



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

ESCUELA DE TEATRO DANZA Y MUSICA

TESIS

Identidad de profesores de música en la educación superior: Revisión de
literatura y análisis conceptual

Para obtener el título de:

Licenciada en Música área terminal Canto

Presenta:

Alexandra Sirash Arcila Velázquez del Valle

Director de tesis:

Federico Sastré Barragán

Cuernavaca, diciembre, 2025

Agradecimientos

Agradezco enormemente a Federico Sastré por mostrarme el camino hacia la educación musical y la investigación, por acompañarme en cada paso de este proceso y transmitir sus conocimientos, los cuales han sido fundamentales para la realización de este trabajo de investigación. Gracias también por motivarme cuando más lo he necesitado, por la paciencia que ha tenido y mostrarme la importancia que tiene la filosofía en la vida. Lo admiro profundamente.

Agradezco a la Universidad Autónoma del Estado de Morelos por darme la oportunidad de estudiar la Licenciatura en Música y brindarme el espacio para desenvolverme en distintos ámbitos académicos, musicales y deportivos. ¡Arriba, Venados!

Agradezco a la directora Marcela Dorantes Garduño por su apoyo y compañía durante la licenciatura y en este proceso de titulación, así como por abrir espacios que nos brindan más herramientas y formación como estudiantes y egresados. Extiendo también mi agradecimiento a la Escuela de Teatro, Danza y Música por ser un espacio lleno de alegría, arte y cultura.

Estoy profundamente agradecida con el jurado revisor, integrado por Pilar Flores, Jair Arellano, Fabián Fournier, Marcela Dorantes y Federico Sastré, por sus valiosos comentarios, observaciones y sugerencias que contribuyeron de manera significativa al fortalecimiento de esta investigación. Agradezco también su apoyo, disposición y tiempo dedicado durante todo el proceso de revisión.

Agradezco a mi mamá, Luz Aydee Velázquez del Valle del Castillo Negrete; a mi papá, Fernando Jesús Arcila Hernández; y a mi hermano, Víctor Arcila, por acompañarme en todos mis estudios, brindándome su apoyo y motivación para seguir en este camino de crecimiento personal y académico.

Agradezco a mis abuelos, Víctor Velázquez y Fernando Arcila, quienes comenzaron conmigo este proceso y, de manera especial a mi abuelita, Guadalupe Hernández (Pupis), por estar siempre pendiente de mi bienestar.

Agradezco la presencia de Jorge García y Carolina Ascencio por ser mis cómplices en la universidad y a Kira Figueroa por acompañarme desde pequeña en este viaje llamado vida. Estoy también profundamente agradecida con Princesa Mía, mi compañera de aventuras y perrita de apoyo emocional, quien me acompaña en cada paso.

Finalmente, agradezco a Jessica Jacobo Ponce por apoyarme desde que nos conocimos y por motivarme constantemente cuando este proceso se sentía complicado, así como por estar ahí para escucharme y sostenerme cuando lo necesitaba. Este camino no habría sido igual de bonito y significativo sin su buen humor, cariño y compañía.

Contenido

Agradecimientos	1
Contenido de tablas	4
Introducción	5
Antecedentes	5
Objetivo general	6
Objetivos específicos:	6
Contenidos del trabajo	7
1. Revisión de literatura.....	9
Los Retos del educador musical desde la Filosofía de la educación musical	9
Tensiones en la educación musical	10
La filosofía de la educación musical	13
Textos teóricos y filosóficos	16
Textos mixtos, teóricos aplicados y empíricos.	30
2. Análisis comparativo de métodos en estudios sobre identidad y perfil profesional en educación y educación musical.....	59
3. Análisis conceptual de identidad	63
Conclusiones	71
Referencias	76

Contenido de tablas

Tabla 1: Distribución porcentual de créditos por área y tipo de contenido en Hanning 2020 ..	53
Tabla 2 Presencia de materias pedagógicas por enfoque de licenciatura en Euán Pacheco 2021	55
Tabla 3: Características metodológicas de los estudios revisados.....	59
Tabla 4: Identidad como rol y/o construcción social	67
Tabla 5: Identidad como narrativa / relatos	67
Tabla 6: Identidad como construcción contextual.....	67

Introducción

La profesión de los educadores musicales está compuesta por múltiples factores que implican un alto sentido de responsabilidad ética. Esta profesión se desempeña en contextos diversos y en constante cambio debido a factores sociales, económicos, tecnológicos, entre otros, por lo que ha surgido la necesidad de identificar y analizar los supuestos que subyacen a la educación musical. Me baso en la filosofía de la educación musical para reflexionar sobre las diferentes tensiones y dicotomías que se viven en este campo, particularmente aquellas relacionadas con el perfil profesional de los profesores de música en la educación superior. La filosofía de la educación musical consiste en un proceso abierto que busca identificar problemas prácticos importantes y conceptualizarlos de maneras que contribuyan gradualmente a su resolución (Bowman y Frega, 2012).

Antecedentes

Euán Pacheco (2021) señala que una de las principales fuentes de trabajo para músicos egresados de licenciaturas como instrumentistas es impartir clases en diferentes contextos. Esto es relevante ya que los planes de estudio que cursaron no incluían suficientes clases para tener una preparación formal en educación. Esta situación constituye una realidad frecuente entre los estudiantes en formación y los egresados de licenciaturas en música, quienes, en diversas ocasiones, se insertan en el ámbito laboral como docentes aún sin haber concluido formalmente sus estudios de nivel superior, lo que plantea desafíos tanto en términos de preparación pedagógica como de profesionalización del ejercicio docente.

Roberts (1991) detecta que los estudiantes de educación musical presentan inseguridad en su identidad profesional ya que el ambiente social de sus entornos demerita a los educadores musicales, dándoles menos valor que a sus pares instrumentistas. Lo anterior

tiene como consecuencia que ser instrumentista se vea más relevante que ser docente. Este inconveniente resalta la búsqueda identitaria de los educadores y cómo es afectada por diferentes factores como los planes de estudio, la oferta laboral y el ambiente en el que se desenvuelven como músicos o músicos educadores.

Los trabajos de Roberts (1991) y Euán Pacheco (2021) evidencian que hay un campo laboral incongruente con los planes de estudio en licenciaturas de música y es necesario analizar y cuestionar el perfil profesional de los educadores musicales. El concepto de identidad en la educación musical está estrechamente vinculado con el perfil docente, los perfiles de egreso, los planes de estudio y el mercado laboral ya que estos elementos se entrelazan y afectan directamente.

Con base en lo anterior, planteo las siguientes preguntas:

¿Qué preparación debe tener un educador musical en el nivel superior?

¿Cuál es el perfil docente del educador musical en el nivel superior actualmente?

¿Cómo se relaciona el concepto de identidad con el perfil profesional del educador musical en el nivel superior?

Objetivo general

Realizar una revisión de literatura sobre el concepto de identidad y el perfil profesional de los profesores de música en el nivel superior.

Objetivos específicos:

Identificar y comparar aspectos metodológicos en las investigaciones sobre identidad y perfil profesional de profesores de música en el nivel superior.

Realizar un análisis conceptual del concepto de identidad en el contexto de la educación musical superior.

Contenidos del trabajo

En el primer capítulo presento la revisión de literatura, me concentro en analizar estudios teóricos descriptivos, analíticos, cualitativos, cuantitativos y mixtos que ayudan a describir la identidad y cómo se obtiene. Incluyo trabajos enfocados en los educadores y educadores musicales, así como en los músicos y las diferentes formas en las que la identidad se relaciona con la música. En el segundo capítulo presento una tabla comparativa de los aspectos metodológicos de investigaciones sobre identidad en la educación musical.

Finalmente, en el tercer capítulo, hago un análisis del concepto de identidad y destaco los componentes que son relevantes para el perfil profesional en la educación musical.

Concluyo que las investigaciones sobre el perfil profesional en la educación musical están estrechamente vinculadas con el concepto de identidad y se han realizado desde perspectivas como la psicológica, la sociológica y, con mayor énfasis, la educación y la filosofía.

En este texto me enfoco en el perfil de los profesores de educación musical superior, de manera general me refiero a este perfil cuando utilizo los términos educador musical o educación musical, independientemente de su formación o actividades como intérpretes o compositores. En algunas ocasiones hago referencia a otros educadores musicales, por ejemplo, estudiantes de licenciaturas en educación musical o profesores de música en secundaria, en estos casos lo especifico como en estos ejemplos.

En esta tesis, se aborda la identidad profesional en educación musical como un proceso dinámico, narrativo y situado que articula diversas capas; las identidades de intérprete y de docente están en tensión constante. Trabajos de validación del perfil docente y

trayectorias profesionales señalan que la pedagogía es relevante para el desempeño inicial y que la identidad híbrida *performer-teacher* es un balance adecuado para la profesión. En el contexto mexicano, resultados de estudios sobre expectativas laborales (Devroop y Aguilar, 2006) y sobre representaciones sociales (Servín, 2015) de profesores revelan desajustes entre formación y mercado con efectos identitarios. Este panorama dialoga con marcos teóricos que conciben la identidad como construcción social y narrativa, así como con visiones que distinguen identidades en la música y la música en las identidades. Con base en esta investigación, propongo la necesidad de equilibrar tempranamente lo musical y lo pedagógico, ampliar las experiencias de práctica auténtica y acompañar el desarrollo identitario para configurar perfiles versátiles, congruentes y sostenibles en la educación musical superior.

1. Revisión de literatura

Se realizó una revisión de literatura de febrero a mayo de 2024 en las bases de datos Dialnet (debido a que compila trabajos de diversas revistas en español que tratan temas de disciplinas relacionadas con esta investigación como la música, la filosofía, la educación y la sociología), ERIC (reúne publicaciones en inglés relacionadas con educación), TESIUNAM (para atender literatura gris y porque la UNAM tiene una licenciatura y maestría en educación musical con investigaciones recientes en español) y Pubmed (para considerar trabajos con bases empíricas), utilizando los descriptores en inglés: *music education*, *identity*, *teachers* y *music* y en español: educación musical, identidad, profesores y música. Los criterios de inclusión fueron, trabajos sobre identidad y educación musical superior, formación docente y enfoques filosóficos de la música, la identidad, la educación musical o la música. Finalmente, los materiales se clasificaron en tres categorías: reflexiones filosóficas sobre el perfil profesional del educador musical, reflexiones teóricas y estudios empíricos.

Los Retos del educador musical desde la Filosofía de la educación musical

Higgins (2012) recupera una idea de Freud, para proponer que existen varias profesiones desafiantes, pero solo tres son imposibles, gobernar, sanar y educar, ya que las tres comparten el nivel de dificultad y muchas variables en los procesos y resultados de las actividades. La educación es una profesión complicada, que implica mucha responsabilidad y está presente en todas las culturas al igual que la música, si la educación es una profesión imposible, la educación musical lo es aún más.

La música es un fenómeno humano ubicuo: una presencia prominente y vital en casi todas las sociedades humanas y una de las cosas que distingue de manera importante a los

seres humanos de muchos otros seres vivos (Bowman y Frega, 2012, p. 20). No sólo la música es ubicua, sino que cambia constantemente, las definiciones que se adjudican a la música son variadas y contextuales, ya que dependen de factores históricos, culturales y sociales.

La música asume tantas formas, sirve a propósitos tan diversos y está tan profundamente incrustada en el flujo dinámico de la vida sociocultural que no puede ser exhaustivamente explicada por proyectos teóricos que no sean igual de dinámicos, diversos y fluidos (Bowman, 1998, p. 9). La música puede ser muy extensa en su concepción, no se puede juzgar desde un punto de vista rígido. Las prácticas musicales tienen y han tenido múltiples dimensiones, la globalización ha hecho que amplíen su aparición en contextos nuevos, por ejemplo, en un tema de reguetón viral en TikTok o una improvisación de jazz en vivo, al mismo tiempo han perdurado otras prácticas musicales como los cantos rituales. Estos nuevos escenarios generan retos para los educadores musicales, los cuales deberían tener las herramientas para actualizarse conforme aparecen nuevas tecnologías y disciplinas que se entrelazan con la música.

Tensiones en la educación musical

Higgins (2012) expone 4 tensiones para argumentar que la educación musical es una profesión imposible.

1. Liberal vs. vocacional.
2. Cultura “Alta” vs. “baja”.
3. La música interior de la maestra vs. su interior pedagógico.
4. Prácticas vs. instituciones.

La primera es la tensión entre la educación liberal y vocacional, expone que la educación liberal pareciera que es inútil, que solo sirve para el ocio y la vocacional que es práctica pero que carece de cultura o se enseña cómo si no requiriera de pensamiento. La música se encuentra en esta dicotomía, ya que se puede desarrollar como una habilidad técnica con poco enfoque en la

reflexión y en la creatividad, por ejemplo, sólo leer partitura descuidando otras habilidades o como cuando se desarrolla en los planes de estudio como algo cultural y refinado. Bowman hace un análisis del trabajo de Dewey (2008) donde argumenta que la enseñanza, especialmente la de la música en las escuelas modernas, está entre dos contradicciones: se valora lo práctico, pero se enseña de una forma carente o se valora lo cultural, pero se hace superficialmente.

Higgins (2012) propone que para definir un concepto nos puede ayudar identificar lo que no es parte del conjunto que delimita dicho concepto, en otras palabras, señalar lo que no es la comprensión del concepto; en este caso la educación vocacional no es educación liberal y viceversa. Voy a retomar este proceso más adelante para analizar el concepto de identidad.

La segunda tensión distingue la cultura alta de la cultura baja, de acuerdo con Higgins (2012) la cultura alta se suele asociar con la música como una forma de arte con base en la estética del siglo XVIII y la cultura baja con la música popular. Si asumimos esta dicotomía, puede surgir la necesidad de decidir cuál de estas músicas se debería enseñar. Para no caer en esta división, Higgins (2012) propone 5 criterios:

1. La música que es importante para el maestro.
2. La música que ya conocen y valoran los estudiantes.
3. La música que amplíe el horizonte auditivo de los alumnos.
4. La música que sea considerada la mejor en un contexto definido.
5. La música que represente un desafío adecuado para su nivel.

De acuerdo con Higgins usualmente se escogen las últimas dos, en el panorama actual de las universidades que imparten la carrera de música existe una contradicción sobre lo que se enseña al alumno, tiende a haber una preferencia a la música académica, la música clásica es

la norma (Higgins, 2012, p. 213) en lugar de lo que realmente va a ser útil en su vida laboral. También se observa que los egresados tienden a tocar una variedad de géneros que no se imparten en las clases y en la práctica se le da menor relevancia al repertorio académico. Higgins (2012) retoma a Willis (1994) para argumentar que lo que se denomina arte culto funciona hoy más como mecanismo de exclusión que de inclusión, sin una conexión real con la vida de la mayoría de los jóvenes (p. 222).

Para la tercera tensión, la música interior de la maestra vs. su interior pedagógico, Higgins (2012) plantea que los detractores de la educación musical comentan que quienes no tuvieron éxito en su carrera como intérpretes terminan enseñando. En contraste con lo anterior, los promotores de la educación musical proponen que los educadores no sólo necesitan ser buenos intérpretes (aunque no sean los mejores virtuosos) sino que además hacen más al saber educar (Higgins, 2012, p. 224). Ambos puntos de vista podrían ser correctos dependiendo del contexto; en las encuestas que se han hecho sobre por qué los que enseñan deciden ser maestros (Euán Pacheco, 2021; Devroop y Aguilar, 2006) las respuestas que se encuentran recurrentemente son que imparten clases porque no les queda otra alternativa o que la oferta laboral para los instrumentistas es limitada. Los docentes deben ser participantes activos y competentes en dos prácticas: la de su disciplina y la de la enseñanza en sí misma. Por lo que la exigencia es mayor, ya que no se les pide sólo ser virtuosos en su instrumento sino también saber transmitir el conocimiento. Pero ¿realmente los maestros de música que principalmente se forman como instrumentistas tienen el conocimiento y la habilidad para desarrollarse como educadores?

La cuarta tensión de Higgins es prácticas vs. Instituciones, la educación musical entendida como práctica, busca bienes internos como la escucha entrenada, la expresividad, el juicio artístico y pedagógico, que solo tienen sentido desde dentro de la propia práctica; pero esas prácticas ocurren dentro de instituciones como escuelas y universidades que operan con bienes externos como una calificación, puntajes y empleabilidad. Cuando lo externo se vuelve

fin, corre el riesgo de corromper o desviar la práctica. El reto del docente es sostener la integridad de la experiencia musical como tocar, crear, ejercer criterio y documentar lo importante sin convertirlo en números que lo vacíen de significado.

Ser virtuosos en el área en la que desarrollamos nuestras disciplinas no es necesariamente un indicador de que podemos transmitir el conocimiento de manera efectiva y tampoco podemos asegurarnos de que la recepción de la información sea la indicada.

Son ya pocos, afortunadamente, los que sustentan que formar a un buen docente supone únicamente convertirlo en un experto en su materia. Por supuesto que el dominio de los contenidos específicos es una condición *sine qua non*, pero resulta del todo insuficiente (Monereo y Monte, 2011, p. 2)

Euán Pacheco (2021) analiza el factor anterior, dominar un campo no equivale automáticamente a tener la capacidad de enseñar ese saber. “El docente como profesional, se percibe como alguien que debe estar comprometido con la autorreflexión y el análisis de las necesidades de su alumnado” (Euán Pacheco, 2021, p. 180).

El objetivo de las tensiones que propone Higgins (2012) es evidenciar las dificultades que existen en la práctica de la educación musical, muestran los retos de determinar un perfil para los profesores de educación musical en diferentes contextos, por lo tanto, la reflexión filosófica es relevante para analizar los perfiles del educador musical en el nivel superior y su preparación profesional.

