

FORMACIÓN CON *SENTIDO*. NARRATIVAS DE VIDA EN LA CONSTRUCCIÓN DE PROFESIONALIDAD DE EDUCADORES DE MÚSICA

Pedro Filipe Cunha
Universidade do Porto

RESUMEN

A partir de tres relatos de vida interpretados por educadores musicales, este artículo desea contribuir al universo de la formación inicial y continua de los docentes. Un espacio sensible, delicado, continuamente probando y justifica, por tanto, una contribución de los conocimientos "no oficiales". Y la didáctica de la música significativa es entender los caminos de vida reconocidos positivamente en éstos educadores en sus comunidades. ¿Qué podría estar detrás de un educador que lleva a la creatividad, la irreverencia, el entusiasmo entre sus alumnos? Qué "sonido" tuvo su formación inicial y/o continúa?

PALABRAS CLAVE

Didáctica de la música - formación inicial y continua del profesorado - relatos de vida – autobiografía - construcción de profesionalidad.

ABSTRACT

Starting from three life stories performed by music educators, this article seeks to contribute to the universe of initial and continuous training of teachers. A sensitive, delicate, continually testing and justifies, therefore, a contribution to the "unofficial" knowledge. And music didactics is significant to understand the paths of life positively recognized in these educators on their communities. What could be behind an educator that leads to creativity, irreverence and enthusiasm among their students? What "sound meaning" had his initial and continuous training?

KEY WORDS

Music didactic - initial teacher training - life narratives – autobiography - construction of professionalism.

1. INTRODUCCIÓN

En la tesis de doctorado “Música bem temperada na escola – narrativas de vida na construção da profissionalidade de um educador musical” (Cunha, 2013), se pretendió a través de la visualización de recorridos de vida y concepciones de educadores musicales en la educación pre-escolar y en la enseñanza primaria, identificar a factores contribuyentes a la construcción de un educador musical y dimensiones constituyentes de su profesionalidad, particularmente a nivel de dispositivos y procesos didácticos en esos niveles de educación y enseñanza. Se pretendió también contribuir al desarrollo de su pesquisa narrativa en educación y promover el autoconocimiento del investigador como educador musical.

2. METODOLOGÍA

Desde el punto de vista metodológico han sido recogidos, narrados y analizados los relatos biográficos de dos educadores musicales – un especialista en música y una educadora de infancia - y realizada una autobiografía de un educador musical especialista en música, del propio investigador. El procedimiento de recoja de la narración y análisis siguió las siguientes etapas: citas narrativas; construcción de los relatos; análisis individual, que engloba la identificación de los temas-clave y epifanías, el dibujo del biograma de la trayectoria profesional y del trayecto profesional por relación con el “yo”, los otros y el contexto; análisis comparativa de las narrativas biográficas, englobando la identificación de lo común; y la explicitación de perspectivas y pensamientos de los educadores musicales sobre aspectos centrales de la Expresión y Educación Musical (EEM).

En general, el análisis permitió subrayar las especificidades de la profesionalidad del educador musical en la guardería y en la enseñanza primaria.

Sobre el estudio de los trayectos (epifanías, relación yo, otros y contextos, y biograma) se ha concluido una conexión precoz a la música y a las vivencias musicales que no pasan necesariamente por la educación formal a ese nivel, sobre la fuerte presencia de la música – en sus formas más “profanas” o menos convencionales – en el desarrollo personal de estos educadores – en la niñez, en la adolescencia y en la edad adulta, sobre el impacto de las corrientes de la pedagogía musical en la constitución de su profesionalidad y sobre la inclusión de las profesionalidades en un apetito cultural y creativo más vasto. Específicamente, el estudio permitió destacar el uso de las narrativas biográficas como metodología de acceso a prácticas y teorías de expresión y educación inherentes a la experiencia de los educadores y aun aclarar el lugar de las autobiografías como método de indagación en el desarrollo del investigador mientras tal.

Las narrativas, una de ellos autobiográfica, han sido exploradas en dos de tres perspectivas (Pineau & Le Grand, 1993):1) el modelo biográfico, 2) el modelo autobiográfico y 3) el modelo dialógico, de “convención”, que acerca el locutor al interlocutor, que posibilita al investigador el análisis, la “negociación” y el tratamiento de toda la información puesta en común.

