

Maestros de música en un contexto rural. Un estudio cualitativo en la zona noroeste de Jaén

Music teachers in a rural context. A qualitative study in the Northwest of Jaén –Spain-.

Azahara Arévalo Galán
C.E.I.P. “Duque de Rivas” (Córdoba -España-)
azibarenboim@hotmail.com

Recibido: 3-9-09 Aceptado: 29-11-09

Resumen

El lugar donde el maestro o la maestra ejerce su labor influye en la educación. Analizar la percepción que el profesorado tiene sobre el contexto donde ejercen su profesión constituye un elemento que aporta una información notable para evaluar los resultados que posteriormente se reflejan en sus alumnos y alumnas. Algunos factores que influyen en la práctica educativa y que afectan a la previsión que el docente realizará de su trabajo son, entre otros, la falta de motivación del docente hacia la enseñanza de la educación musical y la repercusión que esta produce sobre su alumnado. Este artículo plantea un acercamiento al pensamiento de un grupo de maestros y maestras de música que ejercen la docencia en un contexto rural, la zona Noroeste de Jaén. Su objetivo es reflexionar sobre la influencia del entorno, la formación, las aspiraciones musicales, los recursos y características del aula, las funciones que el profesorado asume en el centro y el clima de éste, la experiencia y la relación con otras instituciones, la implicación, la programación y la importancia de la motivación a la hora de impartir sus clases.

Palabras clave: Educación musical, educación rural, motivación, pensamiento del docente.

Abstract

Among other factors, education is influenced by the place where the teacher works. Analysis of the teachers' perception on the context where they teach is an important factor that brings significant information for evaluating the pupils' results. Lack of motivation to music teaching and its repercussions are factors influencing the educational practice. This article is an approach to the thought of a selected group of music teachers working at a rural context in the Northwest of Jaen –Spain. The goal is to reflect on the environment influence, training, musical aspirations, resources, characteristics and climate of the classroom, relationship of the school with other institutions, teacher's functions, experience and implication, curriculum programming and the importance of motivation when giving classes.

Key words: Music education, rural education, motivation, teacher's thought.

1. Cómo es la educación en entornos rurales. Primeros interrogantes.

La situación de un maestro o maestra de música en un entorno rural es bastante peculiar. En muchos centros la presencia de este especialista brilla por su ausencia y en los centros privilegiados que tienen la suerte de contar con esta figura como miembro de su plantilla, ésta comparte sus funciones docentes musicales con otras que muchas veces limitan su trabajo.

La música se ha convertido en una materia introducida plenamente en los centros escolares rurales. Sin embargo el perfil del docente que la imparte varía dependiendo de numerosos factores. Es necesario por tanto, realizar un estudio sobre las diversas facetas y funciones que poseen estos docentes de educación musical: formación, recursos de su aula, relación con el contexto, implicación, programación y cuestionamiento de la importancia de la motivación a la hora de impartir sus clases. Este estudio puede aportar una faceta más de la enseñanza musical en el contexto rural dentro del aula y puede llegar a concienciar al profesorado para que reflexione a través de su práctica diaria, con el objetivo de potenciar esta materia de una forma más significativa dentro del currículo. Por estas razones la investigación plantea los siguientes interrogantes, derivados de los factores citados anteriormente.

- *¿Es el contexto una influencia notable para determinar y limitar la actividad y vida laboral de un docente?*
- *¿Son el espacio, el tiempo, las características y los recursos del aula agentes que influyen en la motivación y trabajo del docente musical?*
- *¿Son la formación, la experiencia y los gustos musicales, factores determinantes en la implicación, motivación y participación en la docencia musical dentro del aula?*
- *¿Se ven reflejados los maestros y maestras en los ideales educativos que ellos mismos esperan de un buen docente musical?*
- *¿Son las funciones, las actividades y el clima de centro factores que influyen en la actividad de un especialista de educación musical en un entorno rural?*
- *¿Cómo analizan los maestros de entornos rurales la formación, la motivación y la influencia familiar, social y cultural de su alumnado?*
- *¿Qué métodos, orientaciones y líneas de trabajo deben tratar los futuros docentes de música para mejorar la enseñanza musical en los entornos rurales?*

2. Educación rural y sus escuelas

Las localidades rurales contienen un número de habitantes reducido que no superan los mil individuos. La población se dedica a la agricultura, ganadería, pequeño comercio o industrias familiares. Estas zonas se caracterizan principalmente por una escasa natalidad (presentando un notable déficit en la población escolar), consecuencia que influye directamente en la organización de los centros educativos. Por esta razón, existen nuevos conceptos para denominar este tipo de escuelas tan características: Escuelas graduadas, unitarias y mixtas. En estas aulas conviven niños y niñas de distintas edades y niveles de escolaridad. Muchas veces estos centros son despreciados por “la administración, considerados como centros de tercera categoría dentro de la planificación educativa y olvidados por teóricos y pedagogos” (Jiménez, 1983: 13).

El tipo de vida rural otorga a sus habitantes una influencia considerada como positiva. El trabajo conjunto con alumnos/as de diferentes edades, a pesar de los agrupamientos flexibles que presentan estas aulas, posee ciertas ventajas: Se estrechan los lazos en la relación maestro-alumno, se potencia la autonomía del alumnado que necesita ser independiente para llevar su propio trabajo diferente al del resto de sus compañeros, se apuesta por la colaboración y el trabajo en grupo, se parte del contacto con “la realidad hasta la vivencia del entorno inmediato como trampolín para el conocimiento del realidades más complejas” (Boix, 2004: 7,8). Este trabajo aumentará considerablemente, las posibilidades de participar en actividades con colectivos que repercutirán en el futuro del alumnado.

