

IDENTIDADES PROFESIONALES EN EDUCACIÓN MUSICAL. DIVERSIDAD DE ORÍGENES PARA UN MISMO ESCENARIO DE PRÁCTICA

PROFESSIONAL IDENTITIES IN MUSIC EDUCATION: DIVERSITY OF ORIGINS FOR THE SAME PRAXIS SETTING

Javier Duque Gutiérrez
javier.duque@esmuc.cat

Escuela Superior de Música de Cataluña

M^a Cecilia Jorquera Jaramillo
mcjorquera@us.es

Universidad de Sevilla

Resumen

Los diferentes contextos formativos – disciplinares, laborales, institucionales y de sistemas educativos –, en los que se desarrolla la actividad de los docentes son tanto conformadores como catalizadores selectivos – por inhibición de algunos y favorecedores de otros – de los procesos de surgimiento, cristalización primera, desarrollo y adaptaciones de la identidad del docente y de sus concepciones didácticas sobre su actuación en el aula. Los objetivos de esta investigación plantean:

a) Buscar evidencias que ayuden a entender y conformar una visión unitaria u holística de dichos procesos de construcción de la identidad profesional, sea cual sea el contexto concreto en que se desenvuelve. Para ello se ha buscado una amplia muestra de profesionales docentes en ejercicio – con una variada experiencia en el mismo – y de estudiantes avanzados de carreras educativas. En conjunto abarcan los campos disciplinares de la educación primaria y secundaria especializada en música, de la música para la interpretación profesional, de la música para la educación y de la pedagogía como formación disciplinar general.

b) Comprender la relación entre las demandas de los contextos concretos en los que se ejerce la profesión docente sobre las diversas y diferentes identidades profesionales con las que los docentes se preparan, están construyendo y/o llegan a ellos para ejercer la docencia. Nos interesan especialmente los recursos y respuestas que las diferentes identidades producen, tanto como pensamiento y teorías implícitas y explícitas, como en forma de concepciones – fragmentarias o vertebradas – sobre todo tipo de actividad desarrollada en el aula, y/o en el marco de la institución con otros profesionales y/o con la idea propia que se tenga de “profesión docente”. La metodología de investigación se basa en la perspectiva de la complejidad. Como reflejo de ello se ha buscado disponer de una muestra heterogénea de docentes profesionales y estudiantes a punto de serlo, relacionados con la docencia de la música y que desarrollan su actividad en una amplia gama de contextos institucionales posibles: universidad o centro superior de formación musical, escuela de primaria o escuela municipal de música e instituto o conservatorio de nivel profesional. Las herramientas para la recogida de datos han sido también diversas: entrevistas

semiestructuradas, cuestionarios cualitativos, cuestionarios cuantitativos y diarios de trabajo, y se han planteado en función de los contextos y la viabilidad y contingencia de los investigadores para acceder a ellos. Los indicadores principales de recogida de datos, adoptados de la literatura, se han orientado a (1) desvelar qué factores y cómo son cruciales en la socialización y (2) pautado de las fases constructivas de la identidad profesional del docente y (3) qué formas o concepciones para la acción docente se asumen como imprescindibles por cada configuración profesional identitaria. El análisis de datos se realiza cualitativamente y tanto desde el marco teórico, deductivamente, como desde el aporte propio de unidades de información que cada contexto pueda ofrecer, inductivamente. La interpretación y conclusiones apuntan a una estrecha vinculación entre la manera de conformar la identidad profesional del docente y algunas concepciones centrales e instrumentales para su praxis profesional.

Palabras clave: identidad profesional del músico docente, modelos didácticos en educación musical, narración biográfica, investigación mixta, complejidad.

Abstract

The different educational contexts (in relation to subject, job, institutions and educational systems) where teachers' activity takes place both shape the processes of emergence, initial crystallization, development and adaptation of teachers identity and their instructional visions on classroom action, and catalyse them selectively —by inhibiting some and favouring others—. This research is aimed at:

a) Finding evidence that help understand and give rise to a unitary or holistic view of the processes through which professional identity is construed, for whatever particular contexts the teacher may work in. To this aim a wide sample was selected of in-service teachers with a variety of teaching experiences, and of student-teachers at the last stages of their training. The sample covers music education in primary and secondary school, music training for professional performers, music for education and general education degrees.

