

Revista arbitrada
en castellano
publicada por
SAGE para la
Sociedad
Internacional para
la Educación
Musical (ISME).

ISSN: 2307-4841



Creative Commons CC-BY: Este artículo se distribuye bajo los términos de la licencia Creative Commons Attribution 4.0 (<http://www.creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) que permite cualquier uso, reproducción y distribución de la obra sin permiso, siempre y cuando la obra original se atribuya tal y como se especifica en las páginas de SAGE y Open Access (<https://us.sagepub.com/en-us/nam/open-access-at-sage>).



Identidad musical y docente en acción: un estudio de caso.

María del Carmen Guerrero Vico, Universidad de Granada (España)

Resumen

Este artículo presenta una reflexión sobre las principales características de la identidad de Jesús, profesor de piano en un conservatorio profesional de música de España, y sobre diversos aspectos de su formación, trayectoria y modelo pedagógico. Empleando el estudio de caso como metodología de investigación se ha podido examinar cómo este profesor articula una identidad compartida entre la docencia y

la interpretación. A partir de la clasificación de estados de identidad propuesta por Skorikov y Vondraek (2011) y por Bouij (2004) se ha podido inferir cómo, con respecto a su profesión, Jesús ha pasado por varios estados de identidad a lo largo de su trayectoria y cómo en la actualidad integra sus habilidades musicales en su pedagogía al mismo tiempo que se interesa por la enseñanza y desarrollo de los alumnos.

De acuerdo con los datos obtenidos cabe concluir que, al menos en su caso, la interpretación musical y la docencia se pueden compaginar de una forma positiva y que aunque se parta de un modelo tradicional de la enseñanza de los instrumentos propio de los conservatorios, se pueden integrar en el mismo diversos recursos con los que mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras Clave

Identidad profesional; identidad musical; piano; enseñanzas artísticas; enseñanzas profesionales de música; conservatorio; pedagogía musical.

Musical and teaching identities in action: A case study research.

María del Carmen Guerrero Vico, University of Granada (Spain)

Abstract

This paper discusses the main characteristics of the identity of Jesús, a piano teacher at a professional music conservatory in Spain, as well as various aspects of his training, career and pedagogical approach. Using case studies as research methodology, it has been possible to examine how this professor articulates a shared identity between teaching and interpretation. From the

classification of states of identity proposed by Skorikov & Vondraek (2011) and Bouij (2004) it has also been possible to infer how, with respect to his profession, Jesús has gone through several states of identity throughout his career and how he currently integrates his musical skills into his pedagogy at the same time as he is interested in the teaching and development of students.

From the data obtained, it can be concluded that, at least in his case, musical interpretation and teaching can be combined in a positive way and that although a traditional model of teaching instruments is used in conservatories, various resources can be integrated with which to improve the teaching and learning process.

Keywords

Professional identity; musical identity; piano; artistic education; professional music teaching; conservatory; musical pedagogy.

Identidad musical y docente en acción: un estudio de caso.

por María del Carmen Guerrero Vico, Universidad de Granada (España)

El presente artículo es una investigación cualitativa. Permítaseme, pues, comenzar hablando de mí misma para reconocer mis subjetividades y puntos de partida desde las que he realizado este estudio de caso sobre un profesor de piano, en un conservatorio profesional de música de España.

Cuando a los seis años puse por primera vez las manos sobre el piano desconocía quizás la importancia que este instrumento comenzaría a tener en mi vida. El interés personal que tenía hacia la música unido, por supuesto, a unas circunstancias favorables, fue una de las razones por las que comencé a recibir clases de piano y el impulso para estudiar en el conservatorio.

La interpretación me entusiasmaba, aprender y progresar con mi instrumento, admiraba a diversos músicos y profesores y soñaba con la idea de ser como uno de ellos cuando fuese mayor. Bajo estas inquietudes, las enseñanzas elementales y profesionales de música transcurrieron y finalmente decidí encaminar mi futuro profesional hacia la interpretación y la docencia del piano estudiando el grado superior en esta especialidad.

Mis objetivos cuando comencé en el conservatorio superior eran, al igual que muchos de mis compañeros, dedicarle el máximo de horas posible al piano, estudiando, recibiendo clase de mi profesor de instrumento, realizando audiciones públicas y asistiendo a cursos y clases magistrales de otros pianistas, sin duda, desplegando mi identidad musical más que nunca.

Como es bastante habitual en los conservatorios, consideraba que estaba allí para aprender y poder sacar todo mi potencial como intérprete; estaba formándome para desarrollarme a mí misma y los profesores serían los que me ayudaría y guiarían en esa evolución. Aunque la docencia era una de mis metas laborales, la intención de formarme para formar a otros no estaba tan presente como la interpretación e incluso podría decirse que estaba desplazada a un segundo plano.

El papel de intérprete era algo muy valorado entre alumnos y profesores y también uno de los principales aspectos por el que los alumnos estudiábamos, si era posible, con un determinado profesor. Pero, ¿era este el mejor camino para aprender?, ¿podría un músico que transmite y siente con tanta pasión la interpretación sentir también así la docencia?, ¿de qué forma algunos habían conseguido hacerlo?, ¿es lo mismo ser una buena pianista que una buena profesora de piano?, ¿cómo lo podría conseguir yo?

Pasaron los años, terminé los estudios de conservatorio, y además hice un máster de investigación en educación musical en el que me pregunté, como no podía ser de otro modo en mi caso, por cuestiones relacionadas con la enseñanza del piano. La teoría de la identidad, tanto desde un punto psicológico como sociológico, me pareció el marco idóneo desde el que investigar.

El papel de la identidad en el desarrollo del profesorado ha sido objeto de estudio de la investigación reciente (Costa, 2015; Hargreaves, MacDonald y Miell, 2012; Isbell, 2008; Juuti y Littleton, 2010; Pellegrino, 2009; Wagoner, 2011; Zembylas, 2003). Aunque los enfoques existentes son

diversos, dada la naturaleza dinámica y polifacética del término, muchos autores coinciden en que el estudio de la identidad puede ser utilizado para examinar y comprender diversos aspectos de la enseñanza. De hecho, y como apuntan Day y Sachs (2007), proporciona un marco a través del cual entender cómo un maestro demuestra y concibe su propia forma de ser, de actuar y la función que desempeña en su trabajo y en la sociedad.

Poniendo el punto de mira en la enseñanza musical propia de los conservatorios encontramos profesores identificados y satisfechos con su trabajo, pero también con otro aspecto probablemente bastante importante en su vida, la interpretación musical. De hecho, son numerosos los casos cuya vocación fue la interpretación, pero que finalmente acabaron dedicándose a la docencia sin recibir una formación específica en la misma. Sin embargo, la forma en que un profesor articule y lleve a cabo estas dos identidades, la docente y la musical, puede resultar crucial en el aprendizaje de sus alumnos, así como en su propio rendimiento, satisfacciones y motivaciones.

En esta línea, y a través de un estudio de caso, la investigación que aquí se refiere pretende comprender cómo un profesor de conservatorio, concretamente de piano, articula estas dos identidades principales: la interpretación del piano y la enseñanza del mismo. Para ello se expondrá una visión global de los distintos factores y procesos que han podido influir en la formación de su identidad. En primer lugar, presentando un marco teórico centrado en la formación de la identidad y basado en tres temáticas: la identidad social en general, y la identidad musical y profesional en particular. En segundo, desde el diseño metodológico del estudio de caso, describiendo e interpretando el caso de un profesor de piano, haciendo hincapié en los aspectos de su personalidad, de su formación, de su pedagogía y de su contexto que lo caracterizan y que han repercutido en que sea profesor de la forma en que lo es.