¿Por qué la opción de explorar el conocimiento de los profesores, a través de las narrativas de vida? Se deseó comprender el proceso de conversión de los personajes que se cuentan, en profesores, en ciertos tipos de profesores. En ese proceso, “además de las variables contextuales, entran las experiencias vividas en su biografía como alumno/a y los aprendizajes que, por observación, se fueron acumulando” (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001:41). Entra también el relato de formación de cada uno en sus experiencias escolares, que condicionan el proceso de conversión en profesor, como un medio para cambiar la manera de enseñar (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001).

Se buscó una educadora de infancia que tuviese plena conciencia de la importancia de su profesión en el crecimiento de un niño. Esta tarea multiinstrumental del inicio de la vida humana congrega, según Marta (2012), la ética del cuidar y la ética del educar, “una y otra buscando reflejar el lugar de afectividad en la vida de los educadores, de los niños y en la interacción de ambos” (2012:137). Maria do Céu ha sido pensada como una colega de trabajo que cruza su saber con la coadyuvancia de Expresión Musical. Partiendo de la primera frase de su relato, la educadora defiende y practica el afecto cerca del niño y sus pares. Se pretendió comprender su recorrido profesional que se manifestó, hasta hoy, poco volátil. Y esta inconstancia nos ha atraído en la perspectiva de entenderse mejor la visión, los desahogos y los secretos que guarda con ella relación a colegas, a niños y a las direcciones de escuelas con quienes ha colaborado. Su relato es, por eso, significativo para este estudio, porque va a complementar una visión de la música y del educador musical en el jardín de infancia en la óptica de una educadora que respeta, usa y disfruta de la música en toda su plenitud. La educadora identificó el papel de los afectos y de la competencia del profesor de música. Para ella el educador musical “debe bajar al nivel de los niños, ser creativo e innovador “. Por fin, sus primeros relatos espejan un período muy importante de la Historia reciente en Portugal (el antes y después de la Revolución del 25 de abril) con particular incidencia en la didáctica de entonces. Identificamos como una puesta en común de saberes no oficiales.

Siguiendo la metáfora de Bruner (1988) sobre los dos paisajes existentes en nosotros, Maria do Céu, partilla sus paisajes exteriores a través de los acontecimientos con los que fue viviendo. Sus paisajes interiores son cultivadas con palabras alrededor del afecto e del aprender haciendo. Dentro de los paisajes exteriores se destacan las epifanías apuntadas por Bolívar, Domingo y Fernández (2001). Este término, omnipresente en las tres narrativas, refiere los momentos en que se acentúa un cambio de rumbo o acontecimientos que han marcado el futuro profesional de la narradora.

La segunda narrativa ha sido rellenada por el educador Mário. Lo conozco hace ya unos veinte años. Su recorrido y su pensamiento desde entonces hasta ahora hacían que me cuestionara sobre los tesoros que andarían allí dentro escondidos. Así que decidimos desvendarlos. En el inicio de su relato, Mário ilumina su niñez: una vivencia de niñez atraída por los sonidos, por el gozo en crear y producir, por el respeto a las personas, Sus primeras palabras sobre esa fase trazan, implícitamente, estas características que se mantendrán bien despiertas durante todo su relato.

La tercera narrativa fue autobiográfica. En mi caso, miro hacia mi recorrido profesional e personal. Es volátil, dividido e intenso. Tiene avance, tiene retrocesos. Pero refleja, de una u otra forma, un educador de música que deambula entre la música y la escuela. A la semejanza de otras narrativas, las primeras palabras compartidas espejan lo que soy hoy. Fueron inúmeros *inputs* musicales recibidos, fueron diferentes escuelas, estudiando y trabajando, que lanzan una “montaña rusa”.

Leite (2011) enumera cuatro importantes funciones en las historias de vida docente: las funciones reconstitutivas, las funciones reconstructivas, las funciones terapéuticas y las funciones transformadoras. La narrativa de Maria do Céu congrega marcadamente las funciones reconstitutivas y reconstructivas. La educadora de infancia recuerda episodios y los reconstruye. Aunque existan funciones reconstitutivas y reconstructivas en Mário, su énfasis va, con peso, a la función transformadora. Hay en Mário, partillas bien claras que tienen el intuio de cambiar y transformar mentalidades. Yo, Pedro, congreco las funciones dibujadas en Maria do Céu y Mário.

