

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO



**COMPROMISO SOCIAL E IDENTIDAD EN MAESTROS DE
PROGRAMAS COMUNITARIOS DE EDUCACIÓN MUSICAL**

POR:

GRISELDA BACA RODRÍGUEZ

TESIS PRESENTADA COMO REQUISITO PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTOR EN EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES

CHIHUAHUA, CHIH., MÉXICO

NOVIEMBRE, 2024



CHIHUAHUA, CHIH. MÉXICO

NOVIEMBRE 2024

Compromiso social e identidad en maestros de programas comunitarios de educación musical. Tesis presentada por Griselda Baca Rodríguez como requisito parcial para obtener el grado de Doctor en Educación, Artes y Humanidades, ha sido aprobado y aceptado por:

Dr. Javier Horacio Contreras Orozco
Director de la Facultad de Filosofía y Letras

Dr. Jorge Alan Flores Flores
Secretario de Investigación y Posgrado

Dr. Erslem Armendariz Nunez
Coordinador Académico

Dra. Aixela Cordero Hidalgo
Presidente(a)

Fecha: Noviembre 2024

Comité:

Director(a) de Tesis: Dra. Patricia Adelaida González Moreno

Codirector(a): Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

Secretario(a): Dr. Rubén de Jesús Carrillo Méndez

Vocal: Dra. Ileana Guillermina Gómez Flores

Se certifica, bajo protesta de decir verdad, que las firmas consignadas al pie del presente documento son de carácter original y auténtico, correspondiendo de manera inequívoca a los responsables de las labores de dirección, seguimiento, asesoría y evaluación, en estricta conformidad con lo dispuesto en la normatividad vigente de esta institución universitaria.



Compromiso Social e Identidad en Maestros de Programas Comunitarios de Educación Musical

Griselda Baca Rodríguez

Universidad Autónoma de Chihuahua

Notas del Autor

Facultad de Filosofía y Letras, División de Estudios de Posgrado, Doctorado en Educación, Artes y Humanidades (DEAH).

ORCID Griselda Baca Rodríguez:  <https://orcid.org/0000-0001-5589-5866>

Director de Tesis: Dra. Patricia Adelaida González Moreno

Comité de Tesis: Dra. Aixchel Cordero Hidalgo, Dra. Ileana Guillermina Gómez Flores, Dr. Rubén de Jesús Carrillo Méndez y Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo (Co-Director).

Los datos y el contenido de esta tesis se comparten en acceso abierto en el repositorio de la Universidad Autónoma de Chihuahua: <http://repositorio.uach.mx/>

Se manifiesta que no existe algún conflicto de intereses.

La correspondencia relacionada con esta tesis debe dirigirse a Griselda Baca Rodríguez. Correo electrónico: p333846@uach.mx

Citar en APA (7^a edición): Baca-Rodríguez, G. (2024). *Compromiso social e identidad en maestros de programas comunitarios de educación musical* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Chihuahua]. Repositorio Digital de tesis de la UACH. <http://repositorio.uach.mx/>



Resumen

En México se han creado varios Programas Comunitarios de Educación Musical (PCEM) para promover la inclusión, el acercamiento a la música en contextos desfavorecidos y el fomento de habilidades sociales y personales en sus alumnos. A pesar del crecimiento de los PCEM en México y su relevancia en el desarrollo de sus participantes, los estudios sobre sus prácticas, resultados y dificultades son aún limitados. En especial, el papel de los maestros en los PCEM ha recibido poca atención por parte de los investigadores. Al respecto, su percepción de identidad y de compromiso social pueden influir en el desempeño de estos docentes. Por ello, este trabajo tuvo como objetivo analizar la identidad y el compromiso social de maestros que laboran en PCEM en México. La revisión de literatura abarcó trabajos sobre identidad musical, compromiso social y PCEM en México. El diseño de investigación fue cuantitativo, no experimental y exploratorio. Dado que no se identificaron instrumentos de recogida de datos para abordar el objetivo de esta investigación, se diseñó un instrumento específico. El cuestionario se construyó sobre tres identidades: intérprete, profesor de música y músico-activista. El término músico-activista se utilizó para describir a aquellos músicos con un fuerte compromiso social a través de la interpretación y la educación. La investigación contó con la participación de 92 maestros de PCEM de 14 entidades federativas. El 61.96% de los participantes se identificaron como músicos-activistas, 21.74% como maestros de música y 16.30% como intérpretes. Se encontraron algunas diferencias estadísticamente significativas entre los músicos-activistas e intérpretes que apuntan a diferentes visiones sobre la importancia de la conciencia y acción social. Sin embargo, en su desempeño docente, todos los participantes percibieron que era importante fomentar la conciencia social de los estudiantes de PCEM, pero no consideraban tan adecuado que estos se involucraran en acciones de activismo. Las limitaciones de la investigación incluyen el sesgo de deseabilidad social y la imposibilidad de verificar los resultados con las prácticas docentes llevadas a cabo en los PCEM. Por otra parte, los hallazgos de la investigación indican que los docentes en este contexto necesitan desarrollar una fuerte conexión entre las prácticas musicales, pedagógicas y de compromiso social.

Palabras clave: programas comunitarios de educación musical, compromiso social, identidad, músicos-activistas



Abstract

In Mexico, several Community Music Education Programs (CMEPs) have been created to promote inclusion, access to music in disadvantaged contexts, and the development of social and personal skills among students. Despite the growth of CMEPs in Mexico and their relevance in the development of their participants, studies on their practices, outcomes and difficulties are still limited. In particular, the role of teachers in CMEPs has received little attention from researchers. Their perception of identity and social commitment may influence these teachers' performance. Therefore, this study aimed to examine the identity and social commitment of teachers working in CMEPs in Mexico. The literature review covered works on musical identity, social commitment, and CMEPs in Mexico. The research design was quantitative, non-experimental, and exploratory. Since no data collection instruments were identified to address the objective of this research, a specific instrument was designed. The questionnaire was constructed around three identities: performer, music teacher, and activist-musician. The term activist-musician was used to describe those musicians with a strong social commitment through performance and education. Ninety-two CMEP teachers from 14 Mexican states participated in the study. The research involved the participation of 92 PCEM teachers from 14 federal entities. 61.96% of the participants identified as activist-musicians, 21.74% as music teachers, and 16.30% as performers. Some statistically significant differences were found between activist-musicians and performers pointing to different views on the importance of social awareness and action. However, in their teaching performance, all participants perceived it as important to foster the social awareness of PCEM students, did not consider it appropriate to engage in activism. The limitations of the study include the social desirability bias and the inability to verify the results against the teaching practices carried out in CMEPs. Furthermore, the findings suggest that teachers in this context need to develop a strong connection between musical, pedagogical, and social engagement practices.

Keywords: community music education programs, social engagement, identity, activist-musicians



Agradecimientos y Reconocimientos

A mi esposo y a mis padres, este trabajo no hubiera sido posible sin su paciencia, dedicación y amor, en los buenos y malos momentos. La formación doctoral fue un camino que vivimos los tres.

A la Dra. Patricia González Moreno por ser un ejemplo de perseverancia y dedicación hacia la investigación. Gracias por compartir sus conocimientos, por ser paciente conmigo en todo momento y por creer en mí.

Al Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo, por su amabilidad y atenciones. Gracias por aceptar ser mi Co-Director de tesis y aportar una nueva y enriquecedora perspectiva a este trabajo.

A los integrantes de mi Comité Tutorial, Dra. Aixchel Cordero Hidalgo, Dra. Ileana Guillermina Gómez y Dr. Rubén de Jesús Carrillo Méndez por compartir su experiencia, conocimientos y animarme a seguir trabajando.

En especial, a los maestros de Programas Comunitarios de Educación Musical en México que aceptaron participar en esta investigación. Por regalarme su tiempo, impresiones y puntos de vista. Espero que este trabajo abone a la comprensión y valoración de su trabajo.

Por último, agradezco el apoyo financiero que recibí del CONAHCYT para realizar este programa doctoral.



Tabla de Contenido

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO.....	1
Panorama a Nivel Internacional.....	2
Programas con Finalidades Sociales a Nivel Internacional.....	2
Implicaciones del Contexto Social, Educativo y Laboral de los Maestros en PCEM	3
Literatura sobre Compromiso Social e Identidad Musical.....	4
Contexto Mexicano.....	7
Objetivos de la Investigación.....	11
Objetivo General	11
Objetivos Específicos.....	11
Preguntas de Investigación.....	11
Pregunta General de Investigación.....	12
Preguntas Específicas de Investigación.....	12
Justificación de la Investigación	12
Delimitación de la Investigación.....	13
Definición de Términos	14
Programas Comunitarios de Educación Musical (PCEM).....	14
Compromiso Social.....	14
Identidad de intérprete.....	15
Identidad de Maestro de Música	15
Identidad de Músico-Activista	15
CAPÍTULO II. CONTEXTO, EVOLUCIÓN Y MAPEO DE PCEM EN MÉXICO	16
PCEM de Alcance Nacional	16
Semilleros Creativos del Sistema Nacional de Fomento Musical (SNFM).....	16
La Fundación Azteca y La Orquesta de la Nueva Escuela Mexicana.....	21
PCEM Regionales con Uno o Más Centros en México.....	25
CAPÍTULO III. REVISIÓN DE LA LITERATURA	28
Identidad Musical	28



Disciplinas y Teorías para el Estudio de la Identidad Musical	28
La Identidad Musical en la Sociología.....	28
La Identidad en la Psicología de la Música.....	30
Principales Hallazgos de la Identidad Musical en Intérpretes y Maestros	36
Compromiso Social en la Educación Musical	40
Justicia social	44
Ciudadanía artística	46
Músicos-Activistas	48
Modelos Teóricos que Vinculan el Compromiso Social con la Identidad Musical.....	51
Investigaciones sobre PCEM en México	53
Objetivos de los PCEM.....	53
Maestros en los PCEM.....	57
Actividades de los Maestros en los PCEM	59
Prácticas Pedagógicas	61
Relación Maestro-Alumno.....	64
Formación Continua.....	66
Situación Laboral de los Maestros	67
CAPÍTULO IV. MÉTODO	69
Diseño de la Investigación	69
Diseño y Validación del Cuestionario de Identidad Musical de Maestros de PCEM.....	71
Juicio de Expertos	71
Estructura del Cuestionario	72
Datos Generales, Antecedentes Laborales y Educativos	73
Preguntas de Identidades.....	73
Preguntas de Compromiso Social	74
Preguntas de Formación Continua	75



Preguntas de Formación Previa.....	76
Prueba Piloto	76
Participantes y Muestreo.....	77
Recopilación de Datos	78
Análisis de Datos	79
Aspectos Éticos.....	80
CAPÍTULO V. RESULTADOS.....	81
Datos Generales, Antecedentes Laborales y Educativos de los Participantes	81
Principales Objetivos de los PCEM según los Participantes	83
Objetivos Sociales.....	84
Objetivos de Desarrollo Personal.....	86
Objetivos Musicales	87
Preguntas de Identidades.....	88
Identidad de Intérprete	92
Actividad Profesional de un Intérprete.....	92
Vinculación con el Entorno de un Intérprete	95
Actividades Relacionadas con la Identidad de Intérprete	97
Identidad de Maestro	98
Importancia de la Figura del Maestro	98
Procesos de Enseñanza.....	101
Actividades Relacionadas con la Identidad de Maestro.....	105
Compromiso Social	108
Compromiso Social con Énfasis en Interpretación	108
Compromiso Social con Énfasis en Docencia	108
Compromiso Social en General	111
Formación Continua.....	115
Formación Previa.....	118
CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	121



Conclusiones de los Objetivos Específicos de Investigación	121
Objetivo 1. Examinar la Identidad de los Maestros de PCEM como Intérpretes, Docentes y Músicos-activistas.	121
Objetivo 2. Analizar la Percepción de los Maestros de PCEM sobre su Involucramiento en Actividades de Compromiso Social	125
Objetivo 3. Conocer las Opiniones de los Maestros de PCEM, que Cursaron Carreras Universitarias en el Área Musical, sobre la Pertinencia de su Formación Profesional para Desempeñarse en estos Programas.....	127
Objetivo 4. Identificar las Áreas de Formación Continua que los Maestros de PCEM Consideran más Relevantes para su Desempeño.	128
Papel de los Maestros Participantes en los PCEM.....	129
Limitantes de la Investigación	131
Futuras Líneas de Investigación.....	132
Implicaciones para la Educación Superior y la Práctica en PCEM	134
Referencias.....	136
Apéndice A. Lista de PCEM en México con Varios Centros.....	153
Apéndice B. Lista de PCEM en México con un Solo Centro.....	155
Apéndice C. Ubicación Geográfica de los PCEM en México	158
Apéndice D. Formato para la Validación Mediante Juicio de Expertos.....	159
Apéndice E. Cuestionario de Identidad Musical de Maestros de Programas Comunitarios de Música (CIMPCE)	162
Apéndice F. Consentimiento Informado.....	166
Apéndice G. Oficio de Autorización.....	167



Lista de Figuras

Figura 1 <i>Evolución del Sistema Nacional de Fomento Musical (SNFM) y las Orquestas Sinfónicas y Coros Esperanza Azteca</i>	24
Figura 2 <i>Programas Comunitarios de Música en México por Tamaño o Número de Centros</i>	26
Figura 3 <i>Fases y Procedimientos de la Investigación</i>	70
Figura 4 <i>Medios de Difusión del CIMPCE</i>	78
Figura 5 <i>Contexto Laboral de los Participantes</i>	82
Figura 6 <i>Máximo Grado de Estudio de los Participantes</i>	83
Figura 7 <i>Identidad que Definía Mejor a los Participantes</i>	89
Figura 8 <i>“Siento Satisfacción Personal de Ser Músico-activista”</i> : Rangos Medios	91
Figura 9 <i>“Contar con las Competencias Necesarias para que los Estudiantes Desarrollen sus Habilidades Musicales, Técnicas e Interpretativas”</i> : Rangos Medios.....	107
Figura 10 <i>“Usar la Música para la Integración de los Estudiantes con sus Compañeros, Familia y Comunidad”</i> : Rangos Medios	110
Figura 11 <i>“Valorar y Escuchar las Perspectivas de Todos los Participantes del Programa Comunitario al Momento de Resolver Conflictos”</i> : Rangos Medios	111
Figura 12 <i>“Es Importante ser Consciente e Informarse sobre Diversas Problemáticas Sociales (Injusticia, Desigualdad y Exclusión)”</i> : Rangos Medios	113
Figura 13 <i>“Es Importante Contribuir a Causas Democráticas y de Justicia Social Importantes para mi Comunidad”</i> : Rangos Medios.....	114
Figura 14 <i>Pertinencia de Recibir Cursos de Formación Continua en Técnicas Didácticas y de Enseñanza: Rangos Medios</i>	117
Figura 15 <i>Pertinencia de Recibir Cursos de Formación Continua en Orientación Psicológica: Rangos Medios</i>	118



Lista de Tablas

Tabla 1 <i>Cobertura Actual de los Semilleros Creativos de Música del SNFM y las Orquestas Sinfónicas y Coros Esperanza Azteca</i>	24
Tabla 2 <i>Campos, Teorías y Conceptos para el Análisis de la Identidad Musical</i>	35
Tabla 3 <i>Definiciones Asociadas con el Compromiso Social del Músico</i>	50
Tabla 4 <i>Estructura del CIMPCE</i>	72
Tabla 5 <i>Principales Objetivos Sociales de los PCEM según los Participantes</i>	85
Tabla 6 <i>Principales Objetivos de Desarrollo Personal de los PCEM según los Participantes</i>	86
Tabla 7 <i>Principales Objetivos Musicales de los PCEM según los Participantes</i>	88
Tabla 8 <i>Preguntas de Identidades: Estadísticos Descriptivos y Pruebas de Kruskal-Wallis</i>	90
Tabla 9 <i>Actividades Profesionales de un Intérprete</i>	93
Tabla 10 <i>Vinculación con el Entorno de un Intérprete</i>	96
Tabla 11 <i>Actividades Relacionadas con la Identidad de Intérprete: Estadísticos Descriptivos y Pruebas de Kruskal-Wallis</i>	97
Tabla 12 <i>Importancia de la Figura del Maestro</i>	99
Tabla 13 <i>Procesos de Enseñanza</i>	102
Tabla 14 <i>Actividades Relacionadas con la Identidad de Maestro: Estadísticos Descriptivos y Pruebas de Kruskal-Wallis</i>	106
Tabla 15 <i>Compromiso Social con Énfasis en Interpretación: Estadísticos Descriptivos y Pruebas de Kruskal-Wallis</i>	108
Tabla 16 <i>Compromiso Social con Énfasis en Docencia: Estadísticos Descriptivos y Pruebas de Kruskal-Wallis</i>	109
Tabla 17 <i>Compromiso Social en General: Estadísticos Descriptivos y Pruebas de Kruskal-Wallis</i>	112
Tabla 18 <i>Cursos de Formación Continua Recibidos</i>	115
Tabla 19 <i>Formación Continua: Estadísticos Descriptivos y Pruebas de Kruskal-Wallis</i> .	116
Tabla 20 <i>Formación Previa: Estadísticos Descriptivos y Pruebas de Kruskal-Wallis</i>	119



CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO

En diversos ámbitos académicos y educativos se ha subrayado el poder de la música para contribuir al bienestar personal y social de los individuos. Bajo esta premisa, han surgido programas y organizaciones que buscan beneficiar a participantes de diversas edades y contextos a través de la práctica musical. En México se han creado diversos Programas Comunitarios de Educación Musical (PCEM), algunos inspirados en El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela (“El Sistema”) y otros basados en diversos modelos comunitarios. Según diversos investigadores, estos PCEM han desarrollado características propias que les permitieron adaptarse a su contexto y participantes, independientemente del modelo que tomaron en sus orígenes (González-Moreno y Carrillo, 2023; Morales Petersen, 2015; Pérez Camacho et al., 2016). No obstante, aún son necesarias más investigaciones para conocer los factores que distinguen y han permitido la permanencia y expansión de los PCEM en México.

Para denominar prácticas y programas que buscan incidir positivamente en su contexto y comunidad, se encuentran en la literatura diferentes términos como “música para el impacto social” (Sloboda et al., 2020, p. 116), “creación musical socialmente comprometida” (Grant, 2019, p. 391) o “trabajo social-musical” (Ansdell, 2014, p. 243). Por otra parte, Creech et al. (2013, 2016) utilizaron la denominación de “programas inspirados en el Sistema” para referirse a aquellas organizaciones que adoptaron este modelo en diferentes partes del mundo. Específicamente en el contexto latinoamericano, Baker (2021) designó a estos programas “acción social a través de la música” (Social Action through Music [SATM], p. 5).

En este trabajo se emplea el término Programas Comunitarios de Educación Musical (PCEM) para referirse a las instituciones que, a través de la enseñanza musical, buscan mejorar las condiciones de su entorno. Estos PCEM suelen establecerse en contextos desfavorecidos y tienen como objetivos fomentar la inclusión, el desarrollo de habilidades sociales y personales en sus participantes. En México, el término comunitario se ha utilizado para nombrar y designar los objetivos de programas de orquestas y bandas que trabajan con un solo centro en sus comunidades (e.g. Coro Comunitario de la Ciudad de México, s.f.; Banda Comunitaria Infantil-Juvenil de Santa María Alotepec Mixe, s.f.) o con varios centros en diferentes entidades federativas (e.g. Programa Orquestas Comunitarias de Iztapalapa, Alcaldía Iztapalapa, s.f.; Orquesta de Guitarras Comunitaria del Estado de Hidalgo, s.f.). Actualmente, los Semilleros Creativos de Música que cuentan con centros en diversas entidades federativas del país y son gestionado por el Sistema



Nacional de Fomento Musical (SNFM), tienen “un enfoque comunitario para niñas, niños y jóvenes en condiciones de vulnerabilidad” (SNFM, s.f.-b, párr. 1). Estos y otros PCEM en México se han enfocado en la enseñanza musical en un esquema institucionalizado, en el cual prevalece la estructura maestro-alumno.

Panorama a Nivel Internacional

A nivel internacional, el número de programas, iniciativas y prácticas musicales que buscan la transformación social se encuentran en expansión, por lo cual, son un área profesional importante para los músicos (Sloboda et al., 2020). Sin embargo, las investigaciones enfocadas en temáticas sociales aún son recientes en el campo de la educación musical. Por otra parte, el papel de los maestros en los PCEM y otros programas con finalidades sociales es un área que amerita constante investigación, análisis y discusión para mejorar el impacto esperado de estos programas.

Programas con Finalidades Sociales a Nivel Internacional

A nivel internacional, El Sistema ha servido como ejemplo para numerosos programas. Baker (2021) ubicó ideológicamente a los programas de SATM, relacionados con El Sistema, entre la educación musical colectiva, comunitaria y para el cambio social, con prácticas musicales centradas en la música clásica y en ensambles grandes como orquestas, bandas o coros. Otras características importantes de estos programas son su gratuidad o bajo costo y que pueden estar conformados por cientos de estudiantes. Baker (2021) resaltó que los programas de SATM también están relacionados con el área de la justicia social, aunque el autor subrayó:

En términos de objetivos sociales, hay puntos de contacto aparentes, pero SATM también encarna muchas prácticas y aspiraciones convencionales que este campo critica, sobre todo un enfoque en grandes conjuntos y la interpretación de música clásica, y por lo tanto está lejos de ser un modelo favorito en la investigación de [justicia social en la educación musical]. (p. 6)

Por lo tanto, Baker (2021) sugiere que los programas de SATM no corresponden con los valores del campo de la música comunitaria. Esta, según Shippers (2021), cuenta con tres tipos de configuraciones: (1) la música comunitaria como un fenómeno orgánico, es decir, las prácticas creadas y sostenidas en la comunidad que se crearon, (2) la música comunitaria como una intervención, donde se busca restaurar o establecer prácticas musicales perdidas o introducir nuevas y, (3) música comunitaria institucionalizada, la cual cuenta con una estructura que busca satisfacer a largo plazo las necesidades comunitarias. En este último contexto, el financiamiento



suele provenir de autoridades relacionadas con la comunidad que, por lo general, establecen los criterios y resultados esperados.

Para Bartleet y Higgins (2018) la música comunitaria, a través de procesos grupales, busca crear experiencias y “oportunidades musicales para las personas de todas las edades y habilidades” (p. 8), independientemente del contexto en que se desarrolle. A través de la música comunitaria se pretende integrar a cualquier persona, incluidos a participantes no habituados en la lecto-escritura musical, por lo cual los músicos requieren habilidades para improvisar, componer y realizar arreglos, además de habilidades auditivas para identificar melodías. Al respecto, se pueden observar las diferencias entre estas prácticas comunitarias y los programas de SATM descritos por Baker (2021). Otra discrepancia es que, mientras en El Sistema (Verhagen et al., 2016) y programas inspirados en este (Bolden et al., 2021; Creech et al., 2013, 2016) se utiliza el término maestros, la música comunitaria emplea “facilitadores musicales” (Bartleet y Higgins, 2021, p. 8) para describir procesos pedagógicos colaborativos donde se elimina el elemento jerárquico de la relación maestro-alumno. Por último, según Baker (2021), los PCEM han desarrollado su propio subcampo de investigación que no ha considerado los de justicia social y música comunitaria.

En los programas basados en El Sistema, los investigadores advirtieron que su filosofía y enfoque pedagógico pueden restringir la creatividad y expresión (Benedict et al., 2015; Bolden et al., 2021). Por esto, para Benedict et al. (2015) los maestros o activistas que deseen adoptar El Sistema como modelo deben reflexionar si “el propósito, ideología y enfoque pedagógico del programa original” (p. xiii) es adecuado según las características políticas y culturales de su contexto. En este sentido, según Creech et al. (2016), los programas inspirados en El Sistema deben ser flexibles para poder adaptarse a las necesidades de sus comunidades. De forma similar, Bolden et al. (2021) indicaron que, para fortalecer aspectos sociales y emocionales en sus participantes, los programas deben considerar las características de sus estudiantes y su contexto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, además de contar con el apoyo de la comunidad.

Implicaciones del Contexto Social, Educativo y Laboral de los Maestros en PCEM

Una figura clave para lograr los objetivos deseados en los programas con finalidades sociales son los maestros, de ahí que su desarrollo profesional sea un factor importante (Creech et al., 2016). No obstante, en revisiones de literatura de investigaciones sobre programas inspirados en El Sistema (Bolden et al., 2020; Creech et al., 2013, 2016), se puede observar que gran parte de los estudios se han enfocado en el impacto de los programas en los estudiantes, con menor atención



a las prácticas pedagógicas, sociales y capacitación docente. Además, algunos investigadores han expuesto que los maestros en los PCEM no contaban con las condiciones laborales apropiadas. En el contexto venezolano, Baker (2014) demandó que los docentes recibían remuneración económica por hora, sus sueldos solían retrasarse y no contaban con derechos laborales básicos y seguridad social. De forma similar, Creech et al. (2016) reportaron que, por lo general, los maestros no contaban con estabilidad laboral en los programas inspirados en El Sistema.

Referente al trabajo de los maestros y directivos, Creech et al. (2016) indicaron: “los líderes de El Sistema cumplen varios roles, incluidos los de artista, ciudadano, académico, miembro de la comunidad, líder e individuo empoderado. Las cualidades esenciales incluyen la musicalidad, las fortalezas personales, los intereses y la creatividad” (p. 25). Relacionado con esta aseveración, Booth (2013) propuso que los maestros deben actuar como ciudadanos, artistas, maestros y académicos. Pero, la conjunción entre elementos musicales, educativos y de compromiso social, no siempre ocurre de forma sencilla.

Para Allsup y Shieh (2012), “nadie nace siendo educador musical de justicia social” (p. 48), por lo cual es necesario que un maestro que desee desenvolverse en estos ámbitos cuente con una formación adecuada. En Finlandia, Westerlund y Karttunen (2024) encontraron que compaginar actividades socialmente comprometidas con tradicionales (como la interpretación), daba paso a prácticas novedosas, pero podía ser complejo para algunos músicos. Por esto, según Gaunt et al. (2021), la educación a nivel profesional debería fomentar el desarrollo de la identidad musical a la par de la responsabilidad social para que los músicos puedan contribuir positivamente a su entorno. Bajo estos supuestos, el trabajo en PCEM requeriría de maestros capaces de vincular la práctica musical, la enseñanza, el compromiso social y la identidad musical.

Literatura sobre Compromiso Social e Identidad Musical

A nivel internacional, la identidad de los maestros en PCEM ha sido poco explorada, hasta el momento, solo se identificó el trabajo de Ortiz Cortés (2023), quien indagó en las identidades narrativas de maestros y estudiantes de dos PCEM en México. Por otro lado, se realizó una investigación comparativa sobre los músicos que trabajan en programas con finalidades sociales y artísticas en Bélgica, Colombia, Finlandia y Reino Unido (Van Zijl y De Bisschop, 2023; Sloboda, 2022; Sloboda et al., 2020; Westerlund y Karttunen, 2024). Este proyecto se denominó “Música para el impacto social: trabajo, contextos y creencias de los practicantes” y, aunque no profundizó en la identidad de los maestros o practicantes, sus objetivos incluyeron conocer las percepciones



de los músicos sobre el impacto social de su trabajo, su entrenamiento y desarrollo profesional. Sloboda et al. (2020) señalaron que la mayoría de los involucrados en estos programas eran músicos profesionales, pero pocos de ellos contaban con preparación en trabajo social, musicoterapia o educación. Al respecto, según Hargreaves et al. (s.f.), para los músicos formados en la tradición clásica occidental, las demandas de otros contextos educativos, como la enseñanza musical a nivel básico, podían generar conflictos en su identidad. Ya que los programas inspirados en El Sistema comparten características con las orquestas y bandas en educación básica en países como Australia, Estados Unidos e Inglaterra (Baker, 2021), las investigaciones realizadas en estos contextos sobre la identidad musical, compromiso social, formación y desempeño de músicos profesionales en diferentes ocupaciones laborales, son relevantes para esta investigación.

Cabe destacar que, en la formación musical profesional, aún prevalece el énfasis en la acumulación de repertorio bajo la tradición musical europea (Burwell, 2018), por lo cual no es habitual que se resalten las conexiones entre la identidad musical y el compromiso social, aspecto requerido para maestros que se desempeñan en PCEM. Por esto, algunos autores han impulsado trabajos que buscan subrayar la importancia de asuntos sociales en áreas como ciudadanía artística (Bowman, 2016; Ellerbe, 2021; Elliott, 2012; Elliott et al., 2016; Silverman y Elliott, 2016), justicia social (Allsup y Shieh, 2012; Ballantyne y Mills, 2015; Benedict et al., 2015; Palmer, 2018; Ryan, 2020; Salvador y Kelly-McHale, 2017; Sloboda, 2015), músicos-activistas (Cardona y Rinaudo, 2017; Coutts y Hill, 2022; Devenish et al., 2020; Hess, 2019a, 2019b), conciencia y compromiso social (Grant, 2019; Grant y Low-Choy, 2020). Otros investigadores han documentado cambios en los planes de estudio de algunas instituciones de nivel superior para formar estudiantes más conscientes y comprometidos con su entorno (Thomson, 2021; Weller, 2020). Ejemplos de estos programas se encuentran en La Escuela de Música Longy de Bard College (2022), que cuenta con una área de estudio sobre ensambles en programas basados en El Sistema, además de la Licenciatura y Maestría en Música Global de la Academia Sibelius en Helsinki, Finlandia, el cual “tiene como objetivo formar a profesionales de la música con sólidas habilidades en colaboración creativa y visiones para una práctica socialmente comprometida” (Thomson, 2021, p. 112). Sin embargo, los programas de estudio con este enfoque aún son escasos en el campo de la formación de intérpretes y de docentes de educación musical.

Para describir a músicos que buscaban contribuir a su entorno y sus comunidades, es decir, que desarrollaron un fuerte compromiso social a través de la interpretación y la educación, Hess



(2019a, 2019b) empleó el término músico-activista. Para esta autora, los músicos-activistas pueden integrar en su práctica elementos musicales, educativos, sociales, políticos y culturales que pueden llevar al cambio social (Hess, 2019a). Además, para estos individuos ambas identidades, músico y activista, son fundamentales, ya que “su ser activista se basa en la equidad y la crítica, mientras que su ser músico les permite afirmar estas ideologías y críticas en el mundo” (Hess, 2019b, p. 62). Sin embargo, las investigaciones que utilizan el concepto de músico-activista en el ámbito educativo, identificadas hasta el momento, se han realizado en contextos como Australia (Coutts y Hill, 2022), Estados Unidos y Canadá (Hess 2019a). Para Baker (2021), las implicaciones de lo que significa ser activista pueden variar según el contexto educativo, político y social.

En la temática de identidad musical existe una amplia área de investigación en maestros, intérpretes o que combinaban diversas ocupaciones profesionales. Algunas de las investigaciones se concentraron en la diferenciación o integración entre las identidades de intérpretes y maestros. Estos han incluido como participantes a estudiantes formándose como intérpretes (Fernández, González, 2017; Miller y Baker, 2007), en educación musical (Ballantyne et al., 2012; Isbell, 2008) o de diversas especialidades (Austin et al., 2012). En cuanto a entornos profesionales, se han incluido a músicos en diversas actividades (Burland et al., 2022; Spychiger, 2017), maestros e intérpretes en diferentes contextos (Boyle, 2020), maestros de instrumento musical en formación superior (Triantafyllaki, 2010) y de educación musical en niveles básicos (Ballantyne y Zhukov, 2017; Hargreaves et al., s.f.; Pellegrino y Russell, 2015; Russell, 2012). Por último, Gruhn et al. (2017) abarcaron a estudiantes de música de diferentes especialidades, además de intérpretes, maestros en escuelas de música y de educación básica. La variedad de participantes y contextos en que se ha analizado la identidad nos habla de la complejidad de la temática y de los procesos de evolución, cambio y negociación que se da en los músicos durante el transcurso de su formación y desempeño profesional.

En la conformación de la identidad musical influyen diversos factores, como el involucramiento del individuo con la música en su vida cotidiana (Hargreaves et al., 2017), el contexto social (Welch, 2017), la interacción con grupos e instituciones (Hargreaves et al., 2002), aunque las mayores variaciones se dan según el entrenamiento profesional (Hallam, 2017; Hargreaves et al., 2002). En este sentido, se ha observado que los instrumentistas, cantantes, directores o compositores profesionales, suelen involucrarse tan profundamente en la música, que



ven la mayoría de los aspectos de su vida relacionados con esta actividad, llegando a ser el centro de su identidad (Hargreaves et al., 2002).

Alguien que se describa a sí mismo como músico se encontrará involucrado en la creación y ejecución, tal vez diferenciando entre amateur o profesional. Sin embargo, Hallam (2017) indicó que la denominación de músico profesional generalmente se relaciona con el hecho de ganarse la vida con actividades musicales, más que representar un nivel de conocimientos. Esta autora propuso que el término músico puede ser problemático para valorar la identidad, ya que actualmente es común que estos cuenten con múltiples trabajos en diversos ámbitos, dentro y fuera de la música. De esta forma, para Hallam (2017) se pueden encontrar niveles de diferenciación entre sus múltiples identidades como ejecutante, maestro, arreglista, entre otros. De esta forma, el contexto en el que los músicos realizan cada una de estas actividades y el tiempo, dedicación e involucramiento en las mismas, puede incidir en su identidad musical.

Por último, aunque existen algunos trabajos que vincularon la identidad musical con el compromiso social en diferentes contextos, son de naturaleza teórica (Gaunt et al., 2021; MacDonald, 2021; Westerlund et al., 2017). Por esto, el concepto de músico-activista se utiliza en este trabajo para la identidad de los maestros de PCEM en México, ya que permite la integración de las identidades de músico, incluyendo la interpretación y la enseñanza, con el compromiso social, como se mencionó previamente. Además, es un término con suficiente flexibilidad (Hess, 2019a), para adaptarse a diversos contextos educativos.

Contexto Mexicano

En México, no se han identificado hasta este momento programas de nivel superior, ya sean licenciaturas o maestrías¹, que formen a sus estudiantes a nivel pedagógico, social y musical para desempeñarse en PCEM. Incluso los organismos que gestionan los dos PCEM de alcance nacional, los Semilleros Creativos de Música (SNFM) y las Orquestas Sinfónicas y Coros Esperanza Azteca (Fundación Azteca), parece que han desatendido la formación pedagógica y social para futuros maestros de PCEM. Estos organismos también ofrecen formación musical a

¹ En México, El Sistema Educativo Nacional está integrado por niveles básico, medio superior y superior. La educación superior abarca las licenciaturas, especialidades, maestrías y doctorados, que son impartidas en universidades, tecnológicos, escuelas normales y de formación docente (Ley General de Educación Superior, 2021). En este país, las licenciaturas y maestrías en música o educación musical se ofrecen en universidades y conservatorios del sector público y privado (ver González-Moreno, 2015).



nivel superior a través de la Orquesta Escuela Carlos Chávez (SNFM) y el Instituto Superior de Música Esperanza Azteca. Sin embargo, en los planes curriculares de ambas escuelas no se identifica alguna formación específica para PCEM (ISMEA, 2022; SNFM, 2020b).

Para Romero Pacheco (2015), en México las instituciones de educación superior mantenían como misión formar a especialistas para desempeñarse como músicos instrumentistas, a pesar de que existen pocos espacios para esto en este país. Para este autor, las escuelas suelen recalcar el éxito de sus estudiantes por indicadores como los conciertos presentados, obtención de becas, estudios en el extranjero, entre otros. En una investigación más reciente, Carrillo et al. (2023) precisaron que en la formación de músicos profesionales en México ha tenido poca apertura a realizar cambios en sus prácticas educativas, donde aún prevalece la tradición del conservatorio.