Marco teórico

Cuando hablamos de identidad nos referimos a la dimensión por la que una persona adopta un conjunto de creencias, valores y objetivos de forma estable y consistente (Schwartz, 2007). Su formación se desarrolla a través de un proceso tanto biológico como psíquico y social que ocurre a lo largo del ciclo vital y que, como todo proceso, presenta una determinada sucesión de fases o etapas.

Desde la psicología evolutiva, la teoría de la identidad personal de Erikson ha proporcionado una de las bases para el estudio de los aspectos que autodefinen a la persona a nivel individual, sirviendo de referencia a diversos autores (Crocetti, Avanzi, Hawk, Fraccaroli y Meeus, 2014; Klimstra, Luyckx, Hale, Frijns y Van Lier, 2010; Kroger y Marcia, 2011; Schwartz, Côte y Jensen, 2005).

Según James Marcia (1966, 2009), quien desarrolló y operativizó las ideas de Erikson, el logro de una identidad estable, así como las distintas actitudes del individuo en la búsqueda o elección de la misma, constituyen diferentes tipos de estados. Concretamente habla de cuatro modos o estados de formación de la identidad basados en dos criterios: la

exploración y el grado de compromiso, los cuales se pueden aplicar en diferentes áreas de la identidad como lo son la ideología, la ocupación o las relaciones personales. Dichos modos o estados de formación de la identidad son los siguientes:

- **Logro de identidad.** Estado de compromiso con un área importante de la vida, como por ejemplo el trabajo, tras haber pasado un periodo de exploración de las diferentes alternativas.
- **Exclusión.** Estado de compromiso con un área importante de la vida basándose en las recomendaciones de personas cercanas, como familiares, en lugar de pasar un periodo de exploración.
- **Moratoria.** Periodo de crisis y exploración activa. No hay compromisos fuertes, pero sí el propósito de que se hagan más sólidos.
- **Difusión de identidad.** Se trata de un periodo en el que no existen compromisos fuertes ni tampoco una búsqueda de posibles soluciones.

Por otro lado, enfoques socioculturales y pos-estructuralistas atribuyen un énfasis mayor a factores del entorno, como el contexto sociocultural, las relaciones sociales o el contexto histórico-político. Considerando todas estas perspectivas la formación de la identidad dependerá, pues, de distintos procesos que ocurren de forma tanto interna como externa al individuo. Es cierto que existen elementos que pueden ser significativos en nuestra experiencia o bien meramente circunstanciales, pero todos pueden influir en el desarrollo de una determinada forma de ser.

Identidad musical

Dentro de este marco de ideas, entender el concepto de identidad musical y la identidad de un músico, en el caso del presente estudio la de un músico clásico, requiere atender a diversas variables, significados y contextos:

El proceso de convertirse en un músico clásico no sólo implica el desarrollo individual de excelentes habilidades técnicas y competencias. Más bien, es un proceso complejo, multifacético, construido cultural y socialmente, que también requiere, entre otras cosas, del cultivo de una apreciación por las tradiciones y convenciones musicales, la interpretación creativa de las piezas del canon y la identificación y participación en una comunidad musical en particular. (Juuti y Littleton, 2010, p. 481).

En primer lugar, y atendiendo a la enseñanza musical propia de los conservatorios, encontramos un modelo y entorno cultural y social, a través del cual diversos elementos toman parte en la formación de la identidad de profesores y estudiantes. Entre ellos, y en línea con Jørgensen (2000), se pueden destacar tres agentes o situaciones particulares: la clase individual, la práctica o estudio privado y la institución donde se realizan los estudios.

Es bien conocido que tanto profesores como alumnos consideran la clase individual una herramienta esencial en el aprendizaje de un instrumento. El carácter personalizado de la metodología del maestro y el aprendiz, unido a la relación cercana entre el alumno y el profesor, el cual suele ser considerado un modelo a seguir, la convierten en un sitio de encuentro y formación de identidades de particular relevancia en el ámbito musical (Austin, Isbell y Russell, 2010; Kennell, 2002; Rakena, Airini y Brown, 2016).

Autores como Hallam (1998) consideran este tipo de aprendizaje indispensable en el desarrollo de habilidades

musicales. Sin embargo, no hay que olvidar que este modelo de demostración e imitación puede reducir el papel activo del estudiante en su formación y llevarlo a la realización de prácticas estereotipadas. De hecho, la autoridad del profesor no es solo aceptada en muchas ocasiones por los alumnos sino deseada y necesitada en exceso (Kedem, 2011), convirtiéndose en muchos casos la finalización de la tutorización de las enseñanzas musicales en la causa de toda una crisis de identidad para el alumnado.

El profesor de instrumento se convierte, de este modo, en uno de los principales referentes en la formación de la identidad de sus estudiantes a través de las clases y de las conversaciones que puedan tener en las mismas. Yau (2016) ilustra esta situación en un estudio de caso en el que explora la formación de la identidad de un alumno de piano y el papel de su profesor de instrumento, Pierre, en este proceso, quien expresa su labor a través de la siguiente reflexión en la primera de las entrevistas: “Intento buscar cuáles son sus mejores cualidades (de cada estudiante). Ellos podrían ser pianistas acompañantes, podrían enseñar... Intento ver qué tipo de personalidad tienen. Quizás podrían ser críticos musicales, ¿sabes?” (citado por Yau, 2016, p. 111).

Como se ha mencionado anteriormente, otra de las fuentes de desarrollo del estudiante será la práctica que este realice de forma privada, ejerciendo como su propio maestro y supervisor. Que esta herramienta sea efectiva o no dependerá del nivel en el que el alumno se involucre, también del tiempo y de otros factores de su entorno, pero sobre todo de la forma en la que la institución educativa y el profesorado supervisen y orienten la misma, de modo que conduzcan al estudiante a desarrollar una amplia gama de estrategias prácticas de una forma satisfactoria (Jørgensen, 2000).

El sistema o institución, por otra parte, y sus concepciones acerca de la música, la enseñanza y la interpretación, constituyen también un poderoso agente de influencia con relación a las ideas, valores y satisfacciones que un músico puede desarrollar a lo largo de su formación. En concreto, el maestro o profesor de instrumento se convierte en una figura de referencia para sus alumnos. Como expone Kingsbury (2010), para los alumnos uno de los principales criterios de prestigio de los conservatorios lo constituye la calidad artística o fama de su cuerpo docente, así como tener una relación positiva con los profesores de instrumento, un aspecto indispensable.

Identidad profesional: el docente de conservatorio

La identidad profesional u ocupacional hace referencia a la concepción de uno mismo como trabajador que desempeña una determinada profesión, representa metas, capacidades e intereses profesionales, conformando “una estructura compleja de significados en la que el individuo vincula su motivación y competencias con los roles adoptados por una carrera determinada” (Skorikov y Vondraek, 2011, p. 694).

Los cuatro estados de Marcia, descritos anteriormente, han sido también usados en este contexto bien directamente o con algunas modificaciones. Para explorar la identidad profesional en el caso del profesor del presente estudio, atenderemos principalmente al modelo expandido y propuesto por Skorikov y Vondraek (2011), el cual propone diferentes grados de exploración y compromiso, así como la

posibilidad de un fracaso tras un periodo de exploración o de no participación en el mismo (ver Tabla 1).