El proceso escolar de un alumno está marcado entre otras razones por las condiciones y el contexto que lo rodean (Morales, 2006). Por esta razón en los centros rurales, hay una sólida relación entre agentes procedentes del exterior (trabajadores y educadores sociales, padres y madres, concejales de cultura, el propio alcalde, otros profesionales de la zona, empresas y asociaciones) participan para que la escuela deje de ser un elemento aislado. Efectivamente, la educación desde el medio rural debe partir de las realidades próximas, de las señas de identidad, de los símbolos locales y tradicionales, de las circunstancias propias y de las riquezas peculiares de los entornos rurales.

3. Los docentes en los espacios rurales

Los docentes que realizan su trabajo en entornos rurales presentan unas singularidades: una tarea pedagógica marcada por el contexto, además de una peculiar formación personal y profesional. Habitualmente estos centros, presentan inestabilidad en su plantilla, dado que el profesorado novel enviado, se encuentra de paso con el objetivo de acceder a otros puestos más cercanos a su lugar de origen o a zonas urbanas. “El profesorado con menos años accede a los destinos más alejados y a poblaciones de más bajo nivel socio-económico. A medida que va acumulando experiencia se va acercando a las ciudades” (Bustos, 2007: 13). El profesorado que pide estos destinos tiene como incentivo acumular más puntuación para mejorar su situación a nivel profesional en un futuro. Este tipo de profesorado, con falta de experiencia, formación y actividad, pero con un gran impulso y ganas de trabajar, compensa el déficit que puedan presentar. Los primeros contactos con la realidad son duros y muchas veces necesitan del factor tiempo para una adaptación completa.

En muchos casos, existe una falta de personal auxiliar, viéndose el profesorado obligado asumir competencias administrativas, ajenas a su formación y que les resta tiempo para su labor educativa. Resulta más difícil que los docentes realicen un trabajo completo y en equipo, además de “una adecuada programación de las actividades educativas, una labor de mentalización-colaboración con los padres de los alumnos, aspectos de vital importancia hoy día, pero de los que no pueden ocuparse con la intensidad debida” (Carmena y Regidor, 1985: 85). Por esta razón, a pesar del paso del tiempo y aunque la educación actual requiera de nuevas metodologías, en la mayoría de los centros rurales se mantienen los métodos tradicionales.

Los maestros destinados a estos lugares normalmente no imparten la especialidad que estudiaron, por tanto “no pueden poner en práctica lo aprendido, al no disponer en sus centros de trabajo de las condiciones precisas, o no pueden ejercer la especialidad cursada debido a la inexistencia efectiva de una plantilla de profesores de centro” (Carmena y Regidor, 1985: 78). Coincidimos con Zafra (2006), en la idea de que en la mayoría de las ocasiones el docente de colegios rurales presenta unas carencias de preparación técnica y pedagógica para dar

respuesta educativa a los problemas presentados derivados de la heterogeneidad de su alumnado.

De igual forma es interesante percibir que “con el tiempo, el docente va descubriendo elementos positivos como el creciente dominio de las estrategias para impartir en condiciones de multigraducción” (Bustos, 2007: 23). Los profesores que permanecen varios años en el mismo centro de educación rural, conocen mejor a su alumnado y mejoran notablemente las relaciones con las familias y los compañeros/as de profesión.

Para dar solución a los problemas nombrados anteriormente, la plantilla docente propone la necesidad de formación, puesto que la formación inicial adquirida a nivel universitario en ocasiones es escasa y excesivamente teórica, para enfrentarse a las demandas de las escuelas rurales. Los maestros y maestras pueden adquirir distintos conocimientos a través de los centros del profesorado, pero los destinos se encuentran demasiado aislados y para una formación continúa deberían realizar desplazamientos. El profesorado hoy, demanda cursos que aporten soluciones a la realidad escolar, sobre todo a través de la auto-formación como vía de mejora, para exigir a su profesión una actualización y demanda de materiales curriculares. Algunos docentes, realizan este tipo de formación a través de los cursos ofertados por los centros de profesorado, otros más innovadores buscan a través de la red.

Por último hay que citar, una nueva vía de formación: las comunidades docentes de aprendizaje, ocasionalmente denominadas grupos de trabajo. Éstas crean oportunidades para compartir experiencias, aportan datos relacionados con el aprendizaje y propician orientaciones para la toma de decisiones compartidas. Efectivamente, se “convierten en fuentes de creación y autonomía, necesarias para el cambio e innovación en el aula” (Sanhuenza y Muñoz, 2006: 4). Estas comunidades implican solidaridad, profesionalización, trabajo en equipo y la innovación de los propios docentes a partir de las características de la comunidad socio-educativa donde se desenvuelve su trabajo.

Las escuelas rurales deben implicar a sus docentes hacia un estudio sobre el entorno socio-profesional que rodea al alumno, haciendo hincapié en los valores propios de la

comunidad, las vocaciones de las profesiones, de sus familias y de las conductas de sus habitantes. Es necesario “asociar, estrechamente los contenidos del currículo a la vida, al trabajo, al entorno social del alumno, así como el aprovechamiento de las virtualidades educativas que dicho medio encierra” (Sánchez, 2001: 5). De esta manera, la educación del alumno se encontrará llena de vivencias, convirtiéndolo en el verdadero protagonista de su propio proceso educativo: “Este proceso permite una maduración intelectual del alumno y el fomento del desarrollo humano y social tan necesario en los jóvenes” (Sánchez, 2001: 12).