b) Understanding how the demands posed by the particular contexts where professional teachers work relate to the different professional teaching identities they are trained in, construe and/or assume. We are especially interested in the resources and responses produced by the different identities, shaped as thoughts, implicit or explicit theories, or fragmentary or structured notions on any kind of classroom activity, and/or the institutional context relating to other professionals, and/or their own conception of professional teaching. The methodology is based on the paradigm of complexity. Thus we selected a heterogeneous sample of professional teachers and student-teachers, all connected to music education, from a wide variety of possible institutional contexts: university, music schools, primary schools, secondary schools, music schools or conservatories. Data were also collected using a variety of tools — semi-structured interviews, qualitative questionnaires, quantitative questionnaires, and working diaries— depending on their liability and access possibilities for the different contexts. Main indicators for data collecting, taken from the available literature, were oriented towards (1) highlighting relevant factors and how they are crucial for professional socialization, (2) defining phases in the construction of teachers' professional identity, and (3) finding out what forms or conceptions

regarding teaching action are assumed as essential in each professional identity. Data were analysed qualitatively, both from a theoretical framework, deductively, and from the type of information units provided by each particular context, inductively. Data interpretation and conclusions point to a strong link between how teachers' professional identity is configured and some central conceptions, instrumental for their professional practice.

Keywords: musician teachers' professional identity, instructional models in music education, biographical narrative, hybrid research, complexity.

1. JUSTIFICACIÓN

A la actividad profesional docente, en el contexto del Estado Español, se llega hoy día por diferentes itinerarios formativos y desarrollos profesionales, justificados principalmente por los diferentes escenarios de práctica profesional para los que capacitan. A pesar de ello, la comparación entre dichos itinerarios con frecuencia resiste mal la lógica elemental, sobre todo por lo que respecta a la capacitación pedagógica.

Por ejemplo, los esfuerzos en el pasado para unificar el perfil del profesor que se dedica a la docencia en secundaria, a través de carreras combinadas (2 cursos disciplinares + 2 cursos pedagógicos) nunca pasaron del estadio de "proyecto", de manera que hoy día, con el Máster para la Secundaria, se reconoce que la dirección de aquella propuesta era correcta, pero cubriendo solo la mitad de la formación pedagógica de la iniciativa primitiva y manteniendo la carga de cuatro cursos disciplinares. Por otro lado, en nuestros días, el maestro de primaria ha visto incrementada su titulación hasta el formato de Grado de cuatro cursos de formación pedagógica a la vez que disminuía su especialización en las áreas curriculares disciplinares, de forma que su Máster pasa a tener un valor disciplinar y claramente secundario por meramente complementario de su formación y que –a fecha de hoy– no es obligatorio para su ejercicio profesional. El hecho implícito de que un profesor de secundaria ha de saber cuatro veces menos pedagogía que un profesor de primaria, y su simétrico de cuatro veces más de disciplina, todavía no tiene un buen soporte en la investigación educativa a no ser para desmentirlo, sobre todo a través de la metodología comparada de los sistemas de formación del profesorado de todo el mundo (Marcelo y Vaillant, 2011). Este panorama no está lejos de la distinción entre una educación musical sin pedagogía, en la enseñanza secundaria, y una educación musical con pedagogía, en la enseñanza primaria (Cuesta Fernández, 1998).

Cuando la formación de Grado o Superior sí que consigue combinar la capacitación pedagógica y la disciplinar, el contexto legislativo educativo colabora, en cambio, a mantener la dispersión de itinerarios formativos con los que se puede desembarcar en el campo de la docencia. Ejemplo de ellos son sobre todo las carreras superiores de formación artística en pedagogía de la música y pedagogía de la danza, implantadas con la LOGSE y redefinidas con la LOE. El marco legislativo ignora estos casos ciertamente particulares del sistema educativo del Estado Español a base de orientar la normativa que les atañe principalmente en dos direcciones: a) la no equiparación de estas carreras combinadas, aunque sea en alguna medida, con los elementos

formativos o con las carreras orientadas a la educación y a la docencia. Esto se traduce en una restricción total a la hora de acceder a espacios laborales y formativos de manera similar a cómo lo hacen las carreras de capacitación docente; y b) la equiparación de las carreras de formación únicamente disciplinares con las carreras combinadas pedagógicas. Esto se traduce en una confluencia de los alumnos egresados en los mismos escenarios laborales y profesionales, cosa que –a parte de mantener la poca lógica al comparar itinerarios y desarrollos profesionales en el campo de la docencia- cuestiona una y otra vez la necesidad de las titulaciones emergentes pedagógicas y hace necesario también una constante justificación con estudios de inserción laboral y profesional de los “alumni” de esas nuevas carreras (Duque, 2012).

