáles son sus fuentes de motivación y sus recompensas en la escuela?
96. ¿Cuáles son sus momentos más difíciles en la escuela en los que piensa que hubiera sido mejor dedicarse a otra profesión?
97. ¿Cuándo y por qué se siente buen maestro?
98. ¿Cómo valora el grado de formación profesional que posee actualmente como docente generalista y especialista?
99. ¿Dónde ha aprendido las cosas más útiles para su profesión?
100. ¿Qué cualidades personales y profesionales cree que debe tener un maestro de Educación Musical?
101. ¿Se ha arrepentido de haberse especializado en algún momento? ¿Por qué?
102. ¿Cuáles son sus expectativas a corto y medio plazo para su propio proyecto profesional?
103. ¿Cuál es su opinión sobre la atención que recibe la Educación Musical por parte de la Administración Educativa?
104. ¿Cuál es la valoración que hace de su trabajo? ¿Qué le aporta su trabajo a su vida personal?
105. ¿Ha habido algún incidente personal que haya sido decisivo y se haya reflejado en su desarrollo profesional?
106. ¿Qué papel atribuye a la propia experiencia como fuente de formación?
107. ¿Ha notado una evolución en su labor como especialista desde que comenzó hasta el momento actual?
108. ¿Cuál es la consideración hacia la especialidad por parte de los diferentes agentes educativos?

Anexo II. Instrumentos complementarios para la recogida de la información

Ficha de identificación personal

NOMBRE DE LA PERSONA ENTREVISTADA:
 SEUDÓNIMO:
 SEXO: EDAD: ESTADO CIVIL:
 DIRECCIÓN: TLF.:
 LUGAR DE NACIMIENTO:
 LUGAR DE CRECIMIENTO:
 AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE:
 AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE COMO MAESTRO ESPECIALISTA DE EDUCACIÓN MUSICAL:
 PROFESIÓN DEL PADRE:
 PROFESIÓN DE LA MADRE:
 PROFESIÓN DEL CÓNYUGE (si lo tuviera):
 FORMACIÓN o EXPERIENCIA FAMILIAR relacionada con la música o el magisterio:

Currículum académico-formativo

SEUDÓNIMO:

FORMACIÓN UNIVERSITARIA:

Titulación:
 Fecha de comienzo y finalización de los estudios:
 Centro:

FORMACIÓN PERMANENTE:

Estudios musicales reglados:

Titulación:
 Fecha de comienzo y finalización de los estudios:
 Centro:

Cursos, seminarios y jornadas (recibidos e impartidos):

Título o temática.
 Participación en proyectos de investigación o grupos de trabajo:
 Título o temática.

PUBLICACIONES:

Indicar referencia bibliográfica completa (autor/es, año de publicación, título, ciudad y editorial).

OTROS MÉRITOS ACADÉMICOS:

Currículum profesional

SEUDÓNIMO:										
PERÍODO		TAREAS			TIPO DE COLEGIO	CONTEXTO	TIPO DE DESTINO	SITUACIÓN LABORAL	ACTIVIDAD MUSICAL	OBSERVACIONES
Curso	Fechas	Etapas	Especialidad	Cargos de gestión						

Anexo III. Protocolo de la entrevista semiestructurada a una profesional experimentada en la formación de maestros de Educación Musical

Protocolo entrevista semiestructurada formadora de maestros Educación Musical

1. ¿Participó en los cursos de especialización que se realizaron a raíz de la instauración de la Educación Musical en las escuelas? Hábleme un poco sobre su organización y su funcionamiento.
2. ¿Cuál es su valoración de la formación que recibieron los maestros en estos cursos?
3. De cualquier manera, ¿todo el mundo obtenía la especialización?
4. ¿Cómo estaba recogida la Música en los planes de estudios anteriores al de Maestro Especialista en Educación Musical?
5. ¿Cuál es su opinión sobre la valoración social del profesor de Música?
6. ¿De dónde piensa que nace la motivación de los maestros por la especialización?
7. ¿Qué cree que se necesita para que esa situación cambiara?
8. ¿Qué son los Programas Renovados?
9. ¿Cuáles cree que deber ser las exigencias formativas y personales que debe reunir un maestro de Música?
10. ¿Qué opinión le merece el actual sistema de oposición a la función pública?
11. ¿Cuál es su valoración acerca del título de maestro especialista en Educación Musical?