Carrillo et al. (2023) observaron que los docentes de instituciones de formación profesional enfatizaban el aprendizaje de repertorio solista, la técnica instrumental y la lecto-escritura musical, con poca atención de habilidades como tocar música de oído o la creatividad a través de ensambles, composición, improvisación y creación de arreglos musicales. Además, encontraron una limitada presencia de música multicultural, por lo cual los autores señalaron la necesidad de:

Reflexionar sobre la inclusión de otros géneros populares dentro de las instituciones universitarias mexicanas como la música folclórica, popular y comercial, considerando que estos géneros musicales representan los contextos más comunes en los que los egresados se desempeñarán, no sólo como intérpretes, sino también como docentes, administradores de las artes, entre otros roles. (Carrillo et al., 2023, p. 12)

Como mencionaron estos autores, la fluidez para desempeñarse en diferentes géneros musicales puede ser un aspecto muy relevante para el futuro laboral de los egresados de estas instituciones, especialmente para aquellos que deseen trabajar en PCEM, ya que algunos de estos programas han buscado diversificar su repertorio para incluir tradiciones musicales afines a los estudiantes (González-Moreno y Carrillo, 2023; Ochoa Tinoco, 2013; Pérez Camacho et al., 2016).

Al igual que en otros contextos internacionales, en México es común que los músicos combinen varios empleos, dentro de los cuales la educación musical en nivel básico y los PCEM son una fuente laboral importante. Guadarrama Olivera (2014) analizó la situación laboral de instrumentistas, cantantes, directores de orquesta y coro enfocados en la música académica de la Ciudad de México, Tijuana y Ensenada. La investigadora encontró que el ideal para estos músicos era contar con un empleo principal, preferentemente plazas en orquestas o como docentes en



instituciones públicas, con diversos trabajos complementarios dentro del área musical. Sin embargo, entre los 80 participantes en el estudio de Guadarrama Olivera (2014), solo el 42.50% contaban con un trabajo principal fijo como músicos de orquesta, profesores universitarios y maestros de iniciación musical. El resto de los participantes (57.50%) señalaron que el empleo que consideraban como principal era temporal; el 27.50% del total como semipermanentes en orquestas y docencia universitaria (con prestaciones laborales básicas como seguro social y vacaciones, pero que requerían complementar sus ingresos); y el 28.75% eran intermitentes, invitados o en periodo de prueba en orquestas, además de ser maestros en programas de orquestas y coros juveniles u otros empleos (con contratos laborales limitados, por evento o sin contrato).

Además del empleo que consideraban principal, los participantes de la investigación de Guadarrama Olivera (2014) contaban con otros trabajos en el ámbito educativo como maestros de iniciación musical o de educación básica y media superior (música o artes en general), en sistemas de orquestas y coros juveniles, clases particulares, administración escolar o en proyectos de educación musical en poblaciones marginadas. Fuera del contexto educativo se identificaron como ocupaciones la promoción artística, los proyectos de música popular y la participación en eventos sociales. Guadarrama Olivera (2014) cuestionó si esta combinación de empleos, traducida frecuentemente en incertidumbre laboral, afectaba la realización profesional, personal y social, así como la conformación de la identidad de los músicos en nuestro país. Aunque esta investigadora realizó el trabajo de campo entre el 2009 y 2011, en la práctica, el esquema profesional no ha experimentado cambios significativos.

Los PCEM han jugado un papel importante en la formación musical, personal y social de niños, niñas, jóvenes y adolescentes mexicanos, y no solo representan una fuente laboral para los músicos en México. De acuerdo con los investigadores, algunos de los PCEM tuvieron como inspiración para su creación El Sistema de Venezuela (Bautista Cupul y Cisneros-Cohernour, 2023; Bernal Olvera, 2018; Herrerías Guerra, 2019), sobre todo programas con varios centros o núcleos, o bien, basados en la práctica orquestal. Sin embargo, otros buscaban fortalecer a la educación básica (Aguilar Meza, 2017), crear modelos de intervención comunitaria con diferentes disciplinas artísticas (Carrera Robles, 2014, 2015) u ofrecer un acercamiento a la música con elementos lúdicos (Ochoa Tinoco, 2013).

Buena parte de los investigadores se enfocaron en describir o exponer las características de los modelos de los PCEM en general, su evolución e impacto en sus comunidades (Bautista Cupul



y Cisneros-Cohernour, 2023; Becerril Gutiérrez, 2019; Bernal Olvera, 2018; Carrera Robles, 2014, 2015; Díaz Iñigo, 2019; Herrerías Guerra, 2019; López Guadarrama, 2019; Morales Petersen, 2015; Ochoa Tinoco, 2013; Ojeda Gutiérrez, 2016; Ojeda-Gutiérrez et al., 2021; Pérez Camacho et al., 2016; Quiroz Rodríguez, 2019; Rodríguez Pérez, 2019). En otras investigaciones se analizaron las fortalezas y dificultades de los PCEM para realizar evaluaciones formales que permitieran la mejora de dichos programas (Bautista Cupul, 2016), crear propuestas de gestión cultural (Aguilar Meza, 2017) o pedagógicas (Reyes Sosa, 2020). Además, otros estudios tuvieron como objetivo documentar los beneficios observados en los participantes de los PCEM en aspectos como aprendizajes musicales, sociales, personales y estéticos (Prieto Astudillo, 2014), autopercepción, inserción social y comunicación (Garza de Lira, 2023), trayectorias educativas y profesionales (Ramírez Sánchez y Díaz Iñigo, 2020), desarrollo humano (García Toral, 2020) y educación para la paz (González-Moreno y Carrillo, 2023).

La información sobre los maestros se encuentra dispersa en la literatura, pero, los investigadores han encontrado algunos puntos importantes al respecto. En primer lugar, el número de maestros en los PCEM solía ser insuficiente para atender a los estudiantes (Aguilar Meza, 2017; García Toral, 2020; Morales Petersen, 2015; Ortiz Cortés, 2023), además de que estos solían realizar tareas adicionales a la enseñanza musical, como limpieza de espacios (Bernal Olvera, 2019) o transporte (Bautista Cupul, 2016). En cuanto a la formación de los docentes, Díaz Iñigo (2019) y Ortiz-Cortés y Carbajal-Vaca (2022) encontraron que en los PCEM analizados, la mayoría contaban con licenciaturas en interpretación, pero, en otro programa, García Toral (2020) señaló que los exalumnos de este, sin formación profesional musical o pedagógica, eran los principales encargados de la enseñanza. Independientemente de la formación previa, los investigadores han advertido sobre la escasa preparación de los docentes para trabajar en estos programas y la necesidad de crear mayores oportunidades de formación continua (Morales Petersen, 2015; Ortiz Cortés, 2023). Otro aspecto que ha alarmado a los autores, son las precarias condiciones laborales de los maestros en los PCEM (Aguilar Meza, 2017; Bautista Cupul, 2016; Ortiz-Cortés y Carbajal-Vaca, 2022).

A pesar de su importancia de estos para el funcionamiento de los programas y las dificultades que implica no solo fomentar destrezas musicales en sus estudiantes, sino habilidades personales y sociales, hasta el momento, solamente Ortiz Cortés (2023) y Ortiz-Cortés y Carbajal (2022) presentaron un análisis detallado de los maestros de PCEM en México. Estas investigadoras



profundizaron en el trabajo y la identidad narrativa de 18 directores y maestros de dos programas en México, de los cuales no especificaron su ubicación. Para estas autoras, las condiciones laborales precarias, la falta de capacitación y apreciación social del trabajo “pone[n] en conflicto la identidad docente” (Ortiz-Cortés y Carbajal, 2022, p. 354). Aunado a esto, en la presente tesis, se parte del supuesto que, la identidad de los maestros está relacionada con el compromiso social que conlleva su trabajo en los PCEM. Hasta el momento no se identificaron investigaciones que relacionen ambos conceptos en los PCEM, o bien, analicen la identidad de músico-activista en sus docentes.

Objetivos de la Investigación

Una vez verificada la falta de investigaciones empíricas que relacionen la identidad musical y el compromiso social, así como los retos profesionales a los que se enfrentan los maestros que laboran en PCEM en México, se plantearon los siguientes objetivos de investigación.

Objetivo General

Analizar la percepción de identidad y compromiso social de maestros que laboran en PCEM en México.

Objetivos Específicos

1. Examinar la identidad de los maestros de PCEM como intérpretes, docentes y músicos-activistas.
2. Analizar la percepción de los maestros de PCEM sobre su involucramiento en actividades de compromiso social.
3. Conocer las opiniones de los maestros de PCEM, que cursaron carreras universitarias en el área musical, sobre la pertinencia de su formación profesional para desempeñarse en estos programas.
4. Identificar las áreas de formación continua que los maestros de PCEM consideran más relevantes para su desempeño.

Preguntas de Investigación

De acuerdo a los objetivos ya planteados, se formularon las siguientes preguntas de investigación.



Pregunta General de Investigación

¿Cómo se configuran las percepciones de identidad y compromiso social de los maestros que trabajan en PCEM?

Preguntas Específicas de Investigación

1. ¿Cuál es la percepción de los maestros de PCEM de las identidades de intérprete, maestro o músico-activista?
2. ¿En qué medida los maestros de PCEM se perciben involucrados con actividades de compromiso social?
3. ¿Qué tan pertinente consideran los maestros de PCEM, que cursaron carreras universitarias en el área musical, su formación profesional para desempeñarse en estos programas?
4. ¿Cuáles son las áreas de formación continua que los maestros de PCEM consideran más importantes para su desempeño?

Justificación de la Investigación

En México, los PCEM han jugado un papel importante en la formación de niños, niñas, jóvenes y adolescentes. Aunque actualmente se sitúan fuera del contexto escolar, en otros momentos se han relacionado con la educación básica. Durante la implementación de los Núcleos Comunitarios de Aprendizaje Musical (NUCAM) (2007–2013), el Sistema Nacional de Fomento Musical (SNFM) esperaba vincular este programa con el sistema educativo nacional (CONACULTA, 2007). Posteriormente, en 2019, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019) a través de las Orquesta de la Nueva Escuela Mexicana, pretendía atender la educación artística en nivel básico. No obstante, ninguno de estos programas logró su objetivo.

A pesar de esto, para Morales Petersen (2015) los PCEM representan una alternativa a la formación musical que se ofrece en las escuelas de educación básica, que, según este investigador, “no alcanza a tener el sustento pedagógico y musical para brindar un mayor aprendizaje musical significativo” (p. 179). González-Moreno (2019) respaldó esta opinión al señalar “las artes siguen adoleciendo de una posición en desventaja frente al resto del currículo” (p. 59), además de enfatizar la falta de apoyo para el desarrollo profesional y capacitación de los docentes. Por esto, según Morales Petersen (2015), los PCEM son una oportunidad de formación musical pertinente, sobre todo para estudiantes de escasos recursos.

Varios investigadores reportaron que los PCEM favorecieron la integración social entre sus participantes (García Toral, 2020; Morales Petersen, 2015), sus familias (González-Moreno y



Carrillo, 2023) y sus comunidades (Carrera Robles, 2014; Pérez Camacho et al., 2016). Los autores también señalaron beneficios en el sentido de competencia, autoestima y resiliencia de los participantes (Bernal Olvera, 2018; Carrera Robles, 2015; González-Moreno y Carrillo, 2023; Ortiz Cortés, 2023), así como en su disciplina, responsabilidad y habilidades para el trabajo colaborativo (Garza de Lira, 2023; Morales Petersen, 2015; Ojeda Gutiérrez, 2016; Pérez Camacho et al., 2016; Prieto Astudillo, 2014). Sin embargo, algunos beneficiarios de los PCEM e investigadores reconocieron que no era posible atribuir solo a los PCEM los beneficios observados (González-Moreno y Carrillo, 2023), ya que es difícil describir con exactitud de qué forma los programas impactan a los estudiantes (García Toral, 2020).

Aunado al papel educativo y social que han jugado los PCEM en México, estos cuentan con una historia de más de 30 años desde que se fundó el Programa Nacional de Orquestas y Coros Juveniles en 1988 (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes [CONACULTA], 2000). Pero, aún son limitadas las investigaciones que profundizan en sus prácticas pedagógicas, dificultades, beneficios musicales, educativos y sociales en sus participantes, así como el perfil ideal para sus maestros y directivos. Pese a que la docencia en los PCEM requiere de habilidades y conocimientos específicos, como se señaló previamente, en México no existe formación profesional o capacitación especializada para dichos programas (Morales Petersen, 2015; Ortiz Cortés, 2023).

Profundizar en el compromiso social de los maestros y su identidad, permitirá conocer si para ellos es relevante identificarse como músicos-activistas, además de conocer cuál consideran que es su papel dentro de los PCEM. Además, es probable que estos aspectos impacten significativamente en los programas, ya que, según Hargreaves et al. (s.f.), la identidad de los maestros puede repercutir en la identidad de sus estudiantes. Por otro lado, conocer la pertinencia de la formación universitaria para desempeñarse en PCEM, en docentes con licenciaturas en música, permitirá emitir recomendaciones sobre elementos que se deben integrar en esta enseñanza. También, se podrán identificar áreas prioritarias de formación continua que los directivos de los PCEM pueden incorporar en los cursos y talleres de capacitación continua para sus docentes.

Delimitación de la Investigación

Para examinar la identidad musical y compromiso social de los maestros en PCEM en México, se realizó una investigación cuantitativa, no experimental y transversal. Por la naturaleza exploratoria del estudio, no se propusieron hipótesis iniciales. Para recopilar la información



requerida para cumplir con los objetivos de esta investigación, se construyó un instrumento de recopilación de datos específico, el Cuestionario de Identidad Musical de Maestros de Programas Comunitarios de Educación Musical (CIMPCE). Este cuestionario se basó en tres identidades: músico intérprete, maestro de música y músico-activista. Sobre estas, se precisaron actividades asociadas a las mismas y el significado de las identidades para los participantes. Para detectar a los potenciales participantes, se realizó una búsqueda de PCEM en México a través de sitios web y redes sociales en el periodo de enero a septiembre de 2023. Posteriormente, se enviaron correos electrónicos a los programas identificados, además de compartir el CIMPCE a través de redes sociales y contactos personales. La recopilación de datos se realizó entre agosto y octubre del 2023.

Definición de Términos

A continuación, se definen los términos más importantes para esta investigación: Programas Comunitarios de Educación Musical (PCEM), compromiso social, identidad musical, y las identidades de músico intérprete, maestro de música y músico-activista.

Programas Comunitarios de Educación Musical (PCEM)

Para esta investigación se contemplaron como Programas Comunitarios de Educación Musical (PCEM) a aquellos que establecen como prioridad en sus objetivos o convocatorias la inclusión, el acercamiento a la música en contextos desfavorecidos y el fomento de habilidades sociales y personales en sus estudiantes, además de la enseñanza de destrezas musicales. De esta forma, no se consideraron aquellos programas o instituciones cuya prioridad es la excelencia o que se conforman a través de procesos de selección de estudiantes según sus habilidades musicales.

Compromiso Social

El compromiso social de los maestros de PCEM incluye aspectos de justicia social (Benedict et al., 2015; Palmer, 2018), ciudadanía artística (Ellerbe, 2021; Elliott, 2016; Martin, 2006), educación para la paz (González-Moreno y Carrillo, 2023), compromiso social (García Ramos et al., 2016; Grant, 2019), músicos-activistas (Coutts y Hill, 2023), equidad (Devenish et al., 2020) y orquestas comunitarias (Baker, 2021; González-Moreno y Carrillo, 2023; Morales Petersen, 2015). El compromiso social se refirió a la contribución de los maestros al bienestar social a través de la interpretación y la docencia, así como la concientización y acción para respaldar causas democráticas y de justicia social.



Identidad de intérprete

La identidad de intérprete se refiere a aquel músico que tiene como principal objetivo el desarrollo técnico-interpretativo en su especialidad instrumental, vocal, como director o compositor. Para una persona que se vinculara con esta identidad, era esencial contar con habilidades que le permitieran expresarse a través de la interpretación y participar activamente en recitales y conciertos como solista, en ensambles de cámara u orquestales.

Identidad de Maestro de Música

La identidad de maestro de música se asoció a los músicos que consideran central en su labor la docencia instrumental, vocal, de dirección o composición. Alguien que se identifica principalmente como maestro tiene como prioridad contar con las competencias necesarias para que sus estudiantes desarrollaran sus habilidades musicales. Estas incluyen la expresión musical, la participación en presentaciones públicas y la enseñanza de diferentes géneros musicales.

Identidad de Músico-Activista

La identidad de músico-activista busca a través de la enseñanza o la interpretación musical mejorar su entorno social. Esto incluye la interpretación de repertorio inclusivo y la participación en presentaciones públicas para concientizar sobre problemáticas sociales. En la enseñanza, un músico-activista realiza acciones que fomentan la conciencia y contribución de sus estudiantes a causas democráticas y de justicia social, así mismo, promueve el uso de la música como medio de expresión personal, relajación, socialización y/o resiliencia.



CAPÍTULO II. CONTEXTO, EVOLUCIÓN Y MAPEO DE PCEM EN MÉXICO

Para esta investigación, fue importante conocer las principales características de los Programas Comunitarios de Educación Musical (PCEM) en México. A través de una búsqueda de información pública en sitios web, redes sociales y artículos periodísticos, realizada durante el periodo de enero a septiembre del 2023 (similar al procedimiento seguido por Creech et al., 2016), se identificaron tres tipos de PCEM según su tamaño o número de centros: (1) programas de alcance nacional con múltiples centros en el país, (2) programas con varios centros en una, dos o tres entidades federativas y, (3) programas con solo un centro. Estos programas reciben financiamiento de una o varias instituciones gubernamentales (federales, estatales o municipales), asociaciones civiles y/o grupos empresariales. En algunos casos, los padres de familia también contribuyen económicamente a los PCEM, aunque estos apoyos suelen ser módicos o voluntarios (Aguilar Meza, 2017; Díaz Iñigo, 2019; Morales Petersen, 2015). En este capítulo se describe brevemente la evolución de los programas.

PCEM de Alcance Nacional

En México operan dos PCEM a nivel nacional; los Semilleros Creativos de Música del Sistema Nacional de Fomento Musical, institución de la Secretaría de Cultura del Gobierno de México (SNFM, 2022), y las Orquestas Sinfónicas y Coros Esperanza Azteca de la Fundación Azteca de Grupo Salinas (2022) que, pasaron por una etapa a conformarse como Orquesta de la Nueva Escuela Mexicana, pero fueron reactivadas en el 2022 por la Fundación Azteca. Desde su creación, las instancias que implementan dichos programas han realizado cambios en los objetivos y estructura de los programas.

Semilleros Creativos del Sistema Nacional de Fomento Musical (SNFM)

Actualmente, los Semilleros Creativos de Música del SNFM tienen como objetivo el uso de la música para fomentar el desarrollo humano de sus participantes y fomentar una cultura de paz (SNFM, 2020a). Sin embargo, el desarrollo social a través de la música no siempre ha sido la finalidad del SNFM. Este sistema se creó en 1988 como una asociación civil financiada por la iniciativa privada y diferentes niveles de gobierno bajo el nombre de Programa Nacional de Orquestas y Coros Juveniles, la cual tenía como propósito fomentar la integración social a través de la música (CONACULTA, 2000). En 1999, este programa se denominó SNFM y se organizó en tres programas nacionales: orquestas, coros y bandas. El primero de estos ejes tenía como objetivo capacitar a los músicos para desempeñarse dentro de las orquestas como atrilistas e



incluyó un sistema de becas para los estudiantes, similar a la estrategia seguida por El Sistema de Venezuela (Baker, 2014). En esta etapa, el discurso del SNFM dejó de enfatizar la formación orquestal como un medio de integración social para centrarse en el desarrollo musical.

Por otra parte, a través de los programas de coros y bandas tradicionales, el SNFM buscó fomentar y preservar los ensambles y géneros musicales ya existentes en el país, por lo cual, se dio prioridad a ubicar y afiliar ensambles ya conformados, además de fundar algunas agrupaciones (CONACULTA, 2000). En el ámbito coral, otras acciones realizadas por el SNFM fueron la creación de centros de estudios y talleres para maestros de coros en educación básica. Además, se fomentó la creación de repertorio y material didáctico para coros de nivel escolar básico (CONACULTA, 2000).

En el programa de bandas, el SNFM buscó mejorar las áreas de ensayo de las agrupaciones, proveer capacitación y asesoría en el mantenimiento de los instrumentos musicales, y crear o consolidar festivales y espacios para difundir la música tradicional de estas agrupaciones (CONACULTA, 2000). El procedimiento de afiliar ensambles creados fuera del SNFM, ya fueran bandas, orquestas, coros u otros, se ha utilizado en diferentes etapas, por lo cual, el número de agrupaciones ha variado considerablemente desde su fundación, con periodos de menor o mayor cobertura (e.g. CONACULTA, 2000, 2007; Lino, 2013; Morales Petersen, 2015; Pérez Camacho, 2016). Incluso, algunos ensambles han abandonado el SNFM para formarse como organizaciones independientes (González-Moreno y Carrillo, 2023; Morales Petersen, 2015).

Varios cambios importantes se dieron en el 2007 dentro del SNFM. Como se mencionó antes, inicialmente las agrupaciones dependían del financiamiento de diversos niveles de gobierno, pero, para cubrir sus necesidades fueron ampliando de forma paulatina sus fuentes de ingresos. Para el 2007, estos podían provenir de recursos autogestionados, estatales, de universidades y/o institutos de cultura. Por la diversidad en la gestión de recursos y la poca conexión entre las agrupaciones, en lugar de funcionar como un sistema con propósitos y finalidades comunes, el SNFM funcionaba más como un “complemento académico musical” (CONACULTA, 2007, p. 115) para las agrupaciones. Para contrarrestar esta falta de unidad, el SNFM propuso la creación de Núcleos Comunitarios de Aprendizaje Musical (NUCAM) que abarcaron orquestas, coros y bandas.

Algunos de los alcances planteados en los NUCAM fueron: insertarse en contextos socialmente desfavorecidos, enfocarse en aspectos socioeducativos, impulsar la música académica



o de concierto, vincular el SNFM con el Sistema Educativo Nacional y crear agrupaciones en todo el país (CONACULTA, 2007). Según Morales Petersen (2015), los dos primeros objetivos se cumplieron parcialmente ya que los NUCAM se instalaron en zonas socialmente vulnerables, incluso, en localidades sin programas musicales previos, lo cual ofreció una fuente de empleo para los músicos. Así mismo, Morales Petersen (2015) encontró evidencia de que la participación de los estudiantes en los núcleos sí favoreció algunos elementos socioeducativos. Sin embargo, los NUCAM no llegaron a la cobertura nacional esperada, ni se vincularon con el Sistema Educativo Nacional. Además, para dicho modelo el SNFM formuló principios o metodologías pedagógicas que guiaran la enseñanza, como tampoco hubo seguimiento o evaluación de los procesos de enseñanza (Morales Petersen, 2015). Para el momento que Morales Petersen (2015) publicó su investigación, el modelo de los NUCAM había cambiado, algunos centros analizados por este investigador habían migrado al nuevo modelo propuesto por el SNFM, pero otros continuaron funcionando de forma independiente.

El nuevo modelo se estableció en el 2013 por el SNFM se denominó Movimiento Nacional de Agrupaciones Musicales Comunitarias (MNAMC), enmarcado en uno más amplio, Cultura para la Armonía (Pérez Camacho et al., 2016). A diferencia de los NUCAM, no se proyectó que el MNAMC se vinculara con la instrucción escolar regular (Lino, 2013). Con la finalidad de respetar las tradiciones y costumbres de algunas localidades, el SNFM buscó contratar a maestros originarios de las regiones en que se establecieron (Pérez Camacho et al., 2016) y respetar procedimientos como asambleas comunitarias para crear nuevas agrupaciones y dirigir su funcionamiento (Pérez Camacho et al., 2016). Sin embargo, según Lino (2013), gran parte de las agrupaciones afiliadas al MNAMC eran ensambles ya existentes, agrupados en sistemas según el estado o zona geográfica. Estos sistemas dependían en coordinación artística y metodológica del SNFM, pero eran autónomos para contratar y compartir sus plantillas de maestros, repertorio y recursos económicos (Lino, 2013; Pérez Camacho, 2016). Aunque el MNAMC enfatizó el uso de la música para construir una cultura de paz (Pérez Camacho et al., 2016) y como un “bien social” (Lino, 2013), una coordinadora y docente del MNAMC señaló que muchos maestros tenían dificultades con el trabajo comunitario y se enfocaban más en el desarrollo musical de los estudiantes (de Quadros, 2018).

En el 2019, el programa que unificaba a las agrupaciones comunitarias volvió a nombrarse como Cultura Comunitaria y uno de sus ejes se denominó Semilleros Creativos. Un cambio muy



significativo de este programa fue que se crearon Semilleros para artes visuales, escénicas, audiovisuales, fotografía, radio comunitaria y música (Secretaría de Cultura, 2019), aunque, solo los Semilleros Creativos de Música dependen del SNFM. Este programa es el que se encuentra operando actualmente en México y su misión es utilizar la música como un bien social para crear una cultura de paz y el desarrollo humano (SNFM, 2020a), así como:

Fomentar la práctica musical colectiva como instrumento de inclusión de los sectores más vulnerables de nuestra sociedad, buscando siempre el ejercicio de los derechos culturales de las infancias y juventudes, generando e implementando modelos de educación musical comunitaria y profesional que garanticen su pleno desarrollo. (SNFM, 2022, párr. 1)

En el 2024, el SNFM (s.f.-b) cuenta con 177 Semilleros en 27 estados de México, con orquestas sinfónicas, coros en movimiento y de selección, bandas sinfónicas y tradicionales, ensambles tradicionales, instrumentales y uno interdisciplinario (SNFM, s.f.-b).

Paralelo al sistema de agrupaciones comunitarias, el SNFM ha atendido la formación de músicos profesionales a través de la Orquesta Escuela Carlos Chávez, implementado desde el 2013. Este cuenta con una Licenciatura Instrumentista con 15 especialidades en instrumentos orquestales (SNFM, 2017b). En algún punto de la introducción se podría explicar qué es una licenciatura en México. Según el SNFM (2017b), el programa de esta institución fomenta “nuevas generaciones de músicos con visión social interesados en contribuir desde su área profesional a la transformación social de México” (párr. 9). Por esto, los mismos estudiantes colaboran con la capacitación y formación de los estudiantes de las agrupaciones comunitarias. Sin embargo, es notorio que el plan de estudios de esta licenciatura no señala ningún tipo de preparación pedagógica o socioeducativa (SNFM, 2020b).

Por otro lado, la Orquesta Sinfónica Infantil de México (OSIM), fundada en el 2001, es otra agrupación emblema del SNFM (2017c). Esta se conforma una vez al año con estudiantes de las agrupaciones del SNFM o de cualquier otro espacio educativo-musical quienes audicionan en la convocatoria nacional (Pérez Camacho et al., 2016). Según la Coordinación Académica del SNFM (citada por Pérez Camacho et al., 2016), la OSIM es un espacio no solo para detectar potenciales músicos orquestales, sino también lauderos o futuros docentes comunitarios. Sin embargo, la selección de los estudiantes se realiza según su nivel de ejecución instrumental y las actividades de dicha agrupación se enfocan en los campamentos intensivos y las giras de conciertos en grandes foros (SNFM, 2017c).



Se puede observar que los objetivos del SNFM han sufrido varios cambios desde su creación, los cuales suelen coincidir con los cambios políticos cada sexenio en el gobierno federal. Aunque en los últimos años se ha dado mayor énfasis al aspecto socioeducativo de sus programas, nunca ha dejado de lado la formación de músicos profesionales. Actualmente, el SNFM diferencia entre agrupaciones comunitarias y artísticas, estas últimas basadas en la excelencia musical y la profesionalización, como son la Orquesta Escuela Carlos Chávez, la OSIM, la Banda Sinfónica Infantil y Juvenil de México (BANDIM), el Ensamble Escénico Vocal del SNFM y el Coro Infantil de la República² (SNFM, 2017a). En cuanto a las agrupaciones comunitarias, desde el 2019 se ha realizado anualmente el evento Tengo un Sueño (García, 2023), el cual integra las diferentes disciplinas artísticas de los Semilleros Creativos. Las agrupaciones musicales que participan en este evento se conforman a través de audiciones de estos centros y se denominan Semillero Orquesta Nacional Comunitaria, Semillero Banda Nacional Comunitaria, Semillero Orquesta Tradicional Comunitario y Semillero Coro Nacional Comunitario (SNFM, 2023). Al respecto, por la prioridad que ha dado el SNFM a la excelencia musical, incluso en las agrupaciones comunitarias, otras organizaciones musicales centradas en el aspecto social percibían que la función principal de este sistema es la formación de músicos profesionales (Green, 2023).

A pesar de que el SNFM cuenta con una extensa trayectoria en el ámbito musical, no se cuenta con suficientes investigaciones o evaluaciones sobre el impacto de sus programas. Hasta el momento, se han localizado los siguientes documentos: un reporte promovido y avalado por el SNFM que analizó orquestas y coros comunitarios del MNAMC (Pérez Camacho et al., 2016), una tesis doctoral en la que examinaron siete centros NUCAM (Morales Petersen, 2015), una tesis de licenciatura donde se estudió una orquesta en el estado de Guanajuato (Bernal Olvera, 2018) y dos tesis de maestría, la primera sobre un NUCAM del estado de Baja California (Prieto Astudillo, 2014) y la segunda de una Orquesta Infantil y Juvenil en Guadalajara, Jalisco. Más allá de estos documentos, la información disponible sobre el SNFM se limita al número de eventos y participantes (González-Moreno y Carrillo, 2023).

Por último, se deben subrayar los intentos de vincular los programas del SNFM con la instrucción escolar regular. Como se mencionó previamente, en el modelo NUCAM se planeó

² Según la página oficial del SNFM, el Coro Infantil de la República continúa activo, sin embargo, la última publicación que se identificó sobre su conformación anual es del 2016 (Gobierno de México, 2016).



conectar estos centros con la educación básica, sin embargo esto no llegó a concretarse. Posteriormente, en el 2019, esta idea se retomó con la Orquesta de la Nueva Escuela Mexicana, pero, como continuación del programa Esperanza Azteca, dejando fuera al SNFM. Relacionado con esto, algunos centros gestionados por el SNFM también recibían recursos económicos de la Fundación Azteca (Aguilar Meza, 2017; Morales Petersen, 2015). Pero, según García Bermejo (2018) en el periodo de 2012–2018 el SNFM tuvo una reducción considerable de presupuesto, mientras el programa Esperanza Azteca aumentó sus ingresos de dependencias públicas.

La Fundación Azteca y La Orquesta de la Nueva Escuela Mexicana

El programa Esperanza Azteca de orquestas y coros infantiles y juveniles (Orquestas Sinfónicas Esperanza Azteca, OSEA) tuvo como antecedente el programa Música Esperanza fundado por Julio Saldaña y respaldado por Leonor Mastretta diez años antes de que se incorporara a la Fundación Azteca de Grupo Salinas en el 2009 (ISMEA, 2022; Llaven, 2009; Mastretta, 2016; Román, 2016). Al integrarse a esta fundación, se estableció que las OSEA tendrían un enfoque socioeducativo, basado en la música académica occidental o clásica (Llaven, 2009). Ramírez Sánchez y Díaz Iñigo (2020), encontraron en una OSEA evidencia de inclusión de niños de diferentes niveles socioeconómicos y, aunque la agrupación pedía una cuota módica a sus participantes, se daba apoyo a aquellos de menores recursos. Así mismo, esta OSEA integraba a niños de diferentes habilidades, con alguna discapacidad física y se favorecía la inclusión a través del aprendizaje colaborativo. Además, algunas OSEA contaban con psicólogos de apoyo (Ramírez Sánchez y Díaz Iñigo, 2020). Sin embargo, a diferencia de las agrupaciones del SNFM, el programa de Esperanza Azteca no incorporó ensambles y géneros tradicionales de las diversas regiones de México, sino que mantuvo su enfoque en la música académica o clásica.

El número de ensambles OSEA se incrementó desde su fundación hasta el 2019, cuando transfirió sus 83 agrupaciones a la SEP. Sin embargo, según una investigación realizada por García Bermejo (2018), a la par de su crecimiento, aumentaron los recursos que el programa recibía de instancias públicas, como gobiernos estatales y municipales, el Congreso de la Unión, el CONACULTA y la SEP. Según esta investigación, la Fundación Azteca aportaba solo el 15% de los recursos necesarios para la operación del programa. De hecho, la transferencia de los ensambles OSEA a la SEP, como Orquestas de la Nueva Escuela Mexicana (ONEM) es atribuida más a factores económicos que educativos. En el 2019, el gobierno federal ordenó “suspender la transferencia de recursos públicos a organizaciones sociales, civiles o sindicales” (García Bermejo,



2020, párr. 6), lo cual significaba que la Fundación Azteca tendría que financiar con recursos propios el programa. Así, para evitar esta carga para la fundación, García Bermejo (2020) sacó a la luz que Esteban Moctezuma Barragán organizó la transferencia de los ensambles OSEA a la SEP durante su función como Secretario de Educación Pública del 2018 a 2021, después de haberse desempeñado como Presidente Ejecutivo de la Fundación Azteca de 2001 al 2018 (Secretaría de Relaciones Exteriores, s.f.).

Además del factor económico, diversos investigadores en educación musical alzaron la voz por la imposición de las ONEM como sustituto de la educación artística en nivel básico. Entre las problemáticas más importantes, investigadores como González-Moreno (2021) y Morán Quiroz y Ruelas Jara (2021), señalaron la preponderancia otorgada a la música académica o clásica sobre otras formas artísticas, la imposibilidad de abarcar a todos a los estudiantes y el estatus de los maestros como asesores externos sin derechos laborales propios del gremio docente (Secretaría de Gobernación, 2021). La importancia de esta situación laboral llegó a su punto más crítico con la pandemia por COVID-19, ya que al interrumpirse las actividades presenciales en las escuelas, el programa de la ONEM fue suspendido, los maestros perdieron sus trabajos sin obtener alguna liquidación y, en algunos casos, con salarios pendientes de meses anteriores (Llaven Anzures, 2021). Con el regreso a las clases presenciales, este modelo no volvió a operar en las escuelas públicas.

A pesar de la controversia que generaron ambos modelos, las OSEA y ONEM, en el 2022 la Fundación Azteca de Grupo Salinas (2022) reactivó las Orquestas Sinfónicas y Coros Esperanza Azteca. Según esta fundación, una de las acciones para retomar este programa fue dar por finalizado el convenio con la SEP, lo cual incluyó la recuperación de los instrumentos musicales transferidos a las escuelas públicas, aunque la mayoría de estos se adquirieron con presupuesto gubernamental otorgado a las OSEA (García Bermejo, 2020). En el 2022, se reactivaron 18 orquestas y coros en nueve estados de México con la colaboración de autoridades locales e iniciativa privada (Fundación Azteca, 2022). Además, en el 2023 se firmó un convenio con el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS, 2023) para que el programa impactara a derechohabientes y no derechohabientes, y en el 2024 la Fundación Azteca ha celebrado convenios con instancias de cultura y educación pública, como en el estado de Chihuahua (Rivas, 2024).