En suma, los diferentes itinerarios formativos, los contextos normativos y en última instancia los diferentes escenarios de práctica profesional docente, son aspectos contextuales consolidados de nuestro sistema educativo que se presentan como factores decisivos a la hora de la conformación y/o la expresión de la identidad profesional del docente. La amplia tipología de dichas identidades que ello implica nos lleva a pensar en la necesidad de buscar líneas comunes o factores de cohesión que a su vez nos ayuden a comprender las diferencias identitarias docentes como facetas dentro de una realidad que se produce, tiene sentido por sí misma y se nos representa claramente como un continuum, al gestionar los mismos componentes y sus interacciones sea cual sea la identidad del docente: alumno, profesor, materia, actividades / recursos y contextos (Ferrández, 1997).

2. OBJETIVOS

- a) Buscar evidencias que ayuden a entender y conformar una la visión unitaria u holística de los procesos de construcción de la identidad profesional del docente de a música, sea cual sea el contexto concreto en que se desenvuelve.
- b) Comprender la relación entre las demandas de los contextos concretos en los que se ejerce la profesión docente musical sobre las diversas y diferentes identidades profesionales con las que los docentes se preparan, están construyendo y/o llegan a ellos para ejercer la docencia. Nos interesan especialmente los recursos y respuestas que las diferentes identidades producen, tanto como pensamiento y teorías implícitas y explícitas, como en forma de concepciones –fragmentarias o vertebradas- sobre todo tipo de actividad desarrollada en el aula, y/o en el marco de la institución con otros profesionales y/o con la idea propia que se tenga de “profesión docente”.

3. MARCO TEÓRICO

La identidad como narración

La crisis postmoderna en la creencia de la identidad esencialista o cartesiano – kantiana dio paso, a finales del siglo XX, a las propuestas interaccionistas, basadas en la idea de identidad como proceso de construcción de significados por parte de los propios individuos. Los filósofos interaccionista se fijaron en aquello que, en la persona,

podiera valorarse como poseído de un significado inteligible, coherente y con la intención de expresar o comunicar la propia individualidad y unidad de la persona. Tales características estaban presentes en los relatos, historias o narraciones autobiográficas que las personas se cuentan a sí mismos o intercambian entre sí (MacIntyre, 1987; Ricoeur, 1996).

La narración autobiográfica busca dar sentido a lo sucedido, o sea reconstruirlo, de forma que lo vivido (Ricoeur, 1996: 147) adquiera una unidad y una coherencia para poderlo comunicar pero al mismo tiempo, al narrar, se está buscando una unidad o coherencia o identidad de la propia narración de manera que es la identidad de la historia narrada la que otorga a su vez identidad a los personajes que en ella se mueven, y entre ellos está el de la propia persona que reinventa y narra la historia. En definitiva: la identidad de la narración “es” la identidad de la persona.

Una narración biográfica, una historia de vida, se construye desde el presente, en base a la interpretación del pasado y con la intención de proyectarse hacia el futuro. Por tanto, en el aquí y ahora, al darnos nuestra propia historia nos damos nuestra propia identidad ya que nos conocemos y nos reconocemos en las historias que nos contamos. De esta forma la narración autobiográfica no solo expresa la identidad del yo, sino que lo constituye. Hannah Arendt (1993) lo expresaba diciendo que el hombre, solo mediante el relato, hacía su aparición en el mundo humano, revelando así de forma activa su identidad, el quién es, y sólo es en la propuesta de su discurso donde él mismo puede aparecer como actor anunciando lo que ha hecho, hace y hará. La mera acción, sin el acompañamiento de su relato, pierde su carácter revelador e incluso a la persona que la lleva a cabo: una acción sin narración es una acción anónima por la imposibilidad de conocer quién la realiza, o sea, su identidad.

La identidad social

Los estudios de construcción de la identidad social se centran en los procesos de socialización que afectan a la identidad entendida ésta como un modo de identificarse y socializarse en grupos o culturas. Para Lipiansky et al., (1990) toda identidad social se caracteriza por ser dinámica (no es para siempre), interactiva (se construye y transforma a través de las relaciones y experiencias del sujeto con los “otros”), multidimensional (una misma persona puede ser hijo, marido, padre, profesor, jefe, ciudadano), estructurada (las diferentes dimensiones encajan de forma coherente en el “todo” de la identidad social como recurso que tiene la persona para darles sentido y apropiarse de ellas), con unidad y continuidad (las diferentes experiencias de la persona a lo largo del tiempo, no modifican su capacidad de autoidentificación e interiorización del referente construido por “los otros” sobre ella), con estrategias identitarias como recurso propio (las crisis interiores y las contradicciones con la identidad construida “por otros” sobre “uno”, tiene un margen de maniobra en el que la persona puede elegir y diseñar estrategias para mantener su unidad identitaria, recomponiendo y resignificando los símbolos y significados adscritos a “uno” por los otros).