Comunidad	Limitada	Activa	Completa
	No hecho	Identidad difusa	Moratoria
Hecho	Exclusión	Logro dinámico	Logro estático

Tabla 1. Clasificación de los estados de identidad profesional. Adaptada de Skorikov y VONdraek (2011, p. 696).

Los estudiantes de música suelen incorporar múltiples y diferentes variaciones en su carrera musical, es por eso que deben considerar numerosos factores subjetivos y objetivos en la negociación de una posible identidad y carrera profesional dentro de la comunidad musical (Yau, 2016). En los conservatorios, generalmente, existe una verdadera contraposición entre dos tipos de identidades profesionales, la musical y la docente. De hecho, es bastante habitual el caso del profesor cuyas aspiraciones fueron dedicarse a la interpretación pero que finalmente acabó trabajando en la docencia y que durante la transición a la docencia ha podido pasar por un periodo de crisis relacionado con su profesión.

En el contexto español, este hecho se vincula a la tipología del currículo y normativa legal de las enseñanzas regladas de música, las cuales se imparten a través de conservatorios y centros musicales, instituciones que, aunque ofertan diferentes itinerarios musicales, se caracterizan por su focalización en la formación de intérpretes.

Haciendo una breve contextualización, las enseñanzas regladas de música en España, llevadas a cabo a través de los conservatorios, son una formación amplia, desarrollada a través de tres etapas educativas: enseñanzas elementales básicas, de cuatro años académicos de duración; enseñanzas profesionales, de seis años académicos; y, por último, las enseñanzas artísticas superiores, de cuatro años académicos de duración y equivalentes a un grado universitario. El acceso a cada una de estas tres etapas se realiza a través de pruebas específicas en función de la especialidad.

Por otra parte, el acceso al cuerpo de profesores de conservatorio (Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas) en el ámbito de las enseñanzas elementales y profesionales concretamente, se lleva a cabo a través del concurso-oposición. Dicho sistema, aunque pueda tener ciertas variaciones en función de la comunidad autónoma que lo convoque, suele constar de cuatro partes en las que se evalúan, por un lado, los conocimientos específicos del puesto al que se opta y, por otro, la aptitud pedagógica y el dominio de estrategias y técnicas para el desarrollo de la docencia. Para la realización de estas pruebas resulta un requisito indispensable contar con una titulación superior de música, pero no, por ejemplo, con algún tipo de formación del profesorado o un periodo previo de prácticas docentes.

Si bien se trata de circunstancias concretas y relativas al territorio español, la focalización en la identidad del intérprete en las enseñanzas artísticas musicales es una tendencia común en la sociedad occidental en general pues gran parte de la investigación y literatura en educación musical sostiene que muchos de los profesores de música se

identifican como intérpretes y con el instrumento que tocan antes que como profesores (Pellegrino, 2009). Se trata de un hecho no desvalorizado ya que, como bien afirman diferentes autores (Aróstegui, 2013; Bouij, 2004; Kingsbury, 2010), es una creencia común que los mejores músicos son los profesores más competentes.

No hay que olvidar la importancia de alcanzar una base musical sólida y el desarrollo de una identidad musical que permita a los estudiantes asimilar los contenidos asociados a la docencia musical (Güsewell, Joliat y Terrien, 2016). Resulta también necesario que las experiencias previas a la docencia no sean puramente musicales, sino que los estudiantes puedan entrar en contacto con la docencia previamente para así poder crear unas expectativas realistas del mundo de la enseñanza y unas concepciones más claras de su identidad profesional (Ballantyne, 2005).

Respecto a la simultaneidad de una identidad musical y docente existen diferentes opiniones. Algunos autores hablan de una situación de equilibrio (Roberts, 2007), otros prefieren referirse al hecho como una situación de tensión o conflicto en la que el profesor intenta complacer cada una de estas identidades sin lograr estar satisfecho con ninguna de ellas (Stephens, 2007).

Dentro de este marco de ideas, atenderemos al modelo propuesto por Bouij (2004), el cual expone una diferenciación de identidades en función de los intereses y posibilidades de los estudiantes y profesores de música, centrándose en la forma en la que un individuo lleva a cabo una determinada identidad musical y docente. Se trata de cuatro tipos de roles que surgen del periodo de formación musical y de la práctica docente y que giran, por un lado, en torno al rol del músico y del maestro, y por otro, en torno a la amplitud o especialización de sus habilidades musicales (ver Figura 1).

El primero de ellos es el rol del intérprete, se trata del músico especialista de su instrumento, el estado más valorado, pero el más difícil de alcanzar. El segundo es el músico completo; se trata de un rol de intérprete, pero con habilidades repartidas en varios estilos musicales o instrumentos. El tercero es el profesor centrado en los contenidos; es profesor, pero la esencia de su pedagogía se basa en sus buenas habilidades como músico. El cuarto y último es el profesor centrado en los alumnos; su interés por la enseñanza y desarrollo de los alumnos se antepone a sus intereses como intérprete.



Figura 1. Teoría de los 4 roles salientes en educación musical. Adaptado de Bouij (2004, p. 7).

Datos empíricos

Diseño metodológico

Como se mencionaba en la introducción, la siguiente investigación se ha desarrollado bajo el enfoque metodológico del estudio de caso, el cual pertenece al paradigma cualitativo interpretativo. La elección de este tipo de enfoque está determinada por el propio objeto de estudio, un caso o sujeto como un núcleo de conocimiento. A través de este tipo de metodología y de la consideración de un marco teórico se pretende llegar a comprender cómo un profesor de conservatorio se ha forjado su propia identidad y el complejo entramado de factores que giran en torno a este proceso. Se trata por tanto de la búsqueda de una visión holística o global de un caso que posee un interés en sí mismo, de exponer las particularidades del mismo, lo cual plasmado a través del informe favorecerá la acción hermenéutica del lector para la comprensión del mismo.

El caso de nuestro estudio fue el de Jesús, profesor de piano de un conservatorio profesional de música de España y pianista de estilo tradicional clásico. La negociación del estudio se realizó en primera instancia con él. Dada su aceptación, sería él mismo quien hiciera de intermediario entre la investigadora y el centro público en el que trabajaba con el objetivo de llevar a cabo la recogida de datos en las instalaciones del mismo, concretamente en sus clases individuales de piano.

Elección del caso

Las razones por las que se escogió a Jesús y no a otro docente son diversas y se podrían resumir en las siguientes:

- Contacto personal previo con la investigadora. sin que llegase a ser una relación muy directa con la que se pudiera perder objetividad.
- Singularidad y peculiaridad. El interés del estudio reside en el caso en sí mismo dada su particularidad, la cual ofrece a través de su análisis un determinado cuerpo de conocimientos y aprendizaje.
- Compromiso con la enseñanza y con la música. Jesús es una persona profesional y responsable en su trabajo y utiliza una amplia variedad de recursos musicales y didácticos en sus clases.
- Buenas relaciones profesor-alumnado. Jesús y sus estudiantes suelen organizar salidas juntos, como cenas o asistencias a conciertos, e incluso clases extras cuando el horario se lo permite.
- Compatibilidad horaria. El horario de las clases era compatible con la disponibilidad horaria de la investigadora.
- Colaboración positiva por su parte. Jesús apoyó la realización de este estudio y fue quien medió con las otras partes (directiva, alumnos y padres) para que se llevase a cabo.