4. Análisis de la zona rural objeto de estudio

Los centros seleccionados se encuentran en una zona de la provincia de Jaén, limitada al Norte por la provincia de Ciudad Real al oeste con la localidad de La Carolina al sur con la localidad de Úbeda y al este con la Sierra de Segura. Su localización geográfica oscila entre "los 3° 2' Este y 38° 12' latitud Norte del núcleo de población de Vilches a los 3° 2' longitud Este y 38° 18' latitud Norte de Chiclana de Segura, extendiéndose por una superficie total de 1.548 Km²" (A.A.V.V., 2008: 13).

La situación de esta zona ha cambiado notablemente en los últimos treinta años, debido al desarrollo de las comunicaciones e infraestructuras, derivadas del desarrollo económico del país. La principal actividad económica es la derivada del cultivo del olivar, por lo tanto hay una notable dependencia de las actividades agropecuarias. De igual forma hay que destacar la importancia del trabajo de la ganadería, principalmente del subsector porcino, aunque dicha producción se dedica "sin apenas transformación previa a mercados externos a la propia Comarca, existiendo muy poca industria cárnica de transformación" (A.A.V.V., 2008: 50). En los últimos años se han conseguido avances derivados de la creación de industrias y polígonos, desgraciadamente existe todavía un escaso desarrollo. A pesar de la iniciativa por desarrollar un turismo rural en la comarca, existe un bajo nivel de diversificación del sector servicios.

Desde el punto de vista social, hay que destacar la incorporación de la mujer a la vida económica (recogida de aceituna, trabajo en empresas, oficios relacionados con la vida pública

en ayuntamientos y asociaciones), rompiendo de esta manera el papel estereotipado y tópico de la mujer dedicada a la casa. La población depende en su mayoría de las actividades agrarias, principalmente el monocultivo del olivar. Este sector genera niveles de empleo de forma temporal, razón que explica la elevada tasa de paro de la zona, que afecta en la mayoría de los casos a la población joven y más concretamente a las mujeres.

Todos los centros educativos de la zona son públicos. Efectivamente, “la enseñanza reglada, privada y concertada no está presente aún en la Comarca en ninguno de sus niveles educativos” (A.A.V.V: 2008: 146). Hay que señalar que sí existen centros privados de enseñanza no reglada que imparten actividades extraescolares, pero esta circunstancia sólo afecta a las localidades con mayor población. En la mayoría de los casos, hay un solo centro por localidad que abarca edades desde infantil hasta el primer ciclo de secundaria, con un gran déficit en el número de alumnado y estos porcentajes tienden a disminuir. En los meses de recogida de la aceituna el número de alumnos se incrementa, sobre todo alumnado inmigrante que no conoce el idioma. Los alumnos que continúan sus estudios medios al finalizar el primer ciclo de secundaria, deben trasladarse a otras localidades a través de un sistema de transporte. El reducido porcentaje que accede a la universidad, elige las facultades pertenecientes a las ciudades más cercanas: Jaén, Granada y Córdoba.

5. Características de la muestra

El análisis de los pensamientos y actuaciones del profesorado será una de las claves para comprender la realidad educativa diaria y para enriquecer el estudio con una visión práctica y cercana. De esta forma, se ha escogido un método de trabajo que considera que la investigación interpretativa en educación tiene como objeto fundamental analizar “las instituciones educativas y las aulas, como medio social y culturalmente organizado y el profesorado y el alumnado como elementos intrínsecos del proceso” (A.A.V.V., 2004: 38).

La selección de la zona donde se realiza el estudio se basa en la cercanía y convivencia de la propia investigadora con el contexto elegido. Es decir el docente se encuentra inmerso

como un miembro más de un proceso a través del cual investiga, reflexiona y extrae conclusiones como docente de educación musical. Además de la cercanía con respecto al proceso de investigación, el análisis del perfil, la percepción y el pensamiento de los docentes musicales en contextos rurales es un tema de interés por la falta de estudios al respecto y por la diversidad de profesorado que trabaja en estos contextos. La elección de las figuras entrevistadas está relacionada con el centro al que pertenecen, es decir, todos y todas ocuparon una vacante o puesto de docente de música dentro de un centro educativo con características similares: son centros rurales, ubicados en la zona Noroeste de Jaén, presentando déficit en el número de profesorado especialista enviado al centro y un número reducido de alumnado por aula. Los centros educativos son los únicos de la localidad y en su mayoría incluyen varios niveles, ya que esta enseñanza abarca la etapa de educación, primaria y el primer ciclo de Educación Secundaria. Los maestros y maestras de música comparten su labor principal con otras funciones por lo que su perfil muestra además de similitudes unas características muy peculiares y poco comunes.

Tres de los maestros entrevistados poseen una vacante con carácter de interinidad, dos de ellos son hombres y una mujer. El resto del profesorado, son funcionarios y se encuentran en posesión de una plaza fija y definitiva, llevando varios años en el mismo centro y perteneciendo debido a su estabilidad al equipo directivo, una maestra ocupa la dirección del centro y un maestro asume el cargo de jefatura de estudios. Los colegios seleccionados se encuentran en las siguientes localidades pertenecientes a la zona Noroeste de Jaén: Aldea Hermosa (C.E.I.P. “San Gabriel”), Mogón (C.E.I.P. “San Vicente Mártir”), Quesada (C.P.R. “Los Valles”), Sorihuela de Guadalimar (C.E.I.P. “Padre Manjón”) y Venta de los Santos (C.E.I.P. “Padre Poveda”). Sorihuela de Guadalimar, Mogón y Aldea Hermosa son centros que contienen una sola línea con todas las clases separadas por cursos, pero presentan una notable reducción en el alumnado para un futuro a corto plazo, poseen los tres miembros del equipo directivo (director/a, jefe/a de estudios y secretario/a), contienen el primer ciclo de secundaria y a todos los especialistas impartiendo clases en el centro. Mientras que Venta de los Santos y Quesada presentan varios cursos unidos por ciclos, carecen de un equipo directivo completo (director/a y secretario/a), presentan reducción en el profesorado especialista y en el último caso (Quesada) no existe el primer ciclo de Secundaria dentro del colegio y el especialista

debe impartir clases de música en una pedanía cercana a la localidad, por lo que se ve obligado a desplazarse una vez en semana para llevar a cabo su labor docente. Todos estos colegios están incluidos dentro del dominio del CEP de profesorado de Úbeda.