La identidad personal

El enfoque que hoy día está apareciendo como crítica al enfoque existencialista y, por supuesto, al funcionalista (Bolívar, 2006: 30), se basa también en la idea de la construcción social de la realidad, en la tradición interaccionista con origen en Herbert

Mead, la Escuela de Chicago y posteriormente con Berger y Luckmann (1988). La identidad no se plantea ni como producto de la estructura social, ni como resultado del pulso y lucha del individuo con sus condicionantes contextuales estructurales, ni tampoco como expresiones psicológicas de las personalidades individuales configuradas en gran parte genéticamente y de cada persona en particular. La identidad personal es una construcción social a base de la apropiación de símbolos y la adscripción de significados a lo largo de la vida de las personas en su relación e interacción con las demás personas. Aquí habría que destacar que es un proceso de construcción y reconstrucción continua ya que está activo durante toda la trayectoria vital de la persona; por tanto es un proceso biográfico, con lo que ello implica de aparición de etapas y subetapas no de carácter evolutivo sino debido más al tránsito por los diferentes contextos que le toque vivir al individuo. Es un proceso en constante cambio: la identidad personal no va a ser siempre igual.

La identidad profesional y la identidad profesional docente: el modelo profesional

Para Blin, (1997) la identidad docente es una identidad específica resultado de una socialización profesional durante la cual la persona hace suyas las normas, reglas y valores que están presentes en su trabajo y en los contextos particulares en los que éste se desarrolla. Goïher et al. (2001) plantea la identidad docente como el resultado de la tensión o interacción entre el polo de la identidad personal, con toda su constelación de dimensiones psicoindividuales y de singularización, y el de la identidad social con sus procesos de búsqueda de pertenencia. Las representaciones del “yo” docente en interrelación con las representaciones del “nosotros” docentes, definiría el marco donde el docente construye y reconstruye su identidad profesional. Bolívar (2006: 46), en la línea de Gohier, al adherirse a la perspectiva interaccionista, plantea que en la construcción de la identidad personal, el paso del individuo por los espacios o contextos de formación y de trabajo y de la apropiación y uso de sus símbolos, tiene un peso importante en la narración autobiográfica o identidad “ipse”. Al mismo tiempo, la construcción de la identidad social, la identidad “por otros”, se configura sobre todo por las relaciones que se establecen en el espacio o mundo del trabajo. La identidad profesional es así una de las dimensiones, compartida, entre la identidad personal y la identidad social. De esta forma la identidad profesional, y en concreto la docente, es considerada como el resultado de la interacción y construcción de significados entre los dos procesos, o sea, entre la identidad personal de los profesores y la identidad social proveniente del entorno social, cultural e institucional en el que ejercen. Como dimensión perteneciente a la identidad social, la identidad profesional docente es un modo de definición social del individuo, de etiqueta que la persona ha de saber gestionar, pero que a su vez le permite situarse y hacerse visible en el sistema social, ser identificado socialmente por los otros en el doble aspecto de lo que le singulariza y lo que tiene en común con el “nosotros”. Por otro lado, las identidades profesionales (Bolívar, 2006: 47) se definen al mismo tiempo en base a tres factores:

- a- adhesión a unos “modelos profesionales”
- b- a la resultante de un proceso biográfico continuo
- c- a la resultante de unos procesos relacionales contextuales

La identidad profesional docente es una elaboración de la persona sobre sí misma que, por un lado, es en parte la identidad personal que se construye en base al “yo”

como docente, y en parte es la identidad social que se construye en base al “nosotros” como prácticos profesionales de la docencia, incorporando en ese “nosotros” la diferenciación respecto de “ellos” que conforma la identidad de los diferentes grupos profesionales sociales así como su posible diferenciación intragrupo profesional. La identidad profesional docente (Blin, 1997) es el resultado de las representaciones del docente sobre la profesión y sobre las actividades y prácticas asociadas a ella en los contextos profesionales: el docente construirá su red de representaciones de elementos particulares sobre la profesión y su práctica. En la identidad profesional docente (Gohier 2001) van a confluír las representaciones que tiene de sí mismo como persona con las representaciones que tiene de los profesores y de la profesión docente. Desde una visión funcional (Sainsaulieu, 1977), se ha definido la identidad profesional como la manera en el que los grupos de trabajo identifican y reconocen la jerarquía laboral: quiénes son los jefes, los iguales, los subordinados, los departamentos u otros grupos de trabajo. Existen, por lo tanto, unas representaciones colectivas y específicas que permiten esa identificación y reconocimiento que son los espacios donde el sujeto se siente reconocido y valorado... o no. Estos espacios de reconocimiento social y profesional son claramente “transaccionales”: en ellos se ponen en juego los saberes, las competencias y las imágenes de uno mismo para ser valorados positivamente o negativamente por los otros y por las instituciones. Es una “transacción” entre el individuo y el grupo social: los individuos aportan sus deseos de identificación y reconocimiento... mientras que las instituciones ofrecen sus estatus, categorías y formas diversas para hacerlo. El espacio de la identidad profesional se estructura en torno a transacciones con los colegas de trabajo, la jerarquía de la institución, el ámbito de la formación, los grupos profesionales suprainstitucionales, la familia como causa y condicionante social y de la elección y ejercicio profesional, etc.