Recolección de datos, análisis y credibilidad.

Con el propósito de recabar información, así como de triangularla y analizarla, se utilizaron cuatro técnicas de recogida de datos: la observación, la entrevista, conversaciones y observaciones informales, y la revisión de documentos. La información recogida fue sintetizada en un informe escrito, el cual una vez terminado fue presentado y aprobado por el profesor estudiado.

Como escenario de observación se eligieron las clases individuales de piano que imparte Jesús, el profesor, en el

centro en el que trabaja. Se realizaron cuatro sesiones que comenzaron el 10 de marzo de 2016 y finalizaron el 6 de mayo de ese mismo año. Las sesiones tuvieron una duración de tres a cuatro horas cada una y en total fue posible observar la clase de nueve alumnos de enseñanzas elementales y profesionales de música (desde 3º de grado elemental hasta 5º de grado profesional), de edades comprendidas entre los 10 y los 20 años.

La intención de las observaciones fue analizar la labor docente de Jesús con diferentes alumnos, obras, cuestiones musicales y técnicas y situaciones en general. Es por eso que no se hizo un seguimiento de un determinado alumno o grupo, sino que se buscó y observó la forma de actuar del profesor frente a la variedad de sus estudiantes.

El papel ejercido por la investigadora fue de observadora no participante. Aunque en ciertos momentos surgieron conversaciones entre el profesor, la investigadora y los alumnos, se intentó intervenir lo menos posible en el desarrollo natural de la clase.

Los datos fueron recogidos en un diario de observaciones en el que se anotaron tanto aspectos relevantes para el estudio como hechos descriptivos o circunstanciales acontecidos en la clase.

Para la recogida de datos se realizaron, igualmente, dos entrevistas semiestructuradas al profesor. La primera de ellas se realizó tras la última sesión de observación y abordó la gran mayoría de los aspectos de interés para la investigación, así como otros no preconcebidos que surgieron en la misma. La segunda entrevista se realizó una vez que los datos fueron analizados y se centró en contrastar y ampliar determinados aspectos abordados en la entrevista anterior y en las observaciones.

Para la realización de ambas entrevistas se redactó un guión centrado en los temas de la investigación. En él se plantearon preguntas abiertas que dieron pie a introducir nuevos temas y a modificar, en algunos puntos, el orden del mismo. Las dos entrevistas fueron grabadas y transcritas para su análisis posterior.

Además de las dos entrevistas surgieron distintas conversaciones con Jesús y con algunos de sus alumnos antes y después de las sesiones de observación, las cuales han servido para conocer determinados rasgos personales, sociales o familiares del caso en cuestión.

Con el propósito de ampliar y contrastar la información recogida con las anteriores técnicas se realizó un análisis de diversos materiales escritos entre los que se pueden destacar: la página web del conservatorio donde trabaja Jesús; el plan de estudios y la programación didáctica de piano de dicho centro; información publicada en internet sobre Jesús; y un material que redactó él mismo sobre su concepción de la pedagogía del piano.

Descripción e interpretación de los datos

Primeros acercamientos a la música

Viendo a Jesús dar clase, resulta difícil de creer que su labor docente no fuera vocacional. Pero, como ocurre habitualmente en los músicos de conservatorio, sus intereses previos se centraban en la interpretación. En su casa era bastante común escuchar música, particularmente clásica, por lo que ya desde una edad muy temprana estuvo en contacto con este estilo musical:

Lo único que faltaba encenderse en mí fue el interés por reproducir esa música y, bueno, como otras muchas cosas

que suceden a raíz de un acontecimiento casual, ocurrió que una vez para unos reyes, que además creo que ni siquiera era para mí, apareció un tecladillo minúsculo.

Fue entonces cuando comenzó a experimentar con el instrumento y a reproducir la música que escuchaba de oído y dado que su interés y habilidades eran evidentes, pronto comenzaría a estudiar piano en el Conservatorio.

Formación musical

Con respecto a su formación, Jesús habla especialmente acerca de cuatro de los profesores de piano que le han dado clase en distintas etapas de su trayectoria, dos de ellos de forma simultánea. Como habitualmente ocurre en la vida de un músico, sus profesores de piano han sido personas importantes en su vida personal, académica y profesional. Él mismo señala que todos ellos le han aportado algo positivo en su formación: “Mi primer profesor intentó sobre todo inculcarme cierta paciencia en el estudio sin privarme, en su justa medida, de la libertad o flexibilidad en la interpretación que de niño ansiaba. A este respecto creo que me ayudó bastante”.

En las enseñanzas profesionales continuó su formación con la que hoy es su jefa de departamento al mismo tiempo que comenzó a dar clases particulares con una pianista belga afincada en su ciudad. El hecho de dar clase de forma simultánea con ambas fue para Jesús una experiencia bastante positiva, pues le ayudó a integrar los puntos de vista de cada una de ellas y a comenzar a formar su propio criterio.

Por ejemplo, en aspectos técnicos, Ana [una de sus profesoras] me insistía mucho en la independencia de dedos y con toda la razón del mundo. Stephanie [la otra], por otra parte, se fijaba muchísimo en una técnica basada en la relajación de los brazos y en el peso. Cuando tuve el entendimiento suficiente me di cuenta de que no me hablaban de cosas opuestas y de que el peso y la relajación de los brazos y la independencia de dedos son cosas que se necesitan mutuamente.

En las enseñanzas superiores de música, conocería a Pilar, la catedrática y concertista hacia la que siente una gran admiración y con la que, siempre que puede, continúa dando clase:

Pilar lo integra todo a la perfección y simplemente analizar su técnica cuando toca es toda una fuente de aprendizaje, al menos para mí. Ella estudió con Claudio Arrau, Perlemuter, Hans Graf y, bueno, aparte de transmitirme digitaciones, conceptos y fraseos de sus grandísimos maestros, su propia intuición y su manera de entender la música como acto de comunicación y como expresión natural me parece maravillosa.

En la actualidad, Jesús sigue recibiendo clases de Pilar, al menos una o dos veces al año, algo muy común entre los músicos de formación clásica. Comenta, asimismo, que su formación continua se basa principalmente en el estudio y análisis de partituras, algo que orienta y enriquece tanto su faceta musical como docente. No amplía su formación, pues, a través de cursos de formación u otro tipo de enseñanzas, pero sí con conversaciones con amigos y compañeros de diversas especialidades musicales y a través del estudio y el análisis de partituras.

En línea con el modelo maestro-aprendiz expuesto a través de las ideas de Jørgensen (2000), tan habitual en las enseñanzas artísticas musicales, parece ser que Jesús valora bastante el papel de sus profesores de piano en su formación y de las clases individuales, tanto por ellos mismos como por los conocimientos de otros pianistas que éstos a su vez le han

podido transmitir. De hecho, tanto él como sus padres han procurado que se formase a través de clases individuales de piano, no solo en el conservatorio, sino también a través de clases particulares. Como profesor las sigue utilizando y las considera un medio indispensable en el aprendizaje musical.

Periodo de crisis

A lo largo de su trayectoria como estudiante las aspiraciones y propósitos de Jesús se centraron en la interpretación del piano. No le llamaba la atención otros instrumentos, ni tampoco otras disciplinas como la composición o la musicología u otros estilos musicales fuera de la música clásica. En cambio, le encantaba analizar, estudiar e interpretar las obras de grandes compositores y era hacia lo que estaba totalmente volcado.