En la elección de la muestra se ha intentado obtener diversidad, entrevistando por igual a individuos del género masculino y femenino independientemente de la edad o situación profesional que posean. Los docentes han presentado total disponibilidad para contactar con el investigador, así como para realizar las entrevistas. Los encuentros requeridos se han realizado dentro de los centros educativos a los cuales pertenecía el profesorado, De esta manera se han potenciado “encuentros cara a cara con el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de su vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Buendía et al., 1997: 276). Las entrevistas se han realizado con una grabadora y han sido transcritas literalmente. La clasificación de los datos se ha realizado con el programa NUD*IST NVivo; éste ha permitido la creación de una fase de exploración en la que se han generado los nudos libres, entendidos como el conjunto de párrafos referidos a una misma idea y que se crean de una manera inductiva desde la lectura de los datos sin atender a una categorización previa.

La entrevista se propone como principal recurso y técnica para la captación del conjunto de percepciones de los docentes entrevistados. El objetivo es dejarles hablar con libertad puesto que “la fuente oral, permite escuchar y recoger los testimonios, desde la voz viva y natural, directamente desde los protagonistas y actores sociales” (Alonso, 1998: 69). Se realizó la misma entrevista a todos los miembros seleccionados, a estas cuestiones los docentes respondieron libremente añadiendo en ocasiones algunas respuestas muy útiles para la investigación. Más tarde, se estudiaron los datos extraídos, pretendiendo describir los resultados en forma de conclusiones que pongan de manifiesto el pensamiento del profesorado de música que imparte clase en este tipo de contextos.

6. Aportaciones de cinco maestros de un entorno rural

6.1. El aula de música en un centro rural

El aula de música de los centros rurales, pueden variar en función de las posibilidades del centro, de la antigüedad del especialista dentro del colegio y de las necesidades y agrupamiento del alumnado de la zona. En general, estos centros carecen de aula de música específica y pocos son los que la poseen. Éstas son dedicadas a cubrir varias funciones y necesidades escolares. Son las especialistas las que realizan los cambios oportunos, trasladándose de aulas las veces que consideren necesarias. Al cambiar de espacio, el especialista pierde cierto tiempo de la duración total adjudicada a la materia, de la misma forma debe desplazar los materiales y recursos necesarios de un aula a otra. Estos son los inconvenientes más señalados por el profesorado de la zona. De las entrevistas realizadas, tan sólo uno de los maestros debe cambiar de centro y desplazarse a una aldea cercana para impartir las clases de música. Sin embargo, el hecho de no disponer de aula de música, limita mucho la realización de determinadas actividades por parte del profesorado especialista.

“En el tema de música lo que más me falta es que muchas cosas no puedo hacerlas, por no tener aula de música y tienes que estar llevando cosas de un lado a otro. Para hacer cualquier actividad de ordenadores hay que cambiar de clases y es un fastidio”.

(Entrevista 1, párrafo 47).

A pesar de carecer de aula específica de música, gran parte de los participantes se muestran satisfechos con los recursos y materiales musicales que las aulas de música tienen. Los centros están bien dotados con material de pequeña percusión para realizar los acompañamientos, quizás algunas aulas tenga escasez de xilófonos y metalófonos pero los docentes confiesan en su mayoría que, debido al bajo nivel de lenguaje musical que tiene el alumnado, no los utilizan en exceso. Sin embargo aunque algunos centros si los poseen otros demandan la presencia de instrumentos polifónicos en las aulas de música (teclado o guitarra), uno de los especialistas afirma que tiene que traerse el suyo propio para poder hacer alguna actividad determinada.

“Yo, por ejemplo hecho en falta un órgano para darme alguna nota de referencia para entonar las canciones correctamente. Esto sería fundamental para impartir clases completas de música”.

(Entrevista 4, párrafo 92).

Es sugerente que independientemente de la falta de recursos, los maestros creen que el buen funcionamiento de las clases de música, dependen directamente del docente, porque a través de la imaginación y la creatividad pueden elaborarse otros materiales igual de válidos.

“Aunque los recursos sean escasos, lo más importante es mi imaginación, porque apenas poseo instrumentos ni otro tipo de material musical”.

(Entrevista 3, párrafo 35-36)

Los maestros y maestras matizan que la riqueza de recursos influye notablemente en el desarrollo de las clases, pero otros testimonian, que el trabajo en los colegios rurales es muy motivador para el docente por las clases reducidas, el trato con los compañeros y la calidad de vida. Uno de los maestros compara de forma singular su trabajo en los colegios rurales con el tiempo o jornada de un obrero que desea con fuerza que se acabe por lo agotador que resulta su trabajo, sin embargo en los centros rurales el tiempo pasa por su reloj sin tenerse en cuenta.

“En los colegios urbanos he sentido la sensación de que la mayoría de los trabajadores tienen ganas de que llegue la hora para que acabe la jornada. En los colegios rurales va uno con ganas y los días y los años pasan con gusto. Hay un gran respeto por la figura del maestro. No hay ningún conflicto en todo el año, ni una peleilla, ni un mal gesto. Hoy en día eso se valora”.