La filosofía de la educación musical

La filosofía de la educación musical puede ayudar a describir y enriquecer las prácticas de educación musical. Bowman y Frega (2012) también concuerdan que estas perspectivas no

buscan tanto racionalizar o defender prácticas instruccionales particulares, sino examinar críticamente los objetivos y procesos de la enseñanza y el aprendizaje musical donde y cuando ocurren. La filosofía nos ayuda a cuestionar y analizar los supuestos y las prácticas en los diferentes contextos educativos, para así poder desarrollar y comprender el objetivo de las diversas modalidades en las que se implementa la educación. La investigación filosófica que respaldamos es un proceso dedicado a hacer que la acción sea más inteligente al mejorar la congruencia entre las creencias y las acciones, entre las intenciones y los resultados observables (Estrada, 2012, p. 239).

La discusión de la filosofía de la educación musical y los diferentes temas relacionados que la involucran son dependientes del contexto en el que se practiquen, vulnerables ante los diferentes escenarios, las condiciones sociales, políticas y ambientales en las que se desarrolle. Las conversaciones filosóficas deben, por lo tanto, mantenerse abiertas y receptivas a las diversas realidades culturales. (Bowman y Frega, 2012, p. 23).

En la educación musical, existen varios temas que se continúan desarrollando y analizando, dando lugar a varias preguntas relevantes para los egresados de licenciaturas en música actualmente ¿Qué formación tienen los que están dando clase de música en las aulas en los distintos niveles educativos? ¿Se pide algún perfil en específico para dar clase de música en nivel superior? ¿La formación de instrumentista nos prepara para impartir clases? ¿Cuál es el campo laboral de los músicos en la actualidad?

Aunado a que la educación es una profesión compleja, impartir clases para los profesores de música puede ser un reto ya que su formación suele estar enfocada en ser solo instrumentistas, Se hizo evidente una jerarquía del éxito, donde los roles solistas y orquestales eran los resultados preferidos, y otros roles, como la docencia, se consideraban temporales. (Bennett, 2018, p. 20). Para enfrentar los retos de la educación musical hay evidencia empírica

que nos puede orientar para analizar los perfiles de los profesores y los fundamentos de sus acciones. Lo anterior es crucial debido a que el resultado de las prácticas de los profesores genera un impacto en los alumnos y en su relación con la música. Cooper (1999, como se cita en Euán Pacheco, 2021, p. 169) sostiene que, de manera general, el docente debe poseer conocimiento pertinente y profundo sobre aprendizaje y desarrollo; sustentar y vivir valores que favorezcan el aprendizaje y las relaciones interpersonales; dominar su disciplina; conocer y manejar un repertorio amplio de estrategias didácticas que motiven y faciliten el aprendizaje y contar con conocimiento práctico de la enseñanza. Además, los docentes tienden a pertenecer a un sindicato que les exige tiempo para las actividades, como huelgas asambleas y votaciones, hacer labores administrativas, llenar planeaciones, calificar, planear clases y llevar una bitácora de cada alumno. Todo lo anterior tiene un impacto en la vida del profesor y en el desarrollo de los alumnos.

La formación de los músicos y su identidad de profesores de música requiere de una construcción sólida, ya que influye en la identidad tanto personal como musical del alumno y si no se hace de manera ética y correcta podría afectar de manera negativa en los estudiantes por lo tanto si “la educación es lo que hace que una persona amplíe sus alcances, entonces, si no le estamos enseñando bien, le estamos echando a perder” (Euán Pacheco, 2021).

A continuación, presentaré resultados de investigaciones relacionadas con la formación de profesores de música de educación superior. Para comenzar expondré estudios sobre la formación de los educadores musicales, continuaré con estudios sobre el mercado laboral de los profesionales de la música, además mostraré estudios que evidencian inconvenientes que presentan los egresados de las licenciaturas en música.

Las instituciones que imparten las licenciaturas en música tienen programas que no están adaptados a las necesidades laborales de los egresados, los docentes en música no siempre

cursan planes de estudio que incluyan la educación y más peligroso aún, hay algunos que no tienen una educación formal, lo que es un riesgo para la personas que estén interesadas en aprender música, ya que como menciona Euán Pacheco (2021) “es tan fácil echar a perder a un alumno que cualquiera que sepa tocar pero que no sepa dar clases puede recibir a cualquier persona y reprimirla o hacerla sentir frustrada”. El desequilibrio entre el creciente interés por la educación musical a nivel universitario y las oportunidades laborales inestables para los egresados en educación musical evidencia claramente la necesidad de comprender las aspiraciones y expectativas ocupacionales de los estudiantes (Devroop y Aguilar, 2008, p. 2).

Estas investigaciones tienen en común el concepto de identidad, configuran un panorama con dificultades, nos ayudan a comprender las necesidades y los cambios requeridos en los programas a nivel superior.

Textos teóricos y filosóficos

Villoro reflexiona sobre el concepto de identidad, tanto individual como colectiva, analiza cómo los pueblos construyen y reconstruyen su identidad a lo largo del tiempo. Examina situaciones históricas como la colonización, la dependencia, la modernización, las crisis nacionales y cómo en ellas surge la necesidad de afirmar o redefinir una identidad. Expone dos vías principales de búsqueda de identidad colectiva:

- La vía de la singularidad, que busca lo propio y distintivo frente a los demás.
- La vía de la autenticidad, que entiende la identidad como un proyecto en constante construcción, ligado a necesidades y deseos actuales colectivos.

El término “identidad” es multívoco. Su significado varía con la clase de objetos a los que se aplica (Villoro, 1998, p. 53).

El trabajo es de carácter teórico y filosófico, no empírico. Villoro analiza críticamente textos, corrientes de pensamiento y ejemplos históricos para ilustrar cómo las identidades colectivas se forman, se disputan y se politizan. Se apoya en conceptos de la filosofía, la antropología y la sociología para estudiar el concepto.

De acuerdo con el texto, la identidad no es algo fijo ni esencial, sino una representación que un pueblo hace de sí mismo, la cual puede ser usada como recurso de liberación, resistencia cultural y emancipación o como instrumento de dominación, por ejemplo; nacionalismos excluyentes o ideologías de poder.

La identidad también es individual, “la búsqueda de la propia identidad puede entenderse, así como la construcción de una representación de sí que establezca coherencia y armonía entre sus distintas imágenes” (Villoro 1998, p. 55). Siguiendo la reflexión de Villoro la construcción de una persona que es intérprete y músico educador puede ser parte de un balance, teniendo en cuenta ambas partes de su identidad y siendo flexibles en la situación en la que se presenten la profesión requerida para el momento indicado, conservando su identidad como profesor sin demeritar la de intérprete. Un educador musical tendría que definir ante sí mismo qué es educar y que es ser músico para configurar su identidad y comparar estas definiciones con las de su entorno social.

La vía de la singularidad tiende a fijar rasgos propios como destino; la vía de la autenticidad concibe la identidad como un proyecto abierto, dinámico y en diálogo con otras culturas. Por ejemplo, “El individuo tiene, a lo largo de su vida, muchas representaciones de sí, según las circunstancias cambiantes y los roles variados que se le adjudican” (Villoro, 1998, p. 54). De acuerdo con lo anterior y a lo largo de los estudios que presentaré, existen múltiples conceptos de identidad que hacen referencia tanto a dimensiones individuales como colectivas y que se pueden transformar con el paso del tiempo. Villoro se enfoca en la identidad colectiva

que implica integrar pasado y futuro en una narrativa que otorgue sentido y cohesión a un conjunto de personas, pero siempre desde elecciones históricas y no desde esencias inmutables. El conjunto de roles que conforman a un educador musical es variado, además, encontrarse en un salón de clases pertenecen a un sindicato en donde tienen un papel importante y con el cual comprometerse, en ocasiones también forman parte de algún gremio organizador de simposios o coloquios en donde tienen responsabilidades con sus compañeros.

Sfard y Prusak (2005) exploran el concepto de identidad como una herramienta analítica para investigar el aprendizaje en contextos socioculturales. Proponen entender la identidad no como una esencia fija, sino como un conjunto de historias significativas y respaldadas que las personas cuentan sobre sí mismas. Exponen que la identidad puede entenderse como el conjunto de relatos significativos y reconocidos socialmente, que construyen y dan forma a la imagen de una persona.

Las autoras realizaron un estudio empírico que ejemplifica esta propuesta y compara las prácticas de aprendizaje matemático de estudiantes inmigrantes de la Unión Soviética en Israel con las de estudiantes israelíes nativos. Utilizan una metodología cualitativa y narrativa, observaciones detalladas durante un año escolar completo en una clase avanzada de matemáticas, entrevistas con estudiantes (inmigrantes y nativos), padres y profesores, análisis de relatos que los estudiantes construían sobre sí mismos y sobre su futuro (sus identidades designadas y actuales).

La identidad puede definirse como narrativa: lo que somos está constituido por historias que contamos y que otros cuentan de nosotros.

Se distinguen dos tipos

- Identidad actual (historias sobre lo que uno es ahora).

- Identidad designada (historias sobre lo que se espera o desea ser en el futuro).

Las identidades actuales suelen expresarse en tiempo presente y formularse como afirmaciones fácticas. Enunciados como soy un buen conductor, tengo un coeficiente intelectual promedio o soy oficial del ejército son ejemplos representativos.

Las identidades designadas, en cambio, son relatos que se consideran con el potencial de convertirse en parte de la identidad actual. Se reconocen por su uso del tiempo futuro o de expresiones que denotan deseo, compromiso, obligación o necesidad, tales como debería, tengo que, debo, quiero, puedo/no puedo, etc. Narrativas como quiero ser médico o tengo que ser una mejor persona son típicas de las identidades designadas.

Una de las conclusiones principales de las autoras es que el aprendizaje puede entenderse como el proceso de cerrar la brecha entre la identidad actual y la identidad designada; dos conjuntos específicos de relatos significativos que el propio aprendiz reconoce y valida sobre sí mismo.

En el caso estudiado, los estudiantes inmigrantes tenían identidades designadas fuertemente ligadas a la excelencia académica y las matemáticas como vía de inclusión y reconocimiento, lo que impulsaba aprendizajes profundos. Los nativos, en cambio, veían las matemáticas más como un requisito instrumental, ligado a metas inmediatas, con aprendizajes más ritualizados. En general, el aprendizaje puede entenderse como el proceso de acercar la identidad actual a la designada. La construcción de identidades es colectiva y culturalmente situada, influida por historias familiares, comunitarias e institucionales.

En el campo de investigación de la identidad musical existen perspectivas diferentes que se relacionan de diversas formas con las identidades musicales, en el capítulo *Musical identities* que se encuentra en *The Oxford Handbook of Music Psychology* estudian que las identidades

musicales se pueden dividir en dos. Hargreaves, Miell and MacDonald (2002) expresan su visión fundamental de las identidades musicales en términos de una distinción conceptual entre lo que denominan identidades en la música (IIM) y la música en las identidades (MII). Las IIM tratan aquellos aspectos de las identidades musicales que están socialmente definidos dentro de roles culturales y categorías musicales dadas. Las IIM no son relevantes solo para los músicos profesionales: todos tenemos un sentido de nuestra propia musicalidad. El concepto de MII, por otro lado, se basa en cómo usamos la música dentro del desarrollo de otros aspectos de nuestras identidades individuales. Estos pueden concebirse como redes complejas y jerárquicas de constructos interrelacionados que existen en distintos niveles. Las líneas divisorias entre el compositor, el arreglista, el ingeniero de grabación en estudio, el intérprete, el crítico y el oyente se vuelven cada vez más difíciles de definir; como sugiere Cook, en realidad ninguna de estas cosas es natural; todas son construcciones humanas, productos de la cultura y, en consecuencia, varían de tiempo en tiempo y de lugar en lugar.

Johansen (2007) desarrolla un análisis profundo sobre la identidad como un eje central del aprendizaje musical en el contexto de la modernidad tardía. A partir de una revisión teórica sustentada en autores como Hall (1992) y Gee (2001), el autor plantea que la identidad no es una entidad fija o esencial, sino un constructo dinámico, múltiple y en constante transformación, determinado por las formas culturales, sociales e institucionales en las que los individuos se encuentran.

El enfoque fue principalmente teórico y analítico, no experimental, constituido por los siguientes puntos.

- Revisión de teorías sociológicas sobre identidad y modernidad.
- Aplicación de esas teorías al campo de la educación musical.

- Ejemplos y descripciones de cómo los procesos de identidad se manifiestan en estudiantes y profesores de música.
- Análisis del papel del profesorado como especialistas y modelos de identidad para sus estudiantes.

Desde una perspectiva de la modernidad, uno de los factores más significativos que pueden influir en el aprendizaje musical es la identidad. La información sobre la identidad puede comprenderse como una forma de aprendizaje, así como un elemento que promueve el aprendizaje y constituye condiciones para dicho proceso (Johansen, 2007, p. 155). Desde esta perspectiva, la identidad no solo influye en el aprendizaje, sino que implica una forma de aprendizaje en sí misma, al configurar las condiciones, los significados y las motivaciones que orientan el proceso educativo. Johansen (2007) examina cómo las teorías contemporáneas de la identidad permiten comprender las distintas maneras en que las personas aprenden música, sobre la música y a través de ella, dentro de una sociedad caracterizada por la fragmentación del yo y la multiplicidad de roles.

El autor hace una separación entre “aprender a través de una identidad” como el aprendizaje que ocurre dentro del entorno escolar y “aprender una identidad” como el aprendizaje que se da principalmente fuera de la escuela, evidenciando que ambos procesos se interrelacionan y se retroalimentan. Este planteamiento resalta que la formación musical no se limita al aula, sino que se extiende a los espacios sociales, digitales y culturales donde los sujetos experimentan y negocian su identidad. Johansen analiza la definición de Gee (2001), el cual propone comprender la identidad como las maneras contextualmente específicas en que las personas actúan y se reconocen a sí mismas. Ofrece descripciones y ejemplos que constituyen excelentes ilustraciones de cómo se manifiestan diversos procesos identitarios dentro de la modernidad tardía (Johansen, 2007, p. 157).

Los estudiantes de pedagogía musical manejan una diversidad de identidades e identidades propuestas que se configuran como un componente esencial de las formas en que establecen relaciones pedagógicas con sus alumnos (Johansen, 2007, p. 160). En este sentido, Johansen examina los distintos roles asumidos por el profesorado en el ámbito de la educación musical superior, analizando el papel que desempeñan los docentes en la construcción de estas identidades profesionales y su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Señala que los docentes no solo transmiten conocimiento técnico o teórico, sino que también funcionan como modelos identitarios, influyendo en la autoimagen de los estudiantes y en la manera en que estos se posicionan frente a su aprendizaje. El profesor universitario, en este sentido, encarna una identidad de especialista que refuerza determinados valores y expectativas académicas, incidiendo en los aspectos motivacionales, cognitivos y emocionales del proceso educativo.

Un músico, cuya formación profesional no estaba enfocada en la educación podría tener varios conflictos para realizar su trabajo de forma eficiente ya que como dice el autor, además de desempeñar un papel esencial como modelos en la formación identitaria de los estudiantes, los profesores transmiten sus expectativas sobre la autoimagen del alumno en clase. Esto funciona de manera indirecta para regular la perspectiva desde la cual los estudiantes abordan sus tareas de aprendizaje, lo que puede tener resultados tanto positivos como negativos, especialmente en relación con los aspectos intencionales y motivacionales de sus enfoques de aprendizaje (Johansen, 2007, p. 161). El profesor debería tener la responsabilidad de enseñar éticamente, con un proceso de reflexión continuo para mejorar la forma en la que enseña y si lo hace correctamente, en la búsqueda de nuevas formas o formas adecuadas para obtener el mejor resultado en el alumno.

La noción de identidad se vincula con nuestras experiencias dentro de ciertos tipos de grupos de afinidad, como los que se encuentran en Internet (Johansen, 2007, p. 157). El autor propone que la perspectiva sociológica de la identidad ofrece herramientas clave para describir

y analizar las situaciones de enseñanza-aprendizaje en música, al permitir establecer vínculos entre la construcción del yo, las prácticas culturales y las estrategias.

Johansen concluye que la identidad es un elemento constitutivo del aprendizaje musical, no solo un resultado de este. En la modernidad tardía, donde el sujeto se concibe como múltiple y en constante cambio, el aprendizaje se entiende como un proceso de autorrepresentación, comunicación y reconocimiento dentro de contextos sociales y culturales específicos.

Además, existe la necesidad de estar familiarizado con el desarrollo teórico y la investigación, así como de mantenerse actualizado respecto al desarrollo internacional del campo disciplinar. En conjunto, se requiere una conexión de alta calidad entre el profesor y su especialidad, lo que promueve una identidad como especialista en la materia (Johansen, 2007, p. 161).

Por último, Johansen subraya que la formación del profesorado debe incluir no solo el dominio técnico y teórico de la disciplina, sino también una reflexión crítica sobre la propia identidad profesional, ya que esta condiciona las expectativas, los vínculos con los estudiantes y el modo en que se construyen las experiencias pedagógicas. Esta investigación sobre el concepto de identidad se sustenta en el análisis de Johansen (2007) ya que cita a varios autores que también desarrollan este concepto, también compara las diferentes formas de adquirir la identidad y las percepciones que se puede tener sobre el concepto. Es un elemento que ayuda a analizar de mejor manera el concepto relacionándolo con los profesores de educación musical superior, como el autor lo menciona son modelos identitarios que aportan y que influyen de forma directa al alumno.