En los nuevos convenios la Fundación Azteca (2022) es responsable de aportar instrumentos musicales, mobiliario, equipo, modelo pedagógico, capacitación de los maestros y,



en algunos casos, la contratación y pago del director, mientras que las autoridades locales y asociaciones privadas se encargan del pago total o parcial de los maestros y el funcionamiento de las sedes. De momento, solo se cuenta con la información que la Fundación Azteca (2022) ha hecho pública, sin mayores detalles sobre las condiciones, contenidos o presupuestos implicados en los convenios. En el caso de los convenios más recientes realizados con el IMSS (IMSS, 2023) y el gobierno del estado de Chihuahua (Rivas, 2024), también se desconoce los lineamientos bajo los cuales operarán con la Fundación Azteca.

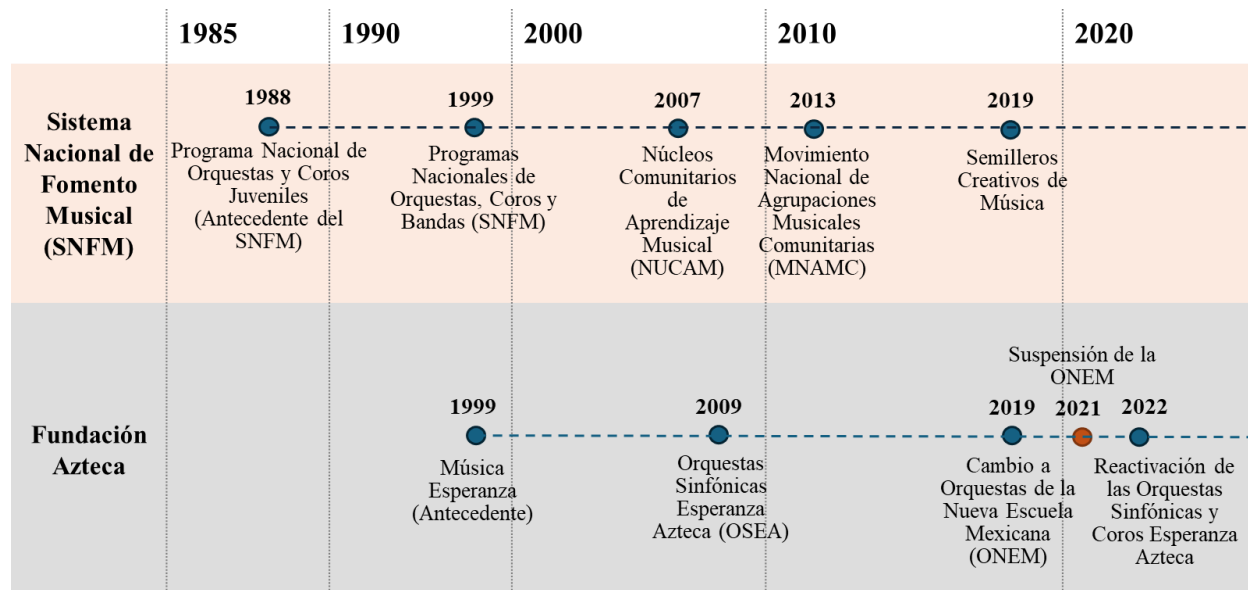
Además de las orquestas y coros con finalidades socioeducativas, la Fundación Azteca incursionó en el 2012 en la formación profesional de músicos a través del Instituto Superior de Música Esperanza Azteca (ISMEA). El objetivo de su programa académico es “construir la mayor comunidad de aprendizaje musical en México a través de un modelo único de innovación educativa que identifica, reconoce e impulsa el mérito y el talento” (Grupo Salinas, s.f., párr. 2). Esta institución ofrece formación de Licenciatura en Música con especialidades en dirección coral, instrumentos sinfónicos y pedagogía orquestal (ISMEA, 2022; Grupo Salinas, s.f.). Aunque uno de los propósitos del modelo del ISMEA (s.f.) es “desarrolla[r] la sensibilidad social en cada uno de sus estudiantes” (párr. 4), su plan de estudios gira en torno a la práctica instrumental y orquestal, con solo dos semestres de gestión cultural y una materia electiva por semestre (ISMEA, 2022). Si bien, existe una especialidad en pedagogía orquestal, tampoco son visibles materias o cursos en pedagogía musical (ISMEA, 2022). En este sentido, esta formación presenta similitudes con el programa de la Orquesta Escuela Carlos Chávez del SNFM, ya que ambas plantean que sus egresados estarán preparados para reaccionar a las demandas de su contexto social y desenvolverse en los programas comunitarios que las mismas instituciones implementan. Sin embargo, a nivel curricular no se observan elementos que los preparen para esto.

A modo de resumen, en la Figura 1 se muestran por orden cronológico los programas a nivel nacional implementados por el SNFM y la Fundación Azteca. Además, en la Tabla 1 se presenta la cobertura de los programas vigentes en el 2024, los Semilleros Creativos de Música (SNFM) y las Orquestas Sinfónicas y Coros Esperanza Azteca (Fundación Azteca). En este último, la información oficial disponible es del año 2022, sin embargo, en el 2024 la Fundación Azteca se encuentra en una fase de expansión.



Figura 1

Evolución del Sistema Nacional de Fomento Musical (SNFM) y las Orquestas Sinfónicas y Coros Esperanza Azteca



Nota. Elaboración propia a partir de Conaculta (2000), Fundación Azteca (2022), Llaven (2009) y SNFM (s.f.-a).

Tabla 1

Cobertura Actual de los Semilleros Creativos de Música del SNFM y las Orquestas Sinfónicas y Coros Esperanza Azteca

	Semilleros Creativos de Música (SNFM) ¹	Orquestas Sinfónicas y Coros Esperanza Azteca (Fundación Azteca) ²
Número de centros	117	18
Entidades federativas con cobertura	27	9
Tipos de ensambles	- Orquestas sinfónicas - Coros en movimiento y de selección - Bandas sinfónicas y tradicionales - Ensamblés tradicionales, instrumentales y uno interdisciplinario.	- Orquestas sinfónicas - Coros

¹ Información del 2024 (SNFM, s.f.-b)

² Información del 2022 (Fundación Azteca, 2022)



PCEM Regionales con Uno o Más Centros en México

En México existen PCEM independientes del SNFM y la Fundación Azteca, las dos instituciones que operan los programas de alcance nacional. En esta investigación se identificaron 23 programas que contaban con varios centros, de los cuales 20 operaban en una sola entidad federativa, uno en dos entidades y dos en tres estados de la república. En el Apéndice A se muestra la lista de los PCEM con su ubicación geográfica, el número de centros y los vínculos a los sitios web y páginas de Facebook de dichos programas.

Las entidades federativas donde se encontraron más PCEM con varios centros fueron Chihuahua, con cinco programas, y la CDMX, con cuatro más. De cuatro PCEM la información pública disponible no especificaba el número de centros (Armonía Social [Festival Paax, 2023]; ConArte, s.f.; Guanajuato Redes de Coros [Red de Coros], s.f.; Umbral A.C., s.f.). Del resto, el programa con menor número de centros fue la Comunidad de Orquestas Municipales de Aguascalientes, con solo dos, pero con varios ensambles en cada uno de ellos, como orquestas y bandas sinfónicas, coro y big band (H. Ayuntamiento de Aguascalientes, 2022). Por otra parte, el PCEM que contaba con mayor número de centros fueron Los Pilares en la CDMX con 51, en los cuales se impartían clases de guitarra, piano, violín, jarana, percusiones, coro, composición y cursos multidisciplinarios a niños, niñas, adolescentes y jóvenes, pero también a adultos y adultos mayores (Gobierno de la Ciudad de México, s.f., 2021).

Por otra parte, se identificaron 43 PCEM que contaban con un solo centro que incorporaban uno o más ensambles como orquestas, coros y bandas, o bien, clases de diversos instrumentos musicales. En el Apéndice B se muestra la lista de estos programas. El estado más PCEM de un solo centro fue Oaxaca, con 13 bandas comunitarias. Por otra parte, algunos programas se encontraban en centros comunitarios o culturales que, además de las clases de música, ofrecían diversas actividades deportivas y artísticas (Centro comunitario Nuevo León Héctor Caballero, s.f.; Imagina Biblioteca Infantil A. C., s.f.).

La información disponible de los PCEM con varios o un único centro, en comparación a los de alcance nacional, es limitada. Además, no todos los sitios web de estos programas se actualizan frecuentemente. Previamente, Ortiz Cortés (2023) realizó una búsqueda de programas comunitarios con finalidades sociales en México, pero, utilizó como criterio de búsqueda “programa de orquestas infantiles y juveniles/orquesta infantil y juvenil en [nombre del estado]” (p. 41). Para el presente trabajo se utilizaron como palabras clave orquesta, banda, coro y

comunitaria, más se decidió no utilizar los términos infantil y juvenil, ya que estos suelen asociarse con programas que seleccionan a sus integrantes según sus habilidades musicales (e.g. Orquesta Sinfónica Juvenil de Torreón, s.f.). Por la diferencia en las palabras claves, los programas identificados para esta investigación difieren de los reportados por Ortiz Cortés (2023). Estas diferencias son un indicador de la variedad de PCEM que existen en México y la poca consistencia en el uso de la terminología para denominar dichos programas. En la Figura 2 se muestra el número de PCEM que se identificaron para esta investigación según su cobertura, además, en el Apéndice C se puede observar el mapa de México con la distribución de los programas por entidad federativa.

Figura 2

Programas Comunitarios de Música en México por Tamaño o Número de Centros



Como se puede observar en el Apéndice C, en todas las entidades federativas de México se encontraron PCEM. Sin embargo, en Baja California Sur, Sonora, Durango, Nayarit y Campeche solamente se identificó un PCEM en cada una. Por el contrario, Chihuahua y CDMX contaban con centros tanto de los Semilleros Creativos del SNFM, de las Orquestas Sinfónicas y Coros Esperanza Azteca, así como PCEM regionales con uno o más centros. De esta forma, aunque



se pueden encontrar PCEM en todo el país, su distribución no es equitativa entre las entidades federativas, incluso en los programas de alcance nacional.



CAPÍTULO III. REVISIÓN DE LA LITERATURA

La revisión de literatura para esta investigación se presenta en cuatro secciones. En primer lugar, se exponen las principales teorías utilizadas en las investigaciones empíricas sobre identidad musical. La segunda sección aborda las investigaciones sobre compromiso social en la educación musical, incluidas las temáticas de justicia social, ciudadanía artística y músicos-activistas. En tercer lugar, se incluyen algunos modelos teóricos que vinculan el compromiso social con la identidad musical. Por último, la cuarta sección de la revisión de literatura se enfocó en las investigaciones sobre Programas Comunitarios de Educación Musical en México.

Identidad Musical

La identidad musical forma parte de la identidad general de una persona (Spychiger, 2017) y se construye bajo varias influencias que varían en importancia según la etapa de la vida, incluyendo el amor a la música, las preferencias musicales, las oportunidades, las autopercepciones, los amigos, la familia, el ambiente educativo y cultural (Hallam, 2017). Además, la vida social y el disfrute son sumamente importantes para la conformación de la identidad musical (Hallam, 2017; Westerlund et al., 2017). Ya que la identidad musical se ha analizado bajo diversas disciplinas y teorías, en este apartado se presentan primero dichas corrientes de estudio, para posteriormente centrarse en los principales hallazgos sobre la configuración de la identidad de intérpretes y maestros.

Disciplinas y Teorías para el Estudio de la Identidad Musical

El estudio de la identidad musical ha desarrollado un carácter multidisciplinar, con aportaciones desde la filosofía, psicología y sociología (Hargreaves et al., 2017; Spsychiger, 2017). Este trabajo incluyó las investigaciones dentro de la sociología y psicología de la música, pero, como Hargreaves et al. (2002) señalan, estas suelen traslaparse entre sí y con otras disciplinas como educación, estudios culturales, antropología o musicología. Los estudios incluidos en esta revisión de literatura emplean diversos conceptos asociados a las teorías que los fundamentan (e.g., autoconcepto, identidad ocupacional, identidad profesional, entre otros), los cuales se mantuvieron durante el texto para respetar las definiciones y significados de cada corriente teórica.

La Identidad Musical en la Sociología

Los investigadores han utilizado teorías provenientes de la sociología para analizar la identidad de estudiantes de educación musical (Isbell, 2008; Sieger, 2019) y de diversas especialidades (Austin et al., 2012), así como de maestros de educación básica (Russell, 2012) y



de instrumento musical (Boyle, 2020; Triantafyllaki, 2010). Según Castells (2010), desde la perspectiva sociológica todas las identidades son construcciones sociales y, aunque es posible que las personas cuenten con múltiples identidades, esto puede causar tensión en el individuo. Por esto, Castells (2010) indica que se debe diferenciar entre roles e identidad. Los roles son definidos por normas y organizaciones, donde es posible adoptar varios, como trabajador, madre o padre, hermano, entre otros. Por otra parte, la identidad se construye a través de un proceso individual y es fuente de significado para las personas; “las identidades organizan el significado, mientras que los roles organizan las funciones” (Castells, 2010, p. 7).

La importancia de los roles en el comportamiento de las personas depende de la negociación entre estas y las instituciones (Castells, 2010). En ocasiones, los individuos internalizan los roles impuestos por las instituciones dominantes, construyendo su identidad a partir de estos. Aun así, para Castells (2010), la identidad es más fuerte que el rol, debido a su proceso de individualización y construcción. Por esta distinción entre rol e identidad, en las investigaciones con corte sociológico es común que se aborden conceptos como identidad ocupacional y profesional.

En una línea de investigación que utilizó la teoría del interaccionismo simbólico, Isbell (2008), Austin et al. (2012) y Rusell (2012) analizaron la identidad ocupacional de ejecutantes, maestros y estudiantes de música. Un concepto clave para esta teoría es la socialización, donde a través de significados simbólicos generados por la interacción con los demás (Blumer, 1969), los individuos deciden si se adhieren a ciertos roles o identidades, en este caso, a la identidad de maestro o ejecutante (Austin et al., 2012). Por tanto, la socialización ocupacional es el proceso de adoptar, desarrollar y demostrar las habilidades y comportamiento propios de una profesión (Merton, 1957, citado por Isbell, 2008). Para los investigadores de esta línea, la identidad ocupacional podía conformarse por los roles de maestro, ejecutante, compositor, entre otros (Russell, 2012).

Sieger (2019) utilizó la teoría de la identidad social (Froehlich y Smith, 2017) para analizar el proceso de socialización de estudiantes de maestría en educación musical con formación previa en interpretación que cambiaron su especialización durante el posgrado. En esta investigación, se examinó la pertenencia y exclusión de los estudiantes “de educación musical no tradicional” (Sieger, 2019, p. 67) con sus maestros y compañeros en su nueva área de estudio. Por otra parte, Boyle (2020) recurrió a los conceptos teóricos de Bourdieu, hábito, campo y capital para estudiar



la identidad y los roles profesionales de maestros de instrumento musical en Inglaterra. Según esta autora, esta teoría permite profundizar en los valores, hábitos y tradiciones de un grupo social o comunidad (Bourdieu y Passeron, 1990), por lo tanto, es adecuada para analizar las prácticas en la enseñanza instrumental que han sido establecidas y perpetuadas culturalmente. También enfocada en maestros de instrumento musical, Triantafyllaki (2010) utilizó el enfoque constructivista social para analizar la identidad profesional de docentes en una universidad y un conservatorio en Grecia. Esta investigadora planteó que las sub-identidades de intérprete y maestro pueden coexistir y complementarse a través del concepto de reconciliación de Wegner (1998), contrario a otras investigaciones que contraponen estos roles (e.g., Woodford, 2002).

La Identidad en la Psicología de la Música

Dentro del campo de la psicología musical, se han usado varias corrientes y teorías para ahondar en la identidad, donde una de las mayores dificultades es la variedad conceptual. Según Spychiger (2017), el término identidad es usado en disciplinas como la filosofía, sociología, ciencias de la vida y las artes, mientras que en la psicología es más común el autoconcepto. Aun así, esta autora observa que en la psicología los términos identidad, ser y autoconcepto se refieren a distintos niveles o capas interrelacionadas de la psique de los individuos. Al respecto, Fiedler y Müllensiefen (2016) parten de la hipótesis de que el autoconcepto musical convierte las experiencias musicales en identidad.

Otro concepto encontrado ampliamente en las investigaciones de identidad musical es el de agencia. Westerlund et al. (2017) diferencian entre identidad y agencia; la identidad es el entendimiento y construcción reflexiva de aspectos personales, sociales y culturales del ser o varios individuos, mientras que la agencia involucra las creencias o percepciones de un individuo sobre su capacidad para tomar decisiones, intervenir en su entorno y su responsabilidad sobre los resultados. Por tanto, un individuo puede tomar acciones o actuar sobre algo con lo que no se sienta altamente identificado, es decir, la agencia permite “ir más allá” de la identidad actual (Westerlund et al., 2017).

Con un planteamiento similar, pero sin abordar el constructo de agencia, Spychiger (2017) señaló que la construcción de identidad implica el descubrimiento personal a través de acciones propias que generan cambios en el entorno y las respuestas que el individuo recibe de las personas a su alrededor. Spychiger (2017) y Spychiger et al. (2009) adaptaron la teoría de Shavelson et al. (1976), para proponer el autoconcepto musical como un subdominio de la identidad general de la



persona. Para Spychiger et al. (2009) el autoconcepto musical se conforma por dos componentes: las percepciones sobre “quién soy” (p. 503) en la música, que incluye efectos emocionales, sociales, físicos, cognitivos y espirituales, además de “qué puedo hacer” (p. 503), como las habilidades de canto, rítmica, escucha, interpretación de instrumentos musicales, composición y realización de arreglos. Con un planteamiento teórico similar, Gruhn et al. (2017) adaptaron el instrumento de recopilación de datos de Spychiger et al. (2009) para vincular la identidad musical con la teoría de los cinco grandes rasgos de la personalidad: extraversión, amabilidad, conciencia, estabilidad emocional y apertura. Gruhn et al. (2017) incluyeron en su investigación a estudiantes de una escuela secundaria de música, estudiantes de nivel superior de educación musical e interpretación, así como a músicos intérpretes y maestros de música.

Hargreaves et al. (2002, 2017) propusieron el concepto de identidades musicales para abarcar la interacción de las personas con la música y su impacto en la conformación de la identidad. Estos autores señalaron que los gustos musicales, preferencias e involucramiento en la música pueden tener diferentes niveles de importancia en los individuos, por lo cual diferenciaron entre Música en las Identidades (MII) e Identidades en la Música (IIM). La Música en las Identidades fue definida como la influencia de las preferencias y la participación en actividades musicales a otras identidades, como las nacionales o de género (Hargreaves et al., 2002). Por otro lado, Hargreaves et al. (2002) precisaron que las Identidades en la Música se fundamentan en los roles sociales y culturales preestablecidos, como son el de compositor, ejecutante, improvisador o maestro. A estos, Hallam (2017) sugirió integrar otros adjetivos como el estatus (e.g., profesional, amateur, retirado), el género (e.g., clásico, jazz, rock, etc.), o el instrumento musical. No obstante, para Spychiger (2017), ambas categorías, la Música en las Identidades y las Identidades en la música se relacionan entre sí. Hargreaves et al. (2002) situaron estos conceptos bajo la perspectiva de la psicología social de la música, como una subdisciplina de la psicología.

Para examinar la identidad de maestros de música de nivel secundaria en Reino Unido, Hargreaves et al. (2003, s.f.) utilizaron su propuesta teórica de identidades en la música (Hargreaves et al., 2002). Esta investigación fue longitudinal y siguió la trayectoria de los maestros desde que eran estudiantes de música, en su formación docente posgrado y, finalmente, su desempeño docente en las escuelas secundarias. Los objetivos de este estudio incluyeron examinar los cambios y posibles conflictos entre las identidades de intérprete y maestro de música, así como conocer en qué medida diferían las identidades musicales de los maestros de aquellas de sus



estudiantes (Hargreaves et al., 2003, s.f.). Para estos autores, la identidad de los maestros era influida por sus experiencias previas educativas y musicales, su autoeficacia y orientación hacia la interpretación y la enseñanza, así como sus percepciones sobre las finalidades de la educación musical y las habilidades necesarias para desempeñarse como maestros y músicos (Hargreaves et al., s.f.).

Otra perspectiva teórica en las investigaciones sobre identidad musical es el constructivismo social. Según Hargreaves et al. (2002), el constructivismo social tiene como predecesor el interaccionismo simbólico, el cual se fundamentó en las teorías de Mead (1934). Cabe señalar, que las teorías de Mead (1934) se vinculan con la sociología y, para algunos investigadores como Triantafyllaki (2010) y Fernández González (2017), el constructivismo social se encuentra más cercano a este campo. Sin embargo, otros académicos, como O'Neill (2002), enmarcan esta corriente dentro de los “enfoques psicológicos tradicionales para el desarrollo del yo” (p. 79), y como uno de los marcos teóricos principales en la psicología social. En este trabajo, las investigaciones basadas en el constructivismo social se clasificaron dentro de la sociología (Triantafyllaki, 2010) o psicología (O'Neill, 2002; Wagoner, 2015) según lo establecía cada autor.

En el constructivismo social los pensamientos, sentimientos, el lenguaje y el comportamiento son producto del contexto social y cultural de las personas, incluso, esta teoría advierte que los individuos son lo que el entorno social los lleva a ser (VandenBos, 2015). Bajo este planteamiento, las personas cuentan con múltiples identidades acordes a los contextos en que se desenvuelven, más que tener una identidad central (Hargreaves et al., 2002). En este sentido, para O'Neill (2002) la identidad de músico es una construcción social que no depende de características específicas, pero que se ve afectada por de los propósitos personales del individuo.

Las investigaciones enmarcadas en el constructivismo social no buscan llegar a verdades o hechos concretos, sino proporcionar información que permitan desarrollar modelos teóricos y tener un impacto en los participantes (O'Neill, 2022). Dentro del constructivismo social, el lenguaje es fundamental ya que a través del discurso o relato las personas plasman sus reflexiones sobre sí mismos y los demás (Hargreaves et al., 2002). Por esto, O'Neill (2002) exploró el significado de ser músico mediante análisis del discurso en mujeres adolescentes de 17 y 18 años, identificadas por sus familiares, maestros y compañeros como talentosas. Estas participantes interpretaban diferentes instrumentos musicales, pero no todas deseaban convertirse en profesionales de la música.

Al igual que en estudios en la sociología (Triantafyllaki, 2010), en la psicología de la música también se utiliza el concepto de identidad profesional, tanto en investigaciones basadas en el constructivismo social (Wagoner, 2015), como en otras corrientes teóricas (Ballantyne et al., 2012; Ballantyne y Zhukov, 2017; Fernández González, 2017). Para Wagoner (2015), la identidad profesional se construye en la medida que el individuo integra, a través de la socialización con sus pares, los roles asociados a su profesión en “su sentido de ser” (p. 28). Sin embargo, para Fernández González (2017) la conformación de la identidad profesional no solo implica una elección personal de ejercer y participar en las actividades asociadas a una profesión, sino el reconocimiento social que se obtiene de esto y la “imagen del profesionista ideal” (p. 5) que ha formado el individuo. Además, Ballantyne et al. (2012), con fundamentos teóricos de Beijaar et al. (2004), señalan que la identidad profesional se encuentra en constante cambio y que es posible contar con varias subidentidades, sobre todo al inicio de la carrera profesional, que más adelante pueden integrarse en una sola identidad profesional.

Fundamentada en el constructivismo social, Wagoner (2015), señaló que la identidad profesional del maestro de música se componía de dos constructos, la autoeficacia y el compromiso. En este estudio, la autoeficacia se refirió a las percepciones de los maestros sobre su capacidad para influir en sus estudiantes y contexto escolar (padres de familia, administradores y su comunidad), así como resiliencia hacia el trabajo docente. Por otra parte, el compromiso era “la disposición de dedicar tiempo personal, dinero y energía a enseñar y estar involucrado en actividades profesionales” (Wagoner, 2015, p. 31). Esta autora realizó su investigación con maestros de música de educación básica en Estados Unidos.

Por otra parte, Ballantyne y Zhukov (2017) analizaron la identidad profesional de maestros de música escolar en Australia. Estas autoras fundamentaron su investigación en trabajos sobre identidad de maestros en general (Beijaard et al., 2004), la identidad de maestros de educación musical (Pellegrino, 2009) y la psicología, donde la identidad se ve influenciada por factores culturales (Arnett, 2015) y personales (Kroger, 2015). Además, Ballantyne y Zhukov (2017) recurrieron a la teoría psicológica de florecimiento de Seligman (2011) para examinar el desarrollo y consolidación de la identidad profesional en los primeros años de trabajo docente a través de las emociones positivas, el compromiso, las relaciones, el significado y los logros.

La temática de identidad profesional también ha sido importante para las investigaciones enfocadas en estudiantes a nivel licenciatura. Ballantyne et al. (2012) partieron de la definición de



identidad profesional elaborada por Beijaar et al. (2004) para analizar cómo los estudiantes de educación musical en tres países (Estados Unidos, España y Australia) definían su identidad profesional y las influencias más importantes en esta. Por otra parte, Fernández González (2017) analizó el grado de aceptación de la identidad de maestro en estudiantes a nivel licenciatura orientados a la ejecución, para lo cual recurrió a las etapas de desarrollo de la identidad de Marcia (2002).

En una investigación que incluyó tanto a maestros como estudiantes de programas de orquestas infantiles y juveniles en México, Ortiz Cortés (2023) analizó desde la psicología fenomenológica sus identidades narrativas. Esta autora recurrió a fundamentos teóricos de las ecologías de aprendizaje desde el campo de la educación (González-Sanmamed et al., 2019) y la psicología de la música (O'Neill, 2017) para comprender el impacto en la identidad de los participantes de su contexto, sus experiencias previas, el aprendizaje musical y su participación en los programas. Ortiz Cortés (2023) utilizó la metodología autobiográfica, la cual utiliza las perspectivas y narraciones de los participantes.

Burland et al. (2022) y López-Íñiguez et al. (2022) basadas en una revisión de literatura de modelos de identidad musical, instrumentos de recopilación de datos cuantitativos y la teoría cognitivo social de la carrera (Janz y Nichols, 2010, citado por López-Íñiguez et al., 2022), diseñaron un cuestionario de identidad musical. Este tenía como objetivo ser aplicable a músicos en diferentes actividades, como compositores, directores o psicólogos musicales. Para Burland et al. (2022), buena parte de las investigaciones previas se basaban solo en las identidades de intérprete y maestro, por lo cual señalaron “ampliar la definición sobre la música y el músico puede ofrecer una visión más amplia de los componentes de la identidad musical” (p. 708). En esta investigación, la identidad musical se conformó por cuatro factores: vocación o llamado musical, apego emocional, actitud de crecimiento y autoeficacia musical. López-Íñiguez et al. (2022) utilizaron este instrumento de recopilación de datos para analizar la identidad y orientación profesional de estudiantes a nivel posgrado de interpretación musical.

En la Tabla 2 se muestra un resumen de las investigaciones de identidad musical incluidas en esta revisión de literatura. Independientemente de su corriente teórica, los trabajos se han centrado en identificar los factores que influyen en la identidad, así como los aspectos que fomentan o dificultan la conciliación entre diferentes identidades, sobre todo de maestro e intérprete.

Tabla 2*Campos, Teorías y Conceptos para el Análisis de la Identidad Musical*

Campo	Estudio(s)	Teoría de identidad	Metodología	Conceptos
Sociología	Boyle (2020)	Herramientas conceptuales de hábito, campo y capital de Bourdieu	Mixta	- Identidades: profesional, de rol y como músico
	- Austin et al. (2012) - Isbell (2008) - Russell (2012)	Interaccionismo simbólico	Cuantitativa	- Identidades: ocupacional, como músico, autopercebida e inferida por otros.
	Sieger (2019)	Identidad social (Constructivismo social)	Cualitativa	- Identidad de maestro de música
	Triantafyllaki (2010)	Comunidades de práctica (Wenger, 1998)	Cualitativa	- Identidad de maestros intérpretes
Psicología de la Música	Ballantyne et al. (2012)	Identidad profesional (Beijaard et al., 2004).	Cualitativa	- Identidades: profesional y de maestro de música
	Ballantyne y Zhukov (2017)	Psicología general y desarrollo de identidad (Arnett, 2015; Kroger, 2015)	Mixta	- Identidad profesional
	- Burland et al. (2022) - López-Íñiguez et al. (2022)	Teoría cognitivo social de la carrera	Cuantitativa Mixta	- Identidad musical
	Fernández González (2017)	Desarrollo de identidad de Marcia (2002)	Cuantitativa	- Identidad profesional
	- Gruhn et al. (2017) - Spychiger et al. (2009, 2017)	Autoconcepto (Shavelson et al., 1976)	Cuantitativa	- Autoconcepto - Dimensiones del autoconcepto
	Hargreaves et al. (2003; s.f.)	Identidades musicales (Hargreaves et al., 2002)	Mixta	Identidades musicales: - Música en las identidades - Identidades en la música
	O'Neill (2002)	Constructivismo social	Cualitativa	- Autoidentidad
	Ortiz Cortés (2023)	Self fenomenológico y ecologías de aprendizaje	Cualitativa	- Identidad narrativa - Identidad musical de aprendiz
	Wagoner (2015)	Constructivismo social	Cuantitativa	- Identidad profesional

Principales Hallazgos de la Identidad Musical en Intérpretes y Maestros

Existen diversos factores que intervienen en la conformación de la identidad musical en los músicos. Spychiger (2017) señaló que la percepción personal sobre las habilidades musicales (canto, ritmo e interpretación instrumental) es el componente más importante del autoconcepto musical. De forma similar, para Burland et al. (2022) la base de la identidad musical fueron las creencias de autoeficacia y la vocación o llamado musical (fundamentada en la conexión, pasión e inmersión en las actividades musicales). Al respecto, las percepciones sobre las habilidades musicales aumentan en importancia para la identidad musical conforme el individuo cuenta con mayor experiencia musical (Spychiger, 2017), de la misma forma que dedicar más tiempo a la profesión, fortalece el desarrollo de la identidad musical (Gruhn et al., 2017). Además, en la identidad musical pueden influir otros factores como la personalidad y la edad (Gruhn et al., 2017)

Los investigadores han analizado el impacto de diversos factores sociales en la identidad. Según Spychiger (2017), el componente social (uso de la música para la convivencia, expresión y socialización) no fue tan importante para los músicos profesionales en comparación a los músicos amateurs u oyentes. También López-Íñiguez et al. (2022) y Burland et al. (2022) advirtieron que diversos factores sociales, como la influencia de pares, intérpretes, familia, entre otros, no eran muy relevantes para la conformación de la identidad de los músicos. Estos resultados han llamado la atención de los investigadores, que esperaban que los aspectos sociales fueran más importantes (Spychiger, 2017). Por esto, Burland et al. (2022) llegaron a la conclusión de que la identidad musical se “enfoca en las autopercepciones de los individuos de sus identidades como músicos” (p. 722).

La identidad musical también se ha vinculado con diversos estereotipos y normas culturales, las cuales para O’Neill (2002) incluyen nociones sobre el talento, la excelencia y la interpretación en público. Para esta autora, cumplir o no estos estereotipos puede llevar a que un individuo considere que ser músico es o no una parte central de su identidad. En este sentido, no solo existen estereotipos relacionados con la identidad de músico en general, sino también con las de intérprete y maestro en lo particular. Algunos músicos pueden considerar que la interpretación y la docencia son incompatibles entre sí (Austin et al., 2012), incluso, que la enseñanza es una actividad de menor categoría en relación a la interpretación (Miller y Baker, 2007). Adicionalmente, en función del contexto en que se han realizado las investigaciones, se ha diferenciado la docencia en educación básica de la enseñanza instrumental en otros entornos.

En los estudiantes de interpretación musical, Fernández González (2017) observó que existen diferentes niveles de asimilación de las identidades de intérprete y maestros de instrumento musical. En los niveles de menor asimilación, los estudiantes no lograban adoptar ninguna de estas identidades (moratoria y difusión) o incorporaban ambas de forma muy limitada (implicación con visión estrecha). A continuación, se encontraron estudiantes que se identificaron con la docencia y la interpretación, pero sin vincularlas (dicotomía), o bien, se consideraban como intérpretes que en algún momento tendrían que enseñar (ejecutantes que enseñan). Por último, algunos estudiantes combinaban ambas identidades (integración), es decir, se percibían como intérpretes, pero también contaban con una sólida identidad como maestros. Miller y Baker (2007) encontraron que, la asimilación de la identidad docente en los estudiantes suele ocurrir al avanzar en sus estudios profesionales. Estos autores atribuyeron este cambio al entrenamiento pedagógico a nivel universitario, a que los estudiantes se percataban de lo difícil que era desempeñarse solamente en la interpretación y percibían mayor estabilidad profesional en la docencia.

Un punto importante en el estudio de Miller y Baker (2007) es que los participantes estaban abiertos a la enseñanza instrumental, pero no deseaban dedicarse a la docencia en niveles básicos o escolares, ya que consideraban que en estos contextos los estudiantes no mostraban suficiente interés en la música. Además, los participantes deseaban poder seleccionar a sus estudiantes según su edad, capacidades y nivel de desempeño instrumental. Por último, aspiraban a dedicarse mayormente a la interpretación y que la enseñanza instrumental fuera solamente un complemento de su ejercicio profesional (Miller y Baker, 2007).

En maestros de instrumento musical de una universidad y un conservatorio, Triantafyllaki (2010) encontró que las diferencias entre sus identidades se debían en gran medida al contexto. En la universidad, se consideraba que los maestros debían ser buenos intérpretes para poder enseñar el instrumento musical, por lo tanto, la identidad de intérprete era más apreciada. Al contrario, en el conservatorio la identidad de maestro era más valorada, ya que el desempeño de los estudiantes era el indicador de un buen maestro, así pues, no todos los maestros eran intérpretes activos. En otra investigación, Boyle (2020) señaló que sus participantes (intérpretes y maestros que trabajaban en diversos contextos), más que identificarse como maestros preferían el término músicos cuando se les ofrecieron varias opciones. Según Boyle (2020) “el término músico refleja una comprensión específica y única, desarrollada a través de la actividad y comprensión en el campo, más que una resistencia a identificarse con el papel del profesor” (p. 13). Sin embargo, la

investigadora observó preocupaciones por supuestos jerárquicos y sus conceptos sobre la educación musical, a pesar de que la diversidad de contextos laborales en los que se desempeñaban otorgaba a estos músicos una sensación de autonomía en su práctica profesional.

En países como Estados Unidos, Reino Unido y Australia, es común que la enseñanza escolar incluya la instrucción instrumental en agrupaciones como bandas, coros u orquestas (Russell, 2012), por lo cual, las instituciones universitarias diferencian la formación profesional de intérpretes y maestros de educación musical, independientemente del instrumento musical principal. En estos contextos, el análisis de los componentes, diferencias y posibles formas de integrar ambas identidades ha sido un tema relevante para los investigadores. Hasta el momento, se han identificado diversos factores sociales, psicológicos, culturales y educativos que inciden en la elección de una de estas especialidades (Gruhn et al., 2017). Una de las principales han sido la influencia de los maestros de instrumento musical (Austin et al., 2012, Gruhn et al., 2017), además de maestros de educación musical, otros maestros y padres de familia (Hargreaves et al., s.f.; Isbell, 2008). Gillespie y Hamann (1999) también señalaron que los estudiantes de música decidían seguir una carrera en educación musical por “su amor por la música y la enseñanza, el deseo de enriquecer a los demás, el amor por los niños” (p. 272), así, consideraban la educación musical como una profesión personalmente gratificante.