(Entrevista 4, párrafo 44-45)

6.2. Funciones del maestro de música en el entorno rural

El maestro o maestra es sólo un miembro de los que interviene en el contexto educativo. Para que el proceso de enseñanza se efectúe correctamente deben participar numerosos factores personales y materiales que organizan y se coordinan dentro de la realidad educativa. La escuela rural, presenta unas características que la hacen peculiar, puesto que un maestro o maestra realiza varias funciones dentro del mismo centro. La razón de esta multifuncionalidad se debe a su reducido horario dentro de la especialidad musical. El número de alumnado por clase es reducido y en ocasiones hay dificultades para impartir la música

correctamente por el carácter grupal de alguna de sus prácticas. Por esta razón, en ocasiones se unen varias clases para la mejora del trabajo colectivo.

“En el colegio me dieron libertad para organizar las clases de música como yo quisiera y decidí por el reducido número de alumnos agruparlas igualmente por ciclos. En infantil no tengo que dar música como tal pero si entro para realizar algún refuerzo, y al final doy música (se encuentran juntos tres, cuatro y cinco años). Hay pocos alumnos y pocos profesores (ocho profesores que cubren todas las especialidades). El problema es que como había muchas cosas había que repartirlo entre los pocos maestros que cubrimos el colegio”.

(Entrevista 4, párrafo 22).

Es necesario que un maestro imparta unas 25 horas lectivas, contando los tramos horarios dedicados a los recreos y sin tener en cuenta el horario que dedica a las horas de exclusiva, tutoría y organización. Dentro de este horario y además de la música, la mayoría dan clase de parte de las materias instrumentales de una tutoría (aquellas consideradas como básicas dentro del nivel del alumnado: Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio). Otros ocupan cargos directivos en función de secretaria, jefatura de estudios o dirección. De igual modo imparten asignaturas optativas, horas dedicadas a reforzar y apoyar a alumnado que presenta déficit de aprendizaje e incluso horario dedicado a coordinar ciclos y proyectos (funciones y planes creados por la junta para mejorar las condiciones del colegio, potenciando el desarrollo de temas transversales como son la educación en igualdad, la lectura, la salud y el deporte, la paz y convivencia...)

“Soy coordinador de ciclo y tutor de primero y segundo (en mi colegio se encuentran todos los ciclos juntos). También llevo la coordinación de un proyecto "La alimentación saludable". El problema es que como había muchas cosas había que repartirlo entre los pocos maestros que cubrimos el colegio. A mi no me importa hacerme responsable de este tipo de cosas”.

(Entrevista 4, párrafo 22).

“Además de la jefatura llevo la coordinación de coeducación del proyecto de igualdad, completo con horas de refuerzo, más las horas de música y jefatura de estudios”.

(Entrevista 5, párrafo 18).

Los maestros y maestras que se responsabilizan de una tutoría confiesan que deben dedicarle bastante tiempo y en ocasiones dejan la asignatura de Música a un lado. De la

misma forma, aquellos que ocupan un cargo directivo centran todos sus esfuerzos en mejorar las condiciones del colegio. Además de las enormes responsabilidades que este tipo de funciones conlleva, los maestros y maestras alegan que en ocasiones es excesiva la burocracia y los plazos para presentarla. En este último caso, la clase de música es la última preocupación de los docentes.

“Llevo de jefe de estudios siete años, aunque me gusta más la especialidad. Intento que no me quite mucho tiempo de las clases. La música te quita del estrés del despacho y te relaja un poco. En el despacho surgen miles de cosas. Cuando me toca jefatura entró en el despacho y hago lo que tenga que hacer. Luego en clase gracias a que traigo todo preparado me meto y hago lo que traía planeado”.

(Entrevista 5, párrafo 5).

“Al tener una tutoría la responsabilidad es demasiado grande y te sueles centrar más en las áreas instrumentales que están a tu cargo”.

(Entrevista 1, párrafo 21-22).

Existen otro tipo de funciones o cargos que los maestros pueden ocupar para rellenar horario y que aumentan la funcionalidad y responsabilidad en el centro. Los centros que poseen parte del nivel o niveles de Secundaria tienen dentro del currículo nuevas asignaturas que impartir. Ello aumenta la variedad y la especialización de los maestros generalistas, que deben formarse y preparar estas clases. La gran mayoría del profesorado comparte funciones en sus puestos porque al ocupar una vacante en centros rurales pequeños con pocas clases tienen que completar su horario con otras clases. La gran mayoría, excepto un caso, imparte clases de música en Secundaria, a pesar de no estar nombrados para realizar esta función y no recibir la remuneración correspondiente. Los docentes que no imparten Música en estos niveles explican su negación, alegando razones de desigualdad económica, temporal y funcional con respecto a otros especialistas. Explican que en principio desconocían el derecho que les correspondía a impartir clase en Secundaria como especialistas de Música, expresando que es más cómodo para el centro que la imparta otro maestro por motivos de asignación interna. Los maestros de música también tienen acceso a otras materias en Secundaria, Primaria e Infantil, aunque casi siempre suelen compartir la tutoría con el horario propio de la especialidad.

“En secundaria no doy clase, las da el tutor. En los colegios donde he estado como he sido interino, me he acogido un poco a lo que el colegio hacía y no he reclamado las horas de secundaria”.

(Entrevista 2, párrafo 23).