Aróstegui Plaza (2013) realiza una revisión teórica y reflexiva sobre la construcción de la identidad social, musical y profesional de los docentes de música. Aborda la relación entre la socialización primaria entendida como la experiencia de estudiantes y miembros de comunidades culturales y la socialización secundaria que es la formación inicial docente y las primeras

experiencias profesionales. La relación de estas socializaciones es la base para el desarrollo de la identidad profesional docente.

El trabajo profundiza en conceptos relacionados con la identidad:

- Identidad social y musical, construidas en contextos históricos, culturales y afectivos.
- Identidad profesional docente, influida por la percepción de sí mismo como músico y como educador.
- La tensión entre la identidad de músico y la identidad docente, que condiciona la práctica educativa y puede derivar en conflictos si no se logra una integración equilibrada, esta tensión también la vimos señalada en Higgins (2012).

Se enfoca en teorías y conceptos sustentados en un análisis bibliográfico y documental, incluyendo enfoques posestructuralistas sobre identidad en Foucault (2005) y Bourdieu (1991).

Para Aróstegui (2013), la conexión entre Davidson y Foucault con la identidad social impulsa una teoría narrativa de la identidad, siguiendo a Connelly y Clandinin (1987, p. 134, citado en Aróstegui, 2013, p. 149) como relatos de eventos concretos que dan cuenta del “quién” de la persona.

El artículo adopta un enfoque interpretativo y posestructuralista, resaltando que la identidad docente no es fija, sino construida social y culturalmente mediante discursos y experiencias. Aróstegui, retomando a Bourdieu (1991), sostiene que desde el posestructuralismo ni el conocimiento ni la identidad son entidades naturales o estables, sino productos situados histórica, social y culturalmente, configurados mediante la apropiación de discursos y prácticas predominantes propios de cada contexto (como se citó en Aróstegui, 2013, p. 146).

Este análisis incluye teorías educativas y musicales Lave y Wenger (1991), Meyer (2001), Reimer (1972) y Elliott (2005), la Integración de resultados de investigaciones previas, entre ellas estudios colaborativos con Ballantyne y Kerchner (2012) sobre la negociación de identidades músico-docente en España, Estados Unidos y Australia y, por último, la reflexión crítica sobre los planes de estudio de formación del profesorado de música, señalando cómo influyen en la autopercepción profesional.

Aróstegui plantea conclusiones relevantes para la formación del profesorado de música, con base en la perspectiva de autores como McCarthy et. al (1999) que afirma que la música es un componente clave en la configuración de las identidades sociales, pues se sitúa en el centro de las prácticas discursivas mediante las cuales los jóvenes construyen quiénes son; a este proceso se le denomina identidades sonoras o musicales

El autor propone una posible explicación de cómo surgen las identidades sonoras: al ser la música una experiencia temporal con un significado indeterminado, diferente para cada persona y distinta cada vez que la escuchamos en diferentes momentos temporales a lo largo de nuestra vida, va influyendo en la conformación de nuestra identidad social. El autor toma una reflexión de Hudak (1999) quien menciona que la identidad musical surge del proceso de reconstrucción de significados de esa música que interpretamos o escuchamos.

La identidad profesional docente es dinámica y negociada, resultado de la interacción entre experiencias personales, sociales y profesionales. Aróstegui analiza que la práctica e identidad docente se puede ver influenciadas por las concepciones de educación musical que adoptamos, por ejemplo, Praxial (Elliott) o estética (Reimer).

Aróstegui, siguiendo a Lamont (2002), plantea que la identidad personal y social, dependen de los contextos en los que negociamos la construcción de significados.

En los docentes de música, existe una tensión continua entre la identidad musical y la docente, que condiciona su práctica y puede generar conflictos si predomina la autoimagen de “músico” sobre la de “educador”. Este mismo discurso lo podemos ver en los estudios de Roberts que expondré más adelante. Los planes de estudio centrados excesivamente en contenidos musicales y competencias técnicas tienden a reforzar la identidad de músico por encima de la identidad pedagógica, dificultando la integración de ambas. Con relación a lo anterior, considero que la formación universitaria debería integrar una relación entre músico y docente, promoviendo la autopercepción como educador sin abandonar la competencia musical. Para lograr esta integración se necesita identificar con precisión qué conocimientos y valores construyen cada una de estas dimensiones (músico y docente), de forma que estos conocimientos y valores sean congruentes con los contextos que circunscriben nuestras prácticas.

El texto de Zamorano (2021) presenta un recorrido por investigaciones y teorías sobre identidad docente y musical en el marco de la posmodernidad. Se mencionan autores como Giddens (2001), Lyotard (1984) Habermas (1999), Bauman (2003), Hall (2003) y Foucault (2002) para enmarcar el concepto de identidad como algo dinámico, múltiple y en constante construcción. No es una investigación empírica directa, sino un análisis teórico–conceptual con base en múltiples estudios previos.

El concepto es susceptible a diversas aplicaciones y se adapta a diversos escenarios, así como el de músico o música:

Las reinterpretaciones del concepto identidad, permiten distinguirlo en diferentes situaciones del espacio sociocultural de las experiencias, por ejemplo: nación, comunidad, cuerpo, género, escuela, colectivos profesionales, entre otros; ninguno primero, ninguno al final de la lista, sino todos al mismo tiempo. (Zamorano, 2021, p. 41)

En el perfil profesional del docente de música, lo anterior implica que es una práctica que se vincula con la ética desde un trato justo, la prevención de violencias, la perspectiva de género y el reconocimiento de la diversidad de géneros musicales.

En el ámbito educativo y musical, se citan estudios teóricos y empíricos, autores como Hargreaves (2002), Small (1999), Aróstegui (2013), Ballantyne (2006), Beijaard (2004), Bouij (2004), Randles (2018), entre otros, analizan cómo los futuros profesores de música construyen su identidad profesional, en relación con experiencias previas, planes de estudio, tensiones entre música y pedagogía; coinciden en que la identidad docente en música es múltiple, dinámica y situada

Zamorano hace referencia al trabajo de Marcus (2011) definiendo la identidad como: En su evolución conceptual, la identidad pasó de concebirse como construcción personal inmutable, a verse como una realización socialmente situada que se reconfigura en relación con los demás, y hoy se asume como un proceso interminable, sin identidades permanentes, sino fragmentadas y en tensión dentro del marco posmoderno

El estudio se basa principalmente en revisiones teóricas y documentales, hace una revisión de literatura en filosofía, sociología y pedagogía utilizando teorías de identidad, posmodernidad, globalización y posestructuralismo.

El cruce entre identidad y posmodernidad plantea una tensión en el texto de Zamorano, no solo preguntarnos dónde estamos y qué somos, sino asumir que nuestra forma de ser depende del lugar y las condiciones en las que nos situamos. De ahí se derivan dos desafíos. Primero, la incertidumbre que surge ante la multiplicidad de posibilidades para construir el ser y el estar, en línea con la idea de Bauman (2003) de evitar fijar una identidad única y mantener abiertas distintas opciones. Segundo, la necesidad de contar con anclajes situados en el contexto posmoderno, como sugiere Tomé (2014), requerimos reconocernos en ciertos perfiles y disponer

de referentes culturales y normativos que orienten sin borrar la diversidad bajo una supuesta universalidad. Los educadores musicales tienen múltiples retos como la inestabilidad de la oferta laboral, lo cual conlleva construir diferentes identidades que complican el desarrollo del ser ya que se compone del contexto y la cultura entre otros factores por lo que sería conveniente cultivar flexibilidad para habitar distintas posiciones identitarias.

Zamorano hace una revisión de investigaciones en educación musical y formación de profesorado, es decir análisis de currículos, trayectorias formativas, socialización primaria y secundaria y motivaciones de estudiantes de música. Finalmente hace una comparación de modelos y tipologías de identidad docente en distintos contextos (ej. Bouij en Suecia, Mateiro en Sudamérica, Ballantyne y Grootenboer en Australia).

Zamorano argumenta que existen muchas posibilidades musicales y se basa en Mansfield (2013) para argumentar que la identidad puede ser contradictoria, fluida y ambigua, por lo tanto, las prácticas se abordan y expresan en combinaciones de diversos géneros musicales, estas son características que también señalan los autores anteriores y hace que la identidad sea compleja de definir.

Zamorano analiza a Hudak (1995) y concluye que la experiencia musical nos ayuda a darle sentido y valor a la música en lo personal y en lo colectivo, siempre situada en un contexto. A través de la música nos “reconocemos” de formas nuevas; impacta cómo nos vemos y nos relacionamos (especialmente en niñas, niños y jóvenes). Las competencias musicales que se valoran en ciertos espacios (y las relaciones de poder que allí operan) influyen en lo que la música significa para cada uno y en los roles que asumimos dentro de un grupo. La identidad musical puede entenderse como el conjunto de autoimágenes que construimos desde nuestras prácticas: intérprete, compositor/a, aficionado/a, profesor/a de música, oyente, etc., por lo que la identidad

de los profesores tiene la complejidad de vincularse estrechamente con la música que escuchan y promueven y cómo esta música impacta en la identidad de los estudiantes.

Zamorano analiza un marco interpretativo para la identidad del profesorado, señala que este es un concepto que los docentes construyen con relación a la profesión y su quehacer, todo ello tomando como base las creencias sobre el acto de educar, sus conocimientos disciplinares, sus emociones e interpretaciones de lo que van viviendo. Esto implicaría que la identidad docente es un autoconcepto que el profesorado construye sobre sí mismo con relación a algo y a otro, por ejemplo, el contexto local y global definido por la posmodernidad (Zamorano, 2021, p. 45). La tensión dónde estamos-somos, exige mantener opciones abiertas sin perder anclajes normativos y culturales que orienten sin borrar la diversidad.

A partir de argumentos posestructuralistas basados en Zembylas (2003), Zamorano destaca la dimensión política del concepto de identidad y la relación entre los planos individual y social, lo que nos puede llevar a la concepción de Bourdieu (2007), el autor indica que las identidades se construyen naturalmente como resultado de la interacción cultural y social de los sujetos.

Zamorano concluye que la identidad docente no es fija, sino un proceso de construcción social, cultural y personal, influenciado por la posmodernidad, la globalización y los cambios educativos. En el caso del profesorado de música, su identidad se configura en la tensión entre ser músico e intérprete y ser educador musical, lo que genera múltiples capas e identidades superpuestas. La formación inicial del profesorado es clave porque articula experiencias previas como la socialización primaria con nuevos discursos y la socialización secundaria con prácticas profesionales. La construcción de la identidad docente está mediada por currículos, pedagogías, tradiciones formativas y también por la agencia del propio profesorado en formación, que negocia entre lo musical, lo pedagógico y lo social. Es necesario explorar desde la investigación en

educación musical estas categorías para analizarlas detalladamente y poder caracterizar con precisión los perfiles profesionales de los profesores de educación musical superior.

Textos mixtos, teóricos aplicados y empíricos

Wesley (1996) ocupó un método llamado *job analysis*, así trata de identificar el conocimiento necesario para que los nuevos docentes de música licenciados puedan desempeñar su trabajo de manera competente. Se llevó a cabo como parte del desarrollo del examen de certificación *Praxis II Subject Assessment in Music*, usado en Estados Unidos para otorgar licencias docentes.

El estudio usó una metodología cuantitativa apoyada por consulta de expertos y consistió en una encuesta nacional aplicada a 1,353 profesionales de educación musical (incluyendo docentes, profesores universitarios y administradores). Los participantes evaluaron 126 afirmaciones distribuidas en cinco categorías:

- Historia/ Repertorio musical,
- Teoría/Composición,
- Medios de interpretación,
- Interpretación y
- Pedagogía musical.

Los resultados de la encuesta revelaron un amplio consenso entre los diversos subgrupos encuestados, se enfocaban en ordenar qué categoría se debería enseñar con mayor énfasis según los expertos que entrevistaron, con 98 afirmaciones valoradas como importantes (media ≥ 2.50 en una escala de 0 a 4). De estas, la pedagogía musical fue identificada como la categoría de mayor peso, seguida por interpretación y teoría/composición. Asimismo, el estudio descartó afirmaciones relacionadas con conocimientos especializados como la física del sonido o métodos

pedagógicos específicos (Suzuki, Dalcroze, etc.) por considerarse de menor relevancia para el desempeño docente inicial.

Este estudio destaca la importancia de una formación docente equilibrada, que combine competencias interpretativas con habilidades pedagógicas específicas, y subraya la necesidad de diseñar evaluaciones válidas y equitativas para la certificación profesional del educador musical. En este estudio podemos apreciar elementos que aparecen en otros trabajos de la literatura sobre el perfil profesional en educación musical; Witkin (1991), Regelski (2005) y Euán Pacheco (2021) señalan la tensión entre el conocimiento pedagógico y el conocimiento de contenidos musicales.

En dos estudios, Roberts (1991, 2004) analiza con profundidad cómo la identidad de los alumnos de educación musical se ve afectada por diferentes factores como los estereotipos; por ejemplo, el peso que se le da a ser instrumentista, la jerarquía que existe dentro de la institución entre los estudiantes de educación musical e instrumento. Roberts (1991) señala que la autopercepción de alumnos de música depende del contexto en el que se encuentran y su interacción con el ambiente.

Roberts (1991) desarrolló un estudio cualitativo por medio de observación y entrevistas a 108 estudiantes de educación musical. El estudio se hizo en un periodo de 36 meses en cinco universidades canadienses con base en el supuesto de Berger y Luckmann (1996) de que el significado de músico es una construcción social. Se muestra que este constructo de músico es un pivote en los alumnos de educación musical, ya que su formación comienza como músicos instrumentistas o *performers*, aunado a lo anterior, la interacción que tienen con su contexto social influye en su reconocimiento de identidad.

Se plantea que de las cinco universidades una busca que el alumno sea primero un músico y posteriormente maestro, en congruencia con lo anterior parte del proceso se ha

adaptado para ser virtual, lo que puede considerarse problemático para su desarrollo profesional. En otros programas en las universidades como matemáticas o biología no existe una especialidad en educación, pero en las facultades de música los profesores han tenido éxito en convencer a las instituciones de que enseñar música es algo especial porque depende de conocimientos y habilidades especiales que solo están disponibles en una facultad de música (Roberts, 1991, p. 31).

El contexto institucional de las facultades de música, donde el estatus se otorga en gran parte por el rendimiento como intérprete y no tanto por las habilidades pedagógicas, tiene como consecuencia que los estudiantes no se sientan seguros de su formación. En el estudio de Roberts (1991) existe una tensión persistente entre las identidades de músico y docente, muchos estudiantes luchan por integrar ambas. ¿Cómo se perciben a ellos mismos? es una pregunta que intrigó a Roberts, los estudiantes responden que prefieren identificarse o percibirse como músicos intérpretes, aunque no fueran muy virtuosos, tenían la posibilidad de no participar en esa comparación, pero lo elegían por el peso que tiene definirse como músico intérprete antes que educador. Compartir habilidades de ambas profesiones, lo convierte en una profesión imposible. Higgins (2012) también hace referencia a este tipo de contexto, ya que reflexiona sobre los contenidos que se deben de enseñar a los futuros músicos educadores.

Roberts (1991) menciona que es importante explorar cómo los estudiantes que están obligados a participar en ambas facultades construyen su identidad profesional. Es extremadamente difícil decir con exactitud qué es lo que diferencia particularmente a un docente de música de un músico; este tipo de estudios destaca que no hay una legislación u organización gremial en México que acredite quiénes trabajan como intérpretes ni quiénes trabajan como educadores.

Roberts (2004) hace otro estudio cualitativo interpretativo a más de 100 estudiantes dentro de escuelas de música universitarias. Ocupa el Interaccionismo simbólico, teoría del etiquetado (*labelling theory*) y teoría fundamentada (*grounded theory*). En este artículo podemos encontrar un resultado similar al del estudio anterior, Roberts analiza cómo los futuros docentes socializan en un entorno que privilegia la identidad de músico-intérprete por encima de la identidad de docente. Los estereotipos son parte fundamental de este estudio.

Los estudiantes de educación musical, aunque comparten el espacio con los de ejecución, son ubicados en una posición no preferente, enfrentando barreras simbólicas que dificultan que ellos mismos se reconozcan y formen una identidad como "músicos completos". Roberts concluye que esta estructura refuerza una visión limitada del ser músico y obstaculiza la integración plena de la identidad de docente de música.

Roberts (2004, p. 3) se pregunta ¿Cómo nos percibimos a nosotros mismos? lo cual suele ser algo difícil de responder, al igual que ¿cómo nos perciben los demás?, estas preguntas tienen implicaciones respecto al perfil profesional en educación musical superior, en la formación, la actualización y en lo laboral. Por otro lado, también conllevan responsabilidades éticas; las definiciones de músico suelen ser muy amplias y distintas por lo que es fundamental cómo te convences a ti mismo y a otros alrededor de ti de que eres un músico y cómo te convences de que enseñar música es una forma en la que te gustaría describir al reflejo que ves en el espejo y a cualquiera que pueda mostrar algo de interés.

Roberts (1991) utiliza el concepto del interaccionismo simbólico y la teoría del etiquetado, en el artículo se señala a las escuelas de música como comunidades cerradas o incluso instituciones totales (Goffman, 1961), donde los estudiantes desarrollan su sentido de pertenencia y construyen su estatus mediante prácticas simbólicas. En este contexto, la

interpretación de música clásica se sitúa en una posición muy relevante que otorga un estatus a los alumnos según su repertorio, instrumento, profesor, grupo de cámara, entre otros factores.