El análisis de contenido se basó en las propuestas de Bolívar, Domingo y Fernández (2001) y Bardin (2009). Se ha puesto el énfasis en el análisis temático, en las características asociadas a los temas centrales (música en la escuela, educador musical, saberes profesionales). Se estableció una distinción entre temas principales y temas secundarios (Ghiglione & Matalon, 2005), a través del análisis subjetivo del lector. La organización del análisis de la enunciación está centrada en la singularidad de la producción individual del discurso. En cada narrativa, hay distintos temas que se abordan. Se elaboró, de esta forma, un análisis temático que entremedia con el discurso del entrevistado.

El análisis lógico se reviste, transversalmente, de proposiciones (Bardin, 2009). Todas las narrativas se han contenido de juicios de valor, afirmaciones o pequeños postulados que se convierten en proposiciones. Y es aquí donde recordamos los peligros académicos a los que este tipo de investigación es susceptible.

Los relatos presentados por Mário son producto de entrevistas que, muchas veces se han hecho no directivas. Mário ha desarrollado esas propuestas, hasta alejándose de las temáticas esperadas, creando nuevos filones de saberes profesionales. En verdad, el entrevistado ha elegido y ha conducido libremente algunas temáticas que eran “borradas” e después relanzadas por el mismo.

Los relatos de Pedro (el tercer participante) exponen dinámicamente la construcción de modelos *ad hoc* de prácticas, bien como de ideas a partir de la observación de prácticas que consideró ejemplares. Como se constató, hay atmosferas fuera de la escuela que lo han influenciado. Y aquellos contextos, girando alrededor del individuo, han asumido una visión integral de su narrativa, que funciona como un todo interconectado. Los aspectos orales del relato, en especial las pausas y las emociones son, en principio, omisas en una autobiografía. Pedro intentó cambiar esa situación. Buscó, a veces, escribir pequeñas frases aclaradoras de un silencio, de una preocupación, de una satisfacción. Pedro ilustra, además de testimonios orales, registros fotográficos que hacen eco de su recorrido de vida profesional.

Como ejercicio autobiográfico, la historia, que no es de vida, muestra una conciencia palpable de lo que Pedro se acuerda e de lo que quiere contar (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001). Los relatos son escritos, no orales. Pedro se pregunta, al inicio, sobre lo que va a escribir, especialmente que sea útil al lector (función transformadora) y para si mismo (función restitutiva).

Aquella investigación (Cunha, 2013) tuvo algunos punto de partida no convencionales. Además de la autobiografía del propio investigador, las narrativas contenían historias en que la formación inicial de los participantes engaño el recorrido normal de un futuro profesor. Veamos: dos educadores musicales. Mário y Pedro han estudiado inicialmente Ingeniería Química y Derecho, respectivamente, y han experimentado súbitamente las clases de música con niños más pequeños. Y ahí quedaron y crecieron. Lo que los unió en esta especie de inicio de rastillo fue la percepción que lo que hacían musicalmente era realmente importante en el crecimiento artístico del niño y que la forma como compartían la música parecía exequible a cada uno de ellos. Estos dos pormenores fueron preponderantes en la medida en que esa experiencia profesional fue el tono para el inicio de sus efectivas formaciones – la formación inicial de profesores.

O sea, el fin genera los medios.

Aunque de generaciones diferentes, Mário (n. 1957) y Pedro (1971) han asimilado ideas de muchos profesores de didáctica y, de inmediato, las han transpuesto a sus contextos de trabajo, En particular la experiencia musical en la escuela con sus colegas de trabajo, con los niños, con sus familias. Mario terminó su formación inicial fuertemente influenciado por un pedagogo musical de referencia. Desde entonces le invitan a trabajar en la formación continuada de educadoras de infancia como profesor de expresión y animación musical. Pedro no termina su “formación inicial”. A mismo tiempo que hace cursos o formaciones con distintos profesores, con distintas corrientes didácticas, se va encaminado, con su “condimento”, muchas de aquellas propuestas que este había pensado exequibles.