Sin embargo, en los últimos cursos de sus estudios superiores de música, entró en una crisis, en una situación de incertidumbre sobre su identidad musical y profesional, en la que ya no se veía exactamente como intérprete. Las causas que le condujeron a la misma fueron varias y algunas de ellas difíciles de conocer:

Es complicado resumirlo, pues en la carrera de cualquier estudiante de música, y creo que especialmente en nuestro país, hay un gran número de escollos que terminan pesando psicológicamente. Cuando una persona parece tener condiciones para la música se le empiezan a colgar determinados estigmas que le pesarán durante toda su vida, entre ellos la responsabilidad extrema o el habitual afán por la perfección del ambiente del conservatorio. Creo que esta perfección no se mira tanto bajo el punto de vista del amor por hacer un trabajo bien hecho, sino como una demostración de capacidades casi de gladiador, de tener que batirse con todo el mundo para salir victorioso, algo que puede parecer absurdo, pues no creo que ningún compositor haya hecho música buena bajo ese punto de vista.

Asimismo, interpretar con hábitos posturales, físicos o mentales no muy correctos, como, por ejemplo, tocar con más tensión y movimientos de los necesarios son hábitos que, para Jesús, llevan implícita una respuesta de huida psicológica y que personalmente, durante su carrera, lo llevaron a ir asociando al piano con algo desagradable e incluso a evitarlo.

Jesús equipara su caso al de la soprano y profesora de yoga Gloria Ruiz Ramos quien, a través de su libro *Amo hacer música* (2000), explica algunos de los escollos que se puede encontrar un músico a lo largo de su carrera, así como las circunstancias que la condujeron a una crisis personal y profesional de la que salió por medio de la meditación. En su caso, Jesús cuenta que necesitó un periodo «de desintoxicación» en el que se alejó de la interpretación y comenzó a impartir clases de piano.

Los últimos cursos de las enseñanzas superiores y los primeros contactos con la docencia supusieron, pues, un gran choque con la identidad que se había formado. Como relata Jesús, en ese periodo fue consciente de ciertos aspectos que implicaba la interpretación con los que no se identificaba y que influyeron en que entrara en una crisis. En otras palabras, sus creencias, juicios e intereses acerca de la música no se correspondían con lo que el entorno sociocultural de los conservatorios esperaba del intérprete.

Desde la perspectiva de Erikson (1974) y de Nauta y Kahn (2007), la etapa en la que Jesús experimentó dicha crisis de identidad es una etapa crítica en la formación de la identidad profesional. En primer lugar, porque es un

momento en el que se comienzan a manifestar conductas propias del rol profesional escogido. Es posible que Jesús tuviera antes de este periodo una visión positiva de la interpretación del piano porque todavía no la veía como una profesión con todo lo que conlleva.

Por otra parte, sus creencias con relación a una profesión, a la música, a la interpretación o la docencia y sus decisiones respecto a estas, dependieron también de sus propias habilidades y de su entorno. En concreto, con respecto a su contexto histórico, la realidad laboral de la interpretación musical clásica tiene muchísima más demanda que oferta y, por tanto, un alto nivel de exigencia, lo cual puede influir en que algunos estudiantes desechen esta salida laboral. Ese mismo contexto histórico es una de las razones de la crisis de identidad por la que pasó Jesús, pues la formación de los conservatorios no se corresponde con las salidas laborales reales del contexto sociopolítico, económico y cultural en España, donde la música clásica tiene un lugar muy limitado en la vida social.

Docencia

Cuatro años después de terminar las enseñanzas superiores de música se presentaría a las oposiciones de profesor de piano de conservatorio, afianzándose en dicha profesión.

En sus comienzos consideraba que estaba realizando un trabajo para el cual no estaba preparado y una de sus grandes quejas era que el Estado capacitase para desempeñar dicho trabajo, cuando en las enseñanzas artísticas no se prepara directamente para tal fin. Su formación pedagógica, en este sentido, fue de una forma muy autodidacta o ecléctica, viendo cómo impartían clase otros profesores, aprendiendo de varios de ellos y tomando, como él mismo cuenta, muchos ejemplos positivos y muchos negativos.

En esta época aprovechó también para, por medio de las clases, analizar muchos aspectos de la interpretación vistos desde fuera:

Teoricé mucho sobre movimientos musculares, sobre la tensión y relajación y sobre sensaciones que se deben y que no se deben tener y ya poco a poco lo fui asociando con todo aquello que yo hacía bien y con todo aquello que hacía mal como intérprete.

Podría decirse que alejarse un tiempo de la interpretación y centrarse en la docencia ayudó a Jesús a superar la crisis de identidad pues, tras empezar a impartir clase, como él mismo cuenta, comenzó a sentirse bien desempeñando esta profesión y a considerar las diversas oportunidades y beneficios que le aportaba. De hecho, ejercer esta profesión es actualmente para Jesús algo que equilibra su vida. Tomar contacto con la docencia le hizo responsabilizarse y centrarse en ella e intentar mejorar como profesor creando sus propios recursos. Todo ello contribuyó a que se sintiese bien ejerciendo como docente y a que comenzara a acercarse de nuevo a la interpretación desde una vida «más sana» desde la cual volvió a disfrutar y a sentirse identificado con la misma:

Yo ahora me siento tanto músico como profesor y ambos son roles basados en dos disciplinas que no se acaban nunca, llenas de muchísimas satisfacciones y a veces también de todo lo contrario, de la duda, del “¿estaré haciendo lo correcto?”.

Aunque opina que la faceta de profesor enriquece en su caso a la de músico, piensa que es algo muy personal y que pueden existir grandes intérpretes que no tengan ningún

contacto con la docencia y que no lo necesiten. Al contrario, sí que piensa que es mucho más complicado ser docente sin antes haber sido intérprete. Una persona antes que enseñar algo como la interpretación de un instrumento tiene que hacerlo él mismo. Según Jesús, no se trata de que sea esencial que un profesor sea concertista toda su vida, pero sí necesario, que tenga un suficiente bagaje interpretativo.

Desde esta perspectiva, como profesor en sus clases utiliza un tipo de explicación o corrección basada en la experiencia interpretativa. Por ejemplo, cuando trata algún aspecto técnico, suele escuchar, observar y analizar al alumno para después ponerse mentalmente en su lugar: “Lo intento corporeizar, visualizarlo en mi vida y extraer la información más aproximada posible para ver cómo podemos abordar un determinado pasaje”.

Como pianista se mantiene activo y estudia un repertorio muy vinculado con sus clases y con sus alumnos, como lo es la integral de las sinfonías e invenciones de Johann Sebastian Bach que estaba preparando unos meses atrás; o el trío de violín, chelo y piano que forma con dos alumnas del conservatorio. Se trata de un profesor que prefiere vincular su actividad concertista al ámbito del centro donde trabaja y a sus alumnos, interpretando públicamente obras representativas del repertorio para piano de las enseñanzas profesionales de música de forma regular al menos dos veces al año.

Como cuenta Jesús, y dado que en los conservatorios las obligaciones y el horario que deben cumplir los profesores se basa en la docencia, no siempre es sencillo dedicarle el tiempo necesario a la interpretación, pues muchos centros no facilitan permisos o cambios de horario para que los docentes puedan realizar conciertos fuera del centro y atender así su carrera interpretativa.