El trabajo de Roberts (2004) sugiere que los estudiantes asocian con la identidad de músico el ser intérprete por encima de ser educador musical. Al elegir la rama de la educación musical, y por tanto no elegir la de interpretación, actúan directamente en contra del componente más representativo de su identidad idealizada. Por lo tanto, cabe preguntarnos ¿cómo van a buscar ser mejores en sus trabajos educativos, actualizarse y cuidar sus responsabilidades si la educación no es parte de su identidad idealizada? No pueden simplemente afirmar esa identidad de forma efectiva porque perciben que la han negado estructuralmente. Así, para preservar y obtener oportunidades de etiquetarse como músicos, sienten la necesidad de buscar ser reconocidos como tales y de encontrar formas de desvincularse del estigma asociado a la educación musical (Roberts, 2004, p. 35).

Roberts (2004) observa que el enfoque general de la mayoría de los profesores universitarios es que la capacidad de ejercer la disciplina (interpretar música) no solo es una condición necesaria, sino completamente suficiente para enseñarla. Esta idea se generaliza en las escuelas públicas y cada vez más por parte de sectores conservadores para todas las áreas del conocimiento bajo el argumento de que para enseñar música se debe ser un músico, cuyo rito de paso final suele ser la realización de un recital formal de graduación. Con esto se fortalece la identidad de ser músico intérprete, pero ¿con qué acciones se refuerza la identidad como docente?

Roberts (2004) concluye que debe hacerse todo lo posible dentro de las escuelas de música y de educación en la universidad para ayudar a crear una identidad en primer lugar como docente y en segundo lugar basada en habilidades musicales extraordinarias y altamente desarrolladas que se ocupan para enseñar. Si eso puede lograrse, los estudiantes de educación

musical podrán aprender a vivir de forma más plena dentro de la escuela de música y prepararse para recibir un respaldo socialmente construido de su identidad esencial como educadores cuando se gradúen e ingresen al mercado laboral.

Esta investigación me hace cuestionar cómo la formación de los profesores de música se ve afectada por su contexto y el ambiente en el que conviven los estudiantes de educación musical negociando por medio de estereotipos y diferentes valores que se les da a las diferentes formas de practicar la música. Con base en lo anterior considero pertinente plantear las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las características de los contextos de los estudiantes de música que favorecen su desarrollo? ¿Se le debería dar más importancia a ser un músico intérprete siendo la docencia una fuente laboral muy relevante? ¿Qué impacto tienen las acciones de los docentes sobre las valoraciones que hacen los estudiantes de su formación profesional? ¿Cuáles son las características de la identidad de un maestro de educación musical superior?

El concepto de identidad en ambos estudios de Roberts (1991, 2004) es el centro de la investigación, muestra la carencia y la problemática señalando las repercusiones que tiene en la vida cotidiana de los estudiantes de educación musical y música. Aunado a que el concepto ayuda a identificar retos relacionados con el campo laboral de los egresados y su relación con los planes de estudio, incluyendo las prácticas que estos promueven.

Mills (2004) analiza la identidad de los profesores profesionales, destacando su identidad como docente y cómo ellos auto perciben su identidad. El estudio analiza las trayectorias profesionales de alumnos egresados de un conservatorio del Reino Unido, con especial atención a aquellos que se convirtieron en *professors*, que se definen como docentes de alto nivel en el Conservatorio, su identidad profesional integra tanto el desempeño como intérpretes como la enseñanza instrumental. De nuevo encontramos esta idea, sobre tener ambos conocimientos. El

objetivo fue explorar cómo los músicos desarrollan una identidad profesional que combina ambas prácticas, en qué medida la enseñanza contribuye al crecimiento artístico y qué distingue a quienes alcanzan puestos docentes de alto nivel.

Mills aplicó una metodología mixta, basada en:

Entrevistas semiestructuradas (telefónicas y presenciales) a 413 exalumnos del conservatorio (1949–2002) seguido de un análisis cuantitativo con 274 casos, incluyendo 37 que fueron contratados como profesores y un grupo de comparación de 231 egresados similares y por último un análisis cualitativo en profundidad sobre un subgrupo de 111 participantes, organizados en triadas (un profesor y dos egresados similares en instrumento).

Las entrevistas exploraron cuatro dimensiones de la carrera:

1. Proporción del tiempo dedicado a distintas actividades profesionales.
2. Proporción del ingreso obtenido de esas actividades.
3. Identidad profesional (cómo se definen a sí mismos).
4. Visión o aspiraciones de futuro.

Además, se exploró específicamente cómo comenzaron a enseñar, cómo aprendieron a hacerlo y cómo valoran el impacto de la enseñanza en su ejecución musical.

Mills concluye que los profesores comenzaron como intérpretes los primeros cinco años de su carrera más por sus intereses económicos que por interés en la docencia. Aunque la mayoría enseñaba, preferían hacerlo en instituciones formales, no mediante clases privadas, lo cual les permitía enfocarse en su desarrollo artístico sin cargas administrativas. Con el tiempo, la enseñanza se volvió una parte integral de su identidad profesional, no solo como medio de subsistencia, sino como una vía para profundizar su propio aprendizaje como intérpretes. Estos

docentes ejemplifican lo que Bransford y Brown llaman “*accomplished novices*¹”: músicos expertos, pero con una disposición continua al aprendizaje, que encuentran en la enseñanza un espacio de mejora y de reflexión artística. Los profesores no eran simplemente “músicos que enseñan”, sino que desarrollaron una identidad dual de “*performer-teacher*²”, donde ambas prácticas se retroalimentan. De acuerdo con el estudio, ambos roles de identidad pueden llevar a un educador a ser un profesor de renombre, pero, alcanzar el balance en ambas prácticas puede llegar a ser complejo.

Beijaard, Meijer y Verloop (2004) realizan una revisión sistemática de 22 estudios publicados entre 1988 y 2000 sobre la identidad profesional docente, fue en esa época que el interés sobre la identidad profesional empezó a ser un área de investigación. Los autores clasifican los trabajos en tres categorías:

- Formación de la identidad profesional, centrados en describir procesos de construcción de identidad en docentes en formación o en servicio.
- Identificación de características de la identidad profesional, a partir de percepciones de los propios docentes o inferidas por investigadores.
- Historias que representan la identidad profesional, donde se emplean relatos y narrativas para mostrar cómo se configura la identidad.

En este análisis destacan la importancia de la identidad profesional, de acuerdo con Volkmann y Anderson (1998), sugieren que la investigación sobre la formación de la identidad

¹ *accomplished novices*: Expertos que, pese a su alta pericia, mantienen mentalidad de aprendizaje continuo: buscan nuevas experiencias, actualizan sus saberes y expanden sus límites, en lugar de asumirse como expertos llenos de respuestas.

² *performer-teacher*: se definen aquí como aquellos intérpretes para quienes la enseñanza instrumental es integral a su identidad profesional.

profesional de los docentes se considera relevante para los formadores de profesores y mentores en las escuelas con el fin de comprender y conceptualizar mejor el apoyo que necesitan los docentes en formación.

En Beijaard *et al.* (2004) podemos encontrar que el concepto de identidad se define de diversas maneras en la literatura general. Parece que el concepto de identidad profesional también se utiliza de diferentes formas en el ámbito de la enseñanza y de la formación del profesorado. En algunos estudios, el concepto de identidad profesional se relaciona con los conceptos o imágenes del yo de los docentes, por ejemplo (Knowles, 1992; Nias, 1989). Se argumentó que estos conceptos o imágenes del yo determinan en gran medida la forma en que los docentes enseñan, cómo se desarrollan como profesores y sus actitudes hacia los cambios educativos. En otros estudios sobre identidad profesional, el énfasis se puso en los roles de los docentes por ejemplo en Goodson y Cole (1994) Volkmann y Anderson (1998).

El concepto del yo se relaciona con el de identidad, la idea del yo como una especie de núcleo o aspecto central relativamente inmutable de la personalidad de los individuos ha dado paso a una visión mucho menos estática y más dinámica del yo, entendido como algo que se reconstruye y renegocia constantemente de acuerdo con las experiencias, situaciones y las demás personas con quienes interactuamos en la vida cotidiana (Hargreaves, Miell y MacDonald, 2002).

Los autores realizaron búsquedas en Web of Science y ERIC usando *professional identity* como descriptor principal, limitadas al ámbito de la docencia y formación docente. También incluyeron estudios hallados en referencias o de forma incidental. Analizaron cada estudio según:

- Propósito
- Definición de identidad profesional

- Conceptos relacionados
- Metodología empleada
- Principales hallazgos

El análisis incluyó metodologías diversas: entrevistas abiertas o semiestructuradas, historias de vida, portafolios, diarios docentes, cuestionarios y estudios teóricos. La mayoría fueron investigaciones cualitativas, a pequeña escala y en profundidad.

La investigación sobre la formación de la identidad profesional de los docentes también contribuye a nuestra comprensión y reconocimiento de lo que significa ser maestro en las escuelas actuales, donde muchas cosas están cambiando rápidamente y de cómo los docentes afrontan estos cambios (Beijaard, 2004, p. 109).

Las definiciones de identidad que se encuentran en este estudio me indican lo siguiente:

La identidad profesional docente es un proceso dinámico y continuo de interpretación y reinterpretación de experiencias que incluye tanto la dimensión personal como la contextual: las creencias, valores y experiencias del docente se articulan con expectativas y normas del entorno profesional. Se compone de sub-identidades que deben estar equilibradas para evitar conflictos internos, algo común en profesores principiantes o en contextos de cambio educativo por lo que “la noción de *sub-identidades* se relaciona con los distintos contextos y relaciones del docente” (Beijaard et al., 2004, p. 122).

La identidad docente es lo que los profesores principiantes creen sobre la enseñanza y el aprendizaje en cuanto a sí mismos como docentes, es de vital importancia para la formación del profesorado; constituye la base para la construcción de significado y la toma de decisiones. En consecuencia, la formación docente debe comenzar explorando el yo docente (Bullough, 1997, p. 21).

De acuerdo con las conclusiones del estudio y los documentos revisados, existe falta de definiciones claras y consistentes sobre el concepto y una tendencia a enfatizar la dimensión personal, descuidando la influencia del contexto y lo que cuenta como profesional.

Recomiendan mayor claridad conceptual, incluir la perspectiva contextual, y combinar enfoques cognitivos, biográficos y sociológicos para comprender la formación de la identidad profesional.

El estudio de Devroop y Aguilar (2006) nos proporciona detalles sobre la percepción del músico y su objetivo como profesional, exponiendo las preocupaciones y las opciones hábiles para generar ingresos.

La investigación Devroop y Aguilar (2006) fue cuantitativa y descriptiva, aplicada a la población (N = 83) de estudiantes de educación musical de la UNAM durante el año académico 2002. Utilizaron un cuestionario validado y adaptado al contexto mexicano, originalmente diseñado por Ramnunan (2001), con una tasa de respuesta del 92%. Se analizaron:

- Aspiraciones y expectativas de ocupación (docencia, interpretación, composición, etc.)
- Entornos preferidos de desempeño (banda, ensamble, solista, estudio de grabación)
- Niveles educativos donde desearían enseñar.
- Razones personales para ser docentes.
- Expectativas salariales por edad.

El análisis incluyó estadísticas descriptivas y pruebas *chi-cuadrado* para determinar discrepancias significativas entre aspiraciones y expectativas.

Los resultados mostraron una disparidad significativa entre las aspiraciones y expectativas de los estudiantes. Aunque la mayoría deseaba una combinación de actividades (docencia e interpretación), solo el 7.5% aspiraba a enseñar exclusivamente, y el 32% esperaba trabajar como intérprete. Esta diferencia es preocupante, considerando que todos eran estudiantes de educación musical.

En cuanto a la enseñanza, la mayoría esperaba trabajar en escuelas de música o universidades y muy pocos en niveles básicos (primaria, secundaria o preescolar). Las razones para dedicarse a la docencia incluían el amor por la enseñanza y la convicción de que la educación es tan valiosa como la interpretación. El estudio también evidenció que los estudiantes tienen una percepción limitada del mercado laboral y que sus decisiones profesionales no siempre están alineadas con las oportunidades reales de empleo en el país. Además, encontraron que las expectativas salariales disminuían con la edad, lo cual podría reflejar un mayor realismo en los estudiantes mayores respecto al contexto de subempleo y precariedad en el ámbito musical mexicano.

Aunque esta investigación no destaca el concepto de identidad, tener conocimiento de las expectativas laborales que también influyen en la identidad de los profesores y las ofertas laborales para los músicos nos podría dar una idea de por qué el valor del instrumentista suele ser mayor, también permite identificar retos en el campo laboral de los estudiantes de música y su relación con los planes de estudio y las prácticas musicales que estos promueven y por lo tanto, generar una identidad como instrumentista es mejor aceptado a diferencia de un docente que suele tener algunos conflictos al enfrentarse en el medio musical.

Aróstegui y Cisneros-Cohernour (2010) presentan una comparación entre los distintos programas de educación musical a nivel universitario. Si bien su trabajo no aborda de manera directa el concepto de identidad, permite observar cómo esta puede verse afectada en función

de la estructura curricular, particularmente cuando se otorga poca relevancia a la formación en pedagogía dentro de los programas académicos.

Este artículo presenta una síntesis comparativa del análisis realizado sobre los planes de estudio para la formación del profesorado de música en diversos países de Europa y América Latina. El objetivo principal es identificar tendencias, divergencias y problemáticas comunes en torno a la conceptualización curricular, la orientación pedagógica y musical, la institucionalidad formativa y el papel de la música en los sistemas educativos obligatorios. La reflexión también se articula en relación con el impacto del proceso de Bolonia en Europa y la falta de modelos claros en América Latina.

Los autores realizaron un análisis comparando planes de estudio vigentes en más de 30 países, 15 latinoamericanos y 15 europeos, considerando las siguientes variables:

- Tipo de institución formadora (universidades, conservatorios, escuelas normales).
- Duración de los estudios.
- Enfoque del currículo (musical, pedagógico, equilibrado).
- Prerrequisitos de admisión.
- Contenidos curriculares y su estructura.

El artículo sintetiza los resultados de diversos trabajos incluidos en el número monográfico de la revista Profesorado y añade una reflexión sobre los hallazgos, destacando tensiones entre educación musical y formación docente, entre formación generalista y especializada y entre los enfoques musicales y pedagógicos.

- Educación musical y formación docente: se comparan planes que priorizan la competencia musical frente a los que priorizan la formación pedagógica o buscan equilibrio y comentan diferencias entre América Latina que tiende a lo

musical y en Europa que existe mayor diversidad y presencia de equilibrio e investigación.

- Formación generalista y especializada: las autoras lo categorizan Generalista–Especialista se discute quién debe impartir música en la escuela básica, si maestros generalistas, es decir que imparten múltiples asignaturas, o especialistas en música. De acuerdo con las autoras, un maestro generalista, en principio, está más preparado para integrar la educación musical dentro de un concepto de enseñanza del currículo más global, aun a riesgo de convertir la música en una herramienta subsidiaria de otras asignaturas (Aróstegui y Cisneros-Cohernour, p. 186).
- Enfoques musicales y pedagógicos: Los autores señalan la falta de modelos docentes claros y la necesidad de definir el balance entre contenidos musicales y estrategias de enseñanza. En el punto a) Música–Educación lo retoman los autores enfocados en el énfasis histórico de contenidos para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los autores consideran que

no existe homogeneidad entre las diferentes orientaciones de los planes de estudios, ya que, de los países estudiados, ocho tienen planes de estudio orientados al aspecto pedagógico, trece enfatizan el aspecto musical y siete atienden ambos aspectos de un modo más o menos equilibrado. (Aróstegui y Cisneros-Cohernour, p.182)

Los autores identifican falta de un modelo definido de docente de música tanto en Europa como en América Latina. Entre las principales conclusiones de este artículo se observa la ausencia de un espacio institucional claro para formar a los maestros de música es decir que universidades, conservatorios, escuelas normales, y centros no universitarios dialoguen para llegar a acuerdos y políticas educativas que mejoren la calidad del profesorado en música.

También los autores insisten en tensiones curriculares entre formación como músico con énfasis interpretativo y formación como docente con énfasis pedagógico, siendo más fuerte el peso musical en América Latina y más equilibrado o pedagógico en Europa, este desequilibrio puede estar relacionado con que los profesores no tengan las herramientas adecuadas para realizar el trabajo de docente, afectando al alumno directamente.

Se destaca la influencia del proceso de Bolonia en Europa, que busca una convergencia formal de estudios universitarios, aunque ha generado más diversidad que uniformidad en la formación del profesorado de música. Se problematiza el debate entre formar docentes especialistas o generalistas en música, señalando que ambos modelos presentan ventajas y limitaciones en función del enfoque curricular.

A partir de su lectura de Colwell, Aróstegui y Cisneros-Cohernour sintetizan que, en la investigación estadounidense sobre formación del profesorado de música, se han consolidado varias líneas dominantes como la transferencia de los esquemas de evaluación calificada (propios del alumnado) hacia el desempeño docente; el desplazamiento de la responsabilidad del aprendizaje del estudiante hacia la administración de mediciones sobre ese aprendizaje; el esfuerzo de las autoridades educativas por identificar y contratar al profesorado con mayores credenciales para maximizar los resultados estudiantiles; en el ámbito universitario incluida la formación de futuros maestros, la revisión de criterios de acceso, oferta y disponibilidad, así como de los procesos de formación continua, permanencia y eficacia de los egresados. Tomando en cuenta estos criterios, podemos cuestionar si existen criterios en México para la formación de profesorado y en caso de haberlos ¿cuáles son? ¿quién los decide y con base en qué?

Finalmente, se hace un llamado a definir y cuestionar el papel de la música en el currículo escolar, no como lujo, sino como parte esencial del desarrollo humano, estético y crítico de los estudiantes.