La formación de los maestros de educación musical a nivel universitario impacta significativamente su identidad (Ballantyne et al., 2012). En estos estudiantes, al igual que en los de interpretación (Miller y Baker, 2007), Ballantyne et al. (2012) encontraron que al iniciar su formación universitaria se percibían mayormente como intérpretes, pero, al finalizar sus estudios podían incorporar y fortalecer su identidad como maestros de música. Para estos autores, la medida en que este cambio se daba dependía de la estructura, contenido y énfasis dado a la docencia durante la carrera universitaria. Isbell (2008) señaló que experiencias como la participación en ensambles, la interacción con otros estudiantes, las clases y las prácticas docentes permitían fortalecer la identidad como maestros de música. Adicionalmente, Austin et al. (2012) identificaron que en universidades donde la mayoría de los estudiantes pertenecían a especialidades en ejecución, la identidad de maestro de educación musical era más débil. La influencia del contexto académico indica que no solo es importante cómo se percibe el individuo a sí mismo, sino como cree que los demás lo ven, ya que Isbell (2008) encontró que la identidad de los estudiantes de educación musical se conformaba por tres constructos: identidad como



músico, identidad docente autopercebida y la identidad docente inferida por otros. Según Austin et al. (2012), cuando los estudiantes lograban integrar una fuerte identidad como intérpretes y maestros, su compromiso profesional aumentaba.

Después de los estudios universitarios, los primeros años de desarrollo profesional son muy importantes para las autopercepciones de los docentes, tanto en la consolidación de su identidad como su sentido de competencia para la enseñanza (Ballantyne y Zhukov, 2017). Según Hargreaves et al. (s.f.) durante este periodo los maestros cambiaron su perspectiva sobre las aptitudes necesarias para la docencia, de priorizar las destrezas musicales a percibir que las habilidades personales y sociales (comunicación y relaciones interpersonales) eran las más importantes para esta profesión. Gruhn et al. (2017) confirmaron esta tendencia en maestros con más experiencia, quienes en comparación a los estudiantes de educación musical, habían aumentado su enfoque social y musical, además de presentar más rasgos de extraversión y conciencia en su personalidad.

Los investigadores han precisado diversos factores que afectan la identidad de los maestros de educación musical, como las redes de interacción, apoyo y desarrollo profesional (Ballantyne y Zhukov, 2017; Russell, 2012), la autoeficacia y el compromiso, que también inciden en el desempeño, motivación y permanencia en la profesión (Wagoner, 2015). Además, el nivel de participación en actividades musicales dentro y fuera del contexto escolar impacta en los especialistas de educación musical. Debido a que estos maestros suelen desempeñarse también en otros contextos, como la música comunitaria, enseñanza instrumental o dirección en bandas y orquestas, Ballantyne y Zhukov (2017) sugirieron que la combinación de las identidades de intérprete y docente es necesaria para su desarrollo profesional. Incluso, Russell (2012) encontró que si los maestros no se percibían como músicos y consideraban que los demás tampoco los visualizaban de esta forma, su dedicación y disfrute de la interpretación, la enseñanza y otras actividades musicales, disminuía. Según este investigador, contar con una identidad sólida en ambas áreas, permitía a los docentes establecer vínculos significativos con aquellos no involucrados en la música en el contexto escolar. Para Pellegrino (2009), la armonía entre ambas identidades permite que los maestros de educación musical “sean personas integradas que aporten experiencias significativas al aula” (p. 51).

Ahora bien, es necesario que exista un balance entre las identidades de maestro e intérprete. Ballantyne y Grootenboer (2012), encontraron que maestros de educación musical experimentados



consideraban que los mejores docentes eran aquellos que se también se desempeñaban como intérpretes fuera del contexto escolar. Según estos autores, esta noción está muy “arraigada en la comprensión de la profesión que se ha convertido en una de esas ‘verdades’ incuestionables” (p. 376). Ballantyne y Grootenboer (2012) advierten que esto se podría deber a que la formación de educadores musicales ha estado ligada a la enseñanza en los conservatorios de música, por lo cual es posible que se siga asociando el éxito profesional como intérprete a ser un buen maestro.

La importancia de la integración de las identidades de maestro e intérprete es importante para maestros de diversos contextos, no solo el escolar. Sobre este tema, Pellegrino y Russell (2015) no encontraron diferencias entre maestros de educación básica, clases particulares y nivel universitario en la necesidad de involucrarse en la interpretación musical dentro y fuera de clases. La participación en actividades musicales no solo ayudaba a fortalecer la identidad docente, sino que aportaban beneficios en el bienestar en general, como el desarrollo de la personalidad, expresión, manejo de estrés y estados de ánimo (Pellegrino y Russell, 2015). Incluso, Ortiz Cortés (2023), señaló que los PCEM que creaban oportunidades para que los maestros se desempeñaran como intérpretes, favorecían el “balance entre la identidad docente y la identidad como músico intérprete” (p. 136).

Independientemente de la especialidad musical, Austin et al. (2012) propusieron que las instituciones deberían promover la integración de los roles de músico, maestro y académicos, más que fomentar una identidad exclusiva. En el mismo sentido, Triantafyllaki (2010), señaló que es preferible que los músicos sean flexibles para definir sus expectativas sobre identidad y práctica. Esto incluía comprometerse con la mejora de la enseñanza, el aprendizaje, la interpretación y el desarrollo musical (Austin et al., 2012) a través del desarrollo y aplicación de programas innovadores (Harwood, 2007) y la capacidad de participar en ambientes creativos conectados a otros artistas, organizaciones y la comunidad.

Compromiso Social en la Educación Musical

Existen varios enfoques sobre el papel que pueden desempeñar los músicos en su contexto social, donde según Gaunt et al. (2021) frecuentemente la excelencia y las prácticas inclusivas son percibidas como dos opuestos de las actividades musicales. Por ello, algunos investigadores han buscado exponer problemáticas o proponer cambios en la formación a nivel superior que permitan ampliar la visión sobre cómo los músicos pueden contribuir en su entorno. En esta línea, Grant (2019) y Grant y Low-Choy (2020) ahondaron en las opiniones de estudiantes a nivel superior



sobre sus funciones sociales como músicos. Ambos trabajos fueron parte de una línea de investigación que tuvo como finalidad proponer cambios curriculares en una universidad de Australia.

Grant (2019) abordó el concepto de “compromiso social” relacionado con investigaciones sobre justicia social, ciudadanía global, artística y musical. A partir de grupos focales y cuestionarios a los estudiantes, esta investigadora encontró seis categorías de compromiso social; (1) compartir las habilidades musicales y el conocimiento con otros, (2) cultivar valores y cualidades personales que benefician a los demás, (3) interesarse e informarse apropiadamente sobre asuntos sociales, (4) involucrarse en agendas sociales, (5) reconocer y adoptar la responsabilidad social, y (6) extender intereses y conexiones más allá de la música. Dentro de los participantes en este estudio, algunos fueron casos negativos, ya que consideraron irrelevante, e incluso inapropiado, que los músicos se involucraran en agendas sociales.

Grant y Low-Choy (2020) también examinaron el nivel de conciencia, experiencias previas y el deseo de relacionarse en un futuro con asuntos sociales y grupos de personas específicos. Los asuntos sociales de mayor interés para los estudiantes fueron la salud mental, pobreza y desigualdad social, igualdad y derechos de género, cambio climático y medio ambiente. De menor interés fueron asuntos indígenas, justicia criminal y asuntos internacionales. Las investigadoras analizaron sobre cuáles de estos temas los estudiantes se consideraban más informados, con los mayores puntajes en salud mental e igualdad y derechos de género. Sin embargo, solo 23% de estos manifestaron que la instrucción universitaria los había involucrado en problemáticas sociales, la mayoría aprendieron por sí mismos, en los medios de comunicación, con su familia, amigos o en su formación escolar previa.

En cuanto a docentes de nivel superior, Salvador y Kelly-McHale (2017) analizaron el significado de justicia social y si debía incluirse en la formación de estudiantes educación musical en Estados Unidos. Estos investigadores encontraron que, aunque la mayoría de los maestros deseaban incluir temas de justicia social en sus clases, consideraban que el tiempo en el aula era insuficiente para esto. Aun así, solo del 10% al 15% estaban dispuestos a prepararse en estas temáticas para incluirlas en su enseñanza. Por el contrario, otro grupo de docentes (entre 10% y 20%), expresaron que su trabajo en las aulas no debería abarcar estos tópicos, donde solo era relevante el contenido y la pedagogía musical.



Otras investigaciones han analizado instituciones que han realizado cambios curriculares para incorporar elementos de compromiso social. Weller (2020) analizó la misión, currículo y filosofía de tres conservatorios en Estados Unidos: el Instituto Curtis de Música, el Conservatorio de Música de la Universidad de Lawrence y la Escuela de Música Longy de Bard College. Weller (2020) señala que estas se ocupan de la responsabilidad y el papel del artista en la sociedad, a pesar de que la misión tradicional de los conservatorios ha sido “educar a músicos de talla mundial” (Perkins, 2013, p. 207).

El programa del Conservatorio de la Universidad de Lawrence, analizado por Weller (2020), ofrecía especializaciones en interpretación musical, educación musical, jazz e improvisación, musicología y teoría musical (Conservatorio de Música de la Universidad de Lawrence, s.f.-a). Parte de la misión de este conservatorio es: “prepara[r] a los estudiantes para una vida de logros, ciudadanía responsable y significativa, aprendizaje permanente y realización personal. Como una comunidad de aprendizaje diversa de académicos y artistas, fomentamos activamente un proceso de transformación que enfatiza el aprendizaje comprometido” (Conservatorio de Música de la Universidad de Lawrence, s.f.-b, párr. 3). Weller (2020) menciona que el enfoque formativo de esta institución vincula elementos creativos como la composición, improvisación y diversos géneros musicales en contextos colaborativos y comunitarios.

El segundo conservatorio analizado por Weller (2020) fue el Instituto Curtis de Música, centrado en la ejecución en la tradición musical europea. El currículo de esta escuela contaba con componentes de ciudadanía artística a través de una asignatura de emprendimiento social, así como el programa de becas de artistas comunitarios (Instituto Curtis de Música, s.f.). A través de estos, los estudiantes participaban en proyectos en escuelas, hospitales, prisiones y centros de rehabilitación. Según Weller (2020), los componentes de ciudadanía artística en esta institución permitían a los estudiantes interactuar con artistas de diversos géneros musicales, lugares de origen, así como desarrollar habilidades de improvisación.

La última institución examinada por Weller (2020) fue el programa de maestría *Catalyst Curriculum* de la Escuela de Música Longy de Bard College. Inicialmente, los propósitos de este programa solo aplicaban para la maestría, pero, posteriormente se adoptaron en las licenciaturas en ejecución y educación musical (Escuela de Música Longy de Bard College, 2021). En esta institución se busca fomentar el uso de la música para la transformación social, llegar a nuevas audiencias y fomentar los procesos educativos en cualquier contexto (Escuela de Música Longy



de Bard College, 2022). La escuela basa su enseñanza en la tradición musical clásica occidental, pero también ofrece una opción de estudio en música jazz y contemporánea (Escuela de Música Longy de Bard College, 2021). Las áreas de estudio integradas como parte de la misión de equidad y justicia social son: enseñanzas artísticas, la música como arte sanador, ensambles basados en El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela, emprendimiento y música, y compromiso cívico.

Según Weller (2020), los planteamientos de los tres conservatorios analizados permiten a los estudiantes ampliar “su identidad musical más allá de la sala de conciertos” (p. 99). Sin embargo, la información que ofrece este autor se basó en el análisis de los programas y entrevistas con los directivos de las instituciones, pero no indaga en las opiniones de los estudiantes y maestros sobre cómo viven estas innovaciones centradas en el compromiso social. Aunque en este documento se enriqueció la información con las páginas web de las tres escuelas, sería necesario un análisis más detallado del impacto de estos enfoques en los involucrados, las instituciones musicales y su entorno.

Otras instituciones han creado programas ligados concretamente a su entorno social, como el programa de Licenciatura en Música Global de la Academia Sibelius en Helsinki, Finlandia (Thomson, 2021). Dicho programa busca crear músicos con “fuertes habilidades en la colaboración creativa y una visión de la práctica socialmente comprometida” (Thomson, 2021, p. 112). Algunas asignaturas de esta formación son orquesta y ensambles globales, rítmica, coro, pedagogía, emprendimiento y compromiso con la comunidad. Para el ingreso a este programa, se alienta a los candidatos a interpretar música que les permita demostrar sus habilidades y su identidad musical, además, se discuten temas de apropiación cultural, justicia social en la música, identidad musical, entre otros, para conocer las visiones de los futuros estudiantes sobre su papel y posibilidades como músicos en la sociedad. Otra característica relevante de la Licenciatura en Música Global es que busca incorporar en su programa a estudiantes de diversos géneros y tradiciones musicales.

Analizar el compromiso social, parte de la suposición de que a través de la labor artística, los músicos pueden beneficiar su contexto social. En el ámbito medio ambiental, Prior (2022) presentó una muestra de algunas obras musicales que se han compuesto en diversos géneros y estilos, desde óperas, obras orquestales, cuartetos de cuerdas, piezas para instrumento solista, entre otras. Estas incluyen géneros como rap, música electrónica, pop, experiencias audiovisuales,



música académica contemporánea, entre otras. Sin embargo, este autor resalta que aún no se ha medido empíricamente la influencia de este tipo de piezas musicales en los compositores o en los intérpretes, como tampoco se han abordado otras formas en que la música puede ayudar a contrarrestar la crisis climática.

Otros autores, cuentan con una percepción más desfavorable sobre el papel de la música en las personas y la sociedad. Para Robertson (2021), desconocemos los efectos sociales de la música, aunque generalmente se asume que existe una relación de causa-efecto. Robertson (2013) examinó el significado de las experiencias musicales y sus efectos en el comportamiento social, donde encontró que los cambios en el comportamiento se dan por relaciones complejas entre identidades, recuerdos, emociones, creencias y experiencia musical. Según este investigador (2021), no existe una relación directa del fenómeno musical, sino que se otorga significado al comportamiento social alrededor de las experiencias musicales conforme lo que se cree que significan estas experiencias. Robertson (2021) indica que, para que la música contribuya a mejorar tanto a los individuos y a la sociedad, es necesario realizar algunos cambios en comportamientos y actitudes. Lo importante es lo que las personas hacen con la música:

La música no tiene agencia, la gente sí. Lo que la gente hace con la música se basa en los significados que atribuye a la música. El proceso de creación de significados depende del contexto, por lo que el mismo fenómeno experimentado en diferentes momentos y lugares con diferentes personas dará lugar invariablemente a diferentes resultados en términos de afecto emocional, respuestas sociales, etc. (Robertson, 2021, p. 5)

En este trabajo y en los PCEM se parte del supuesto de las actividades musicales benefician a los involucrados, participantes y comunidades. De esta forma, los documentos incluidos en la revisión de literatura suelen enfatizar esta visión. Sin embargo, la cita de Robertson (2021) nos recuerda que las prácticas musicales también pueden tener efectos negativos o indeseables, y el uso que den las personas a la música pueden determinar su impacto.

Justicia social

El término justicia social se ha relacionado con la educación musical para analizar prácticas de músicos dentro de diversas tradiciones, pero también para proponer enfoques pedagógicos que fomenten en los estudiantes la búsqueda de dicha justicia social en su entorno. Benedict et al. (2015) precisaron que la justicia social engloba acciones que buscan disminuir la inequidad y la discriminación, a través de generar conciencia sobre problemáticas relacionadas con la clase



social, la etnicidad, el género, la sexualidad, la discapacidad, la diversidad y la identidad cultural. Algunos autores señalaron que no solo se trata de concientizar, sino de la acción contra las injusticias para crear espacios para los grupos desfavorecidos (Allsup y Shieh, 2012; Palmer, 2018).

Palmer (2018) señaló que la educación musical debería preocuparse por temas de justicia social como la desigualdad económica, política y derechos sociales, donde es prioritario atender cuestiones relevantes para los estudiantes a nivel local, para después ahondar en asuntos de justicia social globales. Para esto, un paso importante es utilizar enfoques pedagógicos adecuados al contexto y a las experiencias previas de los estudiantes (Palmer, 2018). En esta línea, Benedict et al. (2015) señalaron que las prácticas inclusivas facilitan el análisis crítico de la música y los métodos educativos, pero también pueden fomentar el compromiso crítico, el empoderamiento, la acción política y la atención del bienestar general, sobre todo de aquellos marginados u oprimidos (Benedict et al., 2015).

Una misión importante de la educación musical, según Benedict et al. (2015), debería ser buscar una “equitativa y justa distribución de los recursos educativos según las necesidades de los estudiantes” (p. xii). Pero, estos autores reconocieron que aún se desconoce el impacto de los cambios pedagógicos y curriculares alineados a principios de justicia social que muchos educadores han adoptado. Según Ballantyne y Mills (2015), buena parte de los trabajos sobre justicia social son teóricos, por lo cual, realizaron una revisión sistemática de literatura que abarcó investigaciones con recolección de datos empíricos. Estas autoras encontraron que la mayoría de las investigaciones sobre justicia social analizadas contaron con pocos participantes, por lo tanto, cuentan con un alcance aún limitado.

Para abordar las temáticas de justicia social, según Sloboda (2015), los músicos y educadores musicales parten de dos tipos de enfoques. En el primero, las temáticas de justicia social sirven como una forma de enriquecer la práctica musical. En el segundo, lo principal es la justicia social, por lo cual la música servirá como herramienta para las metas sociales. Este autor considera que, en la mayoría de los maestros, es primero “el amor por (y la habilidad en) la música, en lugar del amor por la justicia social, es la razón por la que la mayoría de las personas se convierten en profesores de música” (Sloboda, 2015, p. 541). Por otra parte, no todas las prácticas musicales son aptas para el enfoque de justicia social, ya que algunas suelen excluir a personas según su edad, género u otras características. De esta forma, Sloboda (2015) considera que, una



práctica musical sustentable debe propiciar el involucramiento de personas de todos los sectores de la sociedad, así como ser sostenible a lo largo de la vida de las personas, sin la presencia de un maestro o una institución educativa.

Otro aspecto fundamental para Sloboda (2015) es respaldar con evidencia empírica cómo la música puede actuar en beneficio de la justicia social. Para esto, son necesarias más investigaciones que evalúen los efectos de las iniciativas musicales de justicia social, así como el desarrollo de indicadores que permitan comparar diferentes programas y su evaluación a largo plazo. En este camino, se creó la asociación SIMM (*Socially Impactful Music Making*), la cual tiene como objetivo apoyar y promover investigaciones sobre el impacto social de la música a través de seminarios, simposia y la colaboración con el programa de doctorado en la *Guildhall School of Music* de Londres (Pairol, s.f.).

Sloboda et al. (2020) encontraron que en los cuatro países incluidos en su investigación (Bélgica, Colombia, Finlandia y Reino Unido), la mayoría de los programas con finalidades sociales estaban dirigidos a niños y jóvenes en condiciones de inequidad social o económica. Por otra parte, aunque muchos proyectos basaban sus prácticas musicales en la tradición musical occidental o clásica, esta no era dominante, ya también recurrían a diversos géneros y formas musicales (Sloboda et al., 2020). Para Sloboda (2015), la justicia social requiere de iniciativas a nivel global que permitan otorgar recursos y apoyo a personas que carecen de ellos. Según este autor, para que las prácticas musicales lleven a avances en justicia social, sería necesario que estas prácticas se expandan a un número considerable de maestros, que cuenten con capacitación, recursos financieros e iniciativas implementadas a largo plazo.

Ciudadanía artística

La ciudadanía artística plantea que, por la naturaleza social de las artes, es posible contribuir al bienestar y a mejorar la calidad de vida de las personas a través de la música (Elliott, 2012; Elliott et al., 2016). En el campo de la educación musical, el concepto de ciudadanía artística fue introducido por Elliott (2012), pero, este ya formaba parte de las discusiones del arte, donde Martin (2006) subrayó las relaciones entre comunidades culturales, la participación cívica y los elementos estéticos y profesionales en las artes. Este autor sugiere que, a través de la ciudadanía artística, es posible vincular el elemento estético, privado o individualista de las artes con la comunidad y la democracia. Tanto en las artes en general, como en la música, se observan dos vertientes en los planteamientos de ciudadanía; (1) los artistas o músicos pueden a través de la interpretación



artística establecer posicionamientos y contribuir a causas democráticas y de justicia social (e.g. Elliott, 2016; Martin, 2006) y, (2) fomentar en participantes y estudiantes de música comunitaria y escolar a través de prácticas inspiradas en ciudadanía artística su participación en causas de justicia social (Ellerbe, 2021).

Si bien existen variantes en el significado de ciudadanía, en general, designa a aquellos individuos que forman parte de una comunidad con metas afines, a pesar de provenir de diversos contextos y contar con diferentes opiniones, intereses, valores, normas o ideales de bienestar en general (Bowman, 2016; Elliott, 2012, 2016). Según Schechner (2006), dentro de una comunidad, en lo único que los ciudadanos deben estar de acuerdo es en preservar la política a través de la participación en el gobierno. Por otra parte, un principio fundamental es que la ciudadanía conlleva tanto derechos como obligaciones (Bowman, 2016; Elliott, 2016). Sin embargo, en las artes, las obligaciones pueden percibirse como medidas impuestas por figuras de autoridad, por lo cual es más adecuado hablar de responsabilidades, que generan acciones congruentes con las disposiciones, intereses y aspiraciones personales, donde el componente ético es “una parte fundamental de la identidad personal” (Bowman, 2016, p. 75).

Para Bowman (2016) la práctica musical por sí misma conlleva responsabilidades; en primer lugar, porque al contrario de beneficiar a las comunidades a través de la música, también es posible someterlas y, en segundo lugar, la práctica artística supone el privilegio de ejercer derechos y libertades propios, por lo cual es obligación de estos artistas respetar y defender que otros gocen de estos mismos derechos y libertades. Para este autor, lo complejo de combinar el arte y la ciudadanía es balancear las “tensiones dialécticas entre la libertad y la responsabilidad, entre los derechos individuales y las necesidades colectivas, entre la autonomía personal y la pertenencia a la comunidad, y entre los valores trascendentales y utilitarios de las empresas artísticas” (Bowman, 2016, p. 61).

Aunque Elliott et al. (2016) reconocen que existen diferentes formas de conceptualizar la ciudadanía artística, consideran que se puede sintetizar en vivir y actuar de forma responsable para favorecer el entorno social. Silverman y Elliott (2016) suman a esta definición motivar a través de las artes a las personas para actuar por el bienestar comunitario. De esta forma, las acciones requeridas por la ciudadanía artística están fundamentadas por actitudes, emociones, percepciones, intereses, valores y expectativas sobre el tipo de persona que es mejor ser, según las condiciones sociales, históricas, espaciales y temporales (Bowman, 2016; Elliott, 2016). Sin embargo, es



posible que los individuos se involucren en acciones de desobediencia civil para exponer y protestar sobre malas condiciones políticas, en lo que se podría considerar una mala ciudadanía (Elliott, 2016).

Las actividades musicales fundamentadas en la ciudadanía artística consideran a todos los involucrados como participantes activos; escuchas, intérpretes, compositores, arreglistas, directores o técnicos de grabación (Elliott, 2012). Así mismo, los participantes pueden ser profesionales o aficionados de la música, de diferentes edades y niveles de habilidades, que buscan crear transformaciones sociales, culturales, democráticas y en justicia social a nivel de su comunidad, localidad o más amplios (Elliott, 2016; Silverman y Elliott, 2016). Dichas actividades pueden suceder bajo contextos formales e informales, ya sea comunitarios o escolares (Elliott, 2012). De esta forma, la propuesta inicial de ciudadanía artística de Elliott (2012) permitía ampliar el rango de participantes y actividades musical, pero, inicialmente no se posicionó en contra del disfrute y la creación musical por sí solos. Posteriormente, otros autores diferenciaron, incluso señalaron como excluyentes, los principios de ciudadanía artística respecto del arte con funciones solamente estéticas (Bowman, 2016), además, dieron mayor énfasis al desarrollo de la ética a través de la música (Elliott, 2016). Aun así, autores como Ellerbe (2021), resaltaron que las definiciones de ciudadanía artística hasta el momento no son suficientemente precisas y se han centrado en el elemento político, dejando de lado el desarrollo interpersonal.

Músicos-Activistas

El término activista se ha empleado para describir a aquellos músicos que buscan impactar positivamente en su entorno a través de la expresión musical y la educación. Además del término músico-activista (Coutts y Hill, 2023; Hess, 2019a, 2019b), también se ha empleado activista (Silverman, 2023). Según Coutts y Hill (2023) "el activismo musical abarca las actividades musicales que tienen como objetivo comunicar un mensaje basado en valores para inspirar un cambio personal, colectivo o político en la comunidad en general" (p. 2). De forma similar, Hess (2019a) señaló que los músicos-activistas utilizan "el potencial de la música para fomentar conexiones con otros, contar historias, compartir experiencias y participar políticamente en el mundo" (p. 10). Así, a través de la comunicación, los músicos-activistas buscan establecer su posicionamiento más allá de su entorno inmediato (Coutts y Hill, 2023), de ahí que pueden buscar involucrarse en movimientos dentro y fuera de sus comunidades para denunciar injusticias sociales (Hess, 2019a).

En los músicos-activistas la interpretación puede servir como un medio para consolidar su identidad (Hess, 2019b). En este sentido, la composición también suele ser indispensable para afirmar esta identidad y llevar a cabo su labor activista (Hess, 2019b). Con respecto al género musical, Hess (2019b) incluyó en su investigación a 20 músicos, de los cuales solo tres se desempeñaban en la tradición musical clásica, mientras que los participantes en el estudio de Coutts y Hill (2023) indicaron que consideraban que la música popular era más apropiada para la labor musical-activista.

En el ámbito educativo, para Hess (2019a), el activismo implica el análisis de diversos contextos sociales, políticos, históricos y culturales, que permite a los estudiantes desarrollar una voz propia para expresarse musicalmente. Según esta autora, el activismo a nivel educativo implica tres áreas de acción; (1) la pedagogía de comunidad para fortalecer vínculos en el salón de clases, (2) comprender la música conforme el contexto sociopolítico e histórico en la que fue creada y es reproducida, (3) integrar diversidad de géneros y estilos musicales en la práctica, donde es recomendable iniciar con los más familiares para los estudiantes para después adentrarse a otros de contextos más globales (Hess 2019a). Sin embargo, Hess (2019a) subrayó:

Estas prácticas en sí mismas no garantizan la acción. Sostengo que, en cambio, establecen las condiciones para el activismo. Cuando los jóvenes aprenden a una edad temprana a construir conexiones dentro y fuera de sus comunidades, la educación musical crea las posibilidades para que los jóvenes prioricen sus comunidades, se esfuercen activamente por apoyarse mutuamente y busquen conectarse con sus comunidades inmediatas y fomentar aún más las conexiones con personas que, de otra manera, no podrían encontrar fuera de su contexto local. (p. 156)

De forma similar, para Baker (2021), el activismo y la ciudadanía artística no siempre deben implicar la acción, sino que pueden ser un resultado posible o deseable. Además, según este autor, el activismo puede significar cosas diferentes según el contexto geográfico, específicamente en Colombia, donde el activismo político puede conllevar riesgos para las personas. Por esto, Baker (2021) considera que "al promover la reflexión, la creación y la participación, la educación musical podría otorgar herramientas a los jóvenes para comprometerse en la acción o el activismo en otros ámbitos de su vida o cuando sean mayores, si así lo desean" (p. 172). Así, aunque el concepto de músico-activista puede sugerir la implicación en movimientos de demanda social, no siempre es necesario o adecuado en el ámbito educativo.

En resumen, en la Tabla 3 se presentan las definiciones asociadas con el compromiso social del músico; músico-activista, ciudadanía artística y justicia social. Esta también incluye los componentes de cada definición, las acciones asociadas a estos y los autores.

Tabla 3

Definiciones Asociadas con el Compromiso Social del Músico

Definición	Componente	Acción	Referencia
Músico-activista	Identidad política	Expresar y formular identidades políticas a través de la música. En la educación, establecer condiciones para el activismo.	Hess (2019b)
	Inclusión	Programar recitales inclusivos.	Coutts y Hill (2023)
Ciudadanía artística	Política	Participar en la política y el gobierno. Participar en la política de la comunidad, colaborar en escuelas y programas para denunciar sociedades insuficientemente o no democráticas.	Schechner (2006)
		Expresar ideas sociopolíticas, reacciones, sentimientos e historias en formas musicales.	Elliott (2016)
	Democracia	Implementar estrategias democráticas de enseñanza-aprendizaje.	Elliott (2016)
	Ética de cuidado	Cuidado hacia uno mismo y hacia las comunidades.	Elliott (2012)
	Libertades y responsabilidades	Balancar la libertad individual con las necesidades colectivas.	Bowman (2016)
Justicia social	Inequidad y Discriminación	Concientizar sobre problemáticas de clase social, etnicidad, género, sexualidad, discapacidad, diversidad e identidad cultural.	Benedict et al. (2015)
	Equidad	Buscar una equitativa y justa distribución de los recursos educativos según las necesidades de los estudiantes. Reaccionar contra actos de injusticia	Benedict et al. (2015) Allsup y Shieh (2012)
	Injusticia	Conectar la música de otras culturas con sus valores culturales, historia y experiencias.	Palmer (2018)

Como se puede observar, es difícil establecer diferencias claras entre las prácticas asociadas a la justicia social, ciudadanía artística y el activismo. Cada contexto con sus características



sociales, políticas y culturales, así como las conexiones, vínculos y dinámicas entre los involucrados en las actividades musicales, pueden demandar diferentes acciones para beneficiar a sus comunidades. Por esto, es importante señalar que, para la revisión de literatura de compromiso social, no se identificaron investigaciones de estas temáticas en educación musical en México. Pero, los trabajos de PCEM en este país, analizados más adelante en este capítulo, ofrecen un panorama de qué implica el trabajo y compromiso social en dicho contexto.

Modelos Teóricos que Vinculan el Compromiso Social con la Identidad Musical

Durante la revisión de literatura, se detectaron algunos trabajos teóricos que relacionaron el compromiso social y la identidad musical. Westerlund et al. (2017) propusieron un modelo para examinar las identidades musicales en el contexto de educación musical escolar, donde la búsqueda de identidad puede, a su vez, conducir a la transformación social. Así mismo, MacDonald (2021) resaltó la función social de la música, donde la comunicación, el bienestar, la formación de identidad y la creación de vínculos sociales son fundamentales. Por otra parte, Gaunt et al. (2021) establecieron fundamentos teóricos del concepto el “músico como actor en la sociedad”, sustentados en la ciudadanía artística, responsabilidad social y misión civil, conectados con la excelencia artística, la herencia musical, la imaginación y creatividad. Sin embargo, dichos trabajos teóricos no han sido verificados mediante datos empíricos.

Westerlund et al. (2017) proponen analizar la identidad musical en la educación musical escolar a través de las tres categorías de identidades colectivas propuestas por Castells (2010). La primera, la identidad legitimadora, es sostenida por las instituciones para mantener las estructuras dominantes (Castells, 2010). Para Westerlund et al. (2017), esto se refleja en el estatus de la música académica occidental como universal, dominante y hegemónica. La identidad de resistencia, segunda categoría de Castells (2010), es elaborada por personas en condiciones desfavorables que las conducen a construir barreras e identidades basadas en elementos históricos heredados (e.g., nacionalidad, etnicidad y religión). Westerlund et al. (2017) comparan esta identidad a las corrientes de literatura multicultural en la educación musical, las pedagogías centradas en la música popular y en el estudiante. En la última categoría, la identidad de proyecto, las personas elaboran nuevas identidades para redefinir su posición social y, por lo tanto, transformar las estructuras predominantes (Castells, 2010). Westerlund et al. (2017) observaron este fenómeno en los discursos de ciudadanía y de identidades democráticas en educación musical que buscan la transformación social. Aunque esta propuesta, como se mencionó previamente, fue formulada para



el salón de música escolar, puede ser apropiada para cualquier contexto de educación musical formal o informal.

Específicamente, en el contexto de la educación a nivel superior, Gaunt et al. (2021) propusieron el paradigma del músico como “actor en la sociedad” para vincular el arte musical con las prácticas en la sociedad. Para estos autores, a través del oficio artístico y la experiencia profesional es posible vincular las visiones e identidades de los músicos con las de su comunidad (Gaunt et al., 2021). Este paradigma se fundamentó en cuatro valores: (1) el continuo entre la excelencia musical y la ciudadanía artística, (2) el musicar (*musicating*), (3) la visión de múltiples dimensiones de la calidad, y (4) la reflexión crítica y reflexividad.

Gaunt et al. (2021) señalaron que los músicos se pueden situar en varios niveles de compromiso social, donde la noción del “arte por el arte” se encuentra en el extremo que enfatiza la excelencia y el valor estético. En los siguientes niveles que reconocen la potencialidad de la música para influir en su entorno, algunos músicos perciben que el solo hecho de tocar, cantar y comunicar son suficientes para mejorar su contexto, o bien, pueden considerar que la mejor forma de retribuir a su comunidad es fundar o colaborar en escuelas de música en contextos socialmente vulnerables, una vez retirados de la actividad como intérpretes (Gaunt et al., 2021). Con mayor enfoque en el contexto social, Gaunt et al. (2021) destacaron el concepto de activismo, vinculado a la enseñanza y aprendizaje musical y, en el extremo que enfatiza más el componente social, se encontró el arte con propósitos sociales y las prácticas inclusivas, asociadas con la ciudadanía artística (Elliot et al., 2016). Sin embargo, Gaunt et al. (2021) advirtieron que en estas prácticas frecuentemente se desatiende el elemento estético musical.

Gaunt et al. (2021) adoptaron el concepto de *musicar* de Small (1998), donde la música se percibe como una actividad interactiva, afectada por todas las relaciones entre intérpretes, escuchas, compositores, bailarines o cualquiera que participe. Bajo este planteamiento “la creación de música se convierte en parte de la configuración de las identidades individuales y colectivas” (p. 6). Además, Gaunt et al. (2021) señalaron la importancia de reformular los conceptos de calidad y excelencia, para lo cual se remitieron a los criterios de Renshaw (2013) para ensambles y organizaciones de arte con finalidades sociales. Este autor planteó criterios genéricos para todas las actividades y experiencias musicales (e.g., escucha enfocada en la interpretación individual y del resto del grupo, apertura al sentido, espíritu y comunicación de la música), además de criterios específicos para contextos formales e informales, que diferencian entre participantes (e.g.,



apropiación de la música para que las voces de todos sean escuchadas) y líderes musicales (e.g., la capacidad de comprender el contexto social y cultural, y manejar los diferentes perfiles de los participantes según su edad, experiencia e instrumentos musicales).

Por último, según Gaunt et al. (2021) la reflexión crítica y la reflexividad son esenciales para que los músicos analicen su papel como músicos y los procesos sociales en los que están inmersos, lo cual los puede llevar a comprometerse con el cambio. Esto permitiría afrontar aspectos sociales que afectan a la educación musical a nivel superior y a otros sectores: diversidad e inclusión, desigualdad y discriminación, sostenibilidad medioambiental, salud y bienestar, entre otros. Para que los músicos lleguen a ser actores en la sociedad, Gaunt et al. (2021) advierten que tanto los músicos como las instituciones de educación deben ser conscientes y analizar las interacciones que se dan entre el compromiso social y las motivaciones estéticas, artísticas y musicales.