Hoy Mário ha dejado casi en absoluto la didáctica de la música entre niños y entre los adultos, en lo que respeta a la formación inicial o continuada de profesores. Mário sumergió en su propia música. Es vicepresidente de la Escuela Superior de Música y Artes del Espectáculo (ESMAE) y se dedica, como él dice a “prestar las orejas a otros”, en una alusión al trabajo que realiza en al ámbito de la audición, producción y proyectos musicales. Pedro, como alumno, no participa en cursos de formación de profesores desde hace cuatro años. Mientras es profesor de EEM y Piano en un colegio particular, ha colaborado en la última década en la orientación de cursos de didáctica de la música en educadoras de infancia, professoras de enseñanza primaria e profesores de música.

3. DISCUSIÓN

Y nos preguntamos en forma de inquietud, ¿qué podemos transponer para el aula de los intereses inferidos de una investigación biográfico-narrativa? En el caso singular de la educación musical, el sentido tortuoso o rectilíneo define el *sentido* que el educador musical desea para su práctica profesional.

En paralelo, depende de la credibilidad que la comunidad científica releva con la validación de las narrativas biográficas. Imagínese un investigador que comparte un episodio menos feliz en su formación inicial dentro de un grupo académico directa o indirectamente atingido. La visión romántica pero al mismo tiempo áspera puede hacer minar caminos de conocimiento que se desean libres de recepción y puesta en común cerca de la comunidad científica.

Los recorridos de vida de los participantes manifestaron curiosidad científica, una vez que sugieren una construcción de la profesionalidad asociada a una acumulación de vivencias y experiencias que nos pueden ayudar a comprender determinadas perspectivas y prácticas docentes.

Se constató en los tres casos que existía una relación precoz con la música y a las vivencias musicales, que no pasan necesariamente por la educación formal, y una fuerte presencia de la música – en sus formas más profanas o menos convencionales – en el desarrollo personal de estos educadores – en la niñez, la adolescencia e edad adulta. Parece poder hablarse de una relación, en estos casos, entre una postura abierta a las especificidades de la pedagogía musical en los niveles de educación en foco y una actitud receptiva a las formas no convencionales de la música. Dicho de otro modo, todo pasa como si las vivencias en pedagogía musical no pudiesen dejar de expresar el mismo placer y satisfacción que las vivencias de la música.

Se encuentran también influencias de las corrientes de la pedagogía musical en la constitución de la profesionalidad de los educadores y esta parece, en ellos, insertarse en un apetito cultural y creativo más largo (como educadores y formadores).

Se pone en evidencia, de forma relacionada, una vinculación intrínseca de los educadores musicales a sus tareas de formación, a las que ellos mismos se refieren usando un término “pasión”. Probablemente por el significado que tiene para los participantes, la palabra “pasión” fue, seguramente, repetidamente compartida a lo largo de las tres narrativas. Esta vinculación es definida en el perfil de un educador de EEM presentado en la investigación. La palabra “pasión” puede ser traducida por entusiasmo del educador, por el equilibrio entre a *musicianship* y la *educationship* (Froehlich, 2007), por la capacidad en crear feedbacks (Hattie, 2003), por la actitud y predisposición positiva (Vásquez y Niño, 2000) y/o por la energía que el profesional emana (Jacobi-Karna, 2007).

Este compromiso intrínseco de estos profesionales se traduce en una concepción de la EEM en el jardín de infancia y en la enseñanza primaria que tiene por centro de significación y partilla – entre educadores, niños y padres – traducida en complicidad y afecto, pero también en dispositivos de formación de contenido colectivo, como se observa en las clases abiertas de Pedro y en la “Música en matilha” de Mário.

4. CONCLUSIONES

Como sugerido por Bolívar, Domingo y Fernández (2001) en el campo del estudio biográfico narrativo y por Clandinin (2009) y Barrett y Stauffer (2009) en el ámbito específico de la pesquisa narrativa en educación musical, se identificaron factores personales y de contexto que subyacen a la

construcción de la profesionalidad de educadores musicales positivamente reconocidos.

Se han compartido contextos espaciales, temporales y personales que han influenciado los participantes en la construcción de sus identidades como profesionales y su impacto en los niños, colegas y escuelas en que han trabajado: contextos espaciales con consecuencias pedagógicas en las asignaturas de didáctica de la música y en los espacios donde se han expuesto muchas de sus ideas (en las propias escuelas con los niños, en los proyectos fuera de las escuelas y en la formación continuada de educadores y profesores)

Se identificaron características y perspectivas educativas y didácticas de estos educadores musicales donde se exponen diferentes dimensiones del perfil del educador musical (Vásquez & Niño, 2000; Hattie, 2003; Froehlich, 2007; Jacobi-Karna, 2007; Swanwick, 2008) muchas de las cuales se pueden encontrar en las narrativas. Ahí se testimonia la importancia del feedback y de los afectos en la relación con los niños.