La educación musical también puede y debe desarrollar la posibilidad de que el alumnado manipule el material sonoro y musical, que decida y se equivoque para que luego pueda corregir y por tanto aprender por sí mismo sin seguir las pautas de ningún libro de texto ni de ningún maestro. (Aróstegui y Cisneros-Cohernour, p. 186)

En consecuencia, se requiere un perfil docente consciente de su rol formativo más allá de la transmisión de contenidos.

Para ello necesitamos maestros de música, no músicos educadores, que, siguiendo con el juego de palabras, desarrollen en el aula de enseñanzas obligatorias una música educativa antes que una educación musical. (Aróstegui y Cisneros-Cohernour, p. 189)

Servín (2015) utilizó la teoría de las representaciones sociales para comprender cómo los profesores de música de secundaria en el D.F. perciben y explican su labor docente. Busca entender el contexto socioeconómico, las experiencias y la identidad profesional de los profesores. Se elaboró y validó un cuestionario mixto que incluye 47 ítems, abiertos y cerrados, se aplicó a 25 docentes entre 2011 y 2013, principalmente mediante visitas a escuelas y reuniones académicas (hubo dificultad para la devolución de cuestionarios, por lo que se insistió con contactos y visitas).

Servín relaciona la identidad con las esferas de pertenencia de las representaciones sociales de los profesores de música de secundaria. Se analizan en tres niveles (subjetividad, intersubjetividad y trans-subjetividad).

1. Esfera de la subjetividad (experiencia individual) hace referencia a lo que cada profesor vive y siente en lo personal sobre su trabajo. Los entrevistados expresaron satisfacción y orgullo por la interacción con sus alumnos, aunque reconocen carencias en recursos, salarios bajos y sobrecarga de funciones. Aquí Servín observa la vocación y compromiso personal con la docencia.

2. Esfera de la intersubjetividad (relación con otros en el mismo entorno escolar que alude a cómo los profesores perciben el valor que colegas y autoridades les atribuyen. De acuerdo con Servín predomina la representación de ser poco valorados por docentes de otras materias y por las autoridades escolares, pues consideran que la música se relega a actividades festivas y cívicas. Esto refleja un sentimiento de marginación profesional dentro de la secundaria.

3. Esfera de la trans-subjetividad (identidad colectiva y visión social más amplia) se refiere a el nivel donde los profesores se ven como grupo en la sociedad. Se suelen identificar como más respetados en comparación con docentes de escuelas privadas, lo que fortalece una identidad colectiva positiva. La síntesis simbólica que emergió de esta esfera fue la expresión de sentirse héroes incomprensidos: valorados por su compromiso, pero al mismo tiempo poco comprendidos y apoyados por el sistema educativo.

A pesar de lo anterior, dentro de su entorno inmediato los docentes se sienten poco valorados por colegas de otras materias. Se señala que esta autoimagen tiene una función identitaria y justificadora, pues, aunque reconocen carencias de apoyo y preparación, se reivindicán como profesionales comprometidos y satisfechos en la relación con sus alumnos.

La autora justifica la influencia que tienen los profesores de música en los alumnos y su elección por una carrera musical, siguiendo a Gembris y Davidson (2002) hace la siguiente reflexión “los profesores serían la segunda gran influencia que orienta las decisiones de

dedicarse profesionalmente a la música. Pero tal resultado no se reveló en esta investigación” (Servín, 2015, p. 58).

Los resultados de esta investigación concluyen que los profesores de música en secundarias públicas del D.F. trabajan en condiciones difíciles por varias situaciones como la falta de recursos materiales para implementar los programas de estudio, TIC, los bajos salarios y poco estímulo para su labor. Estos elementos impactan la identidad de los profesores y conocerlos con exactitud en la educación musical superior pueden ayudar a mejorar esta identidad.

El análisis muestra que la identidad profesional de los docentes de música se construye en tensión: por un lado, orgullo y satisfacción por su práctica con los alumnos; por otro, desvalorización dentro de la escuela y finalmente una reivindicación de sí mismos como un colectivo con dignidad y resistencia.

La autora evidenció la influencia del contexto familiar y social de los alumnos, así como de los medios de comunicación (música comercial, violencia, drogas, etc.) en la percepción y la actitud de los jóvenes hacia la clase de música. Estos son otros elementos que debemos conocer mejor para poder caracterizar y enriquecer la identidad de los profesores de educación musical superior.

Los docentes orientan sus clases más desde su formación musical profesional que desde los enfoques didácticos oficiales de la SEP, lo que genera un desfase entre planes y prácticas.

Con relación al conocimiento del contenido, los resultados muestran que la mayoría de los encuestados tienen buena preparación musical: licenciatura en música o estudios avanzados y especialidades como piano, educación musical, composición, entre otras. En las clases predominan la práctica instrumental, coral y la música académica europea, reflejando la

formación conservatoriana que es otro componente importante de los profesores de educación musical.

Con relación al conocimiento pedagógico los resultados muestran que, aunque musicalmente formados, carecen de preparación pedagógica sólida. Los cursos ofrecidos por la SEP han sido insuficientes para cubrir esa necesidad. Cuando se les preguntó qué sería necesario para una formación óptima, la mayoría señaló conocimientos en pedagogía, seguidos por psicología. En contraste, la formación musical tuvo muchas menos menciones, lo que refleja que sienten la pedagogía como su mayor carencia.

Dawn Bennett (2018) analiza cómo los músicos profesionales gestionan sus carreras a lo largo de la vida laboral, desde las primeras etapas hasta la madurez profesional. La autora parte de la premisa de que la educación musical superior tiende a formar intérpretes-creadores con una identidad profesional estrecha, centrada en la ejecución y la creación, sin preparar al estudiante para la diversidad de roles que exige la vida profesional. El estudio aborda la complejidad de una identidad profesional limitada, señalando que no solo afecta la inserción laboral temprana, sino que compromete el bienestar financiero, físico y emocional del músico a lo largo de toda su carrera. Propone la educación del músico integral *whole musician* como una estrategia para preparar profesionales versátiles.

Bennett empleó una metodología mixta que combina análisis cuantitativo (SPSS, versión 24) con análisis cualitativo (contenido de narrativas de carrera). La muestra son 108 músicos profesionales de Australia y Países Bajos, con experiencia laboral de 3 a 60 años, divididos en tres:

- Carrera temprana: 10 años
- Carrera intermedia: 10-25 años
- Carrera tardía: 25 años

Los instrumentos que ocupa son la encuesta *Creative Workforce Initiative*, en inglés y neerlandés, preguntas abiertas para narrativas de carrera y momentos formativos, preguntas cerradas y repetidas para triangulación. Aplica la teoría de la perspectiva del ciclo vital *Lifespan Perspective* (Baltes y Baltes, 1990) y el modelo SOC (selección, optimización y compensación) para interpretar la gestión de oportunidades y transiciones de carrera.

Los músicos atraviesan transiciones identitarias complejas a lo largo de su carrera, muchas veces acompañadas de trauma de identidad, especialmente cuando deben aceptar trabajos fuera de la interpretación o creación para sostenerse económicamente.

Una identidad de intérprete limitada es problemática porque puede ocasionar un trauma identitario innecesario cuando las y los músicos no pueden desarrollar o sostener una carrera de interpretación. (Bennett, 2018, p. 8).

- Carrera temprana: Los músicos buscan roles de interpretación y creación, pero rápidamente deben diversificar su práctica (docencia, gestión, ensambles pequeños) para enfrentar la precariedad laboral.
- Carrera intermedia: La disminución de ingresos y cambios personales (familia, relaciones) llevan a redefinir metas profesionales y a valorar experiencias fuera de la interpretación. Surge la conciencia de que una identidad estrecha de intérprete limita oportunidades y aprendizaje.
- Carrera tardía: Los músicos dependen de su capital de carrera (experiencia, redes, reputación) para mantenerse activos, frecuentemente en roles de autoempleo o actividades paralelas. Persisten riesgos de precariedad e invalidez social, incluyendo prejuicio por edad.

Esta categorización de Bennet revela situaciones laborales alarmantes que influyen en la identidad de los profesores y afectan elementos cruciales para su desempeño profesional, como la motivación, la actualización, la responsabilidad y la calidad de su trabajo.

Bennet critica que la educación superior musical perpetúa jerarquías que privilegian la interpretación sobre otras prácticas profesionales. Propone integrar experiencias de aprendizaje vinculadas al trabajo, reconocer y ampliar las identidades múltiples del estudiante, educar al músico integral con micro identidades que son los diferentes roles que tienen los individuos dentro de una sociedad, buscando lograr desempeño de meta-identidades que conecten todas sus actividades y reduzcan el trauma identitario, otros autores se refieren a sub-identidades que son muy similares a las micro identidades y sugieren un balance entre todas las sub-identidades.

Bennet (2018) propone que el papel de la educación musical superior en la preparación de los músicos para crear y sostener sus carreras a lo largo del tiempo merece mayor consideración. Esto está en línea con las nociones de empleabilidad entendida como metacognición: la capacidad de crear y mantener un trabajo significativo a lo largo de toda la vida profesional (Bennett, 2018, p. 12).

En el estudio la autora recupera de textos anteriores de su literatura una definición de músico como alguien que trabaja dentro del ámbito musical en uno o más roles especializados (Bennett, 2008). De este modo, cuando el enfoque del músico está en la interpretación y creación musical, se hace referencia a una identidad de intérprete-creador (*performer-creator identity*) (Bennett, 2018). Su investigación me lleva a reflexionar sobre los diferentes roles del músico y su valor ante los diferentes tipos de actividades como tocar en ritos y celebraciones comunitarias: misas, funerales, fiestas patronales, bodas, quince años, serenatas y ferias. En estas prácticas el valor no se mide por virtuosismo solista, sino por funcionalidad musical: saber elegir repertorio pertinente, leer y transponer al vuelo, sostener el tempo para el baile,

improvisar introducciones y codas, alargar o acortar piezas según el momento, y comunicar con públicos diversos. Cuando los programas de música solo validan la identidad de solista o compositor de concierto, no se relaciona la formación profesional con gran parte del trabajo musical que la sociedad necesita.

El trabajo de Bennet señala que una identidad profesional más amplia y flexible puede ayudar a mejorar la empleabilidad, aunado a proteger el bienestar emocional y físico del músico a lo largo de toda su vida laboral.

El autor analiza cómo la estructura curricular de las licenciaturas en educación musical se relaciona con la formación de identidad profesional especialmente enfocada en la tensión intérprete y docente, hace una comparación con los planes de estudio de educación en matemáticas y educación en inglés a nivel licenciatura.

Haning se interesa por las proporciones del plan curricular en cuanto al contenido disciplinar, pedagogía y estudios generales, también hace referencia a las similitudes o diferencias de los planes de estudio de música respecto de las de otras áreas. El autor se basa en los siguientes autores (Beauchamp y Thomas, 2009; Chong, 2011; Chong et al., 2011; Chong y Low, 2009; Friesen y Besley, 2013; Olsen, 2008) para argumentar que, para promover el éxito de los docentes en formación al inicio de sus carreras, es crucial que los formadores brinden apoyo continuo y explícito al desarrollo de su identidad a lo largo de los programas de preparación.

El autor recupera ideas sobre la identidad de los profesores basándose en autores como Beauchamp y Thomas, 2009; Beijgaard *et al.*, 2004 que sugieren que es complicado llegar a una definición única de identidad, sin embargo, académicos de la educación han llegado a la aclaración de que la identidad profesional usualmente está compuesta por múltiples sub-identidades que deben equilibrarse e integrarse para evitar conflictos.

De acuerdo con el concepto de identidad y su relación con los profesores de música, Los docentes de música pueden desarrollar una gama aún más amplia de identidades personales y profesionales que los docentes de otras áreas disciplinares con el fin de reflejar estos roles diversos (Haning, 2020, p. 4).

La carga de materias, la secuenciación de estas, las lecciones aplicadas, los ensambles cada semestre y la pedagogía en un momento más tardío de la licenciatura, pueden reforzar la identidad de intérprete por encima de la de docente a lo largo de la carrera. Haning (2020, p. 7), retomando los aportes de Bouij (2004) y Roberts (1993) sobre el mayor peso que suelen tener la musicalidad y las actividades de interpretación en muchos departamentos universitarios de música, así como la influencia del currículo oculto en la formación de la identidad estudiantil señalada por Hellman (2007), sostiene que estas configuraciones curriculares pueden fomentar una identidad profesional predominantemente orientada al intérprete entre los estudiantes de educación musical.

Utilizó un método cuantitativo descriptivo, comparativo entre áreas, basado en análisis de planes de estudio/licenciaturas. Hizo un análisis documental de catálogos oficiales y hojas/guías departamentales, posteriormente la codificación de cada curso en tres categorías: contenido, pedagogía y estudios generales. Se apoyó en pruebas de estadística como ANOVA y pruebas *post hoc*. La muestra fueron 16 instituciones de un estado de EE. UU. que ofrecen licenciaturas en educación musical, en Matemáticas y en inglés. En música, cada programa musical ej. coral, instrumental, jazz, se trató como programa separado.

Los programas de educación musical dedican proporcionalmente más espacio a contenido musical que a pedagogía, más que matemáticas e inglés, donde ambos bloques están balanceados. Esta estructura y su secuenciación privilegia la identidad de intérprete y puede dificultar la consolidación e integración de la identidad docente en estudiantes de educación musical.

Haning señala conveniente revisar la organización curricular para ofrecer oportunidades tempranas en pedagogía, el autor sugiere mover los cursos pedagógicos a semestres iniciales, ampliar experiencias docentes, de modo que la identidad de docente se desarrolle de forma comparable a otras áreas sin dejar de cuidar la musicalidad. Así mismo, incita a la investigación que explore más áreas como artes, y examine cómo los requisitos de ingreso construyen la estructura curricular.

Los resultados dieron los siguientes datos de cómo se estructura el plan en música a comparación de las otras licenciaturas:

Tabla 1:

Distribución porcentual de créditos por área y tipo de contenido en Hanning 2020

Área	Contenido	Pedagogía	Estudios generales
Música	40 % (56 cr)	33 % (45 cr)	27 % (37 cr)
Matemáticas	35 % (44 cr)	34 % (43 cr)	31 % (39 cr)
Inglés	33 % (44 cr)	36 % (47 cr)	30 % (40 cr)

Nota. cr = créditos.

Haning (2020, p. 4) menciona que, a pesar de estas diversas perspectivas sobre las interacciones de estas identidades o componentes de identidad, la mayoría de los académicos parecen coincidir en que las percepciones de los estudiantes sobre sí mismos como intérpretes y como docentes tienen una influencia sustancial en su desarrollo como educadores musicales en formación.

Haning (2020, p. 7) considera que un factor que puede contribuir al desarrollo de la identidad en los educadores musicales en formación es el orden de las materias impartidas de los cursos, están posiblemente relacionados con el orden en el que se desarrollan las identidades como rol docente o rol de intérprete.

Los resultados indicaron que, si bien la cantidad de cursos centrados en contenidos y en pedagogía estaba relativamente equilibrada en los programas de formación de docentes de inglés y de matemáticas, los programas de formación de docentes de música dedicaban una proporción significativamente mayor del plan de estudios a cursos basados en contenidos (Haning, 2020, p. 1). En música se prioriza el desarrollo musical sobre el pedagógico, casi 30% más créditos para lo musical, lo cual probablemente influye en cómo se construye la identidad profesional del alumnado más intérprete que docente.

Para concluir el autor considera que a medida que los formadores de docentes de música continúan examinando y revisando estos planes de estudio, también puede ser útil considerar cuidadosamente qué oportunidades tienen los educadores musicales en formación para seguir desarrollando y reforzando sus identidades docentes y cómo estas oportunidades pueden ampliarse y fortalecerse (Haning, 2020, p. 9).

Los planes de estudio, así como los mecanismos para crearlos, revisarlos validarlos y actualizarlos, deberían ser analizados constantemente para poder construir perfiles de ingreso y egreso que sean congruentes con sus entornos.

El estudio que realiza Euán Pacheco (2021) muestra la situación que viven algunos egresados de la licenciatura en música y su relación con el campo laboral, el estudio es limitado por que es una pequeña muestra de 21 participantes. Ella comienza por analizar los programas que imparten la licenciatura en música, haciendo una comparación entre los programas que incluyen contenido relacionado a la pedagogía musical, de acuerdo con Euán Pacheco (2021) mientras más sensibles sean las universidades en cuanto a la realidad del campo laboral, más pertinentes podrán ser sus programas educativos y la definición del músico como profesional será más amplia.

Los programas de música en educación musical deberían ser más conscientes de las necesidades del egresado reforzando las prácticas más comunes a las que se van a enfrentar teniendo una educación más integral y flexible.

Tabla 2

Presencia de materias pedagógicas por enfoque de licenciatura en Euán Pacheco 2021

Enfoque	Total de IES	Sí incluye materias pedagógicas	No incluye	Sin datos
Instrumentista	23	12	8	3
Composición	18	7	8	3
Enfoque general	18	11	3	4

Nota. IES = instituciones de educación superior.

Posteriormente utilizó un enfoque cualitativo mediante entrevistas a egresados, profesores y coordinadores de tres universidades mexicanas (identificadas como Universidad “U”, “A” y “E”). para conocer la percepción de egresados, maestros y coordinadores respecto a su preparación docente. Las principales técnicas e instrumentos fueron: entrevistas a egresados de nivel superior de tres universidades distintas en diferentes licenciaturas formación instrumental, en composición y de formación general.

Euán Pacheco señala un estudio hecho por Ruiz donde menciona que en México nos encontramos el problema de la falta de preparación técnica y pedagógica de maestros, que por consecuencia no desarrollan la máxima eficiencia de los alumnos. Ante esta problemática, podemos cuestionar si la tradición occidental de conservatorio es viable en el contexto musical mexicano y si tiene congruencia con los resultados de las encuestas siguientes.