Investigaciones sobre PCEM en México

A pesar del crecimiento de los PCEM en México, las investigaciones que documentan sus prácticas aún son limitadas. Además, al igual que en el ámbito internacional, la información sobre los maestros y sus prácticas pedagógicas es escasa. A través de una búsqueda exhaustiva a través de Google Scholar y Dimensions, se localizaron 28 documentos correspondientes a 23 investigaciones sobre PCEM en México. En cada una de estas investigaciones se analizó uno (e.g., Bautista Cupul y Cisneros-Cohernour, 2023; García Toral, 2020), dos (e.g., Aguilar Meza, 2017; Becerril Gutiérrez, 2019) o más (Carrera Robles, 2014, 2015; Morales Petersen, 2015; Pérez Camacho et al., 2016) centros de un mismo o diferentes PCEM.

Objetivos de los PCEM

Además de los PCEM creados por propuestas gubernamentales (Morales Petersen, 2015), algunos han surgido a través de asociaciones civiles (Carrera Robles, 2014, 2015), fundaciones en conjunción con gobiernos estatales y municipales (López Guadarrama, 2019) o propuestas empresariales (Bernal Olvera, 2018; Becerril Gutiérrez, 2019; Díaz Iñigo, 2019; Quiroz Rodríguez, 2019; Rodríguez Pérez, 2019). Sin embargo, también se encontraron PCEM formados por iniciativas de grupos pequeños de jóvenes músicos (Bautista Cupul y Cisneros-Cohernour, 2023), estudiantes (Ochoa Tinoco, 2013), migrantes de retorno (Ojeda-Gutiérrez et al., 2021) o asambleas de migrantes (Ramírez Sánchez y Díaz Iñigo, 2020). Sobresale que, en proyectos pequeños, es frecuente que los fundadores solventaran con recursos propios la totalidad o una parte



de los programas, por lo menos durante el tiempo que les tomaba obtener financiamiento de otras fuentes (Ochoa Tinoco, 2013; Ojeda-Gutiérrez et al., 2021). Al respecto, en algunos PCEM las fuentes de financiamiento podían influir en sus objetivos principales. En forma general, en la literatura se puede observar que los PCEM buscaban fomentar distintos aspectos sociales, personales y musicales en sus participantes, pero la prioridad dada a cada una de estas áreas varió entre programas.

En el ámbito social se han utilizado una gran variedad de conceptos para describir el impacto esperado de los PCEM. La construcción, reconstrucción o fortalecimiento del tejido social es un término frecuentemente utilizado por docentes (Ortiz Cortés, 2023), coordinadores (Morales Petersen, 2015) e incluso, oficialmente en los propósitos de los programas, como señalaron González-Moreno y Carrillo (2023) con respecto a dos PCEM estudiados en la ciudad de Chihuahua, Chih.:

Las declaraciones de misión de ambas instituciones reflejan su objetivo de influir positivamente en la reconstrucción del tejido social y el desarrollo de las comunidades a las que sirven, promoviendo actividades culturales y artísticas, exponiendo a los participantes a entornos más seguros y enriquecedores para prevenir riesgos, fomentar la coexistencia pacífica y crear oportunidades para la participación comunitaria organizada. (pp. 175–176)

De esta forma, el término reconstrucción del tejido social se ha asociado a entornos que han sufrido estragos por la violencia en México (Herrerías Guerra, 2019), en los cuales se busca mitigar dicha problemática y sus efectos. Sin embargo, Herrerías Guerra (2019) señaló que no siempre se tiene una visión de qué implica reconstruir el tejido social, por lo cual propuso tres aspectos: (1) fortalecer los vínculos sociales (a través de la relación y convivencia entre personas, familias y comunidades), (2) afianzar la identidad colectiva (mediante el descubrimiento de las características compartidas y la participación en los logros de la comunidad) y, (3) la creación de acuerdos. Este autor señala que estas acciones deben involucrar a todos los sectores de la comunidad, como instituciones educativas, políticas, culturales y religiosas, además del núcleo familiar.

En algunos programas, el fortalecimiento del tejido social también comprendía alejar a sus participantes de entornos violentos y conductas nocivas (González-Moreno y Carrillo, 2023; Morales Petersen, 2015; Ortiz Cortés, 2023; Pérez Camacho et al., 2016; Reyes Sosa, 2020), fomentar una cultura de paz (González-Moreno y Carrillo, 2023) y “contrarrestar y prevenir el



miedo social en grupos sociales urbanos expuestos a la violencia extrema” (Carrera Robles, 2014, p. 248). Al respecto, Carrera Robles (2014) analizó 20 centros o núcleos de PCEM en el estado de Chihuahua, donde encontró que prácticamente todos los estudiantes habían presenciado actos violentos (incluyendo robos, balaceras o tiroteos y asesinatos). Según este autor el miedo generado por este contexto generó poca convivencia y participación, y un mayor aislamiento dentro de las comunidades. Para Carrera Robles (2014) el programa analizado, basado en las artes y enriquecido con otras actividades comunitarias, ofrecía un espacio para que las personas crearan y reestablecieran vínculos, además de recuperar espacios públicos.

Otro objetivo social en los PCEM era disminuir la desigualdad (Ojeda Gutiérrez et al., 2021) y fomentar la inclusión e integración (Herrerías Guerra, 2019; López Guadarrama, 2019). Un par de PCEM se enfocaron en la equidad de género al favorecer la inclusión de niñas en ensambles musicales tradicionalmente exclusivos para los hombres (e.g., bandas de metales; Ojeda-Gutiérrez et al., 2021; Pérez Camacho et al., 2016). Por otra parte, Ortiz Cortés (2023) señaló que algunos docentes y coordinadores de los PCEM enfocaban su quehacer a la “democratización de la enseñanza musical como un derecho humano” (p. 165), más que centrarse en los impactos sociales esperados.

Algunos PCEM esperaban mejorar el consumo cultural, tanto en los participantes directos como en sus familias y comunidades (Carrera Robles, 2014, 2015; Morales Petersen, 2015; Ortiz Cortés, 2023). También, los programas buscaban fomentar el gusto por la música (Ochoa Tinoco, 2013; Ortiz-Cortés y Carbajal-Vaca, 2022; Reyes Sosa, 2020), el aprendizaje en general (Aguilar Meza, 2017; Bernal Olvera, 2018), educar a través de las artes (González-Moreno y Carrillo, 2023) o desarrollar habilidades personales (Reyes Sosa, 2020). Para otros PCEM era importante ofrecer un pasatiempo o actividad extraescolar accesible (Bautista Cupul, 2016; Pérez Camacho et al., 2016). Sin embargo, cuando los estudiantes y padres de familia veían los programas solo como un pasatiempo, no solían dedicar suficiente tiempo y empeño en las actividades musicales (Bautista Cupul, 2016; García Toral, 2020). Por el contrario, para los participantes del estudio de González-Moreno y Carrillo (2023) la música se volvió en más que una simple afición o pasatiempo, por lo cual buscaban sentirse competentes en su instrumento musical.

En cuanto a los objetivos musicales de los PCEM, algunos se centraron en recuperar las tradiciones musicales de banda presentes en diferentes regiones de México (García Toral, 2020; Ojeda-Gutiérrez et al., 2021; Ortiz Cortés, 2023; Pérez Camacho et al., 2016; Ramírez Sánchez y



Díaz Iñigo, 2020). Para esto, una estrategia fue fomentar la participación de asambleas comunitarias y la empleabilidad de músicos de las mismas comunidades (Pérez Camacho et al., 2016). Sin embargo, algunos programas tuvieron dificultades para mantener sus fuentes de financiamiento (García Toral, 2020), lo que los llevó en algunos casos a desaparecer (Ojeda-Gutiérrez et al., 2021) o dejar de lado la difusión de la música tradicional de banda (Ortiz Cortés, 2023).

Para algunos PCEM la calidad musical era prioridad. En los NUCAM se encontró evidencia de que los directores (Morales Petersen, 2015) y padres de familia (Prieto Astudillo, 2014) consideraban que la finalidad principal de algunos núcleos era la excelencia musical y la identificación de talentos, aunque desde el discurso oficial los objetivos eran fundamentalmente sociales. El énfasis en los objetivos musicales se relacionó con la profesionalización o capacitación para la vida de los participantes en los programas. Los PCEM esperaban que sus participantes pudieran ingresar a escuelas de formación superior para laborar en orquestas profesionales (López Guadarrama, 2019), crear sus propias agrupaciones o desempeñarse como maestros de música (Pérez Camacho et al., 2016), incluso dentro de sus mismos PCEM (Aguilar Meza, 2017). En este último caso, se resaltaba que el perfil deseable serían músicos dispuestos y comprometidos hacia el trabajo comunitario (López Guadarrama, 2019; Morales Petersen, 2015).

De los programas analizados por los investigadores, todos incluían al menos algún tipo de objetivo social, además de algunos personales y musicales. Pero, con el paso del tiempo, muchos programas han sufrido cambios en sus objetivos, por lo general, en respuesta a las necesidades sociales de su contexto (Carrera Robles, 2014, 2015; Herrerías Guerra, 2019; Ochoa Tinoco, 2013) o, incluso, a las instancias que los financiaban (Bautista Cupul y Cisneros-Cohernour, 2023). Además, en los programas a nivel nacional, los objetivos planteados desde el discurso oficial podían o no coincidir con la visión y necesidades de cada centro.

Por último, en dos programas, las investigadoras encontraron que los participantes no podían precisar cuáles eran los principales propósitos de la enseñanza musical. García Toral (2020) señaló que, en la Banda Sinfónica Juvenil Zacapoaxtla, los maestros, padres de familia y comité organizador, no tenían claro la misión y visión del programa, así como las responsabilidades y atribuciones de los integrantes. De forma similar, Bautista Cupul (2016) observó que en el Programa de Bandas Juveniles Musicales de Yucatán, aunque se contaba con un plan estratégico de desarrollo, los maestros no conocían a profundidad dicho plan ni los objetivos del programa,



por lo cual priorizaban diferentes aspectos. Esta situación, para Bautista Cupul (2016) afectaba la organización y enseñanza en las bandas, además de que observó “una priorización en los objetivos musicales por parte del personal, y la creencia de que consiguiendo estos, se podrán inferir los efectos sociales, que surgirán *per se*” (p. 71).

Maestros en los PCEM

Un problema importante señalado por los investigadores fue que algunos PCEM no contaban con suficientes maestros. Morales Petersen (2015) señaló que de siete NUCAM, solamente dos, ubicados en las entidades federativas de Yucatán y Morelos, contaban con maestros especializados en todos los instrumentos musicales. Aun así, el NUCAM Yucatán, conformado por cuatro centros, contaba con un número menor de maestros de los que indicaban los lineamientos del SNFM. En los cinco centros restantes, la composición de las plantillas docentes fue diferente pero, por lo regular, un maestro se encargaba de las cuerdas agudas (violín y viola) y otro más de las graves (cellos y contrabajos), además de un maestro para vientos metal y otro para vientos madera (Morales Petersen, 2015). Ortiz Cortés (2023) y Ortiz-Cortes y Carbajal-Vaca (2022) también reportaron que un PCEM en su investigación (programa B), conformado por ocho centros en diferentes municipios (con ocho coros, nueve bandas sinfónicas, ocho orquestas sinfónicas y una camerata), los maestros se distribuían de forma similar; uno para cuerdas agudas y otro para graves, uno para alientos y percusiones, además de algunos maestros de alientos que laboraban en cuatro centros.

El NUCAM Lomas de Paraíso, ubicado en Guadalajara, Jalisco, participó en la investigación de Morales Petersen (2015) y, posteriormente, en la de Aguilar Meza (2017), renombrado como el Sistema Jalisco es Música. En el momento de esta última investigación, el programa ya contaba con más maestros especialistas en diversos instrumentos musicales; aun así, Aguilar Meza (2017) observó que el número de maestros era insuficiente para las actividades del programa. De forma similar, en otro PCEM (programa A) analizado por Ortiz Cortés (2023), constituido por 12 orquestas y 40 docentes, el coordinador señaló que requería de más maestros de instrumento musical para poder ampliar los alcances del programa.

Además del número de maestros y sus especialidades, una problemática encontrada en los PCEM fue la falta de procedimientos para cubrir a los docentes cuando tenían que ausentarse de sus clases. García Toral (2020) señaló que, cuando esta situación era recurrente, podía impactar en la motivación de los estudiantes para seguir asistiendo a la banda sinfónica juvenil Zacapoaxtla,



en la entidad federativa de Puebla. Por otra parte, Ramírez Sánchez y Díaz Iñigo (2020) encontraron que en cinco PCEM en el estado de Chiapas, la falta de suficientes maestros y las inasistencias ocasionaba que los estudiantes avanzados tuvieran que cubrir las clases de los alumnos principiantes, en algunos casos sin retribución económica alguna.

Otros PCEM involucraban a los estudiantes avanzados en la enseñanza de sus compañeros como parte del funcionamiento habitual de los programas. En La Orquesta Sonar Las Joyas, esto tenía la finalidad de fomentar la responsabilidad y unidad de la agrupación, por lo cual los estudiantes avanzados debían “acompañar y enseñar a los nuevos integrantes y cuidar que se sientan incluidos” (Herrerías Guerra, 2019, p. 40). Con un mecanismo diferente, en el NUCAM Yucatán, inspirados en El Sistema de Venezuela, conformaban una orquesta seleccionando a los mejores estudiantes, entre los cuales, elegían a 18 para enseñar en sus cuatro centros. Por otro lado, en la Banda Juvenil Zacapoaxtla, debido a los escasos recursos con los que contaban y a la poca disponibilidad de maestros en la comunidad, desarrollaron un sistema de tutorías, donde los estudiantes avanzados primero colaboraban con los maestros titulares, para después convertirse ellos mismos en maestros (García Toral, 2020).

Como maestros en los programas también se desempeñaban estudiantes a nivel profesional de música. El Centro de Iniciación Musical Ahuehuetes (CIMA) se creó como iniciativa de dos estudiantes del Conservatorio del Estado de México y la Escuela Libre de Música de CDMX, que posteriormente fue incorporando a más estudiantes de música y músicos profesionales como docentes (Ochoa Tinoco, 2013). También Bautista Cupul (2016) señaló que algunos maestros de las Bandas Juveniles Musicales de Yucatán eran estudiantes de música, solían ausentarse de sus labores docentes por otras responsabilidades y actividades académicas. Estos maestros admitieron que no contaban con suficientes herramientas pedagógicas, pero recibieron apoyo de maestros con más experiencia. Por otra parte, en los programas NUCAM en Chihuahua, Chih. (González-Moreno y Carrillo, 2023), y Redes 2025 en Tijuana, B. C. (López Guadarrama, 2019), los investigadores no reportaron problemáticas con los maestros que estudiaban música profesionalmente, quienes además eran exalumnos de sus respectivos programas. En el programa Redes 2025 también solían laborar como maestros exalumnos que estudiaban carreras profesionales no relacionadas con la música (López Guadarrama, 2019).

En general, era muy común que exalumnos de los PCEM, una vez finalizado su formación profesional en música, se incorporaran como maestros en sus mismos programas. Ortiz Cortés

(2023) señaló que, en el programa A, gran parte de la plantilla docente (en el momento de su investigación) fueron alumnos del mismo programa en el pasado, este fue el caso de ocho de nueve maestros y directores participantes en el estudio. Estos maestros mostraron motivación en su labor docente en el programa por “un sentido de retribución y pertenencia” (Ortiz Cortés, 2023, p. 111). Por otro lado, Prieto Astudillo (2014) observó en la Sinfónica Juvenil de Tijuana a músicos que habían sido estudiantes, para posteriormente ser docentes y que, en el momento de la investigación, también eran padres de familia de estudiantes del programa. Para este autor este proceso cíclico permitía formar “generaciones de músicos que compiten e inspiran a los más jóvenes” (p. 228).

En contextos como Chiapas (Ramírez Sánchez y Díaz Iñigo, 2020) y Guanajuato (Bernal Olvera, 2018), algunos maestros eran exestudiantes de los programas, pero los investigadores no especificaron si estudiaron música profesionalmente; además, también se identificaron maestros que aprendieron de manera informal. Ramírez Sánchez y Díaz Iñigo (2020) destacaron a un maestro de la Casa de Cultura de Chalchihuitan, Chiapas, que enseñaba música tradicional para marimba, participaba en festividades de la comunidad y era encargado de los trámites administrativos del programa. También Ortiz Cortés (2023) resaltó el caso de un maestro que aprendió informalmente varios instrumentos musicales y contaba con una carrera profesional no relacionada con la música.

Si bien en algunos PCEM la mayoría de los maestros eran egresados de conservatorios y escuelas de música con licenciaturas en interpretación (Díaz Iñigo, 2019; Ortiz-Cortés y Carbajal-Vaca, 2022), esto no fue la norma en todos los programas. Además, directivos y coordinadores señalaron la falta de maestros preparados para la enseñanza en los PCEM. Según la Secretaria Ejecutiva del SNFM, en el tiempo que se implementó el programa NUCAM existía “carencia en México de una formación enfocada a la capacitación de docentes especializados en la enseñanza musical dentro de orquestas con las características de los NUCAM” (Morales Petersen, 2015, p. 130). De forma similar, el coordinador del programa A en la investigación de Ortiz Cortés (2023) señaló que los maestros en estos programas requerían “una formación y una vocación diferente” (p. 107). De esta forma, incluso los maestros que se habían formado en licenciaturas en música, no contaban con las suficientes herramientas para enfrentarse a la labor pedagógica en los PCEM.

Actividades de los Maestros en los PCEM

Además de la enseñanza de instrumento musical, los maestros se hacían responsables de varias actividades indispensables para el funcionamiento de los PCEM. Ortiz-Cortés y Carbajal



Vaca (2022) señalaron que los seis maestros de dos programas participantes en su investigación, además del trabajo como directores musicales, eran maestros de instrumento musical. Pero, Ortiz Cortés (2023) señaló que la mayoría de los maestros no contaban con conocimientos previos en dirección orquestal, carencia que el programa A cubría a través de cursos de formación continua. Según esta autora, los directores también se podían encargar de otras tareas, por las cuales no recibían remuneración económica adicional, como coordinación del personal, control escolar (inscripciones, control de asistencias y seguimiento de los estudiantes), coordinación pedagógica, gestión de los instrumentos musicales (préstamos, resguardo y mantenimiento) y la logística para ensayos y conciertos. Al igual que otras áreas, los maestros tuvieron que desarrollar competencias en gestión escolar conforme las requerían en su labor, al no disponer de dichos conocimientos anteriormente.

Otros investigadores también reportaron tareas adicionales a la labor docente; en la Academia Renacimiento, en León, Guanajuato (Bernal Olvera, 2018), y la Casa de Cultura de Chalchihuitan (Ramírez Sánchez y Díaz Iñigo, 2020), parte de la labor cotidiana de los maestros era la limpieza de los espacios de clases. Por otra parte, en el NUCAM Rey Poeta en Cd. Nezahualcoyotl, el director cubría los gastos de las fotocopias de las partituras para los estudiantes (Morales Petersen, 2015). Otro desafío se presentaba para los maestros que tenían que trasladarse entre comunidades para realizar su trabajo, según Bautista Cupul (2016) en las Bandas Juveniles de Yucatán, cuando no existían suficientes recursos, el director del programa cubría las necesidades de transporte de los maestros. Incluso, Salgado Salinas (2022) señaló las dificultades de accesibilidad a las comunidades, donde un maestro, por la poca disponibilidad de transportes, prefería “regresar a pie utilizando las veredas y caminos montaña abajo, un recorrido el cual dura aproximadamente una hora” (p. 20) después de impartir sus clases en la banda de viento en San Juan Lachao Nuevo, Oaxaca.

En otros contextos, como la Casa de la Cultura de Chalchihuitan, los maestros tenían que convencer a los padres de familia para que dejaran asistir a sus hijos a las clases, por considerarse que el aprendizaje musical era una actividad poco productiva en la comunidad (Ramírez Sánchez y Díaz Iñigo, 2020). Por otra parte, según Carrera Robles (2015) en el programa Umbral, en el estado de Chihuahua, la labor de los maestros iba “más allá del estímulo económico que reciben” (p. 249). Este autor destacó a un maestro que compuso una obra musical dedicada al PCEM, la cual se convirtió en un emblema para el programa.



Otros autores no señalaron tareas específicas de los maestros, pero coincidieron con la observación de Carrera Robles (2015). En el Sistema Jalisco es Música (Orquesta Lomas del Paraíso), según Aguilar Meza (2017) la mayoría de los maestros hacían “más de lo indicado” (p. 96). Mientras que en los NUCAM, la Secretaria Ejecutiva del SNFM entrevistada por Morales Petersen (2015) señaló “lo que se logró alcanzar fue gracias a la buena voluntad de los maestros de música e instrumentistas, que hacían las veces de la dirección de la orquesta y/o la de los maestros de los NUCAM” (p. 118).

Prácticas Pedagógicas

En varios PCEM los investigadores reportaron falta de sistematicidad, planeación evaluación y seguimiento de la enseñanza. Según Morales Petersen (2015), aunque los NUCAM seguían los lineamientos académicos del SNFM, solo tres de los siete centros analizados seguían la planeación de curso sugerida por esta institución. Aunque este organismo facilitó material como partituras y métodos de enseñanza, así como la formación de los maestros y directores a través de cursos y encuentros, la planeación propuesta por el SNFM “carecía de una fundamentación pedagógica, una metodología sistematizada y de la evaluación de resultados además de un constante seguimiento” (Morales Petersen, 2015, p. 184). En el caso de los programas incorporados a los NUCAM, es decir, que ya existían anteriormente, el SNFM les permitió continuar con sus esquemas de trabajo y prácticas pedagógicas previas. Así pues, la mayoría de los centros NUCAM planeaban sus actividades según el repertorio y/o los conciertos que tenían que preparar (Morales Petersen, 2015). Posteriormente, Aguilar Meza (2017) indicó que la Orquesta Infantil y Juvenil Lomas del Paraíso no contaban con un plan de trabajo formal, ya que las propuestas pedagógicas del SNFM en el Movimiento Nacional de Agrupaciones Musicales Comunitarias (MNAMC) se basaban en clases maestras, cursos generales sobre pedagogía, canto y expresión corporal. De forma similar, Reyes Sosa (2020) reportó que en la Casa de Música del municipio de Jesús María, Aguascalientes, los procesos de enseñanza-aprendizaje no eran suficientemente estructurados, sobre todo para los estudiantes principiantes.

En cambio, algunos programas contaban con planes de estudio con materias complementarias a la enseñanza instrumental. El Centro de Iniciación Musical Ahuehuetes tenía un esquema organizado en tres años de solfeo, uno de apreciación musical y otro de armonía, además de enseñanza individual de instrumento musical y ensambles de rock, guitarras, orquesta y coros infantiles y juveniles. De forma similar, la Sinfónica Juvenil de Tijuana disponía de clases



de solfeo, lectura musical y entrenamiento auditivo; adicionalmente, ofrecía clases de armonía para estudiantes que deseaban dedicarse profesionalmente a la música. Con un enfoque diferente, en el programa A en el trabajo de Ortiz Cortés (2023), se ofrecía amplia libertad a los maestros para elegir su estructura de trabajo en clase, pero, con la finalidad de establecer metas y objetivos en común en el ámbito pedagógico, se realizaban cuerpos colegiados de directores de orquestas y de coros de sus diferentes centros.

Algunos métodos de enseñanza musical instrumental utilizados en los PCEM eran Essential Elements, Suzuki y diferentes libros de técnica (Morales Petersen, 2015; Prieto Astudillo, 2014; Reyes Sosa, 2020). Sin embargo, Reyes Sosa (2020) señaló que los maestros no adecuaban estos materiales para las necesidades de sus estudiantes. Por otra parte, dentro de la literatura, solamente en las bandas de Santa María Rancho Nuevo y Love for Learning en el estado de Oaxaca, (Salgado Salinas, 2022) y en cuatro casas de cultura del estado de Chiapas (Ramírez Sánchez y Díaz Iñigo, 2020) se utilizaba la tradición oral para la enseñanza musical.

Algunos centros dividían las agrupaciones instrumentales según el nivel instrumental de sus estudiantes, en niveles como iniciales, intermedios y/o avanzados (Ramírez Sánchez y Díaz Iñigo, 2020; Rodríguez Pérez, 2019); incluso, programas con varios centros realizaban audiciones para integrar ensambles con sus mejores estudiantes (Ortiz Cortés, 2023). En este sentido, en la Sinfónica Juvenil de Tijuana, se favorecía la competitividad entre sus estudiantes, ya que la consideraban un elemento positivo para su desarrollo (Prieto Astudillo, 2014). Por el contrario, en el programa Umbral y NUCAM, en el estado de Chihuahua, los maestros buscaban minimizar la competencia a través de prácticas de integración, colaboración y respeto (González-Moreno y Carrillo, 2023). Algunas estrategias para lograr esta integración eran permitir que los estudiantes participaran en la elección de repertorio (Ojeda-Gutiérrez et al., 2021), adaptar el repertorio para integrar en un solo ensamble estudiantes de todos los niveles, alternar a los principales de las secciones orquestales, realizar juegos de integración o actividades como meditación (Herrerías Guerra, 2019).

En la mayoría de los PCEM la base de la enseñanza eran las clases grupales de instrumento musical, pero, algunos contaban también con clases individuales (Morales Petersen, 2015; Prieto Astudillo, 2014; Ramírez Sánchez y Díaz Iñigo, 2020; Ochoa Tinoco, 2013). En cuanto a otras clases de formación musical, algunos centros ofrecían solfeo (Herrerías Guerra, 2019; Morales Petersen, 2015; Ochoa Tinoco, 2013; Ortiz Cortés, 2023; Prieto Astudillo, 2014; Ramírez Sánchez

y Díaz Iñigo, 2020), agrupación coral para estudiantes de ensambles instrumentales (Morales Petersen, 2015; Herrerías Guerra, 2019), apreciación musical y armonía (Ochoa Tinoco, 2013; Prieto Astudillo, 2014). Como antesala a la ejecución instrumental, también se encontraron clases de solfeo con flauta dulce (García Toral, 2020) e iniciación musical (Ramírez Sánchez y Díaz Iñigo, 2020).

El repertorio y los géneros musicales favorecidos en los PCEM podía depender de factores como el tipo de agrupación o las instancias financiadoras. Algunos programas centraron sus esfuerzos en la música académica o clásica (Becerril Gutiérrez, 2019; Díaz Iñigo, 2019; Morales Petersen, 2015; Prieto Astudillo, 2014; Quiroz Rodríguez, 2019; Rodríguez Pérez, 2019). Otros, además de esta tradición, han incluido géneros populares, contemporáneos y tradicionales como mariachi (González-Moreno y Carrillo, 2023) o ensambles de rock (Ochoa Tinoco, 2013). A pesar de esto, González-Moreno y Carrillo (2023) señalaron que algunos estudiantes no mostraban mucho interés por la música interpretada en los ensambles.

En las bandas, aunque también se utilizaba la música académica o clásica, era más frecuente incluir música tradicional y popular (Pérez Camacho et al., 2016). Incluso, en muchas de estas agrupaciones la base de la enseñanza era la música tradicional (Ojeda-Gutiérrez et al., 2021; Salgado Salinas, 2022), donde algunos maestros se dedicaban a rescatar y preservar esta música (Ramírez Sánchez y Díaz Iñigo, 2020). Aun así, en una banda presentada por Ramírez Sánchez y Díaz Iñigo (2020) que dependía de aportaciones de migrantes el repertorio principalmente consistía en música académica y vales, más que música tradicional mexicana.

Algunos PCEM eran parte de proyectos comunitarios más amplios (Bernal Olvera, 2018). El programa analizado por Carrera Robles (2014) incluía no solo música, sino teatro, canto, video y arte urbano. Sin embargo, según González-Moreno y Carrillo (2023), este programa posteriormente tuvo que concentrarse solo en las agrupaciones musicales. Por el contrario, en el centro presentado por Ochoa Tinoco (2013) conforme creció el programa se incluyeron artes plásticas y dramáticas, danza, literatura, arquitectura, cinematografía y conservación del patrimonio cultural. Además, un NUCAM incluía clases de civismo (Morales Petersen, 2015), mientras otros programas incluían actividades deportivas (Bernal Olvera, 2018; Herrerías Guerra, 2019), visitas a museos o exposiciones de arte (Carrera Robles, 2014; García Toral, 2020), actividades comunitarias (González-Moreno y Carrillo, 2023), proyectos de limpieza de espacios públicos, de reforestación y preservación ecológica (Carrera Robles, 2014, 2015), campañas de



salud o grupos de apoyo escolar (Herrerías Guerra, 2019). En este sentido, los PCEM solían alentar el adecuado desempeño escolar de sus participantes (Bautista Cupul, 2016), incluso al punto de condicionar su permanencia en los programas (Bernal Olvera, 2018).

Relación Maestro-Alumno

La relación maestro-alumno era fundamental dentro de los PCEM. Carrera Robles (2015) señaló la importancia del compromiso de los maestros para la retención de los estudiantes en el programa UMBRAL en el estado de Chihuahua, incluso, para el fortalecimiento y continuidad de los centros. En el NUCAM Playas de Tijuana y la Sinfónica Juvenil de Tijuana los participantes percibían que la relación maestro-alumno era de cercanía y confianza, la cual diferenciaban claramente de otros contextos escolares (Prieto Astudillo, 2014). Al contrario, cuando los estudiantes percibían actitudes negativas o desinterés de los maestros o directivos, su motivación hacia el aprendizaje musical podía reducirse (Bautista Cupul, 2016). Así, en los programas era importante que los estudiantes percibieran que los maestros disfrutaban su labor y estaban comprometidos con su aprendizaje.

En los PCEM, los maestros podían asumir el papel de guías y consejeros de sus estudiantes. En aspectos musicales, los docentes se consideraban facilitadores (Prieto Astudillo, 2014) y mediadores del proceso enseñanza-aprendizaje (Ortiz Cortés, 2023). Además, en la investigación de García Toral (2020), los maestros en ocasiones tomaban el papel de “hermanos mayores” (p. 67) para sus estudiantes, mientras que Bernal Olvera (2018) señaló que la dinámica de las clases permitía que los estudiantes confiaran acontecimientos de su vida cotidiana a sus maestros. En la misma línea, González-Moreno y Carrillo (2023) mencionaron: “en sus interacciones diarias, los maestros eran conscientes de las necesidades emocionales y psicológicas particulares de los estudiantes, y su deber de proporcionar un espacio seguro y el apoyo necesario” (p. 178). En resumen, los maestros podían influir positivamente en el autoestima, autoconcepto, identidad y sentido de seguridad de sus estudiantes (González-Moreno y Carrillo, 2023; García Toral, 2020; Ortiz Cortés, 2023; Ortiz-Cortés y Carbajal-Vaca, 2022; Prieto Astudillo, 2014).

La complejidad de la relación maestro-alumno también implicó algunas problemáticas en los PCEM. Algunos investigadores reportaron que, cuando esta relación era muy estrecha, se podían presentar actitudes de indisciplina en los estudiantes. Para Aguilar Meza (2017), esto sucedía cuando los maestros trataban a sus estudiantes como “alumno-alumno” (p. 92). De forma similar, García Toral (2020) atribuyó la indisciplina a la relación casi de amistad, combinada con



la poca experiencia pedagógica de los docentes. Por otra parte, según Prieto Astudillo (2014), el compromiso de los estudiantes con su desarrollo musical influía en la relación maestro-alumno, donde debía “haber un compromiso mutuo, mucha práctica, y por lo tanto disciplina y exigencia en clase” (p. 202). La investigación de este autor incluyó a la Sinfónica Juvenil de Tijuana y al NUCAM Playas de Tijuana, en la primera se impartían clases individuales de instrumento musical, mientras que en el NUCAM la enseñanza instrumental era grupal. Aún con estas diferencias, Prieto Astudillo (2014) observó que la relación maestro-alumno era similar en ambos centros.

A pesar del potencial de la relación maestro-alumno para beneficiar el desarrollo personal de sus estudiantes, varios investigadores advirtieron que los docentes no contaban con suficiente preparación en este ámbito. En la Banda Sinfónica Juvenil Zacapoaxtla, los maestros no se consideraban lo suficientemente preparados para responder a las necesidades de orientación personal de sus estudiantes, por lo cual se guiaban por experiencias propias para atender estas situaciones (García Toral, 2020). Similarmente, en dos PCEM en la ciudad de Chihuahua, Chih., “los maestros reconocieron sus limitantes para atender necesidades psicológicas o problemas derivados de la violencia” (González-Moreno y Carrillo, 2023, p. 181), de hecho, estos participantes enfatizaron que los estudiantes que vivían en entornos con violencia doméstica no solían permanecer mucho tiempo en los programas. De forma similar, Ortiz Cortés (2023) señaló que “un estudiante que no cuente con el apoyo familiar para el aprendizaje musical difícilmente podría participar en estas orquestas, lo que indica que las oportunidades de acceso a los programas orquestales siguen siendo desiguales” (p. 165).

En el estudio de Ortiz Cortés (2023) varios maestros y directores manifestaron que su función en los PCEM no incluía la atención psicológica, para la cual no estaban preparados, aunque sí consideraban fundamental proveer un entorno seguro y agradable. Al contrario, otros maestros en la misma investigación creían que “todos los docentes de estos programas deben ser psicólogos o pedagogos, ya que se requiere una formación en el área social y en psicología de la orientación” (Ortiz Cortés, 2023, p. 109). De esta forma, los investigadores encontraron diferencias en las percepciones de los maestros sobre su papel en el apoyo psicológico y emocional de sus estudiantes.

Para subsanar este problema, pocos programas tenían personal de apoyo como psicólogos o trabajadores sociales. Dos Orquestas Sinfónicas Esperanza Azteca (OSEA) en San Cristóbal de las Casas y Tuxtla Gutiérrez, en el estado de Chiapas, contaban con psicólogos (Díaz Iñigo, 2019)



y en el OSEA Tepito de la CDMX se trabajaba en conjunción con el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) para acceder a atención psicológica. En la entidad federativa de Guanajuato, el programa Imagina disponía de un equipo de trabajadoras sociales (Bernal Olvera, 2018), mientras que en Sonar Las Joyas, Herrerías Guerra (2019) señaló:

El acompañamiento psicológico forma parte integral del aprendizaje, vinculado a las clases de solfeo y apreciación musical. Se trata de aprovechar la apertura a la comunicación emocional que la música facilita para lograr espacios de restauración personal y colectiva. Es por ello que en los ensayos generales también se da lugar a otras formas de expresión no musicales, como juegos de cooperación, meditación, etc. (p. 41)

En este caso, por el texto de Herrerías Guerra (2019) no queda claro si el acompañamiento psicológico estaba a cargo de especialistas o era tarea de los maestros de música. Pero, ya que este PCEM contaba con otras actividades deportivas, culturales y comunitarias, se puede inferir que se contaba con apoyo de otros especialistas.

Hasta el momento, la literatura se ha centrado en la preparación pedagógica y psicológica de los maestros en PCEM, pero la temática de desarrollo comunitario ha sido menos explorada. El estudio de Aguilar Meza (2017) integró la gestión comunitaria, pero la abordó desde el punto de vista de las organizaciones. Algunos investigadores indican que en los PCEM los maestros recibían capacitación en temáticas como desarrollo comunitario (e.g. Carrera Robles, 2015), pero hasta el momento no se ha encontrado alguna investigación que haya profundizado en las competencias docentes en estas áreas.