Sobre el desarrollo de la formación inicial y continuada de los profesores hay testimonios en este apartado que ilustran contextos y prácticas relacionados con la formación de profesores (formación inicial antes y después de la Revolución, música en la formación inicial en principios de los años 80, cursos acreditados, orientados por los participantes y reflexiones críticas).

Partiendo de la epistemología de la EEM, se crearon intencionalmente puentes entre la teoría de las ciencias sociales y de la educación y ciertas musicales: Teoría Funcionalista – Canto Coral; Teoría Crítica – música “antisistema”, Teorías interaccionistas – música con las familias; Teorías pos modernas – repertorio atlético, múltiples didácticas). Complementando este punto, fue abordada la praxis musical traducida en estudios de investigación que convergen con el estudio.

Sobre el uso de la pesquisa narrativa en EEM y la promoción del autoconocimiento del investigador a través del autobiografía, los resultados han permitido destacar la validez del uso de las narrativas biográficas como metodología de acceso a prácticas y teorías de la EEM inherentes a la experiencia de los educadores. Como está ilustrado en la investigación, las narrativas biográficas explicitan y viabilizan prácticas ejercidas a lo largo de los trayectos profesionales de los participantes. Se convoca, en este sentido, la noción de “biograficidad” de Lopes como “proceso de construcción de identidades que es positivamente marcado por la exploración de su naturaleza biográfica” (2011:27). Para intensificar este punto, se valora el conocimiento práctico que los participantes comparten con la comunidad científica y profesional, a través de procesos de interacción (Bolívar, Domingo, 2007; Rivas Flores, 2009), como se constata en el trabajo de los participantes con diversas y distintas personas.

La valoración del conocimiento práctico se asocia a la reconstrucción cultural y personal (Bolívar y Domingo, 2007) reflejada en 1) Mário, en la concepción de los distintos proyectos y en la progresión profesional, 2) en Pedro, en la experimentación de distintas manifestaciones dentro del universo didáctico-musical, 3) y en Maria do Céu, en el cruzamiento de su conocimiento

pedagógico con influencias didáctico-musicales de que hizo uso a lo largo de su carrera profesional.

Los resultados permiten también elucidar el lugar del autobiografía como método de indagación en el desarrollo del investigador como tal. Como he referido en mi proceso narrativo, “Hoy, paro, miro y escucho para tras,” interrogo mis propias ideas y prácticas y las transporto a la investigación, en un ejercicio seguramente didáctico y de ciudadanía. Clandinin y Connelly (2000) atribuyen a la autobiografía una función performativa, cara hacia el futuro, permitiendo la clarificación de la profesión de educador. Otros autores (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001) se relacionan con el refuerzo de la profesionalidad de los educadores. Mi pasado ilustra no solo “pies en falso”, sino también pasos bien sucedidos. Por cierto, mi narrativa, a la luz de la validez del autobiografía como proyección del conocimiento práctico del docente, se comparten transposiciones didácticas de contenidos (Chevallard, 1991) y perspectivas personales sobre la competencia del educador musical. Aún sobre la promoción del autoconocimiento del investigador como educador musical a través de la producción y del análisis de su biografía, se recuerda el pensamiento de Tardif (2000) cuando afirma que “los pensamientos y acciones de un profesor aportan marcas de los contextos en los cuales se integran”(2000:15) lo que permite ver a autobiografía como un autoetnografía (Dunbar-Hall, 2009; Hernández, 2011) que requiere un constantes juego dialéctico en la medida en que el investigador se refleja en sus múltiples identidades.

Además de un contexto muy relevante en la niñez y adolescencia, se presentan ecos de los dos contextos específicos y que fueron marcos para el investigador (el paso por escuela problemáticas y experiencia acumulada con profesores reconocidos por si mismo). Estos dos puntos reflejan efectos y acciones que ocurrieron en ello: la preocupación en conseguir transponer conocimiento en el contexto del aula (Chevallard, 1991) e, relacionada, la capacidad o no de ser un educador musical.