Todos los egresados entrevistados habían ejercido la docencia en algún momento, aunque en muchos casos lo hicieron por necesidad económica más que por vocación ¿pueden

las razones por la cuales los egresados incursionan en la docencia impactar en la efectividad de su enseñanza?

En relación con la entrevista anterior un estudio realizado en Gran Bretaña señala que las actividades laborales de los músicos son diversas, “el 81% de los músicos tenían una ocupación secundaria y el 41% tenía más de dos”. Entre una de las principales actividades secundarias, se encuentra la de la enseñanza, con 72% de los músicos incursionando como docentes (Bennet, 2010, citado en Euán Pacheco, 2021, p. 10).

Existe una clara desconexión entre la formación profesional y el campo laboral, ya que algunos egresados entrevistados en este planteamiento no se sienten preparados para enseñar, a pesar de que es uno de los principales ámbitos de trabajo. La formación pedagógica está ausente o es limitada en algunos planes de estudio, especialmente en programas de instrumentista y composición.

Euán Pacheco (2021) analiza la idea de Cooper (1999) que propone de manera general que el docente debe de poseer un conocimiento pertinente y lo suficientemente profundo sobre el aprendizaje y desarrollo, debe poder sustentar y vivir con congruencia los valores que fomentan el aprendizaje y relaciones interpersonales asociadas, debe dominar su materia, debe conocer y manejar un repertorio amplio de estrategias de enseñanza que motiven al estudiante y propicien su aprendizaje, y por último, debe poseer un conocimiento práctico sobre la enseñanza.

De acuerdo con Euán Pacheco (2021) la precariedad laboral es una constante: pluriempleo, baja estabilidad, ingresos insuficientes y desprotección. La valía social del músico docente se ve afectada por estas condiciones, lo cual repercute en su identidad profesional. Se propone que las instituciones educativas superiores sean más sensibles al contexto laboral, rediseñen sus programas y formen para la transformación, capacitando a los músicos para crear

nuevas oportunidades laborales y no solo adaptarse a las existentes. Todos los egresados entrevistados ejercen o han ejercido la docencia, aunque muchos no lo habían contemplado como parte de su trayectoria profesional y sus razones para ejercer la docencia fueron la necesidad económica y facilidad de acceso al campo laboral como docentes particulares o en academias.

La percepción de los egresados entrevistados sobre la formación que recibieron es que la mayoría considera insuficiente su preparación pedagógica. Varios mencionan que aprendieron a enseñar sobre la marcha, con base en su experiencia como alumnos. Algunos egresados de programas con asignaturas pedagógicas no recuerdan haberlas cursado o las consideran demasiado generales o desconectadas de la práctica real, los entrevistados, aunque se dedican a la docencia, muchos no se identifican como docentes, sino como músicos.

Maestros entrevistados señalan que no se forman docentes en los programas de música, y que los egresados carecen de herramientas para planear, evaluar y organizar su enseñanza. Mencionan que el hecho de que seamos especialistas y expertos en un área disciplinar específica no implica de manera automática, ni garantiza que podamos enseñar ese conocimiento (Monereo y Monte, 2011, p. 2).

Basado en las entrevistas que realizó Euán Pacheco (2021), los coordinadores de las licenciaturas en música reconocen la falta de formación pedagógica, aunque algunos justifican que la docencia se adquiere con la experiencia. Se detecta una tensión entre lo artístico y lo pedagógico, donde la docencia es vista como una salida menos deseada que el desempeño como intérprete o la composición.

Con base en un trabajo de Díaz Barriga y Hernández (2002), la autora considera las siguientes condiciones para ser un profesor de música,

1. Conocer la materia que han de enseñar.
2. Conocer y cuestionar el pensamiento docente espontáneo.
3. Adquirir conocimiento científico sobre el aprendizaje.
4. Hacer una crítica fundamentada de la enseñanza habitual.
5. Saber preparar actividades.
6. Saber dirigir la actividad de los alumnos.
7. Saber evaluar.
8. Utilizar la investigación e innovación en el campo

Las conclusiones del estudio presentan que el campo laboral docente suele ser precario, con múltiples empleos, pagos bajos e inestabilidad. Hay una falta de conciencia en los estudiantes sobre la realidad laboral que enfrentarán, especialmente en lo referente a la enseñanza. La formación recibida no dialoga con las necesidades del mercado laboral, lo que genera frustración y desorientación profesional en los egresados.

El docente como profesional se percibe como alguien que debe estar comprometido con la autorreflexión y el análisis de las necesidades de su alumnado.

2. Análisis comparativo de métodos en estudios sobre identidad y perfil profesional en educación y educación musical.

A continuación, presento una tabla de 13 estudios sobre la identidad docente en educación musical superior con el objetivo de analizar los métodos con base en los cuales se ha investigado este tema. Agrego un estudio de educación en general (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004) que fue una fuente citada por los estudios en música y consiste en una revisión de 22 estudios sobre identidad profesional. Los términos ocupados en todas las columnas son los que los autores usaron respecto a sus propios trabajos.

Tabla 3:

Características metodológicas de los estudios revisados

Estudio	Tipo de investigación	Materiales / instrumentos	Tipo de muestra (n, contexto)	Tipo de análisis estadístico (y/o analítico)
Roberts (1991)	Cualitativa (interpretativa)	Observación participante; entrevistas	108 estudiantes de educación musical; 5 universidades de Canadá; 36 meses	No aplica (análisis cualitativo: interaccionismo simbólico, teoría del etiquetado; codificación temática)
Wesley (1996)	Cuantitativa (encuesta nacional; desarrollo de prueba)	Cuestionario de 126 ítems para <i>job analysis</i> (Praxis II)	1,353 profesionales de educación musical (docentes, académicos, administradores)	Descriptivos (medias $\geq$ 2.50 en escala 0–4); comparaciones entre subgrupos (consenso)

Hargreaves, Miell y MacDonald (2002)	Teórica (capítulo de manual; marco conceptual)	Revisión teórica (IIM vs. MII)	—	No aplica (desarrollo conceptual)
Beijaard, Meijer y Verloop (2004)	Revisión sistemática (1988–2000)	Búsquedas en WoS y ERIC; 22 estudios incluidos	22 estudios sobre identidad profesional docente	No aplica (revisión; categorización y síntesis)
Mills (2004)	Mixta (secuencial: cualitativa + cuantitativa)	Entrevistas semiestructuradas (teléfono/presencial); encuesta	Total: 413 egresados (1949–2002); submuestras: 274, 111, 37	Descriptivos/comparativos (proporciones tiempo/ingreso); no aplica para la parte cualitativa (análisis temático)
Roberts (2004)	Cualitativa (interpretativa; <i>grounded theory</i>)	Entrevistas; observación; documentos	Más de 100 estudiantes en escuelas de música universitarias	No aplica (teoría fundamentada; interaccionismo simbólico y <i>labelling</i> ; codificación abierta/axial)
Devroop y Aguilar (2006)	Cuantitativa descriptiva	Cuestionario validado (adaptación de Ramnunan, 2001)	Población total UNAM educación musical 2002, N = 83, tasa de respuesta 92 %	Descriptivos + ji cuadrada (discrepancias aspiraciones vs. expectativas)
Johansen (2007)	Teórica / analítica	Revisión y aplicación de teorías sociológicas (Hall, Giddens, Gee)	—	No aplica (análisis conceptual aplicado a educación musical)
Aróstegui y Cisneros-Cohernour (2010)	Documental / comparativa curricular (no experimental)	Revisión de planes de estudio (30+ países)	Planes de 15 países de América Latina y 15 de Europa	No aplica (análisis comparativo cualitativo de categorías curriculares)
Aróstegui Plaza (2013)	Teórica / revisión conceptual	Revisión bibliográfica (posestructuralismo, identidad docente)	—	No aplica (síntesis teórica/analítica)

Servín (2015)	Mixta (predominio descriptivo con RS)	Cuestionario mixto validado (47 ítems, abiertos/cerrados); piloto; visitas	25 docentes de música de secundaria (Ciudad de México, 2011–2013)	Descriptivos; no aplica para ítems abiertos (análisis de contenido con marco de Representaciones Sociales)
Haning (2020)	Cuantitativo descriptivo	Análisis documental	16 programas de licenciatura	Divide los planes de estudio en contenido, pedagogía y estudios generales
Euán Pacheco (2021)	Mixta (mapeo de programas + entrevistas)	Matriz de programas (presencia de materias pedagógicas); entrevistas a egresados, docentes y coordinadores	3 universidades mexicanas (“U”, “A”, “E”); egresados de instrumentista, composición y enfoque general	Descriptivos (tabla de programas); no aplica para entrevistas (análisis temático)
Zamorano (2021)	Teórica / revisión de literatura	Revisión filosófica, sociológica y educativa	—	No aplica (análisis teórico-conceptual)

Nota. WoS = *Web of Science*; RS = Representaciones Sociales; UNAM = Universidad Nacional Autónoma de México; IIM = identidad de intérprete de música; MII = identidad de educador musical (siglas según el texto original).

En la tabla se registran catorce estudios de los cuales seis son teóricos/revisión/documentales, tres cuantitativos, tres mixtos y dos cualitativos. En el apartado de materiales e instrumentos se repite el trabajo documental en siete estudios, las entrevistas en cuatro, los cuestionarios y encuestas en cuatro y la observación en dos.

En el tipo de muestra, siete trabajos son empíricos con personas, por ejemplo, 1,353 profesionales en Wesley (1996); 108 estudiantes en cinco universidades durante 36 meses en Roberts (1991); N=83 en Devroop y Aguilar (2006), tres analizan documentos o planes de estudio como 22 documentos en Beijgaard y sus colaboradores (2004); planes de estudio en 30 países

en Aróstegui y Cisneros-Cohernour (2010); 16 programas en Haning (2020) y cuatro no reportan muestra por ser conceptuales.

En la sección de tipo de análisis, cinco usan descriptivos/comparativos, uno reporta prueba *chi* cuadrado (x^2) Devroop y Aguilar (2006), cuatro realizan análisis cualitativo como *grounded theory* en Roberts (2004) y los seis teóricos hacen análisis conceptual.

3. Análisis conceptual de identidad

El concepto de identidad ha sido abordado desde múltiples perspectivas teóricas y empíricas, se reflexiona desde varias disciplinas como la filosofía, la sociología, la psicología y con mayor énfasis para fines de esta investigación en la educación y la música. La revisión de literatura evidencia que este concepto se relaciona con diversas dimensiones de la profesión de la educación superior, por lo tanto, definirlo con claridad puede ayudar a identificar diferentes variables que impactan el desempeño de los profesores para medirlas, analizarlas y así mejorar nuestras prácticas.

Los trabajos teóricos que revisé recopilan diversas definiciones de identidad y utilizan alguna de estas como modelo conceptual para su trabajo, con el objetivo de señalar con precisión las dimensiones del perfil profesional de los educadores musicales a nivel superior, realizaré un análisis conceptual de identidad.

De acuerdo con Jorgensen (2006) aclarar conceptos es una parte fundamental del quehacer filosófico, lo cual permite evitar ambigüedades y por lo tanto ocupar los conceptos con precisión. A este proceso se le suele llamar análisis conceptual.

“Analizar conceptos de manera sistemática y constante es una tarea necesaria en el campo de la educación musical, sin embargo, es muy importante insistir en que estos análisis deben enriquecer las prácticas de educación musical, relacionarse con las acciones cotidianas de los profesores” (Sastré, 2019, p. 78).

El objetivo del análisis conceptual de identidad es identificar los elementos que conforman la comprensión de este concepto para unirlo con las dimensiones que impactan la formación y el trabajo profesional del educador musical.

“Si los procesos de análisis conceptual se articulan con prácticas educativas y musicales, pueden contribuir a generar diálogo y claridad en las comunidades de educadores de la música, a relacionar conocimientos sobre la música desde diferentes perspectivas o disciplinas y a fortalecerla relación entre la música y la sociedad” (Sastré, 2019, p. 78).

Para este análisis considere 8 definiciones de identidad utilizadas en investigaciones sobre el perfil docente en educación musical superior, el resto son definiciones provenientes de campos como la sociología, psicología, educación o filosofía, utilizadas por los investigadores de la identidad en la educación musical. Con base en estas definiciones enlistaré las características fundamentales del concepto de identidad en la educación musical superior.

En los estudios revisados, la identidad aparece como un constructo dinámico, relacional y narrativo, que se transforma en interacción con el contexto social, cultural e institucional. Villoro (1998) aborda la identidad desde una óptica filosófica y ética, ligada a la autenticidad y la búsqueda del sentido personal y colectivo. En cambio, Aróstegui (2013) y Zamorano (2021), la conciben como efecto de discursos y relaciones de poder, desplazando el énfasis del sujeto autónomo hacia los sistemas de dominación y reproducción social. Por su parte, Sfard y Prusak (2005) y Beijaard (2004) interpretan la identidad como narrativa y reflexiva, centrada en los procesos educativos y en la autocomprensión del docente. Johansen (2007), Mills (2004) y Bennett (2018) adoptan una visión más sociocultural y profesional, en la que la identidad se negocia dentro de comunidades de práctica y trayectorias laborales.

Mientras algunos autores destacan el carácter discursivo y político de la identidad (Aróstegui, Zamorano, Foucault), otros resaltan su dimensión personal y biográfica (Sfard, Beijaard, Bennett). Sin embargo, todos coinciden en que la identidad implica un movimiento continuo de autodefinición en relación con los demás.

Característica 1: la identidad es un proceso en constante construcción

La mayoría de los autores coinciden en que la identidad no es algo fijo, sino un proceso en constante construcción. Aróstegui (2013), con base en ideas de Bourdieu y Foucault, sostiene que tanto el conocimiento como las identidades se construyen históricamente mediante discursos y prácticas situadas. Esta idea también aparece en Zamorano (2021), que, desde la posmodernidad, plantea que el yo se fragmenta en múltiples versiones de sí mismo, todas válidas según el contexto social.

Característica 2: la identidad puede referirse a un individuo o a un conjunto de individuos.

De modo similar, Villoro (1998) concibe la identidad como una representación cambiante que los pueblos y que las personas elaboran sobre sí mismos

Característica 3: la identidad se relaciona con la búsqueda de preservar rasgos propios.

Característica 4: la identidad se relaciona con un proyecto abierto y en diálogo con otras personas y culturas.

Villoro (1998) distingue entre la vía de la singularidad, que busca preservar rasgos propios la vía de la autenticidad, que entiende la identidad como un proyecto abierto y en diálogo con otras culturas. Esta noción ética y filosófica converge con el enfoque posestructuralista al enfatizar que la identidad es histórica y contextual.

Característica 5: la identidad es un conjunto de narrativas que una persona cuenta sobre sí misma.

Característica 6: identidad como una proyección de lo que una persona espera o desea ser.

Asimismo, autoras como Sfard y Prusak (2005), desde una mirada educativa, definen la identidad como el conjunto de historias significativas que las personas cuentan sobre sí mismas y que otros reconocen. Distinguen entre identidad actual, lo que una persona es e identidad designada lo que espera o desea ser, lo cual aporta una dimensión narrativa y de proyección al concepto. Beijaard, Meijer y Verloop (2004) retoman esta idea en el ámbito docente, al describir la identidad profesional como un proceso dinámico de interpretación y reinterpretación de experiencias, en el que las creencias personales del profesor se articulan con las normas del contexto educativo.

Característica 7: la música refleja, produce y transforma la identidad.

Desde la perspectiva musical, Johansen (2007), Hargreaves, Miell y MacDonald (2002) y Bennett (2018) coinciden en que la identidad constituye un eje del aprendizaje y de la profesionalización del músico. La música no solo refleja la identidad, sino que también la produce y transforma, pues las prácticas musicales permiten a los individuos reconocerse, pertenecer y dar sentido a su experiencia educativa y social.

Presento una tabla con las ideas centrales respecto a la identidad en los trabajos que revisé, categorizadas con base en tres enfoques principales.

- 1) Identidad como rol y/o construcción social
- 2) Identidad como narrativa / relatos
- 3) Identidad como construcción contextual

Tabla 4:

Identidad como rol y/o construcción social

Autor	Año	Idea central
McCall y Simmons	1978	La identidad puede definirse como el carácter y el rol que una persona se crea para sí al ocupar una posición social; es su visión imaginativa de sí misma actuando como ocupante de esa posición.
Roberts	1991	Estudiantes de educación musical adquieren una identidad de “músico” que construyen con núcleo de intérprete, muy dependiente de la interacción y la reacción sociales.
Mead	1934	El yo surge solo en un entorno social con comunicación; la identidad se desarrolla en transacciones con el ambiente.
Gee	2001	La identidad no es fija, es un fenómeno relacional y en proceso; nos interpretamos como cierto tipo de persona y somos reconocidos como tal en un contexto.
Lamont	2002	Las circunstancias personales moldean la autopercepción y la percepción de los demás (identidad personal y social).
Lave y Wenger	1991	Identidad, conocimiento y pertenencia a comunidades se implican mutuamente; se negocian significados en contextos.

Tabla 5:

Identidad como narrativa / relatos

Autor	Año	Idea central
Connelly y Clandinin	1987	La identidad se entiende narrativamente, ligada a eventos concretos que dan cuenta de quién es una persona.
Sfard y Prusak	2005	Las identidades se conciben como un conjunto de relatos sobre las personas; distinguen identidades actuales (relatos sobre el estado presente) y designadas (relatos con potencial de volverse actuales); pueden cambiar y no de forma lineal.

Tabla 6:

Identidad como construcción contextual

Autor	Año	Idea central
Bourdieu	1991	Conocimiento e identidades no son naturales ni fijas; se construyen históricamente mediante la apropiación de discursos y prácticas del contexto.