Formación Continua

Para favorecer a los docentes y a sus estudiantes, algunos PCEM han implementado cursos de formación continua. En el programa B de la investigación de Ortiz Cortés (2023) la capacitación de los maestros era fundamental, en sus inicios, este programa ofreció cursos de pedagogía musical gratuitos, de los cuales se seleccionó a los maestros que lo conformarían. Posteriormente, en el programa se establecieron procedimientos de detección de necesidades específicas para realizar cursos de enseñanza instrumental, dirección de ensambles, gestión, pedagogía, prevención de violencia o psicología (Ortiz Cortés, 2023). Durante la pandemia, en este PCEM fue prioritaria la capacitación en competencias digitales (Ortiz-Cortés y Carbajal Vaca, 2022).

Según Carrera Robles (2015), en el programa Umbral se realizaban capacitaciones periódicas para fortalecer y dar seguimiento al trabajo comunitario. En este programa, además de



los maestros o talleristas de artes, se contaba con educadores comunitarios, quienes eran responsables de fomentar el uso de las artes y la creatividad para la participación comunitaria (Carrera Robles, 2015). En este ámbito, en el programa Redes 2025 en la entidad de Baja California, López Guadarrama (2019) indicó que realizaron “un largo esfuerzo de capacitación, experimentación, implementación de diferentes metodologías y el acompañamiento con especialistas de otras disciplinas, ya sea por alianzas o por apoyo directo a nuestro programa” (p. 8) para capacitar a los maestros en desarrollo comunitario.

Por otra parte, en el programa A participante en el estudio de Ortiz Cortés (2023), se contaban con cursos anuales en dirección orquestal y coral, además de cursos generales sobre violencia de género, derechos o psicología. Sin embargo, los docentes reconocían que estos no eran suficientes para desempeñarse en los PCEM, por lo cual optaban por capacitarse de forma independiente en áreas como pedagogía, o bien, cursar maestrías o licenciaturas complementarias a su formación musical. En las Orquestas y Coros del Movimiento Nacional de Agrupaciones Musicales Comunitarias, programa que operó bajo el SNFM, Pérez Camacho et al. (2016) señalaron que los maestros de los centros de la entidad federativa de Michoacán recibían capacitaciones periódicas, pero, no especificaron el contenido de estas.

Situación Laboral de los Maestros

Un tema importante, pero que no se ha abordado a profundidad, es la situación laboral de los maestros. En primer lugar, dentro de sus programas, era común que los maestros trabajaran en diferentes centros de un mismo programa (Morales Petersen, 2015), los cuales se podían ubicar en diferentes localidades (Ortiz Cortés, 2023). En segundo lugar, varios investigadores resaltaron que los maestros figuraban como prestadores de servicios, sin derechos laborales y prestaciones de un trabajo formal, lo cual, además de significar menores beneficios, implicaba otras dificultades. Aguilar Meza (2017) indicó que los maestros de la Orquesta Infantil y Juvenil Lomas del Paraíso solamente recibían su sueldo 10 meses al año, a pesar de que la Secretaría de Cultura Federal era responsable de cubrir la nómina del programa. Por otra parte, Bautista Cupul (2016) reportó que las Bandas Juveniles Musicales de Yucatán, habían suspendido actividades varios meses por el retraso de los recursos para el pago a los maestros. En otros contextos, los maestros sufrieron reducciones a sus sueldos durante la pandemia por COVID-19, a pesar de que, según la perspectiva de los docentes, el trabajo a través de entornos virtuales implicaba mayor de preparación de clase y atención de los estudiantes (Ortiz Cortés y Carbajal-Vaca, 2022).



Por lo regular, los maestros contaban con trabajos adicionales a los PCEM, para Aguilar Meza (2017), esto se debía a la inestabilidad en la percepción de los sueldos en los programas. Los maestros de las casas de cultura en el estado de Chiapas, en el estudio de Ramírez Sánchez y Díaz Iñigo (2020), también se desempeñaban como gestores y promotores culturales. De forma similar, los docentes de las dos bandas de viento en la entidad de Oaxaca de la investigación de Salgado Salinas (2022) trabajaban en diferentes proyectos musicales dentro y fuera de sus comunidades.

Para diversos investigadores, las condiciones laborales pueden afectar el desempeño, motivación y desarrollo profesional de los maestros (Aguilar Meza, 2017; Bautista Cupul, 2016; Ortiz Cortés y Carbajal-Vaca, 2022). A pesar de esto, algunos maestros consideraban que los PCEM eran un “trabajo estable” (Ortiz Cortés, 2023, p. 133) en el ámbito musical. Además, Ochoa Tinoco (2013) recalcó que los maestros del Centro de Iniciación Musical Ahuehuetes (CIMA) preferían desempeñarse en este PCEM en lugar de otros trabajos mejor remunerados por un fuerte sentido de “compromiso social” (p. 8).

La literatura indica que el papel de los maestros en los PCEM es sumamente complejo. No solo se espera que cumplan con las demandas pedagógicas que implican la enseñanza musical, sino que hagan frente a necesidades psicológicas y emocionales de sus estudiantes en contextos vulnerables, esto, en muchos casos, sin suficiente formación previa, capacitación continua y condiciones laborales adecuadas. A pesar de ello, en las investigaciones se exponen casos de maestros que perseveran ante estas circunstancias. De forma similar a las observaciones sobre estudiantes en otros contextos (Baker, 2014, 2021), sería importante profundizar en casos negativos de maestros en los PCEM en México, que hayan desertado de la docencia en dichos programas por condiciones desfavorables.

CAPÍTULO IV. MÉTODO

En este capítulo se describe la metodología que se siguió para analizar las identidades en la música y las percepciones de compromiso social de los docentes que laboran en programas musicales comunitarios en México. En primer lugar, se exponen las fases y diseño de la investigación. Posteriormente, se detalla el proceso de construcción y validación del Cuestionario de Identidad Musical de Maestros de Programas Comunitarios de Música (CIMPCE). Se describe, además, a los participantes y los procedimientos de muestreo, la recopilación de datos y, por último, los procedimientos de análisis de datos y aspectos éticos tomados en cuenta durante el estudio.

Diseño de la Investigación

La investigación fue cuantitativa, no experimental, transversal y exploratoria. Esta metodología fue adecuada para conocer las percepciones de identidad musical y compromiso social de los docentes de PCEM en México. Las fases de la investigación fueron las siguientes:

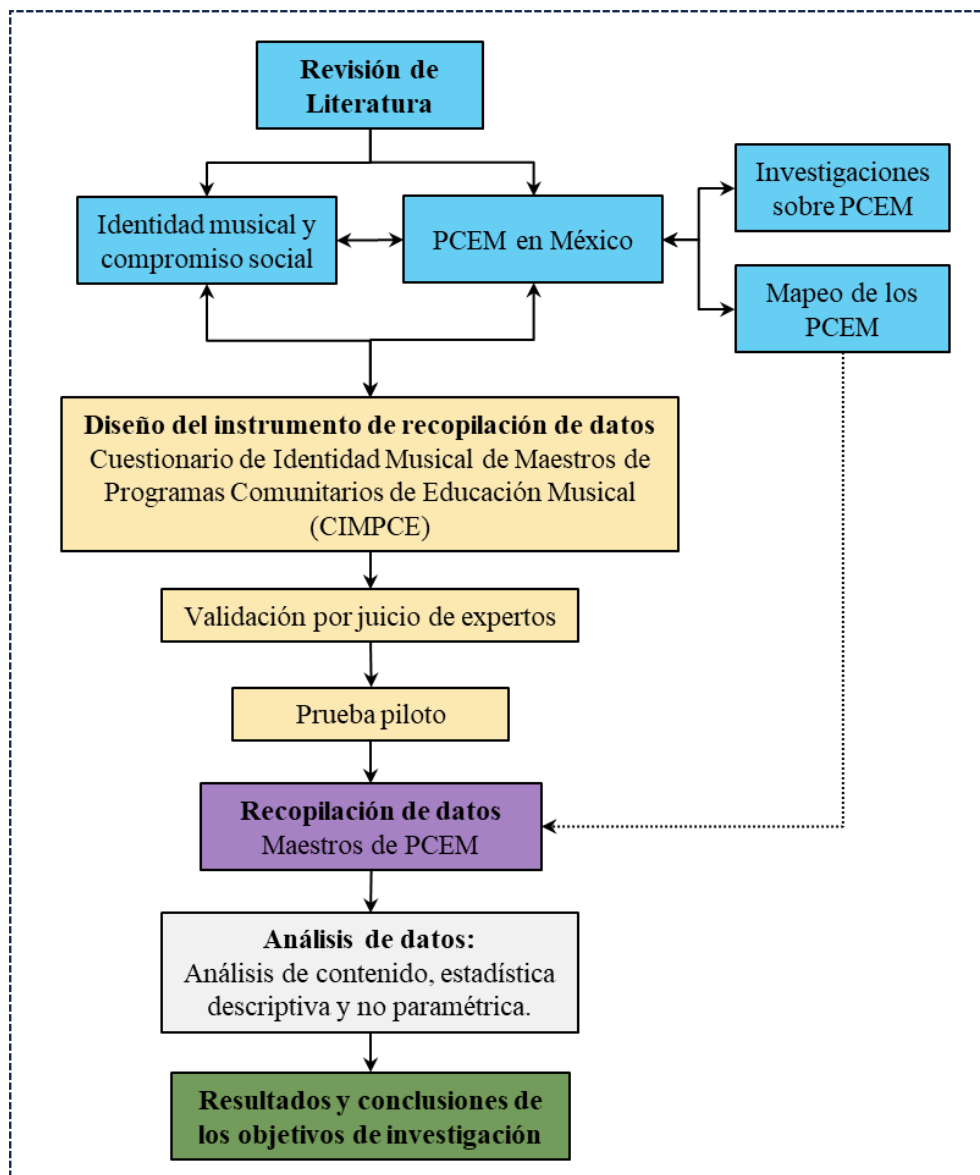
- 1) La revisión de literatura se conformó por dos etapas. La primera tuvo como objetivo realizar un análisis sobre el contexto y evolución de los PCEM en México, además, se realizó un mapeo para conocer los programas activos en el 2023. Esta etapa sirvió como fuente de información para conocer las instituciones donde trabajaban los maestros que podían ser participantes en la investigación. La segunda etapa de la revisión de literatura tuvo como propósito conocer las investigaciones sobre la identidad musical y compromiso social de los intérpretes, maestros y músicos-activistas. También, se identificaron los estudios sobre PCEM en México para conocer los resultados sobre objetivos de los programas, prácticas pedagógicas y el papel de los maestros.
- 2) La segunda fase consistió en el diseño y validación del instrumento de recopilación de datos, ya que, durante la revisión de literatura se encontró que no existían instrumentos que permitieran cumplir los objetivos de estas preguntas de investigación. El cuestionario se validó a través del juicio de expertos y una prueba piloto con maestros de un PCEM del norte del país.
- 3) Para la recopilación de datos se enviaron correos electrónicos a los directivos o coordinadores de los PCEM identificados en la primera etapa de la revisión de literatura. Aquellos que aceptaron participar, compartieron con los docentes de sus programas la liga del cuestionario elaborado en la herramienta Google Forms.

- 4) Se realizaron los análisis de datos pertinentes para conocer las identidades de los maestros participantes, su compromiso con actividades vinculadas al músico-activista, así como sus percepciones sobre la pertinencia de su formación previa y sus necesidades de formación continua.

En la Figura 3 se puede observar el resumen de los procedimientos de esta investigación, donde cada fase detallada previamente se observa en diferente color.

Figura 3

Fases y Procedimientos de la Investigación





Diseño y Validación del Cuestionario de Identidad Musical de Maestros de PCEM

Aunque se han detectado instrumentos cuantitativos que examinan la identidad de maestros de música (e.g., Austin et al., 2012; Gruhn et al., 2017) o su percepción sobre temáticas de justicia social (Salvador y Kelly-McHale, 2017), no se encontró alguno que relacionaran ambos conceptos. Además, el contexto de dichas investigaciones difiere significativamente de los programas comunitarios estudiados en este estudio. Por esto, se elaboró el Cuestionario de Identidad Musical de Maestros de Programas Comunitarios de Educación Musical (CIMPCE), sustentado en investigaciones previas de responsabilidad y compromiso social, ciudadanía artística, músicos-activistas, justicia social e identidad musical.

Para construir el cuestionario se utilizaron tres categorías de análisis, basadas en el principio de la Teoría de la Identidad (Burke y Stets, 2009). Según esta teoría, los roles que las personas desempeñan en la sociedad, los grupos a los que pertenecen y algunas características personales afectan la identidad (Reitzes y Burke, 1980). La Teoría de la Identidad parte de la corriente interpretativa del interaccionismo simbólico, bajo la cual Austin et al. (2012), Isbell (2008) y Russell (2012) categorizaron la identidad de maestros y estudiantes de música en educador musical, educador, maestro, maestro de música, director, director de ensamble, músico, artista, ejecutante, académico, empresario y entretenedor. Sin embargo, para esta investigación solo se utilizaron tres categorías: intérprete, maestro y músico-activista.

Juicio de Expertos

La revisión de la literatura generó un conjunto de 78 ítems para la versión inicial del CIMPCE, la cual se envió para juicio de expertos a nueve investigadores en educación musical, de quienes se obtuvieron seis respuestas (ver el formato de validación en el Apéndice D). De estos, tres se encuentran afiliados a universidades mexicanas y los tres restantes a universidades de Brasil, Argentina y Reino Unido. Su rango de experiencia académica fue entre 5 y 67 años, con un promedio o media de 33.16 y desviación estándar de 21.84 ($M = 33.16$, $DE = 21.84$).

Los jueces evaluaron la pertinencia de los ítems del CIMPCE para los objetivos del estudio y la claridad en la redacción. El ítem con más observaciones fue sobre la formación a nivel licenciatura de los maestros (ver en el Apéndice E el ítem 62 [í62])³. Sobre este, se sugirió cambiar

³ Se utilizaron abreviaciones para señalar la numeración de los ítems a lo largo del texto y en el Apéndice E, donde el ítem 1 se abrevió como í1, y así sucesivamente.

la redacción, ampliar las opciones o, incluso, cambiar la pregunta. Por ello, este ítem se cambió de lugar y se añadió uno nuevo para mayor claridad al inicio del cuestionario (i8).

Algunos de los jueces expertos sugirieron reducir el número de preguntas y el tiempo de respuesta. Con una nueva revisión, así como las observaciones de los investigadores sobre preguntas repetitivas, similares o innecesarias, se redujo el cuestionario a 67 preguntas y un tiempo de respuesta de aproximadamente 15 min. Así mismo, se realizaron los ajustes recomendados en cuanto a redacción a lo largo del cuestionario. Esta versión del CIMPCE, ya validada por los investigadores, fue la utilizada para la prueba piloto y se puede ver en el Apéndice E.

Estructura del Cuestionario

El CIMPCE está conformado por cinco secciones, la primera abarcó datos generales y antecedentes laborales y educativos de los docentes. La segunda incluyó preguntas sobre la identidad percibida y el significado atribuido a las identidades de músico intérprete y maestros. La tercera incluyó los ítems de compromiso social, mientras la cuarta y quinta sección abordaron la formación continua y previa de los docentes. En la Tabla 5 se muestran el número de ítems por cada sección.

Tabla 4

Estructura del CIMPCE

Sección	Contenido	Ítems
	Datos Generales	2
	Antecedentes laborales y educativos	9
Identidades	Preguntas de identidades (intérprete, maestro y músico-activista) y afirmación de identidad que los definía mejor	9
	Significado y actividades relacionadas con la identidad de intérprete	7
	Significado y actividades relacionadas con la identidad de maestro	7
Compromiso Social	Contribución al bienestar social como intérprete	1
	Compromiso social con énfasis en interpretación	2
	Contribución al bienestar social como maestro del PCEM	1
	Compromiso social con énfasis en docencia	9
	Compromiso social en general	5
Formación continua	Cursos de formación continua recibidos	2
	Pertinencia de recibir cursos de formación continua en diversas áreas	6
Formación previa	Grado máximo de estudios y formación profesional	2
	Formación previa para desempeñarse en PCEM	5
Total		67



Datos Generales, Antecedentes Laborales y Educativos

Las preguntas de la sección inicial del CIMPCE abordaron datos generales; edad, género, años de experiencia como maestro y en programas comunitarios de música (í1–í4). Posteriormente se preguntó al docente la entidad federativa en la que se encontraba el programa comunitario de música en el que laboraban (í5), las áreas en que se desempeñaba dentro de este (í6) y cuál consideraba que era el principal objetivo del programa (í7).

Los ítems de antecedentes laborales y educativos incluyeron una breve descripción sobre su formación musical (í8), si contaban con preparación en musicoterapia, educación, trabajo social, psicología u otras áreas (í9, í10). También se preguntó a los docentes si laboraban o habían laborado en otros ámbitos aparte de su trabajo en el PCEM, con seis opciones que se contestaban de forma dicotómica (sí / no): como músico orquestal o en eventos sociales, en clases particulares, en educación básica o educación superior, como gestor cultural u otras actividades no relacionadas con la música (í11).

Preguntas de Identidades

Las preguntas de identidades en el CIMPCE fueron de dos tipos: (1) las preguntas directas de identidades y, (2) las preguntas de significado y actividades relacionadas con las identidades (intérprete y maestro). Los referentes teóricos para construir estos ítems fueron: Burke y Stets (2009), Burland et al. (2022), Duque y Jorquera (2016), García Ramos et al. (2016), Gaunt et al. (2021), Gruhn et al. (2017), Renshaw (2013) y Spsychiger (2017). En las preguntas directas se solicitaba a los docentes que expresaran en qué medida se identificaban con afirmaciones sobre su disfrute como intérprete (í12, í16), maestro (í14) y músico-activista (í13, í15). También, se preguntaba la satisfacción personal que obtenían de desenvolverse en dichos ámbitos (í17–í19). Estos ítems se encontraban en una escala tipo Likert, con respuesta del 1 (totalmente en desacuerdo) al 5 (totalmente de acuerdo). Por último, se pedía a los docentes que seleccionaran con cuál afirmación de identidad (intérprete, maestro o músico-activista) se identificaban más (í20), con solo una opción de respuesta.

El segundo tipo de preguntas de identidad estaban asociadas con el significado y las actividades asociadas a cada rol, intérprete y maestro de música (Burke y Stets, 2009; Reitzes y Burke, 1980). Para esto, se incluyó una pregunta abierta sobre el significado de ser músico intérprete (í21). En cuanto a las actividades relacionadas a la identidad del intérprete, se incluyeron seis ítems en escala tipo Likert de cinco puntos (1 = totalmente en desacuerdo, 5 = totalmente de



acuerdo), relacionadas con habilidades como dar a conocer el repertorio del género musical en el que se desempeñaban (í23), desarrollar habilidades técnico-musicales (í24) y participar en recitales y conciertos como solista, en ensambles de cámara o dentro de una orquesta (í25). Así mismo, se incluyeron dos preguntas sobre expresión y comunicación en la música (í29, í34) y multiculturalismo (í26).

En cuanto a la identidad de maestro de música, el CIMPC incluyó una pregunta abierta sobre el significado de ser un maestro de música (í31). Sobre las actividades relacionadas con esta identidad, se incluyeron cuatro ítems en escala tipo Likert de cinco puntos; dar a conocer el repertorio del género en el que se desempeñaban a través de la enseñanza (í33), desarrollar competencias para que enseñaran a personas de diferentes contextos, edades y habilidades (í34), contar con las competencias necesarias para que los estudiantes desarrollaran sus habilidades musicales, técnicas e interpretativas (í35) y preparar a los estudiantes para que participaran en recitales y conciertos (í36). Un ítem abordó la expresión y comunicación a través de la música (í32) y otro el multiculturalismo (í37).

Preguntas de Compromiso Social

Los ítems de compromiso social se construyeron con base en la literatura de justicia social (Benedict et al., 2015; Palmer, 2018), ciudadanía artística (Ellerbe, 2021; Elliott, 2016; Martin, 2006), educación para la paz (González-Moreno y Carrillo, 2023), compromiso social (García Ramos et al., 2016; Grant, 2019), músicos activistas (Coutts y Hill, 2023), equidad (Devenish et al., 2020) y orquestas comunitarias (Baker, 2021; González-Moreno y Carrillo, 2023; Morales Petersen, 2015). Estos ítems se estructuraron en preguntas correspondientes para las siguientes categorías: (a) compromiso social en general (í48–í52), (b) compromiso social con énfasis en interpretación (í28–í30) y (c) compromiso social con énfasis en docencia (í38–í47).

En los ítems del compromiso social en general, se solicitó a los participantes que señalaran qué tan de acuerdo estaban con afirmaciones como: “expresarse a través de la música es un privilegio, por lo cual creo que debo defender que otros gocen de estas mismas libertades y derechos” (í48), “las oportunidades musicales de calidad deben estar abiertas para todos, y no deben depender de las habilidades, los antecedentes sociales y/o económicos de los estudiantes” (í52). También se incluyeron afirmaciones sobre la importancia de ser consciente a problemáticas sociales (í49), contribuir a causas democráticas y de justicia social (í50), y la disposición para



trabajar con grupos diversos (í51). La escala de respuesta de estos ítems fue tipo Likert de cinco puntos, donde 1 = totalmente en desacuerdo y 5 = totalmente de acuerdo.

Se incluyeron dos preguntas abiertas para conocer cómo consideraban los docentes que podían contribuir al bienestar social y a mejorar la calidad de vida de las personas, tanto como músico intérprete (í28), como maestro de música del PCEM (í38). Para el compromiso social con énfasis en interpretación, se incluyeron dos ítems con escala de respuesta tipo Likert de cinco puntos (1 = poco comprometido, 5 = muy comprometido), donde se preguntó a los docentes qué tan comprometidos estaban con actividades como participar en recitales y conciertos que busquen concientizar sobre problemáticas sociales (í29) e incorporar en sus conciertos y recitales repertorio inclusivo (í30). En la misma escala de respuesta, el CIMPCE incluyó nueve preguntas sobre el compromiso social con énfasis en docencia, como incluir en la enseñanza ensambles y géneros musicales afines a las tradiciones de los estudiantes (í39), fomentar hábitos de disciplina, responsabilidad y cooperación (í40), minimizar la competencia entre estudiantes (í41), ofrecer alternativas de consumo cultural (í42), fomentar el uso de la música como medio de expresión personal, relajación, socialización y/o resiliencia (í43), generar conciencia en los estudiantes sobre problemáticas sociales (í44), ayudar a que los estudiantes contribuyan a causas democráticas y de justicia social (í45), usar la música para la integración de los estudiantes con sus compañeros, familia y comunidad (í46) y valorar y escuchar las perspectivas de todos los participantes del programa comunitario al momento de resolver conflictos (í47).

Preguntas de Formación Continua

Una sección del CIMPCE fue dedicada a la formación continua dentro de los PCEM. Primero, se cuestionó a los docentes si habían recibido cursos o talleres de formación continua (í53), con opción de respuesta dicotómica (sí / no). Para aquellos docentes que respondieron afirmativamente, se incluyó una pregunta abierta donde se les solicitó que describieran brevemente los cursos o talleres recibidos (í54). Posteriormente, se preguntó a los participantes sobre qué tan pertinente consideraban cursos en: pedagogía del instrumento (í55), técnicas didácticas y de enseñanza (í57), educación en contextos comunitarios (í58), musicoterapia (í59) y trabajo social (í60). La escala de respuestas para estos ítems fue tipo Likert de 5 puntos, donde 1 = poco pertinente y 5 = muy pertinente.



Preguntas de Formación Previa

Las preguntas de formación previa se dejaron al final del CIMPCE ya que, según las observaciones de los jueces expertos que revisaron el cuestionario, así como investigaciones en orquestas comunitarias en México (Bautista Cupul, 2016), los perfiles de los maestros que trabajan en estos programas pueden ser muy diversos. En primer lugar, se preguntó a los docentes su grado máximo de estudios (í61), si la respuesta era bachillerato o técnico superior, la herramienta de Google Forms se programó para que dirigiera al participante al final del cuestionario. Pero, si la respuesta era licenciatura, especialidad, maestría o doctorado, se canalizaba al docente a una pregunta para conocer si su formación a nivel licenciatura fue en música, con especialidad en educación musical, en ejecución instrumental, vocal o composición, o bien, otra licenciatura (í62). En este paso, aquellos docentes con licenciatura en música se dirigieron a la última sección de preguntas, mientras aquellos con licenciaturas en otras áreas se condujeron al final del cuestionario.

En las preguntas finales del CIMPCE se preguntó a los docentes con licenciatura en música qué tan pertinente consideraban que fue su formación para enseñar su instrumento musical o voz en clases individuales (í63) y grupales (í64). También se preguntó si consideraban que su licenciatura los preparó de forma adecuada para utilizar sus conocimientos y habilidades para responder a las necesidades sociales, educativas y culturales de su contexto (í65), para implementar y dar seguimiento a proyectos musicales que buscaran la transformación social (í66) y para trabajar con personas con alguna discapacidad (í67). La escala de respuesta en esta sección fue tipo Likert de 5 puntos, donde 1 = poco pertinente y 5 = muy pertinente.

Prueba Piloto

Se realizó una prueba piloto del CIMPCE con los docentes de un programa comunitario de música del estado de Chihuahua. Se solicitó la autorización del director ejecutivo del programa y, para evitar que información personal de los docentes, como correo electrónico o números telefónicos fueran proporcionados a la investigadora, los mismos directivos del programa compartieron la liga de Google Forms a través de grupos de WhatsApp de los maestros. Este programa contaba con 42 maestros en el periodo de enero a junio del 2023, 27 hombres y 15 mujeres, de los cuales se obtuvieron 25 respuestas. Para conocer si el tamaño de muestra era adecuado, se utilizó la fórmula de muestreo aleatorio simple para la distribución binomial con una



proporción de .5 (máxima varianza), un sesgo de estimación del 15% y $\alpha = 0.05$, esto dio un resultado de al menos 21 participantes, siendo adecuado el número de respuestas recibidas.

Los participantes de la prueba piloto fueron 17 hombres (64%) y 10 mujeres (36%), en un rango de edad entre 23 y 56 años, con $M = 32.93$, $DE = 8.39$. Su experiencia como docentes en general varió entre uno y 20 años, con $M = 7.85$, $DE = 5.59$. Específicamente en PCEM, la experiencia de los maestros fue de menos de un año a 12 años, con $M = 3.15$, $DE = 2.76$. Como se puede observar, en comparación a la docencia en general, los docentes contaban con menos experiencia en PCEM.

En tres ítems de identidad musical y compromiso social, no se tuvo variabilidad en las respuestas. Todos los participantes contestaron con “totalmente de acuerdo” cuando se les preguntó si deseaban que su desempeño les permitiera contribuir al bienestar social como maestros (í15). También se obtuvieron las mismas respuestas cuando se cuestionó sobre su disfrute como intérpretes (í12). Por último, los docentes estuvieron totalmente de acuerdo en que permitir que sus estudiantes se expresaran a través de la música estaba asociado con el significado de ser un maestro de música (í32). Por esto, para calcular la confiabilidad de los ítems de identidad y compromiso social, estos ítems no fueron considerados para el análisis. Se consideraron los valores de alfa de Cronbach estandarizados, recomendados cuando las varianzas de algunas variables presentan muchas diferencias entre sí. (SAS, 2020). Para los ítems de identidades y social del CIMPCE se obtuvo un $\alpha = 0.79$, mientras que, en la sección de preguntas de formación continua y previa un $\alpha = 0.72$. Ya que los índices de confiabilidad del cuestionario fueron adecuados, no se realizaron cambios adicionales para enviarlo a los maestros de PCEM.

Participantes y Muestreo

Se realizó un mapeo de los PCEM que se encontraban operando en México en el momento de la investigación, la cual se detalló en el capítulo II. Las listas de los programas identificados con los vínculos a sus páginas web y de Facebook se muestran en los Apéndices A y B. Estos programas no suelen ofrecer información sobre la cantidad de maestros que trabajan en ellos y, por lo tanto, se desconoce el número total de docentes en el país. Por esto, para calcular el tamaño de muestra se empleó la fórmula de muestreo aleatorio simple para la distribución binomial cuando se desconoce el tamaño de la población.

Con una proporción de .5 (máxima varianza), un sesgo de estimación de 10% y $\alpha = 0.05$, se obtuvo un tamaño de muestra de $N = 96$. Sin embargo, a pesar de la difusión que se dio al

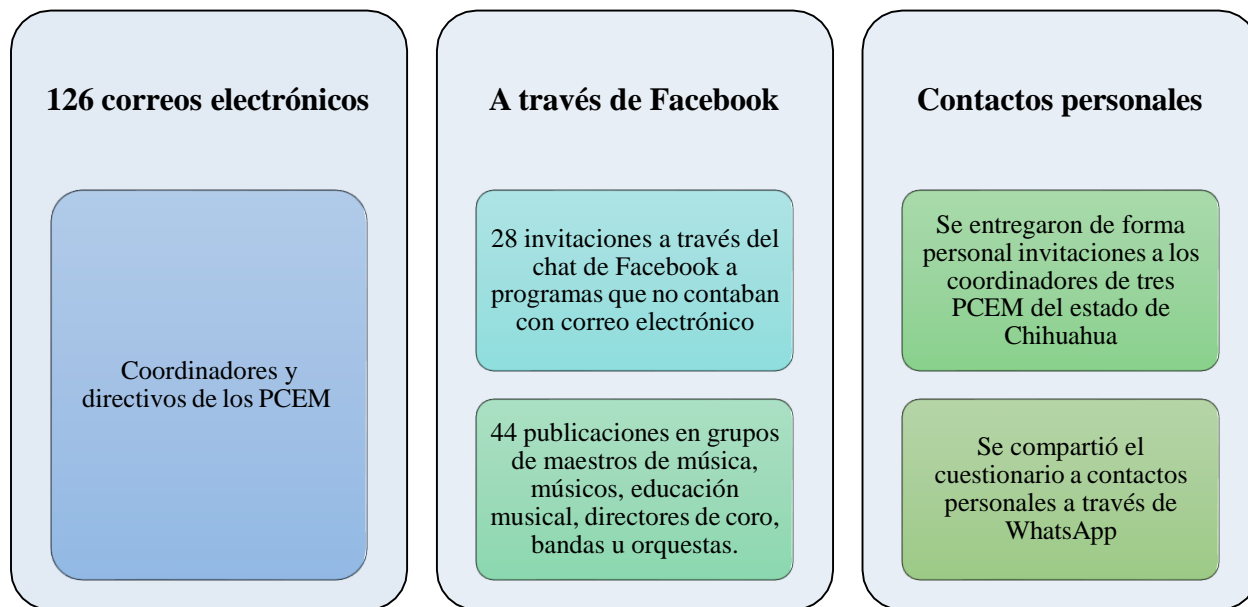
CIMPCE (ver sección de recopilación de datos), solo se logró la participación de 92 maestros. Este tamaño de muestra corresponde a un muestreo binomial con proporción de .5 (máxima varianza), $\alpha = 0.05$ y sesgo del 10.2%. Ya que los maestros que participaron fueron contactados a través de las instituciones que aceptaron participar o por contactos personales, el muestreo fue por conveniencia.

Recopilación de Datos

De los programas identificados, se envió por correo electrónico a los directivos o coordinadores la invitación a participar en la investigación con el oficio de autorización firmado por el Secretario de Investigación y Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras (Apéndice D), así como el vínculo de Google Forms del CIMPCE. En cuanto a los Semilleros Creativos de Música del SNFM, al no obtener respuesta oportuna de los directivos, y al ser público el directorio del programa, se enviaron correos electrónicos a estas direcciones (SNFM, s.f.-c). En la Figura 4 se detallan los medios en que difundió el CIMPCE.

Figura 4

Medios de Difusión del CIMPCE



En total, se enviaron 126 correos electrónicos. Además, se compartieron los oficios de autorización de forma física con los directivos de tres programas del estado de Chihuahua. En el caso de los PCEM que no contaban con información de correo electrónico, pero sí páginas de



Facebook, se envió a través de este medio 28 invitaciones y el vínculo del CIMPCE. Además, se compartió el CIMPCE en 44 grupos de Facebook de maestros de música, músicos, educación musical, directores de coro, bandas u orquestas. Así mismo, se compartió el cuestionario a través de contactos personales. De los 126 correos electrónicos enviados, solo se obtuvo la respuesta de siete coordinadores de PCEM, mientras que de las 28 invitaciones a través del chat de Facebook, solo tres directivos respondieron.

Análisis de Datos

Para realizar el análisis de datos se utilizó estadística descriptiva e inferencial, con los programas SPSS 25 y SAS Studio. En cuanto a los datos generales, antecedentes laborales y educativos de los participantes se analizaron los estadísticos descriptivos para conocer las principales características de los participantes. Para los ítems de identidades y compromiso social del CIMPCE se obtuvo un valor estandarizado de $\alpha = 0.94$, mientras que, en la sección de preguntas de formación continua y previa, se obtuvo un $\alpha = 0.80$. También se calcularon los índices de confiabilidad alfa de Cronbach estandarizados por las siguientes secciones del cuestionario: (1) identidades, $\alpha = 0.85$, (2) actividades relacionadas con la identidad de intérprete, $\alpha = 0.91$; (3) actividades relacionadas con la identidad de maestro, $\alpha = 0.85$; (4) compromiso social, $\alpha = 0.86$; (5) formación continua, $\alpha = 0.75$; y (6) formación previa, $\alpha = 0.91$.

Para analizar si había diferencias estadísticamente significativas según la identidad seleccionada por los participantes (intérpretes, maestros y músicos-activistas) en los ítems del CIMPCE con escala de respuesta tipo Likert, se utilizó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis. Esta prueba fue seleccionada ya que las variables no se distribuyeron normalmente, ni se cumplió el supuesto de homogeneidad de varianzas entre grupos para realizar pruebas de ANOVA de un factor (DATA tab Team, 2024). A diferencia del ANOVA, que compara las medias entre grupos, la prueba de Kruskal-Wallis analiza las diferencias en la sumatoria de los rangos (las observaciones ordenadas de menor a mayor) entre grupos, por lo cual, solo requiere que la variable por analizar sea ordinal (DATA tab Team, 2024; IBM Corporation, 2021). El estadístico de prueba calculado (H) se compara con el valor crítico de chi-cuadrado. Si la prueba de Kruskal-Wallis resulta significativa, el programa SPSS realiza las comparaciones por pares con la prueba de Dunn-Bonferroni, basada en los rangos calculados con los datos de todos los grupos (IBM, 2020).

En cuanto a las preguntas abiertas del CIMPCE, se utilizó análisis de contenido para identificar temas principales en las respuestas de los participantes. En cada ítem se utilizó el



procedimiento de codificación inductivo (Elo y Kyngäs, 2008; Moser y Korstjens, 2017), en el cual se parte de unidades pequeñas de información codificadas según su contenido, para posteriormente agrupar estas unidades según similitudes entre ellas, sin enmarcarlas en alguna teoría específica, como implicaría la codificación deductiva. A continuación, se cuantificó en cada categoría el número de participantes que hicieron referencia a dichas categorías. En este sentido, las respuestas de los participantes podían incluir una o más categorías del análisis. Las preguntas abiertas del CIMPCE permitieron conocer, desde la voz de los participantes, cuál consideraban que era el principal objetivo del PCEM en que se desempeñaban, el significado de ser un maestro de música, un músico intérprete y cómo podían contribuir al bienestar social desde ambos roles.