A pesar de la multifuncionalidad del profesorado, en los centros seleccionados en general se goza de un buen clima de centro. El claustro de profesores está compuesto por profesorado joven en su mayoría que destaca por su ímpetu y ganas de trabajar. El profesorado que se encuentra provisional en su puesto de trabajo normalmente es acogido por el resto con un trato bueno y cercano, favoreciendo este tipo de relaciones en su trabajo diario.

“De los sitios donde he estado, este es el mejor sitio, hay muy buena relación entre todos. Somos trece o catorce maestros. Hay buena relación con el equipo directivo. Los maestros están de acuerdo con las decisiones de la directiva. Los maestros apoyan mi asignatura y me brindan su ayuda”.

(Entrevista 1, párrafo 36).

En cuanto a la figura del maestro de música, hay quienes prefieren pasar desapercibidos dentro del centro y otros que debido a la posición dentro de la directiva ocupan funciones notorias dentro de la vida del centro.

“El clima es en general positivo, el nivel de implicación es normal, no hay nadie que vaya demostrando cátedra. Yo no he chocado con mis compañeros mucho porque yo he pretendido pasar desapercibido, por el resto intento no señalarme demasiado”.

(Entrevista 2, párrafo 32).

“El clima de mi centro es agradable y el compañerismo es bueno. Hay sus más y sus menos como en toda convivencia pero nada destacable. Su implicación en la enseñanza es buena en algunos maestros, sobretudo en los más antiguos”.

(Entrevista 3, párrafo 40).

Los maestros y maestras que han mantenido su permanencia dentro del mismo centro durante varios años pueden otorgarle mayor protagonismo a la Música dentro del calendario escolar.

“Después de diez años, yo gozó de un estado de una asignatura con su peso, su importancia donde los niños saben lo que tienen que hacer. Llevo muchos años siendo el mismo, siendo jefe de estudios, soy una persona conocida dentro del centro. Yo le he dado a la asignatura un carácter que no tenía”.

(Entrevista 5, párrafo 31).

Existen casos de profesores y profesoras que se encuentran muy a gusto dentro del centro debido a la buena relación entre unos compañeros y otros. Afirman que hay una buena armonía entre unos especialistas y otros e incluso pueden plantearse actividades conjuntas.

También es importante la unión del profesorado para realizar actividades formativas que vayan encaminadas a formular métodos similares para garantizar la continuidad de determinados aprendizajes dentro del alumnado.

“Este año hay mucho más contacto dentro del ciclo. Todos intentamos trabajar en la misma línea, nos apuntamos a los mismos cursos”.

(Entrevista 1, párrafo 46).

6.3. Formación del profesorado

La formación del profesorado entrevistado es variada y múltiple. Todos poseen el título de maestro por la especialidad de música, a excepción de un entrevistado que estudió la especialidad de magisterio de inglés y accedió a la titulación a través de la oposición. En cuanto a los complementos de esta formación, muchos de ellos compaginaron los estudios universitarios con el conservatorio. Uno de los docentes, finalizó la formación de grado medio cuando se encontraba ejerciendo su profesión, otro de los maestros afirma que espera adquirir la plaza por concurso oposición y superando esta meta continuará sus estudios de especialidad instrumental. Los que han recibido formación profesional son especialistas de instrumentos de viento madera (clarinete y saxofón) muy propios de las agrupaciones o bandas municipales participando en algún momento de su tiempo libre en estas prácticas. Por último, otro de los maestros ha aprendido a interpretar un instrumento (guitarra, laúd) de forma autodidacta y continúan aprendiendo a través de la práctica en diferentes agrupaciones musicales.

Además de las diferentes titulaciones (universidad escuela de música, conservatorio), los maestros y maestras tienden a realizar cursos de perfeccionamiento a lo largo del curso escolar. Esta formación es realizada de diferentes maneras. Algunos matizan que en el último curso no han realizado demasiados puesto que se encuentran inmersos en la preparación del concurso-oposición. De la misma forma, todos están de acuerdo con la idea de que en la zona no pueden realizar cursos sobre pedagogía musical porque no son ofertados. Hay una ausencia de interés o de participación en los cursos organizados durante el verano. Sin embargo, todos

coinciden en la realización a lo largo del calendario escolar de cursos en el Centro de Profesores (CEP de Úbeda, al cual pertenecen los centros analizados).

“Durante el curso escolar intento realizar los cursos que se ofertan relacionados con la música, que desgraciadamente cada vez son menos o se programan en ciudades muy lejos de mi zona de trabajo. A parte, sí que dedico tiempo a investigar a través de Internet y otras fuentes informáticas nuevas formas de llevar la música al aula”.

(Entrevista 3, párrafo 17-18).

Todos los maestros entrevistados realizan cursos relacionados con otras temáticas, sobre todo relacionados con las nuevas exigencias de didáctica general que demanda la Conserjería de la Junta de Andalucía. Los profesores y profesoras que pertenecen a los equipos directivos también realizan cursos relacionados con las funciones que ejercen dentro de sus centros. Por último, debido a los nuevos avances de los medios informáticos, algunos de los maestros amplían su formación a través de la Web.

“Cuando la especialidad tuvo sus primeros años trajeron cursos muy interesantes, pero llevan muchos años sin convocar ninguno específico. Actualmente, los cursos son un poco elementales. Los cursos de música que tengo son de hace cinco años, uno de los últimos fue de danza. Los últimos cursos los he realizado últimamente son temas relacionados con el equipo directivo. El año pasado hicimos uno de actualización de equipo directivo”.

(Entrevista 5, párrafo 4-5).

Los docentes que poseen menos estabilidad profesional la buscan en primer lugar a través del concurso-oposición, para poder disponer de más tiempo para completar su formación o retomar los estudios instrumentales que dejaron en su momento a causa del trabajo. Los que no poseen estabilidad aspiran a conseguirla para realizar un trabajo a largo plazo dentro del mismo centro, para sentirse dentro de una comunidad y hacerse partícipes a través de las relaciones personales y profesionales que esto conlleva.