Los procesos de formación de la identidad profesional docente, por lo tanto, no se reducen a la identidad con el trabajo: se basan en los saberes que fundamentan la práctica (la formación aplicada), las condiciones de ejercicio de dicha práctica, el estatuto profesional o prestigio social de la función docente y la pertinencia cultural y social en el contexto en que se desarrolla. Sachs (2001), pone énfasis –igual que Sansaulieu- en el proceso de identificación y reconocimiento de los grupos de trabajo y equipara identidad profesional con el conjunto de atributos y valores que son reivindicados internamente o reconocidos externamente por un grupo profesional y que los diferencian de cualquier otro. Como vemos, si la identidad es la de un grupo, se plantea en similares términos que la de un solo individuo: la identidad que el grupo se da a sí mismo y la que es atribuida por otros grupos, sea por comparación activa o pasiva. Como identidad profesional de grupo, Sachs plantea cinco formas posibles con las que los grupos profesionales llegan a entender su propia identidad profesional, o sea, cinco formas posibles con las que comprender su propia narración como grupo y darle unidad:

- a- la identidad como una experiencia negociada: los componentes del grupo profesional defienden lo que son según su forma de participar y actuar con otros.
- b- la identidad como una “comunidad de miembros”.
- c- la identidad como una “trayectoria de aprendizaje”
- d- la identidad como un nexo de unión entre los diversos miembros
- e- la identidad como el resultado de la relación entre lo local y lo global.

La narración del grupo profesional como adhesión a un modelo de profesión, con seguridad estará enmarcada en la propuesta de Shulman (1998) sobre la caracterización de las profesiones dedicadas a prestar un servicio a los demás:

- sustentada en un cuerpo de saberes establecidos y especializados, construidos académicamente y adquiridos en un largo período de formación de forma rigurosa.
- un dominio de actuaciones prácticas: el conocimiento no llega a ser profesional si no es capaz de aplicarse a la praxis.
- un ejercicio competente, de autonomía y juicio tanto técnico como moral, en situaciones de inevitable incertidumbre.
- la necesidad de aprender de la experiencia como desarrollo profesional e interacción entre teoría y práctica.
- la construcción de una comunidad profesional que desarrolle el conocimiento y su calidad: ser profesional es ser miembro de una profesión que tiene unas responsabilidades públicas.
- una obligación de servicio a otros, con una comprensión moral o vocación que dirija su práctica pero que al mismo tiempo esté inscrita en las responsabilidades profesionales, en su deontología profesional.
- un reconocimiento social específico, tanto por el resto de profesionales como por los que demanda sus servicios.

Identidad profesional y modelos didácticos

Un aspecto de la identidad profesional que tiene consecuencias en la acción en el aula son las concepciones del profesor que se plasman en modelos didácticos, cuyas características son peculiares y específicas de la disciplina (Jorquera, 2010a). Considerando que el conocimiento escolar es producto de *sociogénesis* (Goodson, 1991; 1995; Cuesta Fernández, 1998; Viñao Frago, 1982), un componente fundamental de los modelos didácticos son las concepciones sobre la materia, más allá de la formación especializada en música (Jorquera, 2010b). En el ámbito de la música fueron identificados el *modelo académico*, derivado de la tradición de la enseñanza de la música en las universidades, el *modelo práctico*, que desciende de la enseñanza de la música en los conservatorios, el *modelo comunicativo lúdico*, más reciente, generado por influencia indirecta de la Escuela Nueva y otras circunstancias características de gran parte de la enseñanza musical a lo largo del siglo XX, y el *modelo complejo*, que asimila numerosos elementos de los modelos anteriormente mencionados e incluye posturas más complejas y sistémicas en la concepción de la enseñanza de la música (Jorquera, 2008).

4. METODOLOGÍA

Desde la postura de la complejidad, se abordan diversos escenarios de práctica docente musical con una amplia muestra de profesionales docentes en ejercicio –con una variada experiencia en el mismo- y de estudiantes avanzados de carreras educativas. En conjunto abarcan los campos disciplinares de la educación primaria y secundaria especializada en música, de la música para la interpretación profesional, de la música para la educación y de la pedagogía como formación disciplinar general. En

concreto los contextos profesionales de los participantes en nuestra investigación pertenecen a escuelas de primaria, institutos de secundaria, escuelas municipales de música, y conservatorios profesionales de música.