Aspectos Éticos

Para no solicitar información personal de los participantes, el CIMPCE se compartió a través de los coordinadores y directores de los PCEM. El consentimiento informado para cada docente se incluyó en la herramienta de Google Forms antes de las preguntas de investigación (Apéndice C). Como se mencionó en el apartado de recopilación de datos, el CIMPCE no incluyó información personal de los maestros de PCEM. Al terminar de contestar el cuestionario, se incluyó un apartado para agradecer por el tiempo y las respuestas de los participantes, en el cual también se les invitó a que dejaran su correo electrónico solamente si deseaban obtener información sobre los resultados de la investigación.

CAPÍTULO V. RESULTADOS

En este capítulo se muestran los resultados de la investigación. En primer lugar, se exponen los datos generales, antecedentes laborales y educativos de los participantes. En segundo lugar, se presentan los resultados de las siguientes tres secciones del CIMPCE correspondientes a las preguntas de identidades, las actividades relacionadas con las identidades de intérprete y de maestro, así como el compromiso social. En cada una de estas secciones se presentan primero los análisis estadísticos descriptivos e inferenciales de las preguntas tipo Likert y, posteriormente, el análisis de contenido de las preguntas abiertas. Para finalizar el capítulo, se muestran los resultados de necesidades de formación continua y la percepción de los participantes sobre la relevancia y utilidad de las licenciaturas en áreas musicales para su desempeño en PCEM, en el caso de los docentes con estas especialidades.

Datos Generales, Antecedentes Laborales y Educativos de los Participantes

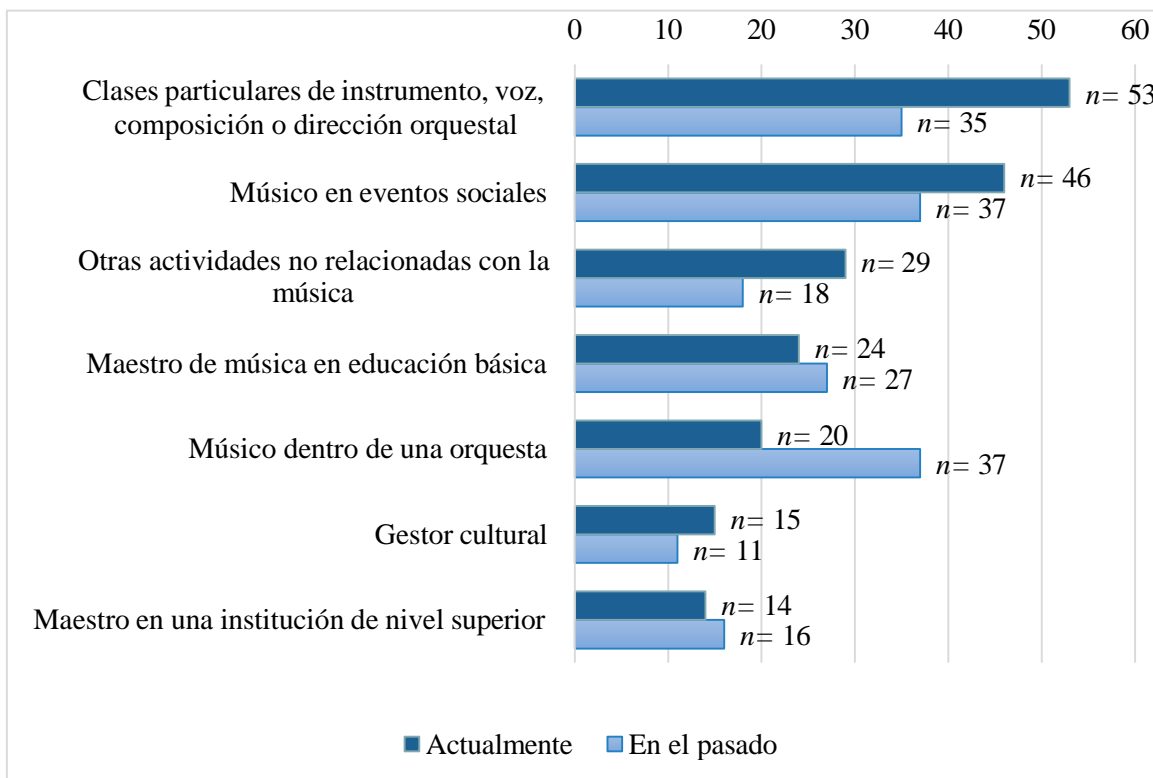
La investigación contó con la participación de 92 maestros de PCEM, como se mencionó previamente, no se solicitó a los docentes que especificaran en qué programa trabajaban, por lo cual se desconoce de cuantos centros se tuvo participación. Los participantes fueron 62 hombres (67.39%), 29 mujeres (31.52%) y una persona que prefirió no decir su sexo (1%), con edad de entre 23 y 78 años ($M = 40.02$, $DE = 12.77$). En cuanto a su experiencia docente en general, varió entre 1 y 51 años ($M = 14.37$, $DE = 11.36$). Específicamente en PCEM, los maestros contaban con experiencia de <1 a 44 años ($M = 7.59$, $DE = 8.02$). De esta forma, los maestros contaban con mayor experiencia como docentes de música en general, que en PCEM.

En los PCEM, los docentes trabajaban en al menos una de las siguientes áreas: orquesta ($n = 41$, 44.57%), banda ($n = 23$, 25.00%), clases individuales ($n = 22$, 23.91%), coro ($n = 20$, 21.74%), iniciación musical ($n = 20$, 21.74%), orquesta de guitarras ($n = 13$, 14.13%), área administrativa y de gestión ($n = 6$, 6.52%), ensamble de percusiones ($n = 3$, 3.26%), ukelele ($n = 2$, 2.17%), mariachi ($n = 2$, 2.17%) u otras ($n = 2$, 2.17%). En cuanto a su contexto laboral, en la Figura 4 se muestran los empleos de los docentes fuera del programa comunitario de música, tanto al momento de contestar el CIMPCE como en el pasado. Los empleos más mencionados por los docentes en el momento de contestar el cuestionario fueron las clases particulares ($n = 53$, 57.61%), seguidas de músicos en eventos sociales ($n = 46$, 50.00%), actividades fuera de la música ($n = 29$, 31.52%) y maestros de música en educación básica ($n = 24$, 26.09%). Los empleos menos frecuentes fueron músico orquestal ($n = 20$, 21.74%), gestor cultural ($n = 15$, 16.30%) y maestro

en nivel superior ($n = 14$, 15.22%). Al respecto, 37 (40.22%) maestros mencionaron que habían trabajado previamente como músicos orquestales, pero solo 20 (21.74%) se mantenían en este empleo, aunque se requiere más información para confirmar esta tendencia, esto parece señalar una considerable disminución en esta fuente de trabajo.

Figura 5

Contexto Laboral de los Participantes



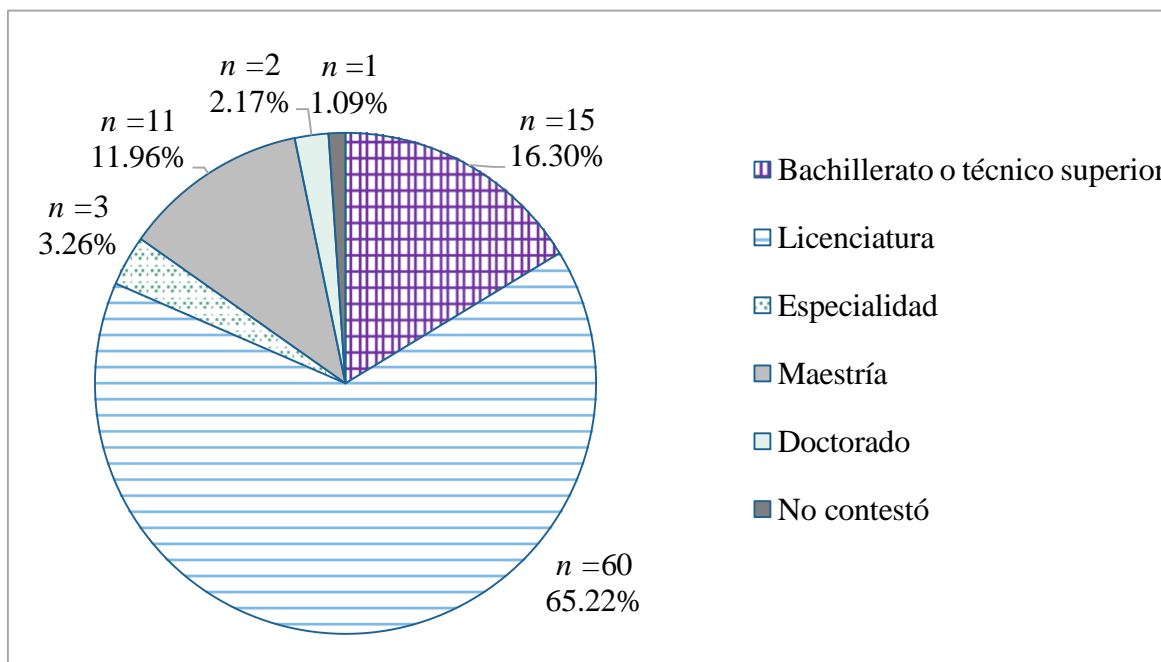
Participaron maestros de 14 estados de México, la mayoría del estado de Chihuahua ($n = 50$, 54.35%); Ciudad de México ($n = 8$, 8.70%), Michoacán ($n = 6$, 6.52%), Baja California ($n = 5$, 5.43%), Tamaulipas ($n = 5$, 5.43%) y Oaxaca ($n = 3$, 3.26%). También se contó con dos participantes (2.17%) de los estados de Puebla, Sinaloa, Quintana Roo y San Luis Potosí. De Veracruz, Jalisco, Querétaro y el Estado de México, se contó con un participante (1.09%) por cada estado. Por último, tres participantes (3.26%) no contestaron en cuál estado de México se encontraba el PCEM en el que trabajaban.

Al preguntar a los maestros sobre su formación en otras áreas, además de la musical, 42 (45.65%) contaban con preparación en educación, 10 en musicoterpia (10.87%), seis en psicología

(6.52%), cinco en trabajo social (5.43%) y 15 en otras áreas (16.30%). En cuanto al máximo grado de estudio de los participantes (Figura 6), se tuvieron 15 con bachillerato o técnico superior (16.30%), 60 con licenciatura (65.22%), tres con especialidad (3.26%); 11 con maestría (11.96%) y dos con doctorado (2.17%) y un participante que no contestó esta pregunta (1.09%).

Figura 6

Máximo Grado de Estudio de los Participantes



En total, 76 participantes contaban con licenciatura, maestría, especialidad y doctorado (82.61%), con las siguientes especialidades a nivel licenciatura: 24 en ejecución instrumental, vocal o composición (26.09% del total de los participantes), 18 en música (19.57%), 17 con licenciaturas fuera del área musical (18.48%), 15 en educación musical (16.30%) y dos participantes no especificaron su especialidad a nivel licenciatura (2.17%).

Principales Objetivos de los PCEM según los Participantes

El CIMPCE incluyó un ítem en que se preguntaba a los participantes cuál consideraban que era el principal objetivo de los PCEM en que laboraban (í7). De los 92 participantes, uno no contestó este ítem y la respuesta de otro no fue comprensible ($n = 2$, 2.20%). Las respuestas obtenidas se codificaron de forma inductiva (Elo y Kyngäs, 2008; Moser y Korstjens, 2017), iniciando con los principales temas que los participantes plantearon, los cuales se agruparon según



similitudes entre ellos. De esta forma, se encontraron tres objetivos principales que los participantes atribuían a sus PCEM: (1) Sociales, (2) Desarrollo personal de los participantes y (3) Musicales. Dentro de estos objetivos se encontraron diferentes categorías y subcategorías.

Las 90 respuestas válidas se incluyeron en al menos una subcategoría, pero, muchos participantes hicieron referencia a varios objetivos, categorías o subcategorías. Por esto, en el análisis detallado de los objetivos se presentan el número de menciones y de participantes que corresponden a cada clasificación (ver Tabla 5). Además, este análisis se respaldó con citas relevantes de los participantes, identificados con un código que indica el sexo (H = hombre, M = mujer, Nd = prefirió no decir), edad e identidad seleccionada (i = intérprete, m = maestro, ma = músico-activista).

Objetivos Sociales

Los objetivos *sociales*, con 72 menciones de 63 participantes, fueron los más señalados ($n = 63$, 68.48%); en la Tabla 5 se muestran las categorías y subcategorías identificadas en el análisis. En la categoría *general* ($n = 18$, 19.57%), se incluyeron percepciones de los participantes como crear espacios de *convivencia* ($n = 7$, 7.61%) o la *formación social* de los estudiantes ($n = 11$, 11.96%). En esta última subcategoría, algunos participantes enfatizaron la importancia de que los estudiantes contribuyan a su entorno, como “formar personas socialmente responsables con la comunidad y sus necesidades” (H28i). Sin embargo, otros solo utilizaron palabras o frases cortas como “sociomusical” (H44i), “socioformativo” (H37ma), “formación social con la música” (H37m) o favorecer su “desempeño en la sociedad” (H51m).

Dentro de los objetivos *sociales*, los participantes de los PCEM buscaban *reducir el impacto de la violencia en sus comunidades* ($n = 21$, 22.83%). De forma general, un participante (1.09%) consideraba que los PCEM podían, por sí mismos, *contrarrestar los efectos de entornos violentos* al “eliminar [la] violencia” (H45m). Otros percibían que este objetivo se lograba al *crear espacios seguros* para los estudiantes, ($n = 3$, 3.26%). Por último, 17 participantes (18.48%) señalaron que los PCEM eran una *alternativa para los estudiantes en vulnerabilidad social*, es decir, en contextos que podían hacerlos caer en conductas nocivas para ellos mismos y su comunidad. Esto incluía que se alejaran de las “calles” (M43m; M52ma; M29m; H35i), de “malas influencias” (M66ma), “de los vicios” (M26ma) o de la delincuencia (H61m).

Tabla 5*Principales Objetivos Sociales de los PCEM según los Participantes*

Categoría	Subcategoría	Número de menciones		Participantes (n)	
		Subcategoría	Categoría	Categoría	Total ámbito
General	Convivencia	7	18	18	63 ^b
	Formación social	11			
Reducir el impacto de la violencia	Contrarrestar los efectos de entornos violentos	1	21	21	
	Crear espacios seguros	3			
	Alternativa para los estudiantes en vulnerabilidad social	17			
Fortalecer vínculos	Reconstruir el tejido social	5	21	18 ^a	
	Familiares	4			
	Comunitarios	12			
Equidad e inclusión	Personas con alguna discapacidad	3	12	12	
	Acceso a la educación musical	9			
Total de menciones			72		

Nota. ^aUn participante mencionó dos subcategorías de *fortalecer vínculos*, y otro las tres. ^bSeis participantes se clasificaron en dos de las categorías de *objetivos sociales*.

En la categoría *fortalecer vínculos* ($n = 18$, 19.57%) se incluyeron citas que hicieron referencia específica a *reconstruir el tejido social* ($n = 5$, 5.43%) o favorecer nexos *familiares* ($n = 4$, 4.35%) o *comunitarios* ($n = 12$, 13.04%). Por último, la categoría *equidad e inclusión* ($n = 12$, 13.04%), incluyó dos subcategorías. En la primera subcategoría, tres participantes expresaron que uno de los principales objetivos de sus PCEM era la inclusión de *personas con alguna discapacidad* ($n = 3$, 3.26%). La segunda subcategoría se refirió a facilitar el *acceso a la educación*



musical, donde nueve participantes (9.78%) subrayaron la gratuidad de los PCEM; en palabras de un participante: “permitir que cualquier persona pueda acceder al estudio de la música de manera gratuita” (H62ma). También se mencionaron aspectos de accesibilidad, como “llevar la música a las comunidades para que TODOS [sic] tengan acceso a aprender o disfrutar de la misma” (H31ma), o bien “hacer efectivo el derecho al acceso a la educación integral de calidad” (H37ma).

Objetivos de Desarrollo Personal

Los objetivos de *desarrollo personal* tuvieron 46 menciones de 42 participantes ($n = 42$, 45.65%). Estos objetivos se dividieron en dos categorías, *general* y *formación*. El número de menciones y participantes se muestran en la Tabla 6.

Tabla 6

Principales Objetivos de Desarrollo Personal de los PCEM según los Participantes

Categoría	Subcategoría	Número de menciones		Participantes (n)	
		Subcategoría	Categoría	Categoría	Total ámbito
General	Fomentar la sensibilidad, expresión y creatividad	5	13	12 ^a	42 ^c
	Introducir al arte y la cultura	8			
Formación	Mejorar la calidad de vida de los estudiantes	2	33	32 ^b	
	Fomentar valores	7			
	Formación integral	24			
Total de menciones		46			

Nota. ^a Un participante se clasificó en las dos subcategorías de la categoría *General*. ^b Un participante se clasificó en las subcategorías *fomentar valores* y *formación integral*. ^c Dos participantes se incluyeron en las dos categorías, *general* y *formación*.

En la categoría *general* ($n = 12$, 13.04%), se identificaron dos subcategorías; el uso de la música para *fomentar la sensibilidad, expresión y creatividad* ($n = 5$, 5.42%) e *introducirlos al arte y la cultura* ($n = 8$, 8.70%) (Tabla 6). En la subcategoría *fomentar la sensibilidad, expresión y creatividad*, para los participantes, los PCEM servían para satisfacer la “necesidad cultural de



expresión libre” (H30m) dentro de un “espacio creativo” (M41ma). Sin embargo, para un participante, lograr estos objetivos significaba “cambiar la ideología de los NNA a través de la música creando individuos sensibles, creativos y conscientes del entorno socialmente positivo” (H54ma).

En la categoría de *formación*, los participantes consideraban que los PCEM permitían *mejorar la calidad de vida de los estudiantes* ($n = 2$, 2.20%), *fomentar valores* ($n = 7$, 7.61%) o contribuir a su *formación integral* ($n = 24$, 26.09%). En lo que respecta a *formación integral*, reportaron objetivos como “crear mejores seres humanos” (H30ma), promover “el desarrollo psicosocial y emocional” (H33ma), fortalecer aspectos educativos (M48ma), de “crecimiento” (H42ma) o “superación personal” (M66ma). Para estos participantes, los PCEM a través de la práctica musical eran un medio para fomentar el crecimiento y superación individual de los estudiantes.

Objetivos Musicales

A pesar de que todos los participantes señalaron el uso de la música para favorecer diversos aspectos en los estudiantes, los objetivos *musicales*, con 27 menciones, fueron los menos citados por los participantes ($n = 24$, 26.09%) (ver Tabla 7). En las respuestas de los participantes se identificó una categoría de *apreciación musical* ($n = 13$, 14.13%) con dos subcategorías. La primera de estas, *fomentar la música tradicional*, solo fue mencionada por un participante (1.09%), quien indicó que el principal objetivo del PCEM en que laboraba era “fomentar el respeto a la música tradicional, su estudio y difusión” (H47ma). La segunda subcategoría, *acercamiento a la música* ($n = 12$, 13.04%), incluyó opiniones de los participantes como “apreciar y valorar la música” (M53ma), promover el “gusto” (H78ma) y “amor por la música” (H36ma; H46m).

Tabla 7*Principales Objetivos Musicales de los PCEM según los Participantes*

Categoría	Subcategoría	Número de menciones		Participantes (<i>n</i>)	
		Subcategoría	Categoría	Categoría	Total ámbito
Apreciación musical	Fomentar la música tradicional	1	13	13	24 ^a
	Acercamiento a la música	12			
Práctica musical	Creación musical	1	14	14	
	Creación de agrupaciones musicales	3			
	Profesionalización	2			
	Habilidades musicales	8			
Total de menciones			27		

Nota. ^a Tres participantes se incluyeron en las dos categorías.

En la categoría de *práctica musical*, la subcategoría *creación musical* solo incorporó la opinión de un participante (1.09%), que consideraba que el PCEM tenía como objetivo construir un espacio para esta “creación musical” (H43ma), pero, no especificó si se refería a elementos como la improvisación o composición. Por otra parte, tres participantes (3.26%) resaltaron la *creación de agrupaciones musicales*. También, otro par de participantes consideraron que estos programas permitían formar una “carrera” (H26ma) o “certificación académica” (H30m) en la música, es decir, para la *profesionalización* de sus estudiantes ($n = 2$, 2.17%). Relacionado con esta subcategoría, se clasificó el desarrollo de *habilidades musicales* ($n = 8$, 8.70%), el cual incluyó “alentar a los niños a tocar un instrumento” (H36ma), la “difusión de la técnica vocal” (H43i) y la iniciación a la “teoría y práctica musical” (Nd30ma). De esta forma se pudo observar que, a pesar de que los PCEM giran en torno a la práctica musical, entre los tres tipos de objetivos citados por los participantes, *sociales*, de *desarrollo personal* y *musicales*, los primeros fueron los más citados por los participantes.

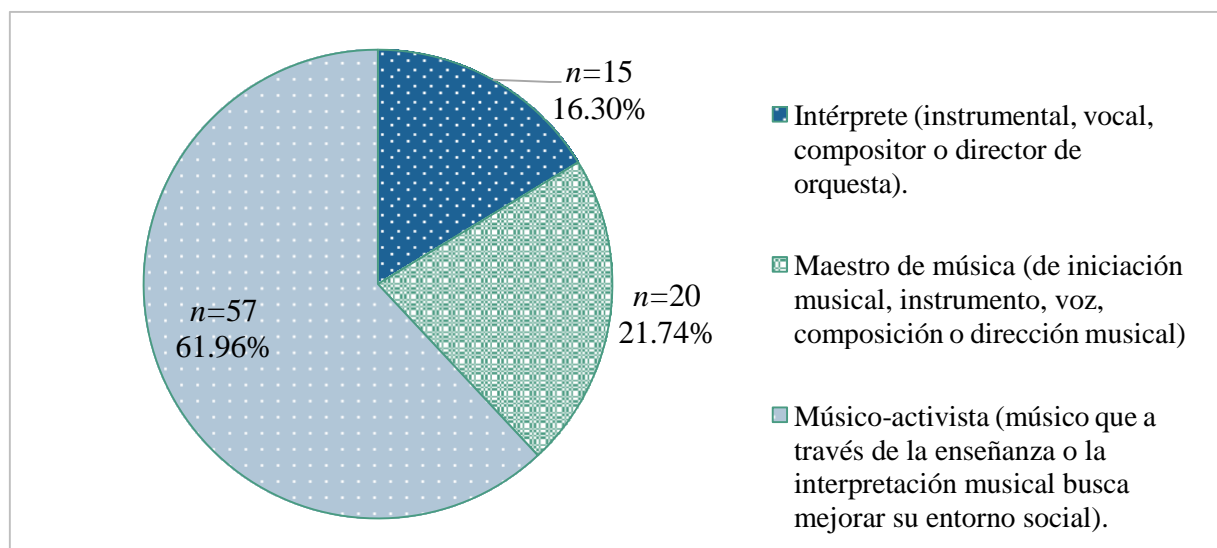
Preguntas de Identidades

El CIMPCE contó con ocho preguntas en escala tipo Likert (í12–í19) referentes a las tres identidades analizadas: intérprete, maestro y músico-activista. El índice de confiabilidad alfa de

Cronbach estandarizado en esta sección fue $\alpha = .85$. El apartado de identidades también incluyó un ítem donde se preguntó a los docentes cuál afirmación de identidad los definía mejor (í20), a lo cual los participantes contestaron: 15 músico intérprete (16.3%), 20 maestro de música (21.74%) y 57 músico-activista, (61.96%) (Figura 7). Según estas identidades se comparó si existían diferencias estadísticamente significativas entre grupos en las respuestas del CIMPCE.

Figura 7

Identidad que Definía Mejor a los Participantes



En la Tabla 8 se muestran los estadísticos descriptivos generales y por grupos de los ítems de identidades en escala tipo Likert. En esta sección, la media general más alta se obtuvo cuando se preguntó a los participantes si deseaban que su desempeño como maestros les permitiera contribuir al bienestar social y a mejorar la calidad de vida de las personas ($M = 4.83, DE = .67$) (í15). En segundo lugar se ubicó el ítem sobre la satisfacción personal de ser maestro de música ($M = 4.75, DE = .68$) (í18).

Los dos ítems con puntajes más bajos de esta sección del CIMPCE estaban relacionados con la identidad de intérpretes. En penúltimo lugar, se encontró la satisfacción personal de ser músicos intérpretes ($M = 4.51, DE = .91$) (í17). En último lugar, el ítem con el puntaje más bajo se refería a la posibilidad de que los participantes se dedicaran a la enseñanza solo como un medio de ganarse la vida, aunque desearan ejercer solo como intérpretes ($M = 2.64, DE = 1.53$) (í16). Así, los estadísticos descriptivos de esta sección parecen indicar una predisposición de los participantes hacia la docencia, sin embargo, a excepción de la media más baja ($M = 2.64, DE =$

1.53) (í16), la diferencia entre la media más alta ($M = 4.83$, $DE = .67$) y la penúltima ($M = 4.51$, $DE = .91$) (í17), no fue muy grande.

Tabla 8

Preguntas de Identidades: Estadísticos Descriptivos y Pruebas de Kruskal-Wallis

Ítem	Identidad	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>H</i>	Sig.
í12. Disfruto desempeñarme como intérprete, por lo cual busco desarrollar competencias en esta área	General	4.67	.89	.149	.928
	Intérprete	4.60	1.05		
	Maestro	4.70	.92		
	Músico-activista	4.75	.69		
í13. Deseo que mi desempeño como intérprete me permita contribuir al bienestar social y a mejorar la calidad de vida de las personas.	General	4.64	.92	1.34	.512
	Intérprete	4.40	1.29		
	Maestro	4.55	.99		
	Músico-activista	4.73	.77		
í14. Disfruto desempeñarme como maestro, por lo cual busco desarrollar competencias en esta área.	General	4.72	.71	5.15	.076
	Intérprete	4.33	1.17		
	Maestro	4.90	.44		
	Músico-activista	4.76	.60		
í15. Deseo que mi desempeño como maestro me permita contribuir al bienestar social y a mejorar la calidad de vida de las personas.	General	4.83	.67	7.19	.027*
	Intérprete	4.53	1.12		
	Maestro	4.80	.52		
	Músico-activista	4.92	.53		
í16. Desearía ejercer solo como intérprete, pero acepto que la enseñanza es necesaria para ganarme la vida.	General	2.64	1.53	3.12	.210
	Intérprete	2.40	.98		
	Maestro	3.2	1.60		
	Músico-activista	2.50	1.61		
í17. Siento satisfacción personal de ser músico intérprete.	General	4.51	.91	.04	.978
	Intérprete	4.46	1.12		
	Maestro	4.50	.94		
	Músico-activista	4.51	.87		
í18. Siento satisfacción personal de ser maestro de música.	General	4.75	.68	4.76	.092
	Intérprete	4.26	1.27		
	Maestro	4.90	.30		
	Músico-activista	4.83	.49		
í19. Siento satisfacción personal de ser músico-activista.	General	4.58	1.00	8.61	.013*
	Intérprete	4.06	1.43		
	Maestro	4.25	1.33		
	Músico-activista	4.83	.59		

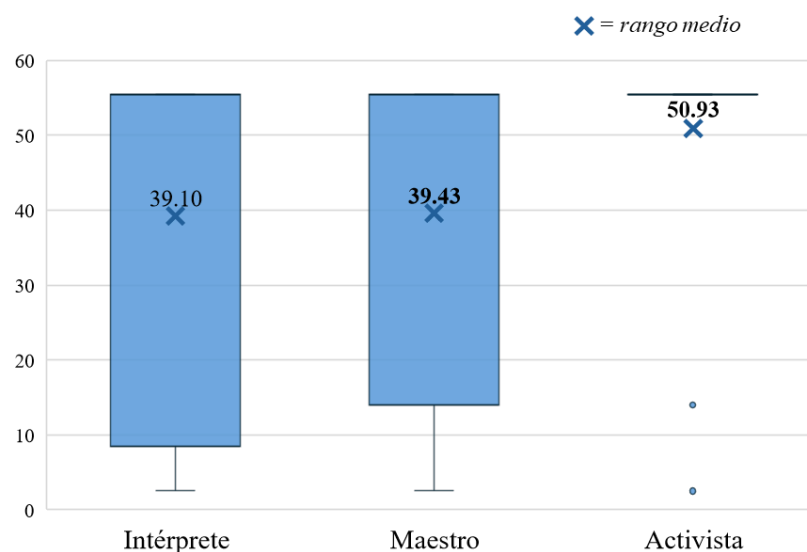
Nota. * $p < .05$.

Para conocer si existieron diferencias significativas según la identidad seleccionada por los participantes (intérpretes, maestros y músicos-activistas) en las preguntas de identidades, se utilizó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis (H) (Tabla 8). En dos ítems se encontraron diferencias estadísticamente significativas: cuando se preguntó a los participantes si deseaban que su desempeño como maestros les permitiera contribuir al bienestar social (í15) y al preguntarles el nivel de satisfacción personal que percibían de ser músicos-activistas (í19). Sobre estos ítems, se realizaron comparaciones entre grupos por pares de Dunn-Bonferroni (significancia ajustada).

Sin embargo, en las comparaciones múltiples, la pregunta “deseo que mi desempeño como maestro me permita contribuir al bienestar social y a mejorar la calidad de vida de las personas” (í15), no mostró diferencias estadísticamente significativas entre grupos, intérpretes ($rango = 40.33$), maestros ($rango = 42.85$), ni músicos-activistas ($rango = 48.64$). En el ítem “siento satisfacción personal de ser músico-activista” (í19), sí se encontraron diferencias estadísticamente entre grupos (Figura 8). Las comparaciones entre grupos mostraron diferencias estadísticamente significativas entre músicos-activistas ($rango = 50.93$) y maestros ($rango = 39.42$), $H = -11.50$ ($p = 0.05$, $DE = -2.39$), sin diferencias con los intérpretes ($rango = 39.10$).

Figura 8

“Siento Satisfacción Personal de Ser Músico-activista”: Rangos Medios



De esta forma, conforme a su identidad seleccionada, los músicos-activistas tuvieron el mayor puntaje en su satisfacción personal en este rol, en comparación a aquellos que seleccionaron la identidad de maestros.

Identidad de Intérprete

Los participantes expusieron lo que significaba para ellos ser un músico intérprete en una pregunta abierta (í21), la cual todos contestaron ($n = 92$). Durante el análisis temático se identificaron dos ámbitos, el primero abarcó las actividades profesionales y el segundo el papel del intérprete para vincularse con su entorno. Las categorías y subcategorías en estos dos ámbitos se detallan a continuación.

Actividad Profesional de un Intérprete

Sobre la *actividad profesional de un intérprete*, se contabilizaron 91 menciones de 65 participantes ($n = 65$, 70.65%) (Tabla 9). La categoría *características de un intérprete* agrupó las opiniones que subrayaron rasgos deseables de esta identidad, con 74 menciones de 56 participantes ($n = 56$, 60.87%). La subcategoría con mayor número de menciones se refirió al *disfrute personal* ($n = 13$, 14.13%), donde para tres participantes la música era su “pasión” (M43m; H48i; H56ma), mientras otros señalaron que la interpretación significaba “satisfacción individual” (H50ma) y “gozo” (H44ma). De esta forma, se destacó la importancia para establecer la identidad de intérprete el disfrute de dicha actividad musical.

En la subcategoría *interpretación en general* ($n = 10$, 10.87%) se incluyeron percepciones como “dedicarse a tocar y hacer música en cualquier ámbito” (M26ma) o “dar una versión interpretativa de una obra musical”. Sin embargo, en estas respuestas los participantes no ofrecieron más detalles sobre el significado de ser un intérprete. Por otra parte, nueve participantes (9.78%) consideraron que esta identidad estaba asociada con lograr *altos estándares de calidad en la interpretación*. Esto se plasmó en ideas como “enfocarte a perfeccionarte en tu instrumento o voz” (M28ma) o “tocar melodías lo mejor posible” (H48i). Esta subcategoría estuvo relacionada con la subcategoría de *desarrollar habilidades técnicas instrumentales*, donde seis participantes (6.52%) destacaron la importancia de comprometerse para adquirir dichas habilidades (H47ma; H36m) y dominarlas (H30m).

Tabla 9
Actividades Profesionales de un Intérprete

Categoría	Subcategoría	Número de menciones		Participantes (n)	
		Subcategoría	Categoría	Categoría	Total ámbito
Características de un intérprete	Disfrute personal	13	74	56 ^a	65 ^b
	Interpretación en general	10			
	Interpretación de obras de otros compositores	10			
	Altos estándares de calidad en la interpretación	9			
	Participación en público	8			
	Desarrollar habilidades técnicas	6			
	Interpretación solista y en ensambles	6			
	Interpretación de obras propias	5			
	Desenvolverse en diferentes géneros musicales	3			
	Creatividad	2			
	Desenvolverse en varios instrumentos musicales	1			
	Tocar por satisfacción personal	1			
Importancia de ejercer activamente como intérprete	Ocupación laboral	6	17	17	
	Centrarse en la interpretación	6			
	Solamente ejercer como intérprete	5			
	Total de menciones		91		

Nota. ^aDos participantes mencionaron dos subcategorías, dos participantes mencionaron tres subcategorías y uno cuatro subcategorías. ^bOcho participantes entraron en ambas categorías.

Diez participantes (10.87%) destacaron la *interpretación de obras de otros compositores*: “transmitir una obra de la autoría de alguien más” (H32ma) y “dar a entender la idea del compositor plasmada en la obra musical que está ejecutando” (Ne30ma). Cuatro de los nueve participantes en esta subcategoría también se integraron en la subcategoría *interpretación de obras propias* ($n = 5$,

5.43%): “transmitir la obra musical de otras personas o propia” (M28ma) y “dominar técnicas instrumentales y poder reproducirlas con base en un repertorio, sean o no canciones originales” (H30m). Esta subcategoría también incluyó la opinión de un participante que destacó aún más la importancia de la creación musical, para quién un intérprete era “alguien que crea e interpreta en mayoría desde su autoría” (M23ma). Además de la composición, solo dos participantes (2.17%) mencionaron la *creatividad*: “expresa[r] la música con conocimiento y creatividad” (H42ma) o “permite desarrollar [la] creatividad” (M39a).

En la subcategoría *participación en público* se incluyeron las opiniones de ocho participantes (8.70%). Para uno de ellos, un intérprete debía desenvolverse en “distintos tipos de escenarios” (H36ma), mientras que dos agregaron el trabajo en grabaciones (H47ma) y estudios (H32i). Por el contrario, para otro participante (1.09%) ser intérprete significaba “tocar un instrumento, ya sea por satisfacción personal o para presentarse en público” (M62ma); fue el único que concibió que un intérprete podía denominarse, como tal, por tocar su instrumento musical por satisfacción y no lo condicionó a la actuación pública. En cuanto al tipo de interacciones musicales, seis participantes (6.52%) subrayaron la *interpretación solista y en ensambles*, con la misma importancia en ambos contextos.

Solo para tres participantes (3.26%) era relevante *desenvolverse en diferentes géneros musicales*: “tener conciencia de los diferentes géneros y tener las herramientas para su óptimo desempeño” (Hm), “dedicarme a la interpretación de diversos géneros a fin de difundir la música” (M66ma) y lograr la “ejecución del instrumento especializado de forma correcta en distintos géneros musicales” (H28m). Por último, solo un participante (1.09%) señaló que un intérprete requería *desenvolverse en varios instrumentos musicales*: “alguien que se presenta con uno o más instrumentos para el público o en un estudio” (H32i).