6.4. Actividades musicales significativas en el aula rural

El futuro del docente de música puede ser el de impartir varias asignaturas además de la Música. Incluso, algunos aspiran a obtener un puesto a través del concurso de traslados como especialista de Primaria. En los centros rurales, esta realidad se presenta de una forma característica, puesto que los papeles y funciones de los especialistas no quedan limitados exclusivamente a su especialidad. De aquí la importancia de relacionar e integrar la Música en otras asignaturas del currículo con el objetivo de aumentar su influencia y presencia. Todos los maestros y maestras entrevistados afirman que pueden realizar esta labor y de la misma forma intentan transmitir este mensaje al resto de los especialistas que componen el claustro de profesores y profesoras.

“Siempre le intento buscar relaciones con el resto de las asignaturas, sobre todo con los ritmos y en lengua con la letra de las canciones. También suelo explicarle el contexto cuando utilizamos alguna audición”.

(Entrevista 2, párrafo 56).

Todos los docentes entrevistados realizan diferentes actividades musicales complementarias, sobre todo en los días señalados dentro del calendario escolar como especiales por su temática (día de la paz, día de Andalucía, fin de curso). Todos coinciden en la preparación de las actividades musicales de Navidad, destacándolas como más gratificantes. Para este tipo de actividades, aunque el montaje y las ideas partan del profesorado de música, es necesario que colaboren el resto del profesorado para la organización, la petición de los escenarios, la disponibilidad temporal y múltiples ayudas surgidas e improvisadas en el momento.

“Nos movimos mucho sobre todo para Navidad. Pero la organización de este tipo de actividades se encargó la dirección y los maestros de apoyo”.

(Entrevista 1, párrafo 43).

Unos realizan más actividades que otras, incluso existen casos en los que dirigen un coro escolar que ensaya durante los recreos.

“Pues a través del coro realizo alguna actividad en los días principales. Es fundamental la elección del repertorio y también adaptar las partituras aproximando los temas a los gustos del alumnado. Esta navidad por ejemplo hicimos una muestra de villancicos con ritmos modernos. También hemos participado con el himno y en carnaval hicimos una chirigota y los maestros participaron ayudando con algunas letrillas. Con la flauta es más fácil hacer alguna actividad especial porque hay niños que tiene problemas, sin embargo cantar, canta todo el mundo”.

(Entrevista 4, párrafo 38).

Para motivar al alumnado todos los maestros coinciden que hay que partir de las prácticas musicales. Para realizar este tipo de actividades hay que conocer en primer lugar al alumnado, el contexto donde se realiza la actividad y el tipo de influencias musicales relacionadas con su vida diaria.

“Yo soy la que le pregunto que canción quiere, se las busco y se las adapto. Ya que algunos no les gustan la flauta por lo menos que las canciones que tocamos son las que les gustan. Cada vez que vemos teoría no les gusta y se desmotivan.”.

(Entrevista 1, párrafo 80).

“Pues lo que hago, intentar acercarme a sus gustos, tirar de lo que les atrae y proporcionarle los contenidos de una manera atractiva y sobretodo que vean o sientan el gusto por la música”.

(Entrevista 3, párrafo 84).

“Yo creo que si tú llegas en un momento dado con una canción actual de un cantante de moda y dices a los alumnos, hoy voy a trabajar la música desde esta canción se vuelven locos. Primero tendríamos que descubrir el gusto de los alumnos”.

(Entrevista 2, párrafo 77).

“Intentar hacer cosas que les guste de verdad y después ir complicando las actividades y adaptar el nivel al alumnado. Sobre todo adaptándome a sus necesidades”.

(Entrevista 1, párrafo 83).

El entorno influye notablemente y aunque el profesorado se encuentre motivado no puede realizar todo lo que se propone en todos los contextos y de la misma manera. Desafortunadamente, la legislación actual apoya poco las inquietudes de los especialistas musicales porque cada vez la Música presenta una mayor reducción horaria dentro del currículo escolar.

“La Logse ha puesto las áreas para desmotivar al profesorado por la reducción del horario. Con una hora a la semana para a mi es vital repasar porque si no se le olvida

casi todo. Se ve el producto al cabo de varias sesiones a base de repetición sino se pierde”.

(Entrevista 5, párrafo 72).

“Las circunstancias influyen mucho sobre el contexto y este tipo de contexto si no termina de encajar mucho contigo te pasa factura”.

(Entrevista 2, párrafo 71).

Aunque existen diferencias en la metodología utilizada por cada maestro o maestra entrevistada, todos coinciden en la misma premisa: el alumnado presenta grandes índices de motivación con las prácticas instrumentales y el profesorado comparte este gusto cuando es uno más del grupo tocando o acompañando las piezas que interpretan los alumnos.

“Yo primo que el alumnado se lo pase bien, así que suelo dejarme llevar por actividades muy lúdicas donde el alumnado se sienta muy implicado no tengo preferencia por ninguna, siempre que cumplan este requisito. La práctica más motivadora son los instrumentos, porque en danza algunos tienen cierto corte. Para mí también las actividades instrumentales, sobre todo cuando yo soy uno más dentro del grupo acompañando o tocando los instrumentos”.

(Entrevista 2, párrafo 53).

Los maestros y maestras de música de la zona, independientemente del contexto donde han ejercido su labor, apuestan por la enseñanza de su materia. Además encuentran satisfactorio impartir clases de música dentro de espacios rurales a pesar de la diversidad de las funciones de las que se les responsabiliza, a pesar del contexto y la adaptación que supone por la situación de la localidad, a pesar del desplazamiento y del aislamiento de la zona.