Herramientas

La herramienta utilizada sobre todo ha sido la entrevista biográfica en profundidad, sobre temas de identidad profesional docente y de concepciones de aula, acompañada, para parte de los participantes, por cuestionarios cuantitativos (15 preguntas con tres reactivos, de menos a mayor identificación como profesional de la docencia de la música) y cualitativos, así como la realización de un par de grupos de discusión. Eso nos ha conducido a la explotación de los datos tanto de forma cuantitativa como cualitativa. En algunas muestras se utilizó un cuestionario sobre concepciones de la actividad en el aula, con respuestas abiertas y que fue analizado cualitativamente.

Muestras y tipos de datos

Nuestros datos cuantitativos proceden de un cuestionario sobre la identidad profesional del docente de la música, pasado a unos 100 asistentes a las “II Jornades de Pedagogia a l’Esmuc: punt i seguit”, celebrado en 2012 en l’Escola Superior de música de Catalunya. La respuesta de $n_1 = 31$ personas, la enmarcamos en un grupo de profesionales con gran claridad en su identidad profesional como docentes por la circunstancia de interesarse en asistir a un congreso de pedagogía musical. Otra muestra se estableció con $n_2 = 7$ personas que se negaron explícitamente a ir a dicho congreso, de forma que inicialmente nosotros les atribuimos una identidad profesional dentro de un perfil de músico performativo que imparte clases. Los contextos institucionales de origen de estas muestras abarcan todos los planteados en nuestra investigación: escuelas de música, conservatorios, escuelas de primaria e institutos de secundaria.

Nuestros datos cualitativos provienen también de muestras de diferentes contextos, a saber: las entrevistas en profundidad se hicieron a 10 profesores de un conservatorio profesional de música; a 6 profesores de una escuela de música; los grupos de discusión se realizaron durante las “Jornadas” con dos grupos de asistentes; 9 estudiantes de maestro, especialidad educación musical.

5. RESULTADOS: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Datos cuantitativos

Nuestros datos cuantitativos proceden de un cuestionario pasado a unos 100 asistentes al “II

Proceden de $n_1 = 31$, de unos 100 asistentes al Congreso de Pedagogía, respondieron el cuestionario por e-mail. Posteriormente al congreso se localizó a $n_2 = 7$ personas que desestimaron acudir al Congreso pero que tuvieron la amabilidad de también responder el cuestionario.

La distribución, media y desviación típica de sus respuestas al cuestionario fueron:

	$n_1 = 31$	$n_2 = 7$
Mean:	38,52	33
S.D:	2,87	4,4

Procedemos a un contraste de medias, con datos independientes, a través de la prueba t. Si lo realizamos con los datos presentados, obtenemos un resultado significativo tan alto de la diferencia de las medias muestrales que lo podemos interpretar como erróneo (Welkowitz, Ewen y Cohen 1981) y atribuible sobre todo a la diferencia de tamaño de más de 1,5 veces de una muestra respecto de la otra.

La corrección más simple pasa por equiparar tamaños muestrales, cosa que hacemos a través de la selección aleatoria de $n_{1,2} = 7$ casos pertenecientes a $n_1 = 31$. Con ello obtenemos las dos muestras de trabajo siguientes:

	n1.2	n2
	41	37
	41	36
	40	35
	39	35
	37	32
	37	32
	33	24
Mean:	38,29	33,00
S.D.:	2,66	4,07

Aplicamos ahora el contraste de medias para datos independientes a través de la prueba t, para $gl = 12$. La diferencia muestral tipificada es $= 2,722$, de forma que es significativa en un contraste bilateral para $\alpha = 0,02$ ($t = 2,681$).

Podemos concluir que nuestra muestra se corresponde con $p < 0,02$, o sea que la diferencia entre las medias muestrales es en principio directamente atribuible a la variable estudiada ya que tal diferencia solo se da, desde el punto de vista de la probabilidad, el 2% de las veces. O sea: de cada 100 veces que hagamos esta investigación de manera aleatoria con muestras de casos todos ellos con identidad únicamente performativa, sólo en 2 se obtendría una diferencia de medias semejante o menor a la obtenida por nuestra investigación por causa de condiciones del azar. Ellos no lleva a rechazar la hipótesis $H_0 =$ no hay diferencias de identidad profesional entre las muestras, y aceptar la H_1 que postula que sí las hay.

Datos cualitativos

Las narraciones comunican procesos de socialización tanto como instrumentistas como de educadores.

La socialización como educador también tiene –como en la socialización como intérprete- la doble fuente interna, o satisfacción por ejercer el rol de enseñar, y externa, o interiorización de roles familiares (padres docentes), o de profesores (figuras docentes de relevancia para la persona).