Donde trabajo ahora no tengo ningún problema a ese respecto pero, por desgracia, hablando no solamente de mi caso sino de el de muchos compañeros, en muchos otros centros de España ocurre lo contrario. El horario docente limita brutalmente las salidas concertísticas, algo que no sólo es una fuente de enriquecimiento personal, sino también una fuente de aprendizaje indispensable para que luego esa persona tenga algo más que aportarles a sus alumnos, su experiencia como pianista.

Su pedagogía

Con relación a su forma de dar clase, Jesús se organiza de una forma bastante personalizada y empática: “Permito que sea el contacto directo con cada alumno el que me estructure qué debo hacer en esa clase o en las sucesivas con ese alumno”. Por lo general, las primeras sesiones son las que le dan una idea sobre los aspectos técnicos en los que debe incidir con ese alumno, el tipo de obra o estilo con el que empezar o la secuenciación del curso, todo ello teniendo en cuenta los puntos fuertes y débiles del alumno, pero también el momento personal en el que esté, así como sus inquietudes y motivaciones. Como menciona Jesús, deben existir unos contenidos por parte del centro y el departamento que no sean demasiado estrictos, sino más bien orientativos:

El repertorio de obras que estudie el alumno debe ser equilibrado. No obstante, debe existir la opción de que este programa se equilibre de una forma más espaciada. Si un alumno tiene muchísimas ganas de estudiar una obra romántica, no seré yo quien le diga que no lo haga, pero para no estar sobrecargado quizás este año no estudie una obra del siglo XX y el año siguiente haga dos.

En sus clases, Jesús se caracteriza por inculcar a sus alumnos la conciencia del propio cuerpo, así como la visualización e imaginación de determinados aspectos corporales y musicales. De hecho, a través de las observaciones se pudo advertir la inmensa cantidad de recursos pedagógicos que este profesor de piano utiliza. Entre ellos, por ejemplo, el que emplea con sus alumnos de grado elemental para explicar el uso consciente del peso de una forma relajada, para lo cual cuenta la historia de un hombrecillo que todos tenemos en el hombro y que es el encargado de subir una piedra gigante que representa el peso y que cuando necesitamos peso la baja hacia nuestros dedos y cuando no, la sube al trapecio.

Su preocupación por el buen estudio y por sus consecuencias también es evidente, pues siempre trata de ayudar a sus alumnos para que se organicen de una forma efectiva en función de sus posibilidades. Suele ser preciso en detectar y hacer ver a sus alumnos diferentes tics, gestos o movimientos que, tras un estudio reiterado, pueden ocasionar tensiones o ciertos malestares emocionales: “Cuando estudies este sonido, tócalo y después no olvides respirar, parar y sonreír. Cuando hacemos este tipo de estudio tendemos a hacer muecas y con eso vamos asociando el pasaje a algo difícil y molesto”.

Jesús procura, además, tener en cuenta la visión u opinión de los alumnos y fomenta que ellos se vayan formando su propio criterio musical: “Creo que desde que somos jóvenes es bueno que cualquier alumno empiece a arriesgarse a tomar decisiones sobre la interpretación. Al principio muy, muy llevados de la mano, pero luego, poquito a poco hay que ir soltando”.

A este respecto, y a pesar de que reproduce el modelo maestro-aprendiz, Jesús manifiesta un enfoque crítico, es decir, busca distintos medios para que los alumnos aprendan por sí mismos, en lugar de buscar solo el fin. No es que permita que sus alumnos puedan crecer por sí solos, sino que es claramente uno de sus propósitos. A la vez los procura guiar en el proceso, intentando hacerlos conscientes de su cuerpo, pensamientos y emociones en cualquier situación involucrada con la interpretación.

De manera más general comenta que, en la enseñanza musical, el profesor debe ser paciente, confiado y preocupado, pero sin obsesionarse con los resultados. Es un caso típico en las enseñanzas musicales ese alumno que no avanza como el resto, o como el docente espera. Asimismo, es algo habitual la situación en la que un docente insta a ese alumno a abandonar las enseñanzas musicales porque no lo considera lo suficientemente apto. La respuesta de Jesús a este tipo de situaciones es rotunda:

Radicalmente esa no es la forma de dirigirse a nadie, decirle a alguien “tú no vales para algo” es elevarnos a la categoría de dioses y a creer que conozcamos el pasado, presente y futuro de esta persona. Es un gran error, pues no sabemos lo que la persona puede o no dar de sí. Tenemos que partir de la base de que la mente humana es muy compleja y de que conocemos muy poco de ella, tanto de la propia como de la ajena.

Para Jesús no debe haber una intención más allá que la de informar, transmitir y orientar. Piensa, ante todo, que cada alumno antes que ser una «carga» es una «oportunidad para que el profesor adquiera herramientas» que pueden ser satisfactorias en otros casos, si no pudiera ser en este. En definitiva, Jesús considera que, tanto en el ámbito educativo

como en cualquier tipo de relación humana, es necesario impedir el hecho de personalizar los comportamientos de la otra persona, en el sentido de que, por ejemplo, el alumno estudie para complacer a su profesor o para que este no se moleste. Del mismo modo, es importante potenciar emociones positivas en el proceso de aprendizaje y promover que los alumnos aprendan a gestionar sus acciones y las consecuencias de las mismas pues, “no hay nada más peligroso que los alumnos crean que el estado emocional del profesor depende de sus actos”.

Conclusiones

El caso de Jesús es el caso que muchos consideraríamos típico de un profesor de conservatorio con una identidad compartida en parte como intérprete, en parte como docente. Aunque tras varios años de trabajo en la enseñanza ha logrado una identidad profesional estable con la que se siente bien, su formación y vocación estuvieron fuertemente encauzadas hacia la formación solista. Desde su contexto musical, de hecho, no se parece haber fomentado la construcción compartida de esa identidad musical y docente, la cual ha tenido que construir fundamentalmente por sí mismo.

Como indica Ballantyne (2005), en la formación del profesorado son esenciales experiencias previas que ayuden a los estudiantes a determinar sus actitudes hacia la enseñanza y que eviten que su primer contacto como docentes origine un choque con su identidad y con sus expectativas acerca de la profesión. Una formación en prácticas en formación del profesorado de conservatorio podría minimizar y favorecer esta situación, algo que no existía durante la formación de Jesús y que, actualmente en España, solo se puede encontrar en la especialidad de Pedagogía en lo que a este ámbito de las enseñanzas superiores de música se refiere.

Se podría señalar aquí la influencia de un modelo tradicional de enseñanza musical basado en la formación de intérpretes y la reproducción de ese modelo, como consecuencia casi inevitable ante la escasa, por no decir nula, formación docente que recibe el profesorado especialista de música. Este hecho se evidencia en que Jesús sea claramente un músico y profesor centrado en la música clásica, estilo que aprendió ya desde su infancia y que ha supuesto la aceptación de unos ideales acerca del buen gusto y la calidad musical. Como apunta Kedem (2011), la adopción de una tradición supone desarrollar un conjunto de habilidades y conocimientos determinados. En el caso de Jesús y en el modelo de la música clásica engloba, por un lado, la reproducción de la música de grandes compositores; y por otro, un tratamiento de la partitura con minuciosa fidelidad, teniendo en cuenta los cánones interpretativos establecidos por el compositor, el estilo, la época, pianistas de referencia; el dominio de una técnica determinada y el estudio de un repertorio o la interpretación en público. En esta línea, podría decirse que Jesús representa un modelo individualista, fruto del modelo maestro-aprendiz y de un contexto centrado en la formación de intérpretes solistas, lo cual se refleja en el modo autodidacta en el que se sigue formando, si bien con el apoyo de otros profesionales, pero de forma puntual e individual. Cabe señalar que las enseñanzas artísticas de piano, al estar muy focalizadas hacia la interpretación solista, requieren de un gran número de materias individuales, así como de estudio personal, pudiendo contribuir, por tanto, en la formación de músicos concebidos como individuos

solitarios, desvinculados de su ámbito social, que difícilmente aprenden o manifiestan las ventajas de la cooperación entre músicos o profesores.