Coldron y Smith	1999	La identidad profesional no es estable ni unitaria; requiere agencia docente (diálogo, múltiples enfoques, recursos) para ubicarse.
Cooper y Olson	1996	La identidad profesional es multifacética; factores históricos, sociológicos, psicológicos y culturales influyen.
McCarthy et al.	1999	La música es central en la construcción de identidades sociales juveniles (“identidades sonoras/musicales”) por su rol en prácticas discursivas.
Hargreaves, Miell y MacDonald	2002	La identidad es performativa y dinámica; en música, la praxis (cómo hacemos música juntos) está en el centro de la identidad.
Lamont	s/f (p. 792)	Enfoca el desarrollo de la identidad musical según contextos sociales y cómo las personas negocian transiciones vitales.
Spychiger	s/f (p. 793)	El autoconcepto musical media la transformación de la experiencia musical en identidad musical (“quién soy/qué puedo hacer en música”).
Schutz	1999	La identidad musical surge al reconstruir significados de la música que interpretamos o escuchamos.
Erikson	1968	La identidad no es algo que se tiene, sino algo que se desarrolla durante toda la vida.
Beijaard, Korthagen y Verloop	2004	La identidad profesional docente es dinámica, influida por el contexto, por percepciones de los otros y por sub-identidades que tienden a integrarse con la experiencia.
Beijaard	2004	La identidad profesional incluye expectativas sociales y lo que los docentes valoran por su experiencia y biografía; es base para la toma de decisiones y el sentido en formación inicial.
Volkman y Anderson	1998	La identidad profesional es un equilibrio complejo entre la autoimagen y los roles que se deben desempeñar; es clave para orientar el apoyo a practicantes.
Goodson y Cole; Kerby	1991–1998	Vínculo con imágenes de sí del profesorado y con procesos de reflexión/auto-evaluación que moldean la práctica y la apertura al cambio.
Sachs	2005	La “identidad profesional/docente” provee un marco de cómo ser, actuar y comprender el trabajo y el lugar en la sociedad.
Bouij (1998); Hargreaves et al. (2007); Pellegrino (2009)	1998–2009	En formación, muchos se perciben como “experto de la materia” vs. “docente”, lo que genera tensión entre identidad musical y docente y produce prácticas distintas.
Ballantyne, Kerchner y Aróstegui	2012	La identidad del profesorado de música se ubica en un continuo docente–músico: depende de la autopercepción haciendo música, del modelo curricular de músico/docente y del choque entre identidades actuales y designadas.
Marcus	2011	La identidad, en sus múltiples definiciones, ha sido concebida primero como construcción individual dada e inmutable; luego, como realización del sujeto social capaz de reconstruirse en relación con otros; y finalmente, como proceso inacabable donde el sujeto no posee identidades fijas y permanentes, sino

		fragmentadas y contradictorias, en el contexto de un mundo posmoderno.
Villoro	1998	La identidad no es algo fijo ni esencial, sino una representación que un pueblo hace de sí mismo.

En el ámbito de la educación musical, la identidad profesional se configura en una tensión constante entre ser músico y ser docente. Roberts (1991, 2004) muestra cómo los estereotipos y jerarquías institucionales privilegian la identidad de intérprete sobre la pedagógica, generando inseguridad y desvalorización profesional. Mills (2004) amplía esta visión al describir la identidad *performer-teacher*, donde la docencia y la interpretación se realimentan.

Bennett (2018) advierte que una identidad limitada al rol de intérprete puede provocar traumas identitarios cuando las condiciones laborales obligan a diversificar actividades. En el contexto mexicano, Euán Pacheco (2021) y Servín (2015) evidencian que la falta de formación pedagógica y las condiciones precarias de trabajo dificultan el desarrollo de una identidad docente sólida, reforzando la desigualdad entre la figura del músico y la del educador. Por su parte, Aróstegui y Cisneros-Cohernour (2010) destacan que los currículos de América Latina suelen dar más peso a la formación musical que a la pedagógica, lo que influye directamente en cómo los estudiantes construyen su autopercepción profesional.

La dicotomía entre conocimiento sobre los contenidos y conocimiento pedagógico revela una importante dimensión epistemológica de la identidad de los profesionales en la educación musical superior ¿qué conocimientos debe tener un profesor de educación musical superior? ¿qué estudios de licenciatura? ¿cuáles son los perfiles de egreso? ¿qué formación de posgrado? ¿qué cursos de actualización? ¿quién acredita sus conocimientos? En la medida en que desarrollemos investigaciones que contribuyan a dar respuesta a estas preguntas, la identidad de los profesores se puede consolidar y ser más congruente con nuestros contextos.

La identidad de músico se puede ver modificada en el campo laboral, ya que es posible que adquiera la identidad de educador musical por realizar la práctica de dar clase, sin tener una preparación previa en pedagogía. El mercado laboral del músico suele estar inclinado a ser docente, si bien en algunas entrevistas (Devroop y Aguilar, 2006; Bennet, 2018; Euán Pacheco, 2021) los resultados muestran que la docencia formal e informal es a lo que la mayoría de los músicos se dedican, aun así, existen otras prácticas que carecen de estabilidad, como tocar en eventos sociales, privados y orquestas que son menos comunes.

Conclusiones

La revisión de literatura muestra que el perfil de los profesores está ligado con su identidad, ya sea como rol, como narrativa o como construcción contextual, contribuye directamente a la forma en la que dan clases los profesores y cómo actúan en cierto contexto musical.

Ser docente de educación musical superior es una labor que combina muchos factores y actividades para las cuales no siempre se encuentra una preparación especializada en los planes de estudio de música, mientras que otras disciplinas sí toman en cuenta la parte pedagógica como un elemento fundamental en la formación (Aróstegui, 2013; Haning, 2020; Euán Pacheco, 2021).

En la carga curricular de las licenciaturas en música existe una inconsistencia entre lo que se enseña y las prácticas musicales que los egresados realmente ejercen, “Parece urgente, acercar al músico a una mejor oferta educativa que le provea una formación completa, para que estudiar música no sea sinónimo de desempleo, migración, subempleo o contrataciones temporales” (Carbajal y Sáez, 2020, p. 172), se le da más importancia a la música clásica por tradición y no se atienden géneros presentes en la vida laboral, lo que produce que los músicos instrumentistas se encuentren limitados.

La identidad de los estudiantes de educación musical se encuentra frente a una jerarquización, donde es más relevante identificarse como músico instrumentista que como músico educador (Roberts, 1991). Los programas propician este tipo de ambientes en las universidades y se refleja en los planes de estudio y en la planta docente de licenciaturas en música, esta tensión es referida continuamente (Johansen, 2007; Higgins, 2012; Bowman, 2012; Bennet, 2018; Euán Pacheco 2021). Ser enfáticos en que existe esta dicotomía conduce a que

la identidad de educador musical requiere de más habilidades que solo ser expertos o tener amplios conocimientos en el contenido que se enseña.

El mercado laboral del músico como instrumentista se encuentra limitado, por lo que impartir clases es una de las opciones recurrentes. De acuerdo con los planes de estudio los músicos tienen una preparación básica, insuficiente para dar clase, los estudiantes en educación musical tienen una formación complementaria en educación (Devroop y Aguilar, 2006; Bennet, 2018; Euán Pacheco, 2021). Estudios como los de Roberts (1991; 2004) indican que es necesario analizar la pertinencia de la separación de la licenciatura en instrumentista de la licenciatura como educador musical y si van a estar separadas ¿por qué están impartiendo clases licenciados instrumentistas cuando hay licenciados educadores musicales? Con base en lo anterior, analizar si el mercado laboral actual en nuestro contexto es apremiante para justificar la separación de las licenciaturas en educación e instrumentista.

La construcción de la identidad en relación con la música se ha estudiado independientemente de la identidad de los profesores, sin embargo, son temas que se entrelazan, pero se han tratado por separado. Hay distintas maneras de percibir la influencia que la música tiene sobre la identidad, la primera es la música como parte de nuestra construcción de la identidad y la segunda es la música como un medio para la construcción de la identidad. Lo anterior puede surgir en un entorno social educativo, es decir, adentro de la escuela, así como un entorno social como en casa.

Los diferentes enfoques crean un marco de la identidad como proceso narrativo, social y dinámico. Desde la filosofía, Villoro (1998) sitúa la identidad colectiva en relatos anclados en elecciones históricas, entre la vía de la singularidad y la autenticidad, más que en esencias fijas. Desde una perspectiva sociológica, Johansen (2007) muestra que la identidad y el aprendizaje

musical se configuran en que podemos aprender a través de una identidad y una identidad en concreto, en prácticas situadas.

Los análisis de Zamorano (2020) y Aróstegui (2013) coinciden en que la identidad docente se construye y negocia socialmente con aspectos culturales e institucionales, atravesadas por tensiones entre ser músico y ser educador, que los planes de estudio pueden darle más peso a uno o a otro o tratar de equilibrar. Finalmente, Sfard y Prusak (2005) precisan que el aprendizaje opera entre identidades actuales y designadas. Una formación pertinente debe articular relato biográfico, contextos socioculturales y diseño curricular para integrar de manera equilibrada lo musical y lo pedagógico.

Wesley (1996) confirma que la pedagogía es fundamental para el desempeño inicial. Entrevistas a profesores de universidades indican que la docencia es un plan B, y esta afirmación es congruente si se toma en cuenta que laborar dando clase es una profesión muy requerida y sostiene carreras híbridas de *performer-teacher* (Mills, 2004), a la vez que la empleabilidad de un músico exige identidades más amplias y flexibles que la del intérprete (Bennett, 2018). En México las expectativas laborales poco realistas y vacíos en la formación refuerzan tensiones identitarias e incongruencia con el mercado laboral (Devroop y Aguilar, 2006; Euán Pacheco, 2021). Beijaard et al. (2004) sugieren entender la identidad como un equilibrio de sub-identidades personales y contextuales en continuo ajuste. Urge equilibrar los planes con pedagogía temprana, prácticas auténticas y contextualizadas. Lo anterior puede contribuir al desarrollo identitario, de modo que lo musical y lo pedagógico se integren en perfiles versátiles, sostenibles e integrales.

La tabla de análisis comparativo de métodos en estudios sobre identidad y perfil profesional en educación y educación musical, no solo sintetiza el estado en el que se estudia la identidad docente en educación musical superior, sino que ofrece un mapa de ruta para la investigación futura: permite detectar vacíos, orientar diseños empíricos con muestras más

amplias y diversas, y revisar y afinar el contenido de los instrumentos como entrevistas, cuestionarios, estudios documentales con el objetivo de ganar validez y comparabilidad. Al distinguir enfoques cualitativos, cuantitativos, mixtos y teóricos, facilita las decisiones metodológicas y de muestreo es decir a estudiantes, egresados, docentes o currículos, así como comparaciones entre poblaciones e instituciones como países, modelos curriculares y perfiles de formación.

El análisis conceptual de identidad en los profesores de educación musical superior es relevante ya que se relaciona con las dimensiones de la misma profesión por lo tanto estudiarlo con claridad puede ayudar a identificar variables que impactan la identidad y con ella el desempeño de los profesores, así mejorado nuestras prácticas. Este análisis nos permite articular la identidad con múltiples ejes como la formación inicial que incluye la actualización continua en el desarrollo de competencias metodologías y trayectorias; condiciones laborales en cuanto a su estabilidad, carga administrativa y reconocimiento. Los roles en las instituciones es decir docencia, investigación y cargos administrativos. la identidad se vincula con los planes de estudio, el equilibrio entre contenidos musicales y pedagógicos, los perfiles de ingreso y egreso con la coherencia entre expectativas, recursos y resultados, y con mayor énfasis en el mercado laboral como la demanda, inserción y movilidad profesional incluyendo a la ética profesional y función social de la profesión.

La identidad del músico se ve intervenida por el campo laboral agregándole otra identidad como educador sin tener la formación adecuada para la profesión lo que es relevante ya que la identidad del profesor afecta directamente la identidad del alumno y su identidad musical, haciendo que su experiencia sea dependiente del profesor, creando un sentido de responsabilidad sobre el resultado identitario de la persona a la que se le enseña.

A partir de la revisión de la literatura, el análisis comparativo de los métodos de los estudios y el análisis conceptual, esta investigación contribuye al conocimiento sobre la identidad

docente en educación musical superior, concluyo que es un proceso dinámico, social y narrativo que influye directamente en cómo se enseña y se actúa en contextos musicales específicos. Los planes de estudio suelen privilegiar la formación de instrumentistas por encima de la formación pedagógica, lo que genera tensiones identitarias entre músico y educador y los desajustes con el mercado laboral, por consecuencia muchos músicos laboran dando clases como opción recurrente sin preparación pedagógica suficiente, por lo que es pertinente equilibrar los currículos con pedagogía, prácticas auténticas y contenidos pertinentes a géneros musicales y realidades laborales actuales. Relacionado a lo anterior la identidad del profesor incide en la identidad del alumnado, reforzando la necesidad de competencias pedagógicas, éticas y contextuales. El análisis conceptual del término identidad no es solo teórico: sirve para delimitar variables sobre formación, actualización, condiciones laborales, perfiles de ingreso, egreso y mejorar prácticas. Aunado a lo anterior se puede impulsar evaluaciones de planes de estudio, perfiles de ingreso y egreso, ajustes en el mercado laboral, marcos de ética profesional y función social y ordenar evidencias puede sugerir la comparación entre contextos y programas curriculares e institucionales, fortaleciendo la pertinencia y el impacto de las próximas investigaciones.

Referencias

- Aróstegui, J., & Cisneros-Cohernour, E. (2010). Reflexiones en torno a la formación del profesorado de música a partir del análisis documental de los planes de estudio en Europa y América Latina. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(2). <https://www.ugr.es/~recfpro/rev142ART14.pdf>
- Aróstegui Plaza, J. L. (2013). El desarrollo de la identidad profesional del profesorado: El caso del especialista de música. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 145–159. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27429896009.pdf>
- Baltes, P. B., & Baltes, M. M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. En P. B. Baltes & M. M. Baltes (Eds.), *Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences* (pp. 1–34). Cambridge University Press.
- Ballantyne, J. (2005). Identities of music teachers: Implications for teacher education. En M. Cooper (Ed.), *Teacher education: Local and global: Australian Teacher Education Association conference proceedings*. Australian Teacher Education Association.
- Ballantyne, J. (2006). What music teachers want: The emergence of a unified understanding of an ideal teacher education course. *Australian Journal of Teacher Education*, 31(1), 2–11. <https://doi.org/10.14221/ajte.2006v31n1.1>
- Bauman, Z. (2003). De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad. En S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 40–68). Amorrortu.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Bennett, D. (2010). *La música clásica como profesión: Pasado, presente y estrategias para el futuro*. Graó.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. Penguin.
- Bouij, C. (2004). Two theoretical perspectives on the socialization of music teachers. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 3(3), 1–14. http://act.maydaygroup.org/articles/Bouij3_3.pdf
- Bowman, W. D., & Frega, A. L. (2012). What should the music education profession expect of philosophy? En W. D. Bowman & A. L. Frega (Eds.), *The Oxford handbook of philosophy in music education* (pp. 17–36). Oxford University Press.
- Bransford, J. D., & Brown, A. L. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience and school*. New Academic Press.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus.

- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.
- Bullough, R. V. (1997). Practicing theory and theorizing practice. En J. Loughran & T. Russell (Eds.), *Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 13–31). Falmer Press.
- Carbajal Vaca, I. S., & Sáez, A. (2020). Percepción de la educación musical del siglo XXI: Un acercamiento fenomenológico a las visiones de docentes universitarios latinoamericanos. *Cuadernos de Análisis y Debate sobre Músicas Latinoamericanas Contemporáneas*, 3, 156–175.
- Chong, S. (2011). Development of teachers' professional identities: From pre-service to their first year as novice teachers. *KEDI Journal of Educational Policy*, 8(2), 219–233.
- Chong, S., & Low, E. L. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching—Formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy and Practice*, 8(1), 59–72. <https://doi.org/10.1007/s10671-008-9056-z>
- Chong, S., Low, E. L., & Goh, K. C. (2011). Emerging professional teacher identity of pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 50–64.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1987). On narrative method, biography and narrative unities in the study of teaching. *The Journal of Educational Thought*, 21, 130–139.
- Cooper, J. (1999). *Classroom teaching skills*. Houghton Mifflin Company.
- Devroop, K., & Aguilar, B. (2006). The occupational aspirations and expectations of music education majors in Mexico. *Research & Issues in Music Education*, 4(1), Article 3. <http://ir.stthomas.edu/rime/vol4/iss1/3>
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Díaz Mohedo, M. T. (2005). La formación del profesorado de música ante la Convergencia Europea. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 8(6), 23–26. <http://www.aufop.com/aufop/home/>
- Elliott, D. J. (2005). Introduction. En D. J. Elliott (Ed.), *Praxial music education: Reflections and dialogues*. Oxford University Press.
- Estrada Rodríguez, L. A. (2012). Education in Latin American music schools: A philosophical perspective. En W. D. Bowman & A. L. Frega (Eds.), *The Oxford handbook of philosophy in music education* (pp. 231–248). Oxford University Press.
- Euán Pacheco, A. (2021). *¡Música, maestro!: La preparación docente en la formación de músicos en las instituciones de educación superior* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2009). *Las palabras y las cosas: Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI.
- Friesen, M. D., & Besley, S. C. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher Education*, 36, 23–32. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.005>

- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99–125.
- Gembris, H., & Davidson, J. W. (2002). Environmental influences. En R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 17–30). Oxford University Press.
- Giddens, A. (2001). *Más allá de la izquierda y la derecha: El futuro de las políticas radicales*. Cátedra.
- Goodson, I. F., & Cole, A. L. (1994). Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 85–105.
- Gracia, R. W. C. (2024). Higher music teacher education programs in Mexico from the professor's perspective: A descriptive study. *Revista Educación*, 48(2), 1–29. <https://doi.org/10.15517/revedu.v48i2.58215>
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.
- Hall, S. (1992). The question of cultural identity. En S. Hall, D. Held, & A. McGrew (Eds.), *Modernity and its futures* (pp. 274–316). Polity Press.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿Quién necesita «identidad»? En S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13–39). Amorrortu.
- Haning, M. (2020). Identity formation in music teacher education: The role of the curriculum. *International Journal of Music Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/0255761420952215>
- Hargreaves, D. J., Purves, R. M., Welch, G. F., & Marshall, N. A. (2007). Developing identities and attitudes in musicians and classroom music teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 665–682. <https://doi.org/10.1348/000709906X154676>
- Hellman, D. (2007). Impediments to the development of the music teacher: Impact of the social context in the music school on the emerging identity of future music educators. En D. Scheib (Ed.), *Roles, identity, socialization, and conflict: The transition from music student to music teacher* (pp. 34–43). Society for Music Teacher Education. <https://smte.us/wp-content/uploads/2020/02/rolesidentitysocializationconflict.pdf>
- Higgins, C. (2012). The impossible profession. En W. D. Bowman & A. L. Frega (Eds.), *The Oxford handbook of philosophy in music education* (pp. 213–230). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195394733.013.0012>
- Hudak, G. M. (1995). “We are all related”: The formation of the “sound” identity in music making and schooling. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 16(3), 297–315. <https://doi.org/10.1080/0159630950160302>
- Johansen, G. (2010). Modernity, identity and musical learning. En R. Wright (Ed.), *Sociology and music education* (pp. 155–164). Ashgate.
- Knowles, G. J. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. En I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 99–152). Routledge.