Las fases de socialización suelen ser:

- fases iniciales: guiados a aprender música por la familia a edades muy tempranas de dos formas: a) por voluntad e insistencia directa familiar, y b) por exploración familiar ante la respuesta muy positiva del niño/a hacia la experiencia musical.
- fases primeras, hasta los 17 -18 años: caracterizada por:
 - vivencias de la música como actividad performativa.
 - inicios de la actividad docente por confianza del profesor más cercano que, literalmente, le cede alumnos propios para hacer refuerzo.

- fase o momento crítico: coincide con la decisión de pasar a la universidad o no y por lo tanto de ejercer o no una profesión dentro de las profesiones de la música. Aquí también se decide el camino que seguirá la construcción de la propia identidad: como intérprete o como docente de la música.
- fase de estudios superiores musicales: la divergencia entre las dos identidades se incrementan por:
 - la formación superior elegida, que marca profundamente el proceso de construcción identitario profesional.
 - la socialización dentro de cada colectivo: el músico intérprete buscará tener una actividad incipiente concertística, mientras que el músico docente buscará incrementar la impartición de sus clases “no oficiales” como forma de transferir sus aprendizajes.
- fase de primeros años de servicio: el músico docente confirma su ejercicio profesional buscando puestos de trabajo cada vez más satisfactorios respecto de sus aprendizajes. Para el músico intérprete este es un tiempo crucial: si no consigue incrementar su actividad performativa ingresará de forma decidida en el campo profesional de la docencia de la música,
- fase de pleno ejercicio de la profesión: es importante apreciar que no hay “cambios” de identidad: una vez asentado un tipo u otro de identidad, el ejercicio profesional se desarrolla conforme a la identidad construida. Se producen modificaciones pero no renuncias o conversiones identitarias. De esta manera se puede apreciar que:
 - la identidad performativa que se dedica a la docencia buscará formación para mejorar su nivel de interpretación y poca o nada para mejorar sus competencias docentes.
 - valora como único escenario docente necesario el espacio de aula y no el escenario de su institución.
 - valora siempre la posibilidad de abandonar la docencia si las circunstancias económicas profesionales se lo llegan a permitir.

La socialización de instrumentista suele ser temprana en aparecer de forma consciente, muy guiada por los contextos formativos o familiares, mientras que la socialización como educador se revela a medida que se descubren las exigencias del panorama profesional y la laboral como músico, se reafirma la satisfacción sentida desde siempre por el hecho de enseñar y se valora la viabilidad de los recursos personales que se han de poner en juego.

La socialización como músico docente puede producirse en ausencia de figuras musicales familiares o de guía e insistencia familiar para estudiar música. En este sentido, llegar a ser músico docente también puede cursar de la misma forma que llegar a ser músico intérprete, o sea, por la profunda satisfacción innata de hacer algo – “enseñar” como equivalente de “hacer música”- que, con posterioridad, se focaliza en “enseñar música” como forma de expresión hacia el exterior, como equivalente de el “hacer interpretaciones musicales” lo es para el músico performativo.

La mayoría de las UI identificadas en las entrevistas a los profesores de la muestra de la escuela de música guardaban relación con las concepciones de los entrevistados sobre la enseñanza, mientras no hay correspondencia simétrica en cuanto a

concepciones sobre el aprendizaje. Las que fueron identificadas como identidades de intérpretes se encuentran principalmente asociadas al modelo didáctico práctico. En ocasiones hay elementos que pertenecen al modelo comunicativo lúdico, lo que representa en cierto modo un desarrollo de las concepciones. Las identidades de los músicos docentes muestran rasgos del modelo didáctico complejo. Las concepciones sobre la enseñanza, tal como se dijo anteriormente, son centrales, de modo diferente respecto a los demás elementos que componen los modelos didácticos, que no tienen la misma presencia e importancia. Todo ello refleja el peso relevante de la formación y de la construcción de la identidad profesional durante la misma.

En la muestra de estudiantes de maestro se observa que las motivaciones para elegir la carrera docente poco tienen que ver con las características reales de la misma (“me gustan los niños”) y que, de modo especular, el interés por la música (“mi pasión por la música”) también es razón para acercarse a este tipo de formación. Sus concepciones sobre el aula también se concentran alrededor del modelo práctico, con algo de presencia del modelo académico y del comunicativo lúdico, y con muy escasa presencia del modelo complejo. Todo ello refleja una presencia importante de los modelos que prevalecen en el ámbito de la formación especializada, a pesar de no haber sido estos estudiantes formados en conservatorios. Por otra parte, en un estudio anterior ya se había verificado que las concepciones de estudiantes de otras especialidades de maestro también muestran concepciones fuertemente tradicionales.