En cuanto a su papel en el aula, llama la atención, la integración de sus experiencias como intérprete, principalmente mediante la ejemplificación en el aula al piano, pero también con dos actividades complementarias interesantes: formando grupos de música de cámara con alumnos del centro y preparando conciertos de obras del repertorio de sus estudiantes en el conservatorio, donde los implica didácticamente como oyentes. En este contexto, la faceta de intérprete puede ser muy positiva y no solo porque refuerza y facilita tanto la enseñanza como el aprendizaje, sino porque además y como señala Isbell (2006):

Las experiencias relacionadas con la interpretación pueden tener un efecto de refuerzo mutuo en la socialización de los jóvenes estudiantes de música, sobre todo en situaciones en las que el estudiante percibe al profesor de música, a la vez, como un músico bueno y un excelente educador (p. 151).

De acuerdo a estas evidencias, podría concluirse que Jesús ha desarrollado un enfoque crítico con el que integra en el modelo tradicional de enseñanza de los instrumentos diversos recursos con los que mejora el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, sin perder la conexión con la tradición, interviene y crea su propio espacio en ella fomentando que esta tradición viva y siga evolucionando.

Con respecto a su identidad en el ámbito profesional y musical, y de acuerdo al modelo de los cuatro roles salientes en educación musical de Bouij (2004), se podría decir que la identidad de Jesús se sitúa en el rol de profesor con inclinación tanto hacia los contenidos -Jesús integra sus habilidades musicales en su pedagogía- como hacia los alumnos -se interesa por la enseñanza y desarrollo de los alumnos-. No se ha considerado pues, el rol de intérprete como saliente, dado que Jesús integra este rol en la docencia y en su vida, pero no constituye por sí mismo su profesión.

Para llegar a dicha identidad profesional, en base al modelo de Marcia (1966, 2009) ampliado por Skorikov y Vondraek (2011), parece claro que Jesús pasó por varios estados de identidad. Tomando como punto de partida la crisis, en primer lugar, pasó por un estado de exclusión; estaba comprometido con la interpretación, pero no había explorado de forma activa otras posibilidades. Más adelante, alejarse de la interpretación supuso dejar de estar comprometido con esta profesión y explorar activamente otra opción, la docencia, por lo que podría considerarse aquí un estado de moratoria. Sentirse identificado y comprometido posteriormente con la docencia supuso abandonar dicho estado de moratoria, pero también el acercamiento de nuevo a la interpretación, por lo que podría entenderse este como un estado de logro dinámico. En la actualidad, sus compromisos con la docencia son firmes e integran la interpretación en su profesión, se siente bien con todo ello y no explora otras posibilidades, por lo que su estado actual podría considerarse de logro estático.

Resumiendo, podría decirse que actualmente Jesús compagina su identidad profesional-docente con la identidad de pianista-intérprete de una forma estable, algo que personalmente le aporta una situación de equilibrio y bienestar y que lo hacen más competente tanto como músico como profesor. De hecho, aunque autores como Bernard (2007) afirmen que la convergencia de estos tipos de

identidades origina una situación de tensión o conflicto en la que el profesor intenta complacer cada una de estas identidades sin lograr estar satisfecho con ninguna de ellas, los datos expuestos se corresponden con enfoques más optimistas como los de Stephens (2007) y Roberts (2007), pues el caso de Jesús demuestra que la interpretación y la docencia son identidades que se pueden reforzar mutuamente de una forma positiva.

Como reflexión final, y con la intención de que pueda dar origen a otras muchas, desde mi punto de vista parece claro que el caso de Jesús es un ejemplo de las escasas conexiones existentes entre la formación instrumental y la del profesorado, en las enseñanzas artísticas musicales, hecho que evidencia la necesidad de seguir buscando soluciones al respecto con tres objetivos principales: mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, guiar y dar apoyo a los estudiantes para que puedan construir poco a poco su propia identidad en el terreno musical y fomentar la identidad musical del intérprete en el transcurso de su carrera docente.

Referencias citadas

- Aróstegui, J. L. (2013). El desarrollo de la identidad profesional del profesorado: el caso del especialista en música. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78(27,3), 145-159. Disponible en http://aufop.com/aufop/uploade_d_files/revistas/13972402763.pdf#page=145.
- Austin, J. R., Isbell, D. S. y Russell, J. A. (2010). A multi-institution exploration of secondary socialization and occupational identity among undergraduate music majors. *Psychology of Music*, 40(1), 66-83. doi: 10.1177/0305735610381886.
- Ballantyne, J. (2005). Identities of music teachers: Implications for teacher education. *Proceedings of the 33rd Annual Australian Teacher Education Association Conference. Teacher Education: Local and Global*. Australian Teacher Education Association Conference, 39-44. Disponible en https://eprints.usq.edu.au/898/1/ballantyne_paper.pdf.
- Bernard, R. (2007). Multiple vantage points: The author's reply. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(2), 2-15. Disponible en http://act.maydaygroup.org/articles/Bernard6_2.pdf.
- Bouij, C. (2004). Two theoretical perspectives on the socialization of music teachers. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 3(3), 1-14. Disponible en http://act.maydaygroup.org/articles/Bouij3_3.pdf.
- Costa, A. (2015). Identidad musical y educación. *Estudios sobre Educación*, 28, 171. Disponible en <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/2735/2606>.
- Crocetti, E., Avanzi, L., Hawk, S. T., Fraccaroli, F., y Meeus, W. (2014). Personal and social facets of job identity: A person-centered approach. *Journal of Business and Psychology*, 29(2), 281-300. doi: 10.1007/s10869-013-9313-x.
- Day, C. y Sachs, J. (2007). Professionalism, performativity and empowerment: Discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. En C. Day y J. Sachs (Ed.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead, Open University Press.