- Lamont, A. (2002). Musical identities and the school environment. En R. MacDonald, D. Hargreaves, & D. Miell (Eds.), *Musical identities*. Oxford University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lyotard, J.-F. (1984). *La condición postmoderna: Informe sobre el saber*. Cátedra.
- McCarthy, Q., Hudak, G., Miklaucic, S., & Saukko, P. (Eds.). (1999). *Sound identities: Popular music and the cultural politics of education*. Peter Lang.
- Meyer, L. B. (2001). *La emoción y el significado en música*. Alianza.
- Mills, J. (2004). Working in music: Becoming a performer-teacher. *Music Education Research*, 6(3), 245–261. <https://doi.org/10.1080/1461380042000281712>
- Monereo, C., & Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito: Análisis de incidentes en secundaria*. Graó.
- Nias, J. (1989). Teaching and the self. En M. L. Holly & C. S. McLoughlin (Eds.), *Perspective on teacher professional development* (pp. 151–171). Falmer Press.
- Olsen, B. (2008). How reasons for entry into the profession illuminate teacher identity development. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 23–40.
- Randles, C., & Ballantyne, J. (2018). Measuring self-perceptions of creative identity: A cross-cultural comparison of the creative identities of pre-service music teachers in the US and Australia. *Music Education Research*, 20(2), 231–241. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1249360>
- Roberts, B. (1991). Music teacher education as identity construction. *International Journal of Music Education*, 18(1), 30–39. <https://doi.org/10.1177/025576149101800104>
- Roberts, B. A. (1993). *I, musician: Towards a model of identity construction and maintenance by music education students as musicians*. Memorial University of Newfoundland.
- Roberts, B. (2004). Who's in the mirror? Issues surrounding the identity construction of music educators. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 3(2). http://act.maydaygroup.org/articles/Roberts3_2.pdf
- Sastré Barragán, F. (2019). *Reflexiones epistemológicas sobre la educación musical* [Tesis de maestría inédita, Universidad Nacional Autónoma de México]. Ciudad de México, México.
- Servín Morales, L. I. (2015). *Los profesores de música de secundarias públicas en el D. F.: Un primer acercamiento a su trabajo docente y sus representaciones sociales* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Música].
- Sfard, A., & Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14–22. <https://doi.org/10.3102/0013189X034004014>
- Small, C. (1999). El musicar: Un ritual en el espacio social. *Revista Transcultural de Música*, 4, 1–16. <https://www.sibetrans.com/trans/articulo/252/el-musicar-un-ritual-en-el-espacio-social>
- Tomé, J. L. (2014). *Las identidades: Las identidades morales y políticas en la obra de Jürgen Habermas*. Biblioteca Nueva.

- Villoro, L. (1998). Sobre la identidad de los pueblos. En *Estado plural, pluralidad de culturas* (pp. 57–66). UNAM/Paidós.
- Volkman, M. J., & Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82(3), 293–310.
- Wesley, S. (1996). *Job analysis of the knowledge important for newly licensed music teachers* (RR-96-9). Educational Testing Service.
- Willis, P. (1994). Symbolic creativity. En J. Storey (Ed.), *Cultural theory and popular culture: A reader* (pp. 523–530). Harvester Wheatsheaf.
- Wright, R. (Ed.). (2010). *Sociology and music education*. Ashgate Publishing.
- Zamorano Valenzuela, F. J. (2021). *La construcción de la identidad docente del profesorado de música en Chile: Estudios de caso en las modalidades concurrente y consecutiva* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio Institucional de la Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/71165>
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213–238. <https://doi.org/10.1080/13540600309378>



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



ESCUELA DE TEATRO, DANZA y MÚSICA

Dirección.

Cuernavaca Morelos a 15 de diciembre del 2025
Asunto: Voto Aprobatorio Tesis,
de Alexandra Sirash Arcila Velázquez del Valle.

Mtra. Marcela Dorantes Garduño
Persona Titular de la Dirección de la Escuela
de Teatro, Danza y Música de la UAEM.
P R E S E N T E.

Con el motivo de la presente, le informo que he revisado el trabajo de la alumna Alexandra Sirash Arcila Velázquez del Valle titulado: Identidad de profesores de música en la educación superior: Revisión de literatura y análisis conceptual, para obtener el Título de Licenciada en Música con área terminal Canto y mis observaciones son favorables.

Asimismo, doy por aprobado mi voto para que obtenga el grado de Licenciada en Música con área terminal Canto

Sin más por el momento reciba un cordial saludo.

Atentamente
Por una humanidad culta

(FIRMA ELECTRÓNICA)

Mtro. Federico Sastré Barragán
Catedrático de la Escuela
de Teatro, Danza y Música UAEM





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento con firma electrónica UAEM, soportada por el certificado vigente a la fecha de su elaboración y con efectos plenos de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS PUBLICADOS en el ÓRGANO INFORMATIVO UNIVERSITARIO "ADOLFO MENÉNDEZ SAMARÁ" número 117 de fecha 20 de abril de 2021.

Sello electrónico

FEDERICO SASTRE BARRAGAN | Fecha:2025-12-15 11:04:11 | FIRMANTE

lqPbN6WOb/bBXOriS0MgiDmJRGUK7v8MTGb3AM0uGqe89R8/EOAN6BfMT5Nm/ZmiPe//QDS1PedmNQWK0YeHMky9rg8045qysgOJnZreiEeLGzWWwRVQ+2mZpk1RuFinFCv69QMg01DWfGQ08w+tKjVv5DynxalcMAg2CsJkw3GuuCAfdqUMX38ibVvEP3NLbULUB1pqIpdUxtKeyahcH9AlsHkCVgvyhkG+2/tT/E3FyZSb8DFgcLk8656r3wZ40heqfw/bhAaTC9XEMBzQo2dBDXmecipGyXOJ/4F2sO2FnHt2gdMfVBs3Plc/UXuwpQOG2yle+fV6x95xRPLw==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



cW1P9SLH8

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/1rZfeIAETsaYyBpyBFyMowqEVleilkBE>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



ESCUELA DE TEATRO, DANZA y MÚSICA

Dirección.

Cuernavaca Morelos a 15 de diciembre del 2025
Asunto: Voto Aprobatorio Tesis,
de Alexandra Sirash Arcila Velázquez del Valle.

Mtra. Marcela Dorantes Garduño
Persona Titular de la Dirección de la Escuela
de Teatro, Danza y Música de la UAEM.
P R E S E N T E.

Con el motivo de la presente, le informo que he revisado el trabajo de la alumna Alexandra Sirash Arcila Velázquez del Valle titulado: Identidad de profesores de música en la educación superior: Revisión de literatura y análisis conceptual, para obtener el Título de Licenciada en Música con área terminal Canto y mis observaciones son favorables.

Asimismo, doy por aprobado mi voto para que obtenga el grado de Licenciada en Música con área terminal Canto

Sin más por el momento reciba un cordial saludo.

Atentamente
Por una humanidad culta

(FIRMA ELECTRÓNICA)

Mtra. Marcela Dorantes Garduño
Catedrática de la Escuela
de Teatro, Danza y Música UAEM





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento con firma electrónica UAEM, soportada por el certificado vigente a la fecha de su elaboración y con efectos plenos de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS PUBLICADOS en el ÓRGANO INFORMATIVO UNIVERSITARIO "ADOLFO MENÉNDEZ SAMARÁ" número 117 de fecha 20 de abril de 2021.

Sello electrónico

MARCELA DORANTES GARDUÑO | Fecha:2025-12-15 11:01:08 | FIRMANTE

ymLEwqlzIVnNVwlxuGae6rvD1YiLrx7uYTwmc8t5etWRd6wXVtUZpTZmBEbSHmYFygFfXH+1rbMxV2GZsSg0oTwYiqZMyie9X5ZsweCPKjJga80XdE78/7FA7wie7UkJeRsR/Exb
sXI/lyyBV/twJsG2yakVdPIDmFNxRciSM93Kmt4R3fxHZ5cyhFbJtLvs1Gj1tmZJlel9a0edcGIVLcYbuzMEp8JSVZ3XHMkExvuwlRFRJe7/Yq+Ro1/ePnJ385wNFamfmp11L3PludaXg
Gf+A9TEabi/UdOWUiOj9JPWbpEnHv6T2gOTPFkyRy6/B5nDlajFkHiScHxFZeBYYw==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



KPyfpFoze

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/zggaMBcfOuSuLAGUfaxRncCPspmmqv5A>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



ESCUELA DE TEATRO, DANZA y MÚSICA

Dirección.

Cuernavaca Morelos a 15 de diciembre del 2025
Asunto: Voto Aprobatorio Tesis,
de Alexandra Sirash Arcila Velázquez del Valle.

Mtra. Marcela Dorantes Garduño
Persona Titular de la Dirección de la Escuela
de Teatro, Danza y Música de la UAEM.
P R E S E N T E.

Con el motivo de la presente, le informo que he revisado el trabajo de la alumna Alexandra Sirash Arcila Velázquez del Valle titulado: Identidad de profesores de música en la educación superior: Revisión de literatura y análisis conceptual, para obtener el Título de Licenciada en Música con área terminal Canto y mis observaciones son favorables.

Asimismo, doy por aprobado mi voto para que obtenga el grado de Licenciada en Música con área terminal Canto

Sin más por el momento reciba un cordial saludo.

Atentamente
Por una humanidad culta

(FIRMA ELECTRÓNICA)

Edson Jair Arellano Aguilar
Catedrático de la Escuela
de Teatro, Danza y Música UAEM





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento con firma electrónica UAEM, soportada por el certificado vigente a la fecha de su elaboración y con efectos plenos de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS PUBLICADOS en el ÓRGANO INFORMATIVO UNIVERSITARIO "ADOLFO MENÉNDEZ SAMARÁ" número 117 de fecha 20 de abril de 2021.

Sello electrónico

EDSON JAIR ARELLANO AGUILAR | Fecha:2025-12-15 22:51:45 | FIRMANTE

S4u5Uxtn6/JW++8nDabzJPCA6wA5Au1N5fpw3Q83pxFeD2iXXnPU8gb5VE8npgRh/K/w1pe2EK83Qu0yTAtMfs/lcszRZcP2IEE5uY4SYRktEhZHAEa4Sj3sR81up0JHSZ5GiY80
ml9InjMtqzPxoZ+Xwl3tNCyxpSWGUFtMEuW3arEYciZTp1FXsciqBCoxe+VEKKbuzjWuBxZh5WJT5RmrOc0b2jj5d7vrMf0+weXXqnNBKO7fTR/1yfBWRd+1633o9bcWZRCkSL5+
pXwltaZhwbnwchpu9PEXV3pcSuF+BVuKJETN5APJZ/WKHtAzdX5gEac0VGeCDbhS0ZwAdw==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



CdaUOlPr

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/VW9P34o2vYIL27Y0tBjIMbQWVlePluwa>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



ESCUELA DE TEATRO, DANZA y MÚSICA

Dirección.

Cuernavaca Morelos a 15 de diciembre del 2025
Asunto: Voto Aprobatorio Tesis,
de Alexandra Sirash Arcila Velázquez del Valle.

Mtra. Marcela Dorantes Garduño
Persona Titular de la Dirección de la Escuela
de Teatro, Danza y Música de la UAEM.
P R E S E N T E.

Con el motivo de la presente, le informo que he revisado el trabajo de la alumna Alexandra Sirash Arcila Velázquez del Valle titulado: Identidad de profesores de música en la educación superior: Revisión de literatura y análisis conceptual, para obtener el Título de Licenciada en Música con área terminal Canto y mis observaciones son favorables.

Asimismo, doy por aprobado mi voto para que obtenga el grado de Licenciada en Música con área terminal Canto

Sin más por el momento reciba un cordial saludo.

Atentamente
Por una humanidad culta

(FIRMA ELECTRÓNICA)

Mtro. Georges Fabián Fournier Ruiz
Catedrático de la Escuela
de Teatro, Danza y Música UAEM





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento con firma electrónica UAEM, soportada por el certificado vigente a la fecha de su elaboración y con efectos plenos de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS PUBLICADOS en el ÓRGANO INFORMATIVO UNIVERSITARIO "ADOLFO MENÉNDEZ SAMARÁ" número 117 de fecha 20 de abril de 2021.

Sello electrónico

GEORGES FABIAN FOURNIER RUIZ | Fecha:2025-12-15 11:37:08 | FIRMANTE

wM4rzbFKK70uZbY4Al/aAwsVmtDmYLSWKKNurjRNIETtEBjgTYo6qASEaZ15XQ2uQSNOACFNvJirgnajBMGm0hs1GHZ2U3ucPg6+24oFdYVibf0BpiZSL9MAvucypOVjaTZ6efA
aph9jZdWMmFzjtMUYPtJv8W/eHoipth7ghy8Uq5xi8GO93B3TKuily+eMyp6ZzKK61Cb1Ln5PvXh4x7LsigHCF1o93S+mcmfV1K0fXy+H96KI23a2eswmevPWhsHvrc1+ZKIXuyt9
PKrzaqGI8AuGHwVYuo6GyF5V0jXUM20ycnulqDQ2WQjbqdPjEcerlKEFgURoluEhljt5Q==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



[jglQNo07f](#)

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/tao5R394U6KHZ4YzGpQvYJDA9xiJ1Hvi>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



ESCUELA DE TEATRO, DANZA y MÚSICA

Dirección.

Cuernavaca Morelos a 15 de diciembre del 2025
Asunto: Voto Aprobatorio Tesis,
de Alexandra Sirash Arcila Velázquez del Valle.

Mtra. Marcela Dorantes Garduño
Persona Titular de la Dirección de la Escuela
de Teatro, Danza y Música de la UAEM.
P R E S E N T E.

Con el motivo de la presente, le informo que he revisado el trabajo de la alumna Alexandra Sirash Arcila Velázquez del Valle titulado: Identidad de profesores de música en la educación superior: Revisión de literatura y análisis conceptual, para obtener el Título de Licenciada en Música con área terminal Canto y mis observaciones son favorables.

Asimismo, doy por aprobado mi voto para que obtenga el grado de Licenciada en Música con área terminal Canto

Sin más por el momento reciba un cordial saludo.

Atentamente
Por una humanidad culta

(FIRMA ELECTRÓNICA)

Mtra. María del Pilar Guadalupe Flores Carrasco
Catedrática de la Escuela
de Teatro, Danza y Música UAEM





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento con firma electrónica UAEM, soportada por el certificado vigente a la fecha de su elaboración y con efectos plenos de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS PUBLICADOS en el ÓRGANO INFORMATIVO UNIVERSITARIO "ADOLFO MENÉNDEZ SAMARÁ" número 117 de fecha 20 de abril de 2021.

Sello electrónico

MARIA DEL PILAR GUADALUPE FLORES CARRASCO | Fecha:2025-12-15 12:23:21 | FIRMANTE

dWgTq6928WgEyqSBTyUvJQkPH/8W790n0U0b511QzYjiYwBF+ZMDbOULbyxgHUHUhZPjNxW+wzpuwDUW7Ct5F0trxEj/7/losxY5Kuw2K70n/c8jz4LqXJuKHS5A7JJRsD1eiYfGoggJxxqBB+z4kkYdEbl/w6h+C7WWC45xRBVDKwGy4uZBkS1JQgB7rhWXNQWmmp0/O6AqYMBqjTJetXh87xIFb95Y0A9jHmNuenMakRRB2JjWawQJrcOMIdTh4QC7YU5EG6mT3gqcXU6WRYwz9ERIJHSB9tG2Al22y/cOLDfKlIssrf/zXiQfjsGR4zB0m5xy8wDwz2V8epRwQ==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



[Ty1Otn456](#)

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/m7IINreFNoQRbUf1Yw2P6NdgQHxG5g0G>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029