6. CONCLUSIONES

La vinculación entre lo que actitudinalmente uno es capaz de subscribir y adherirse (cuestionario) y lo que es capaz de concebir y construir operativamente para afrontar su docencia no tiene por qué ser evidente. Esto nos dice al menos que el músico con identidad de educador tiene una predisposición positiva a adquirir los conocimientos que, desde el campo de las ciencias de la educación, se le puedan facilitar.

También vemos que los procesos de socialización como músico intérprete y como músico docente tienen factores internos, externos y fases en el tiempo similar o equivalente. Eso nos puede llevar a afirmar que se pueden considerar a su vez campos viables de construcción de profesiones –por supuesto claramente interdependientes- pero perfectamente coherentes, comprensibles y consistentes en sí mismas.

Si eso es así, si se puede asentar de forma clara la identidad del músico docente como una identidad profesional con sentido en sí misma, entonces los sistemas educativos deberían ser capaces de:

- proveer a los músicos docentes en activo la formación necesaria ligada a su desarrollo profesional y contextualizada en su propia institución, como forma de mejorar su actuación y facilitar el desarrollo de su identidad profesional.
- detectar en fases iniciales las identidades musicales docentes y facilitarles su desarrollo profesional consolidando la construcción de su identidad a través de una amplia y variada oferta en niveles medios y superiores de materias y titulaciones en pedagogía musical.

También vemos que las identidades profesionales en música, una vez que arrancan y se consolidan en torno de las dos primeras décadas de vida, van a cambiar poco o con mucha dificultad. Con ello se incrementa la importancia de las dos propuestas formativas de la conclusión anterior.

En las muestras de estudiantes universitarios resulta evidente la necesidad de incluir un trabajo específico que contribuya a la construcción de la identidad profesional docente que, a la vez, permita un posterior desarrollo profesional. Actualmente, tal como se pudo observar, no existe huella de este tipo de aproximación, y se percibe por parte de los estudiantes como una necesidad relevante.

No debemos olvidar que la formación musical especializada tiene los mismos orígenes, que se sitúan en la creación de los conservatorios modernos, a partir del Conservatorio de París, a fines del siglo XVIII, hecho que ha determinado prácticas relativamente homogéneas en instituciones de gran parte de Occidente. A la vez, este hecho también tiene implicaciones en la construcción de la identidad de quienes se relacionan profesionalmente con la música, no sólo como intérpretes, sino además en la docencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Berger, P. L., y Luckmann, T. (1988). *La construcción social de la realidad*. Barcelona: Herder.
- Blin, J. F. (1997). *Representations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: Crisis y reconstrucción*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Cuesta Fernández, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España, entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- Duque Gutiérrez, J. (2012). Primeros resultados de la formación pedagógica inicial del músico docente: Las cuatro primeras promociones de pedagogos musicales de la ESMuC. *Actas del II congreso de educación e investigación musical* ()
- Ferrández Arenaz, A. (1997). *Didáctica i components de l'acte didàctic*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Gohier, C. (2001). La construction identitaire de l'enseignement sur le plan professionnel: Un processus dynamique et interactif. *Revue Des Sciences De l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Goodson, I. F. (1991). La construcción social del currículum. *Revista de Educación*, 295, 7-37.
- Goodson, I. F. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Jorquera Jaramillo, M. C. (2006). Educación musical: Aportes para su comprensión a partir del origen de la disciplina. *Investigación en la Escuela*, 58, 69-78.
- Jorquera Jaramillo, M. C. (2008). *Modelos didácticos personales como herramienta de formación de los educadores musicales. estudio de casos*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Sevilla, Sevilla.

- Jorquera Jaramillo, M. C. (2010). Las ideas de estudiantes de maestro sobre educación musical. *Investigación en la Escuela, 70*, 101-112.
- Jorquera Jaramillo, M. C. (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: El caso de la escuela española. *Revista Musical Chilena, 214*, 52-74.
- Lipiansky, E. M., Taboada, I., y Vásquez, A. (1990). Introduction à la problématique de l'identité. En Camillieri et al. (Ed.), *Stratégies indentitaires* (pp. 7-41). Paris: PUF.
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2011). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea.
- McIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy, 16*(2), 149-161.
- Sainsaulieu, R. (1977). *L'identité au travail: Les effets culturels de l'organisation*. Paris: Fondation Nationale de Sciences Politiques.
- Shulman, L. S. (1998). Theory, practice, and the education of professionals. *The Elementary School Journal, 98*(5), 511-526.
- Viñao Frago, A. (1982). Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. examen especial de sus relaciones con la enseñanza secundaria. Madrid: Siglo XXI.