- Erikson, E. H. (1974). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Güsewell, A., Joliat, F. y Terrien, P. (2016). Professionalized music teacher education: Swiss and French students' expectations. *International Journal of Music Education* 35(4), 526-540. doi: 10.1177/0255761416667472.
- Hallam, S. (1998). *Instrumental teaching: A practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heinemann.
- Hargreaves, D. J., MacDonald, R. A. y Miell, D. (2012). Musical identities mediate musical development. En G. McPherson y G. Welch (Ed.), *Oxford Handbook of Music Education*. Oxford: Oxford University Press. Disponible en: <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=xgVpAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA125&dq=Musical+identities+mediate+musical+development.+En+M.+P.herson+y+G.+Welch&ots=VgFLdbN6E1&sig=os62pfYIVMRK74F7HvB07AMvBi4#v=onepage&q=Musical%20identities%20mediate%20musical%20development.%20En%20M.%20Pherson%20y%20G.%20Welch&f=false>
- Isbell, D. S. (2006). *Socialization and occupational identity among preservice music teachers enrolled in traditional baccalaureate degree programs*. Tesis doctoral, Universidad de Colorado. Disponible en <http://search.proquest.com/pqdtglobal/docview/305353977/fulltextPDF/F7C49C32F9AA4563PQ/1?accountid=14542>.
- Isbell, D. S. (2008). Musicians and teachers. The socialization and occupational identity of preservice music teachers. *Journal of Research in Music Education*, 56(2), 162-178. doi: 10.1177/0022429408322853.
- Jørgensen, H. (2000). Student learning in higher instrumental education: Who is responsible. *British Journal of Music Education*, 17(1), 67-78. Disponible en <https://www.cambridge.org/core/journals/british-journal-of-music-education/article/student-learning-in-higher-instrumental-education-who-is-responsible/3E778DBCD0FF9C29A973FE7DADF0FBB6>.
- Juuti, S. y Littleton, K. (2010). Musical identities in transition: Solo-piano students' accounts of entering the academy. *Psychology of Music*, 38(4), 481-497. doi: 10.1177/0305735609351915.
- Kedem, Y. (2011). To be like Primrose: understanding tradition in a viola studio. *Music Education Research*, 13(2), 135-148. doi: 10.1080/14613808.2011.577769.
- Kennell, R. (2002). Systematic research in studio instruction in music. En R. Colwell y C. Richardson (Ed.), *The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference*. Nueva York: Oxford University Press.
- Kingsbury, H. (2010). *Music Talent & Performance: Conservatory Cultural System*. Filadelfia: Temple University Press.
- Klimstra, T. A., Luyckx, K., Hale, W. W., Frijns, T., y Van Lier, P. A. C. (2010). Short-term fluctuations in identity: Introducing a micro-level approach to identity formation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99(1), 191-202. doi: 10.1037/a0019584.
- Kroger, J. y Marcia, J. E. (2011). The Identity Statuses: Origins, meanings, and interpretations. En S. J. Schwartz., K. Luyckx y V. L. Vignoles (Ed.), *Handbook of Identity Theory and Research*. Nueva York: Springer. doi: [10.1007/978-1-4419-7988-9_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_2).
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of personality and social psychology*, 3(5), 551-558.
- Marcia, J. E. (2009). Education, Identity and iClass: From education to psychosocial development. *Policy Futures in Education*, 7(6), 670-677. doi: 10.2304/pfie.2009.7.6.670.
- Nauta, M. M. y Kahn, J. H. (2007). Identity status, consistency and differentiation of interests, and career decision self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 15(1), 55-65. doi: 10.1177/1069072705283786.
- Pellegrino, K. (2009). Connections between performer and teacher identities in music teachers: Setting an agenda for research. *Journal of Music Teacher Education*, 19(1), 39-55. Disponible en http://www.academia.edu/3476569/Connections_Between_Performer_and_Teacher_Identities_in_Music_Teachers_Setting_an_Agenda_for_Research.
- Rakena, T. O., Airini y Brown, D. (2016). Success for all: Eroding the culture of power in the one-to-one teaching and learning context. *International Journal of Music Education*, 34(3), 285-298. doi: 10.1177/0255761415590365.
- Roberts, B. A. (2007). Making music, making selves, making it right: A counterpoint to Rhoda Bernard. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 6(2), 1-13. Disponible en http://act.maydaygroup.org/articles/Roberts6_2.pdf.
- Ruiz Ramos, G. (2000). *Amo hacer música: yogaterapia específica para los profesionales de la música*. Madrid: Mandala.
- Schwartz, S. J. (2007). The structure of identity consolidation: Multiple correlated constructs or one superordinate construct. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 7, 27-49.
- Schwartz, S. J., Côte, J. E. y Jensen, J. (2005). Identity and agency in emerging adulthood: Two development routes in the individualization process. *Youth & Society*, 37(2), 201-229. doi: 10.1177/0044118X05275965
- Skorikov, V. B. y Vondracek, F. W. (2011). Occupational identity. En S. J. Schwartz, L. Koen y V. L. Vignoles, (Ed.), *Handbook of identity theory and research*. Nueva York: Springer. doi: 10.1007/978-1-4419-7988-9_29.
- Stephens, J. (2007). Different weather. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(2), 1-31. Disponible en http://act.maydaygroup.org/articles/Stephens6_2.pdf.
- Wagoner, C. L. (2011). *Defining and measuring music teacher identity: A study of self-efficacy and commitment among music teachers*. Tesis doctoral, Universidad de Carolina del Norte. Disponible en <https://libres.uncg.edu/ir/uncg/listing.aspx?id=7537>.
- Yau, C. N. L. (2016). The role of an instrumental teacher in a student's career development: negotiating professional identities. *Proceedings of the 21st International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician*, 104-114. Disponible en https://www.isme.org/sites/default/files/documents/ISME%20CEPROM%20Proceedings%202016_final.pdf#page=107.
- Zembylas, M. (2003). Emotional and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213-218.

Sobre la Autora

María del Carmen Guerrero Vico

Pianista profesional con título superior de piano y máster en Investigación en Educación musical por la Universidad de Granada. Amplia trayectoria como pianista y profesora en Italia, Reino Unido, Francia y España. En la actualidad coordina y desarrolla las actividades de piano e iniciación musical en *Mupsic*, centro innovador especializado en psicología y pedagogía aplicada en la música. Líneas de interés: psicología de la interpretación musical, el piano y la batería en la iniciación musical y formación del profesorado de conservatorio.

María del Carmen Guerrero Vico

Mupsic

c/ Ganburu, 5

48160 Derio, Vizcaya (España)

mguerrerovico@gmail.com



ISME
INTERNATIONAL SOCIETY
FOR MUSIC EDUCATION



Revista
Internacional
de Educación
Musical
ISSN: 2307-4841

EQUIPO EDITORIAL

Editor:

José Luis Aróstegui Plaza, Universidad de Granada (España)

Editora Adjunta:

Rosa María Serrano Pastor, Universidad de Zaragoza (España)

Consejo Editorial

Carlos Abril. Universidad de Miami, Estados Unidos.

Rolando Ángel-Alvarado. Universidad Pública de Navarra, España.

Leonardo Borne. Universidad Federal de Ceará, Brasil.

Alberto Cabedo. Universidad Jaime I, España.

Diego Calderón Garrido. Universidad Internacional de La Rioja, España.

Raúl Capistrán. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

Carmen Carrillo Aguilera. Universidad Internacional de Cataluña, España.

Óscar Casanova. Universidad de Zaragoza, España.

José Joaquín García Merino. IES Bahía Marbella, España.

Claudia Gluschankof. Instituto Levinski, Israel.

Josep Gustems Carnicer. Universidad de Barcelona, España.

Dafna Kohn. Instituto Levinski de Tel-Aviv, Israel.

Guadalupe López Íñiguez. Academia Sibelius de Helsinki, Finlandia.

Luis Nuño. Universidad Politécnica de Valencia, España

Lluïsa Pardàs. Universidad de Otago, Nueva Zelanda.

Jèssica Pérez Moreno. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Javier Romero Naranjo. Universidad de Alicante, España.

Susana Sarfson. Universidad de Zaragoza, España.

Patrick K. Schmidt. Universidad de Ontario Occidental, Canadá.

Giuseppe Sellari. Universidad de Roma-Tor Vergata, Italia.

Gabriel Rusinek. Universidad Complutense, España.

Mónica María Tobo. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Raymond Torres Santos. Universidad del Estado de California, Estados Unidos.

Ana Mercedes Vernia. Universidad Jaime I, España.

Maria Helena Vieira. Universidad del Miño, Portugal.