“Prefiero una enseñanza rural, aunque todo tiene sus pros y sus contras, yo me quedaba un par de años aquí en estos entornos, por la calidad del colegio, por el número reducido de alumnado y la buena relación con mis compañeros”.

(Entrevista 4, párrafo 44).

Un buen docente es aquel que se integra dentro del contexto donde le ha tocado desarrollar su labor, aquel que imparte sus clases de una forma correcta teniendo en cuenta todos los elementos que la materia musical puede abarcar, teniendo en cuenta las características del contexto, las cualidades y metas de su alumnado y los recursos a nivel humano y material que el centro dispone. El nuevo docente musical es aquel que además de

poner en práctica todas estas premisas, reflexiona sobre ellas e intenta compartirlas con el resto de los educadores y educadoras independientemente de su especialidad. Se plantea por tanto una nueva salida del educador como investigador de su propio trabajo.

“Todavía no se sabe todo lo que se puede conocer hay mucho por recorrer, muchas veces te dan cuenta de que te faltan estrategias después puedes caer, por donde tienes que ir con un alumno. Esto es mucho ensayo error a veces función otras veces no”.
(Entrevista 5, párrafo 88-89).

Los maestros de música se encuentra muy separados y muy solos en su centro de trabajo, por lo que es necesario una puesta en común para sugerir nuevos campos de investigación, analizar las circunstancias que afectan a su trabajo y aumentar la motivación docente que amenaza con desaparecer de las aulas.

“Todo esto también influye que estamos muy separados los maestros de música por eso es importante hacer cursos porque antes de empezar ya hemos aprendido muchos al contarnos nuestras historias. Si nos pudiéramos de acuerdo los profesores de los alumnos que asisten al instituto, conseguiríamos que todos nuestro alumnado fuera en la misma línea”.
(Entrevista 5, párrafo 88-89).

A pesar de los múltiples inconvenientes, es necesario que los maestros y maestras busquen en su día a día las respuestas para mejorar el presente e iniciar los pasos del mañana, iniciando el camino para eliminar la concepción de la música como la cenicienta del currículo. A través de las palabras de uno de los entrevistados se muestra cual debería ser la raíz del pensamiento de cualquier docente.

“Enseñar es aprender” (Entrevista 4, párrafo 100)

7. Reflexiones finales

El contexto constituye una influencia en la vida laboral de un docente. Los centros rurales se encuentran aislados de las zonas urbanas con mayor cobertura de servicios. Este factor contribuye a que haya en los colegios una plantilla de profesorado inestable, que

prefiere otro tipo de zonas más comunicadas para trabajar. El maestro/a debe tener en cuenta el contexto donde se encuentra y partir del conocimiento de su alumnado para mejorar de esta forma el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las características y recursos del aula influyen en la enseñanza de la Música.

Estos centros carecen la mayoría de aula específica, contienen un reducido número de alumnos y en ocasiones hay necesidad de realizar agrupaciones por ciclos para hacer las prácticas colectivas de forma satisfactoria. De igual forma, presentan escasez de recursos musicales y tecnológicos. La actividad del profesorado se encuentra limitada por este tipo de carencias.

La formación y la experiencia musical son determinantes en la implicación del docente en el aula.

Los maestros y maestras de la zona consideran que la formación universitaria es excesivamente teórica por lo que la experiencia y la formación continúan a través de cursos, que constituyen una base para mejorar como docentes. La formación específica (formación instrumental, autoformación musical, práctica en agrupaciones...) influye en la práctica diaria como base de la metodología que utilizan.

Las funciones del docente determinan su actividad musical en la escuela rural.

Los maestros/as no completan su horario con la docencia de Música, de la cual son especialistas, por lo que deben asumir otras tareas: tutoría, cargos directivos, coordinación de proyectos o ciclos, cargos administrativos, enseñanza en otras áreas... Con estas funciones poseen mayores responsabilidades y en ocasiones limitan su trabajo como docentes musicales.

Referencias bibliográficas

- A.A.V.V. (2004) *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- A.A.V.V. (2008). *Andalucía rural. Nueva estrategia rural del condado de Jaén*. Sevilla: Albanta creativos S.L.
- Alonso, L. E. (1998) *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Boix, R. (2004) *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid: CissPraxis.
- Buendía, L., Colas, P. y Hernández F. (1997) *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bustos, A. (2007): “Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. La evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado”. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 3 (Vol. 11). En línea: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2547250> (consulta 14-10-2008).
- Carmena, G. y Regidor, J. (1985): *La escuela en el medio rural*. Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Jiménez, J. (1983): *La escuela unitaria*. Barcelona: Laia.
- Morales, N. (2006) “Padres y profesores, dos importantes agentes sociales en las organizaciones escolares españolas y sus interrelaciones en un contexto global “. *Convergencia: Revista de ciencias sociales* ,41. 87-116. En línea: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10504104&iCveNum=3939> (consulta 12-12-2008).
- Sánchez, R. (2001) “Una pedagogía para el desarrollo rural: los CPR-EFAS”. *Agora digital*, 4. En línea: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=963136> (consulta 13-12-2008).
- Sanhueza, J. A. Y Muñoz , Mª A. (2006): “Características de la integración curricular de la informática educativa en el currículo del aula multigrado” *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 38, nº 3 En línea: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1449120> (consulta 02-09-2008).
- Zafra, M. (2006) “La formación del profesorado para la diversidad social”. *Revista de educación* ,339. 147-168. En línea: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2057210> (consulta 02-04-2009).