El estudio permite encuadrar algunas vivencias del investigador como sujeto autobiográfico. se recuerda el trabajo de L`Roy (1983) sobre las fragilidades de los profesores de música en oposición a su papel de músicos., fragilidad sentida por Pedro, mientras educador sin formación inicial en educación. Su formación resultó de cursos de didáctica musical y de la participación en la formación continuada de educadores y profesores partiendo de las necesidades sentidas.

El estudio hecho permitió confirmar la existencia de distintas perspectivas didácticas escondidas en las vidas de estos educadores musicales. Los retos inherentes a la EEM en el mundo del jardín de infancia y de la enseñanza primaria se traducen en la necesidad de investirse (cada vez) más en la formación inicial y continuada y en la investigación académica. Más estudios de calidad relacionados con los educadores musicales en la enseñanza pre-escolar y primaria son necesarios para una mejor comprensión de sus prácticas.

Se piensa hacer de este estudio de calidad un vehículo para la valoración profesional de los educadores musicales, incidiendo en la “pasión”,

irreverencia y competencia como una importante contribución al crecimiento integral de los niños.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barrett, M. S. & Stauffer, S. L. (2009). Framing and Re-framing the Narrative Possibilities for Music Education. In M. S. Barrett & S. L. Stauffer (Ed.), *Narrative Inquiry in Music Education* (pp. 19-32). New York: Springer.
- Bolívar, A. & Domingo, J. (2007). Biographical-narrative Research in Iberoamerica: Areas of Development and the Current Situation. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), Art. 12. Acessível em <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604125>.
- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación – enfoque e metodología*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Chevallard, Y. (1991). *La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir Ensigné*. Grenoble: La pensée Sauvage.
- Clandinin, D. J. (2009). Troubling Certainty: Narrative Possibilities for Music Education. In M. S. Barrett & S. L. Stauffer (Ed.), *Narrative Inquiry in Music Education* (pp. 201-210). New York: Springer.
- Clandinin, D. Jean & Connelly, F. Michael (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cunha, P. F. (2013). *Música Bem Temperada na Escola. Narrativas de Vida na Construção da Profissionalidade de um Educador Musical*. Tese de Doutoramento. Porto: Universidade do Porto.
- Dunbar-Hall, P. (2009). Narrative Inquiry as reflection on Pedagogy – A Commentary. In M. S. Barrett & S. L. Stauffer (Ed.), *Narrative Inquiry in Music Education* (pp. 175-178). New York: Springer.
- Froehlich, H. C. (2007). *Sociology for Music Teachers – Perspectives for Practice*. New Jersey: Pearson Education.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2005). *O Inquérito - Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference. What is the research evidence?* Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality. Artigo colocado em 23 de agosto de 2007 en <http://www.educationalleaders.govt.nz/Pedagogy-and-assessment/Evidence-based-leadership/Measuring-learning/Teachers-Make-a-Difference-What-is-the-Research-Evidence>.
- Jacobi-Karna, K. (2007). Preparing Elementary General Music Teachers. In *MENC Spotlight on Transition to Teaching Music* (p.38). New York: Rowman & Littlefield Education.
- L’Roy, D. (1983). *The development of occupational identity in undergraduate music education majors*. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade do Norte do Texas. Denton.
- Leite, A. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. Tese de Doutoramento. Málaga: Universidad de Málaga.

- Lopes, A. (2011). Las historias de vida en la formación docente: orígenes y niveles de la construcción de identidad de los profesores. In F. Hernández, J.M. Sancho. & J. I. Rivas Flores (Coord.) *Historias de Vida en Educación: Biografías en Contexto. Esbrina-Recerca n.º 4* (pp.23-33). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Marta, M. (2012). *A construção da identidade dos educadores de infância em Portugal na primeira década do novo milénio: entre o público e o privado*. Tese de Doutoramento. Porto: Universidade do Porto.
- Pineau, G. & Le Grand, J. (1993). *Le Histoires de Vie*. Paris: PUF.
- Rivas Flores, J. I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. In J. I. Rivas Flores & D. Herrera (Coord.), *Voz y Educación – La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp.17-36). Barcelona: Editorial Octaedro.
- Swanwick, K. (2008). The 'good-enough' music teacher. *British Journal of Music Education*, 25, 9-22.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, 13.
- Vásquez, J. B. & Niño, M. L. (2000). *Didáctica de la Música - La expresión en la educación infantil*. Málaga: Ediciones Aljibe.