En el ámbito de la *actividad profesional de un intérprete*, la segunda categoría se refirió a percepciones de los participantes sobre la *importancia de ejercer activamente como intérprete*, con 17 menciones del mismo número de participantes ($n = 17$, 18.48%). Seis participantes (6.52%) se incluyeron en la subcategoría de *ocupación laboral*, ya que relacionaron la identidad de intérprete con poder desempeñarse como tal en el “ámbito laboral” (H39i), lo cual implicaba “busca[r] oportunidades para desempeñarse como instrumentista, darse a conocer” (M26ma) y “vivir de ello” (M39ma). En la subcategoría *centrarse en la interpretación*, otros seis participantes (6.52%) especificaron que estos músicos priorizaban dicha actividad con respecto a otras: “enfocar

mayormente la formación y carrera musical en desarrollar habilidades técnicas e interpretativas” (H26ma) o “músico con más inclinación a interpretar que a enseñar” (M25ma). Mientras que, en la subcategoría *solamente ejercer como intérprete*, cinco participantes (5.43%) expresaron que un intérprete solo se dedicaba a dicha actividad: “músico dedicado únicamente a ejecutar” (M31ma) o “alguien que solo se dedica a ejecutar su instrumento por gusto” (M23ma). Mostrando una clara contraposición con la enseñanza, un participante señaló “es un músico que solo se dedica a interpretar la música que toca, canta o compone. No se dedica a la enseñanza, todos los músicos debemos ser intérpretes” (M53ma).

Vinculación con el Entorno de un Intérprete

Algunas opiniones se refirieron al ámbito de *vinculación con el entorno de un intérprete*, con 51 menciones de 44 participantes ($n = 44$, 47.83%). Este ámbito se conformó a su vez por dos categorías (Tabla 10). La primera categoría se refirió a la *expresión y comunicación*, con 40 menciones de 37 participantes ($n = 37$, 40.22%), de los cuales 27 ($n = 27$, 29.35%) señalaron que el significado de ser un intérprete estaba asociado con la *expresión de emociones* a través de la música. La mayoría de los participantes se centraron en el nivel personal; “ser intérprete es sacar muchas cosas dentro de ti, te ayuda mucho la música para expresar sentimientos” (H38ma) o “recrear una obra transmitiendo una emoción personal” (M48ma). Otro par de participantes señalaron que la expresión estaba ligada a un proceso de comunicación con el público; “conectar con la audiencia” (H25m) o “entregarme poética y filosóficamente a los demás con mi música, llevar a todos conmigo a dónde quiero ir, es dialogar con el público y transmitir; reír y llorar, gritar y callar, hablar y escuchar” (M23ma).

La subcategoría *facilitar experiencias musicales* incluyó las respuestas de 13 participantes (14.13%). Estos enfatizaron el disfrute y vivencia del público, y las comunidades a quienes el intérprete se dirige: servir como “un medio para hacer sonar la música y que los demás puedan experimentarla” (H37ma), “compartiendo a la comunidad al interpretar su música” (M28ma), “buscar desempeñarse de la mejor manera para satisfacer esta necesidad al ser seres humanos” (H25ma) y “la ejecución de melodías de mi instrumento para el gusto de la gente y transmitir a través de mi violín sensaciones y emociones para el deleite de la audiencia” (H28i).

Tabla 10

Vinculación con el Entorno de un Intérprete

Categoría	Subcategoría	Número de menciones		Participantes (n)	
		Subcategoría	Categoría	Categoría	Total ámbito
Expresión y comunicación	Expresión de emociones	27	40	37 ^a	44 ^b
	Facilitar experiencias musicales	13			
Incidir en su entorno	Ayudar con la música	6	11	11	
	Difundir la música y la cultura	5			
	Total de menciones		51		

Nota. ^a Tres participantes se categorizaron en ambas subcategorías. ^b Cuatro participantes entraron en las dos categorías.

La segunda categoría de *vinculación con el entorno de un intérprete* incluyó las opiniones de los participantes que consideraban que a través de la interpretación es posible *incidir en su entorno* para generar cambios positivos en el público y sus comunidades, con 11 menciones del mismo número de participantes ($n = 11, 11.96\%$). La primera subcategoría incluyó la opinión de seis (6.52%) participantes que consideraban que es posible *ayudar con la música*: “crear un ambiente edificante para las personas” (Mma), “tocar corazones de las personas y ayudar en todas las áreas” (M52m), “ejercer transdisciplinariamente el arte en vinculación con todo lo que nos rodea” (M37ma) o

Ayudar a otros a disfrutar del conocimiento musical como una fuente de recursos que puedan ayudarles a vivir con estabilidad emocional, económica y social basada en la libertad, amor y la búsqueda de un espíritu feliz y agradecido con la vida y con Dios. (H71ma)

Mientras que un participante más expresó que a través de la interpretación era posible “poder llegar a sensibilizar personas y transmitir la música a más familias que puedan tener una herramienta laboral” (H47ma).

Por último, cinco participantes (5.43%) señalaron que al *difundir la música y la cultura* generaba un impacto positivo en su entorno. Uno de ellos indicó: “[la interpretación] es parte de mi vida y herencia de mi familia y comunidad” (H38ma). De forma similar, un participante más

señaló la importancia de “transmi[tir] la cultura de una región” (H38ma). De esta forma, se puede observar que, para 52 participantes (56.52%), ser intérprete estaba relacionado con la vinculación con su entorno, donde la mayoría se refirieron a esta conexión a través de la expresión de emociones y facilitar experiencias musicales para el público y sus comunidades.

Actividades Relacionadas con la Identidad de Intérprete

El CIMPCE incluyó seis preguntas de actividades relacionadas con la identidad de intérprete (í22– í27); el índice de confiabilidad obtenido fue de $\alpha = .91$. Los estadísticos descriptivos de esta sección, generales y por grupos, se muestran en la Tabla 11.

Tabla 11

Actividades Relacionadas con la Identidad de Intérprete: Estadísticos Descriptivos y Pruebas de Kruskal-Wallis

Ítem	Identidad	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>H</i>	Sig.
í22. Expresarme a través de la música.	General	4.67	.82	2.78	.248
	Intérprete	4.33	1.29		
	Maestro	4.65	.67		
	Músico-activista	4.77	.70		
í23. A través de la interpretación dar a conocer el repertorio del género musical en el que me desempeño (clásico, jazz, popular, folclórica, etc.).	General	4.47	.97	.01	.991
	Intérprete	4.26	1.43		
	Maestro	4.60	.68		
	Músico-activista	4.49	.92		
í24. Desarrollar habilidades técnico-musicales en mi especialidad, a través de la práctica constante.	General	4.72	.74	1.72	.422
	Intérprete	4.40	1.24		
	Maestro	4.75	.55		
	Músico-activista	4.80	.61		
í25. Participar en recitales y conciertos como solista, en ensambles de cámara o dentro de una orquesta.	General	4.47	.96	1.14	.565
	Intérprete	4.33	1.11		
	Maestro	4.70	.65		
	Músico-activista	4.43	1.01		
í26. Respetar y estar abierto a aprender otros géneros musicales, aunque me especialice en uno.	General	4.67	.91	1.03	.596
	Intérprete	4.33	1.44		
	Maestro	4.90	.30		
	Músico-activista	4.68	.86		
í27. Interactuar con las personas a través de la música que interpreto.	General	4.75	.80	4.07	.130
	Intérprete	4.26	1.43		
	Maestro	4.90	.30		
	Músico-activista	4.82	.65		

Los ítems con los puntajes más altos hicieron referencia al uso de la interpretación musical para interactuar con otras personas ($M = 4.75$, $DE = .80$) (í27) y a desarrollar habilidades técnico-musicales a través de la práctica constante ($M = 4.72$, $DE = .74$) (í24). Por otra parte, las medias más bajas correspondieron al uso de la interpretación para dar a conocer el género musical en que los participantes se desempeñaban ($M = 4.47$, $DE = .97$) (í27) y en participar en recitales y conciertos como solista o en ensambles ($M = 4.75$, $DE = .96$) (í25). Sin embargo, como se puede observar, las diferencias en las medias generales entre los ítems de esta sección no son muy grandes.

En la Tabla 11 también se muestran las medias por grupo (intérprete, maestro y músico-activista) y los resultados de las pruebas de Kruskal-Wallis de las actividades relacionadas con la identidad de intérprete. Como se puede observar, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre grupos en ninguno de los ítems.

Identidad de Maestro

Para conocer lo que significaba para los participantes ser maestro de música, se incluyó una pregunta abierta en el CIMPCE (í31), la cual todos los participantes contestaron ($n = 92$). El análisis temático resaltó dos ámbitos, primero, la *importancia de la figura del maestro* y, segundo, los *procesos de enseñanza* en los cuales inciden. Estos ámbitos se conformaron por diferentes categorías y subcategorías que se detallan a continuación con las respectivas citas de los participantes.

Importancia de la Figura del Maestro

Un poco más de la mitad de los participantes, al preguntarles qué significaba para ellos ser maestros de música, señalaron aspectos que evidenciaban que otorgaban mucha *importancia a la figura del maestro*, con 64 menciones de 50 participantes ($n = 50$, 54.35%) (Tabla 12). La categoría de *valor atribuido a la docencia*, contó con 43 opiniones de 36 participantes ($n = 35$, 39.13%). En esta categoría, la primera subcategoría incluyó las opiniones de 11 participantes (11.96%) que expresaron *satisfacción personal* de observar el avance de sus estudiantes en su instrumento musical, o bien, para quienes la docencia significaba “lo más importante” (H47ma). Además, un participante destacó que, para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, era “importante que los alumnos sientan que el maestro disfruta con su labor” (M43m).

Tabla 12

Importancia de la Figura del Maestro

Categoría	Subcategoría	Número de menciones		Participantes (n)	
		Subcategoría	Categoría	Categoría	Total ámbito
Valor atribuido a la docencia	Satisfacción personal	11	43	36 ^a	50 ^c
	Responsabilidad	7			
	Espiritualidad	7			
	Dedicación y compromiso	6			
	Pasión	3			
	Autoaprendizaje	3			
	Retribución	2			
	Privilegio	2			
	Alternativa laboral	2			
Papel del maestro como guía	Facilitar, guiar y acompañar	18	22	20 ^b	
	Ejemplo a seguir	4			
Total de menciones			64		

Nota. ^a Siete participantes mencionaron dos subcategorías dentro de la categoría *valor atribuido a la docencia*. ^b Dos participantes mencionaron ambas subcategorías. ^c Seis participantes se incluyeron en ambas categorías.

Por otro lado, para siete participantes (7.61%) ser docente significaba una gran *responsabilidad*, en algunos casos relacionada con los vínculos que se crean entre maestro y alumno. En palabras de uno de ellos, la docencia:

Debe ser una actividad que se desempeñe con el máximo respeto y responsabilidad, ya que los lazos que se crean entre estudiante y profesor son muy fuertes, tanto el uno como el otro se van moldeando con el paso del tiempo. (H28ma)

Para otro participante ser maestro era “una gran responsabilidad, ya que soy un actor de conciencia que puedo impactar en el corazón de mis estudiantes, además, la materia prima es el humano y cualquier daño es irreparable” (H34ma). Otros relacionaron su responsabilidad con factores como el uso del tiempo de los estudiantes y su profesionalización (H37i), o bien, la responsabilidad social (H32i) en la “educación de una comunidad (H24ma).

En algunas de las respuestas de los participantes se observaron conexiones de la docencia con elementos incluidos en la subcategoría de *espiritualidad* ($n = 7, 7.61\%$), como “enseñar con el corazón” (M29m; M31ma), “enseñar desde el amor por la música y por nuestros semejantes” (H28ma) o “tocar el alma de los alumnos a través de la música” (H46ma). La siguiente subcategoría incluyó docentes para quienes la enseñanza requiere *dedicación y compromiso* ($n = 6, 6.52\%$). En esta, destacó la respuesta de un participante, para quien ser maestro “significa un compromiso muy grande de estarme preparando y actualizando para poder transmitir una educación musical de calidad a mis alumnos” (M51ma).

La siguiente subcategoría integró las opiniones de los participantes para quienes la docencia era su *pasión* ($n = 3, 3.26\%$). Uno de ellos expresó que la enseñanza era: “mi sustento, mi pasión, mi libertad” (H30m), y para otro maestro es una profesión “que con entrega, pasión, constancia y compromiso busca instruir de la manera más idónea al alumno para inmiscuirlo al infinito mundo de la música” (H25ma). Tres participantes (3.26%) consideraban la docencia como un proceso de *autoaprendizaje* y desarrollo personal; en palabras de uno de ellos “es crecer como profesional y ser humano, porque no solo enseñas a alguien más, sino que te enseñas a ti mismo, conoces cualidades que no sabías que tenías y desarrollas nuevas” (M23ma). En la subcategoría *retribución*, solo dos participantes (2.17%) señalaron que la enseñanza era “ser agradecidos, replicar y multiplicar lo que me dieron a mí” (H25m), o bien, “transmitir el bienestar que ha traído a mi vida la música” (M48ma). Por otra parte, para dos participantes (2.17%), ser maestro era un *privilegio* “aquel que tiene el privilegio de enseñar un lenguaje, tiene la capacidad de impactar, guiar y desarrollar a alguien más” (M23ma).

Solo dos participantes (2.17%) señalaron la docencia como una *alternativa laboral*. Uno de estos indicó que la enseñanza “es un empleo alternativo del ejecutante” (H53m), sin entrar en mayor detalle. Sin embargo, otro explicó “después de muchos años de docente, lo que comenzó siendo un trabajo se ha convertido en una misión de vida a través de la cual contribuyo en la construcción de mejores personas que a su vez transformarán la sociedad” (H47ma). Como se puede observar, en esta respuesta el participante externó, en primer lugar, el cambio de una visión de la docencia solo como una fuente de empleo a una “misión de vida”, como el mismo lo describe. Posteriormente, alude a la formación de “mejores personas” a través de la enseñanza y, por último, al impacto social que desea lograr a través de sus estudiantes, los cuales “transformarán la



sociedad”. Esta respuesta también se incluyó en el ámbito de *procesos de enseñanza*, en la subcategoría de *transformación social*.

En el ámbito de *importancia de la figura del maestro*, la segunda categoría correspondió a el *papel del maestro como guía*, con 22 menciones de 20 participantes ($n = 20$, 21.74%). La primera subcategoría, abarcó las opiniones de los participantes que consideraban que los maestros cumplen con la función de *facilitar, guiar y acompañar* el desarrollo de sus estudiantes ($n = 18$, 19.57%). Esta incluyó la opinión de un participante que se visualizaba como:

Coordinador educativo, ya que no solo ayudamos a que el ser humano experimente con todo lo que le rodea a través de la música, la cantidad de dicha experiencia es, en pocas palabras, un aprendizaje habilitado, y a esto es lo que llamamos CONOCIMIENTO [sic], todo este proceso es lo que ayudamos y coordinamos a experimentar. (H51m)

De forma similar, otro participante describió que realizaba “una labor titánica de vinculación para generar un impacto e incidencia positiva en la vida de cada ser que pasa por el aula” (M37ma).

Relacionada con la última subcategoría, algunos participantes ($n = 4$, 4.35%) expresaron que una parte importante de la figura docente es ser un *ejemplo a seguir*. Esto incluyó “ser ejemplo en estudio y constancia” (M52ma), o bien, “ser una guía y ejemplo durante el aprendizaje del alumno, tanto en forma práctica como teórica, como también ser equipo y formar parte de la formación de la personalidad del alumno” (Ne30ma). Así, de forma similar al resto de las categorías y subcategorías del ámbito de *importancia de la figura del maestro*, se identificó que los participantes asociaron al significado de ser maestro de música a elementos más allá de los musicales.

Procesos de Enseñanza

Al preguntar a los docentes qué significaba ser maestro de música (i31), los participantes hicieron referencia a diferentes *procesos de enseñanza*, con 111 menciones de 63 participantes ($n = 63$, 68.48%). Estos fueron categorizados en *características de la enseñanza, formación personal, formación musical y formación social* de los estudiantes. Algunos elementos de estas categorías fueron citados por los participantes cuando se les preguntó cuál consideraban que eran los principales objetivos de sus PCEM (i7), pero, en esta pregunta fueron orientados a una finalidad más personal que institucional.

Tabla 13

Procesos de Enseñanza

Categoría	Subcategoría	Número de menciones		Participantes (n)	
		Subcategoría	Categoría	Categoría	Total ámbito
Características de la enseñanza	Compartir conocimientos	24	42	34 ^a	63 ^d
	Lúdica	6			
	Inclusiva	5			
	Motivante	4			
	Sistematizada	4			
Formación personal	Desarrollo humano	9	30	22 ^b	
	Fomentar hábitos	8			
	Desarrollo emocional	8			
	Desarrollo de habilidades en general	4			
	Creatividad	1			
Formación musical	Conservar la práctica musical	9	31	27 ^c	
	Enseñanza Instrumental	7			
	Expresión	7			
	Musical General	5			
	Profesionalización	3			
Formación social	Desarrollo de habilidades sociales	5	8	8	
	Alejar a los alumnos de conductas de riesgo	2			
	Educación de la comunidad	1			
Total de menciones			111		

Nota. ^aUn participante se incluyó en tres subcategorías y ocho en dos subcategorías de *características de la enseñanza*. ^bUn participante se incluyó en dos subcategorías y seis se clasificaron en dos. ^cCuatro participantes fueron incluidos en dos subcategorías. ^dSolo 29 maestros no se incluyeron en alguna subcategoría de *procesos de enseñanza*.

La primera categoría incluyó *características de la enseñanza*, con 42 menciones de 34 participantes ($n = 34, 36.96\%$). Dentro de esta, la subcategoría más mencionada abarcó la importancia de *compartir conocimientos con los estudiantes* ($n = 24, 26.09\%$), donde la mayoría

de los participantes no especificaron a qué tipo de conocimientos se referían, ocho destacaron los musicales (8.70%), uno (1.09%) se refirió a “conocimientos técnicos importantes y necesarios” (H48i) y, un último participante, señaló que ser maestro de música “implica tener conocimientos y habilidades para enseñar música a otros” (H44ma).

En la categoría de *características de la enseñanza* los participantes también citaron rasgos deseables en los procesos de enseñanza. La subcategoría de educación *inclusiva* (5.43%) abarcó las opiniones de cinco participantes (5.43%), de los cuales cuatro (4.35%) se refirieron a personas de diferentes edades como niños pequeños y adultos (H46m; M53ma; M28ma; H45ma). En la misma subcategoría, un participante indicó que la enseñanza debe realizarse “respetando las características físicas y emocionales de cada uno de los integrantes; buscamos que sean ellos mismos en un ambiente de respeto y diversión” (H37ma). Esta respuesta estuvo relacionada con la siguiente subcategoría, donde se englobaron las respuestas que hicieron referencia a la enseñanza *lúdica* ($n = 6$, 6.52%), como “hacer música a través del juego” (H50ma) y “del movimiento y funcionamiento del cuerpo” (M28m).

Como característica de la enseñanza, la subcategoría *motivante* incluyó las opiniones de cuatro participantes ($n = 4$, 4.35%) que resaltaron la importancia de esta para mantener interesados a los estudiantes hacia el aprendizaje musical. Así, consideraron que es importante lograr “el aprendizaje con gusto del alumno” (M67ma), “motivar a niños y jóvenes a querer aprender sobre la música” (M52ma) y que “quieran tocar un instrumento con el mismo gusto que yo lo hago”. Por último, tres docentes ($n = 3$, 3.26%) resaltaron la importancia de que la enseñanza sea *sistematizada*, “con objetivos claros” (H36m), “siguiendo una línea metodológica” (H26ma) y “fundamentado[s] en bases sólidas de técnicas avanzadas y estudiadas” (H34ma).

En el ámbito de *procesos de enseñanza*, la segunda categoría correspondió a la importancia del docente en la *formación personal* de los estudiantes, con 30 menciones de 22 participantes ($n = 22$, 23.91%). En esta, la primera subcategoría abarcó las opiniones de nueve participantes (9.78%) sobre la importancia del maestro de música en el *desarrollo humano* de los estudiantes. Algunos comentarios fueron generales, como “formar mejores seres humanos” (H38i). Sin embargo, tres participantes abarcaron contextos sociales: ayudar a la “construcción de mejores personas que a su vez transformarán la sociedad” (H47ma) u “ofrecer alternativas no violentas para el desarrollo humano” (H26ma). Un participante especificó que ser maestro de música en “lugares con situaciones vulnerables, es un momento de terapia para los niños como para mí”



(M39ma) y otro resaltó la importancia de “dejar buenas enseñanzas que puedan llegar a durar toda la vida” (H28i).

La segunda subcategoría englobó *fomentar hábitos* que los participantes consideran que un maestro de música debe favorecer en los estudiantes ($n = 8$, 8.70%), sobre todo disciplina ($n = 3$, 3.26%), respeto ($n = 2$, 2.17%), compromiso (H43ma), “responsabilidad y buenos hábitos como el estudio diario” (H28i). También se incluyó la opinión de un maestro que indicó que el aprendizaje musical permite a los estudiantes “alejarse de celulares y videojuegos” (M52ma). La tercera subcategoría de *formación personal* de los estudiantes se refirió al *desarrollo emocional* ($n = 8$, 8.70%), en donde se incluyeron opiniones como desarrollar la sensibilidad ($n = 4$, 4.35%), la empatía (H50ma) y la “personalidad del alumno” (Ne30ma).

En la cuarta subcategoría se incluyó el *desarrollo de habilidades en general* ($n = 4$, 4.35%). En estas, solo un participante aludió a “habilidades artísticas” (H62ma), el resto apuntaron a favorecer la independencia de sus estudiantes a través de “darles herramientas para que desarrollen sus habilidades” (M39ma), promover enseñanzas “útil[es] y funcional[es] para el alumno” (H35i) y “formar personas conscientes de sus capacidades y fortalezas” (H25ma). En la última subcategoría de *formación personal*, solo un maestro (1.09%) hizo referencia a la *creatividad* dentro de los procesos de enseñanza: “ser maestro de música es transmitir el arte a otros y todo lo que esto conlleva (sensibilidad, disciplina, creatividad, etc.)” (H36m). Pero, como se puede por la cita textual, no ofreció mayor detalle sobre el tipo de procesos creativos que considera importantes.

La tercera categoría del ámbito de *procesos de enseñanza* hizo referencia a aspectos de *formación musical* que eran objetivo de un maestro de música, con 31 menciones de 27 participantes ($n = 27$, 29.35%). En estos, la subcategoría *conservar la práctica musical* ($n = 9$, 9.78%) se refirió a percepciones generales como “perpetuar la práctica musical” (H28ma) o que “el legado, forma y tradición siga perdurando” (H31ma). Sin embargo, algunos participantes especificaron que la enseñanza se debe centrar en “transmitir la buena música” (H47ma), o bien, beneficiar la enseñanza del repertorio para ofrecer alternativas a la música comercial: “como maestra buscar que los alumnos les llame la atención lo que les enseñó (repertorio), que hay más música de lo que ellos escuchan (música comercial)” (M28m).

Otra labor importante de formación musical fue la *enseñanza instrumental* ($n = 7$, 7.61%), donde solo un docente mencionó la importancia de formar “bases técnicas” (H28i) en su instrumento musical. Dos participantes destacaron el disfrute en la interpretación instrumental:

facilitar que los alumnos “puedan y quieran tocar un instrumento con el mismo gusto que yo lo hago” (H32i), o bien, “ayudar a los alumnos a descubrir, desarrollar y disfrutar de sus capacidades y habilidades musicales” (M66ma). La siguiente subcategoría, agrupó las opiniones de participantes ($n = 7$, 7.61%) que se centraron en la *expresión* a través de la interpretación musical: “enseñar a los alumnos a ejecutar un instrumento o desarrollar su voz para expresar emociones o mensajes a través de la música” (H33ma) o “motivar a los niños y jóvenes a ver la música como un medio de expresión a través de un instrumento musical” (M26ma). Pero también integró citas de participantes que se refirieron a la expresión en general: “ayudar a otros a buscar su forma de expresarse” (H38ma) o “trabajar con las habilidades y emociones del alumno para que aprenda a expresar y a manejar las emociones a través de la música” (M31i).

Las opiniones de los docentes que abordaron la *formación musical*, pero sin especificar si instrumental o vocal, se incluyeron en la subcategoría *general* ($n = 5$, 5.43%). En esta, un participante resaltó la importancia de establecer un fundamento musical sólido: “llevar al alumno al conocimiento de las bases musicales y sobre estas ir construyendo el desarrollo musical” (M56m). La última subcategoría de *formación musical* fue la *profesionalización* ($n = 3$, 3.26%). Un participante señaló que su responsabilidad era aportar conocimientos a sus estudiantes para “forjarles un camino en la música” (H37i). Para otro, ser maestro de música “es el arte de crear más maestros, músicos, gente sensible y mejores seres humanos” (H54ma).

La cuarta categoría dentro de los *procesos de enseñanza* fue la *formación social* ($n = 8$, 8.70%). De estos, cinco (5.43%) se agruparon en la subcategoría de *desarrollo de habilidades sociales*, como “preparar futuros ciudadanos” (H31i), fomentar “la convivencia” (H37ma) o “formar personas socialmente responsables” (H28i). La segunda subcategoría fue *alejarse de los alumnos de conductas de riesgo*, donde dos participantes ($n = 2$, 2.17%) señalaron que el maestro de música puede “evitar que la juventud esté en las calles con malas compañías” (H47ma) y “ofrecer alternativas no violentas” (H26ma). En la última subcategoría, un participante hizo referencia a la *educación de la comunidad* (H24ma). De esta forma, con solo ocho menciones, la *formación social* fue la categoría menos citada dentro de los *procesos de enseñanza* atribuidos al significado de ser un maestro de música.

Actividades Relacionadas con la Identidad de Maestro

El CIMPCE incluyó seis ítems en escala tipo Likert de actividades relacionadas con la identidad de maestro, para los cuales se obtuvo un $\alpha = .85$. Los estadísticos descriptivos de esta

sección se muestran en la Tabla 11. Los ítems que los participantes percibieron más relacionados a la identidad de maestro fueron, en primer lugar, permitir que sus estudiantes se expresaran a través de la música ($M = 4.82, DE = .69$) (í32) y, en segundo lugar, contar con las competencias necesarias para que sus estudiantes desarrollaran sus habilidades musicales, técnicas e interpretativas ($M = 4.70, DE = .84$) (í35). Por el contrario, la actividad menos importante para los participantes fue dar a conocer el repertorio del género musical en que se desempeñaban ($M = 4.26, DE = 1.06$) (í33).

Tabla 14

Actividades Relacionadas con la Identidad de Maestro: Estadísticos Descriptivos y Pruebas de Kruskal-Wallis

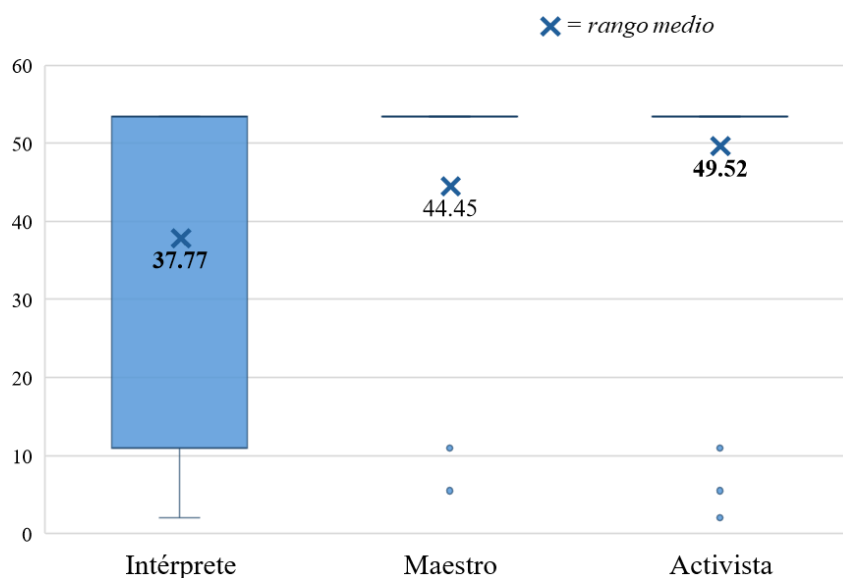
Ítem	Identidad	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>H</i>	Sig.
í32. Permitir que mis estudiantes se expresen a través de la música.	General	4.82	.69	5.09	.078
	Intérprete	4.46	1.18		
	Maestro	5	5		
	Músico-activista	4.85	.61		
í33. A través de la enseñanza dar a conocer el repertorio del género en el que me desempeño (clásico, jazz, pop, folclórica, etc.).	General	4.26	1.06	1.63	.441
	Intérprete	4.06	1.22		
	Maestro	4.55	.82		
	Músico-activista	4.23	1.09		
í34. Desarrollar competencias para enseñar a personas de diferentes contextos, edades y habilidades.	General	4.66	.80	5.15	.076
	Intérprete	4.20	1.42		
	Maestro	4.65	.58		
	Músico-activista	4.80	.58		
í35. Contar con las competencias necesarias para que los estudiantes desarrollen sus habilidades musicales, técnicas e interpretativas.	General	4.70	.84	6.28	.043*
	Intérprete	4.20	1.42		
	Maestro	4.70	.65		
	Músico-activista	4.83	.62		
í36. Preparar a los estudiantes para que participen en recitales y conciertos.	General	4.62	.77	1.71	.424
	Intérprete	4.33	1.11		
	Maestro	4.65	.74		
	Músico-activista	4.66	.69		
í37. Incluir en mi enseñanza otros géneros musicales, aunque me especialice en uno.	General	4.67	.80	2.18	.336
	Intérprete	4.40	1.12		
	Maestro	4.80	.52		
	Músico-activista	4.67	.81		

Nota. * $p < .05$.

Los estadísticos descriptivos por grupos y los resultados de las pruebas de Kruskal-Wallis de las actividades relacionadas con la identidad de maestro (í32–í37) se muestran en la Tabla 14. El ítem “permitir que mis estudiantes se expresen a través de la música” (í32), no tuvo variabilidad en el grupo de los maestros, donde todos respondieron que estaban totalmente de acuerdo con esta afirmación (en la escala Likert 5 = totalmente de acuerdo). En esta sección solo se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre grupos cuando se preguntó a los participantes sobre la importancia de contar con competencias docentes para que los estudiantes desarrollen sus habilidades musicales (í35) (Figura 9).

Figura 9

“Contar con las Competencias Necesarias para que los Estudiantes Desarrollen sus Habilidades Musicales, Técnicas e Interpretativas”: Rangos Medios



En las comparaciones entre grupos, se encontraron diferencias significativas entre los intérpretes (*rango* = 37.77) y los músicos-activistas (*rango* = 49.52), $H = -11.75$ ($p = 0.046$, $DE = -2.42$), sin diferencias con los maestros (*rango* = 44.45). De esta forma, con la puntuación más alta, los músicos-activistas fueron el grupo que consideró más importante contar con competencias docentes, pero, estadísticamente no fueron diferentes a los que se identificaban como maestros (Figura 9). Por otra parte, aunque los intérpretes tuvieron la menor puntuación en este ítem, no fueron estadísticamente diferentes a los maestros.

Compromiso Social

En la sección de compromiso social del CIMPCE se obtuvo un índice de confiabilidad de $\alpha = .86$. Estos ítems enfatizaban tres áreas: (1) interpretación, (2) docencia y (3) compromiso social en general. A continuación, se muestran los resultados según estas áreas.

Compromiso Social con Énfasis en Interpretación

En la Tabla 14 se muestran los ítems de compromiso social con énfasis en interpretación con sus estadísticos descriptivos generales y por grupos según la identidad seleccionada por los participantes. Entre los dos ítems, el puntaje más alto fue para incorporar en conciertos y recitales repertorio inclusivo ($M = 4.13$, $DE = 1.15$) (í30), mientras el más bajo fue participar en recitales y conciertos para concientizar sobre problemáticas sociales ($M = 4.08$, $DE = 1.16$) (í29). Sin embargo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre grupos (Tabla 15).

Tabla 15

Compromiso Social con Énfasis en Interpretación: Estadísticos Descriptivos y Pruebas de Kruskal-Wallis

Ítem	Identidad	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>H</i>	Sig.
í29. Participar en recitales y conciertos que busquen concientizar sobre problemáticas sociales.	General	4.08	1.16	3.86	.145
	Intérprete	3.33	1.67		
	Maestro	4.20	1.00		
	Músico-activista	4.25	.97		
í30. Incorporar en mis conciertos y recitales repertorio inclusivo (autores de grupos minoritarios, mujeres compositoras, entre otros).	General	4.13	1.15	5.39	.067
	Intérprete	3.40	1.50		
	Maestro	4.30	1.12		
	Músico-activista	4.26	.99		

Compromiso Social con Énfasis en Docencia

En las nueve preguntas (í39–í47) de compromiso social con énfasis en docencia (Tabla 16), la respuesta más alta se obtuvo al preguntarles a los participantes sobre su compromiso para fomentar hábitos de disciplina, responsabilidad y cooperación ($M = 4.89$, $DE = .34$) (í40). En segundo lugar, el ítem sobre fomentar el uso de la música para la expresión personal, relajación, socialización y/o resiliencia ($M = 4.86$, $DE = .34$) (í43). Los ítems con puntajes más bajos correspondieron a ofrecer alternativas de consumo cultural a géneros que pudieran incitar a la violencia ($M = 4.02$, $DE = 1.53$) (í27) y ayudar a que los estudiantes contribuyeran a causas democráticas y de justicia social ($M = 4.02$, $DE = 1.19$) (í45).

Tabla 16

Compromiso Social con Énfasis en Docencia: Estadísticos Descriptivos y Pruebas de Kruskal-Wallis

Ítem	Identidad	M	DE	H	Sig.
í39. Incluir en mi enseñanza ensambles y géneros musicales afines a las tradiciones musicales de mis estudiantes.	General	4.56	.71	4.89	.086
	Intérprete	4.13	.91		
	Maestro	4.73	.45		
	Músico-activista	4.62	.68		
í40. Fomentar hábitos de disciplina, responsabilidad y cooperación a través de la participación de los estudiantes en el programa comunitario de música.	General	4.89	.34	6.52	.038*
	Intérprete	4.73	.59		
	Maestro	4.84	.37		
	Músico-activista	4.96	.19		
í41. Minimizar la competencia entre estudiantes a través de la empatía, la colaboración y la integración.	General	4.68	.73	4.32	.115
	Intérprete	4.46	.74		
	Maestro	4.73	.73		
	Músico-activista	4.73	.73		
í42. Ofrecer alternativas de consumo cultural a géneros populares que pueden incitar a la violencia.	General	4.02	1.53	2.04	.360
	Intérprete	3.60	1.72		
	Maestro	4.31	1.33		
	Músico-activista	4.03	1.54		
í43. Fomentar que los estudiantes usen la música como medio de expresión personal, relajación, socialización y/o resiliencia.	General	4.86	.34	1.38	.501
	Intérprete	4.80	.56		
	Maestro	4.89	.31		
	Músico-activista	4.92	.26		
í44. Generar conciencia en los estudiantes sobre problemáticas sociales que los afectan a nivel local.	General	4.54	.80	1.73	.419
	Intérprete	4.46	.91		
	Maestro	4.36	.83		
	Músico-activista	4.62	.76		
í45. Ayudar a que mis estudiantes contribuyan a causas democráticas y de justicia social importantes para su comunidad.	General	4.02	1.19	6.73	.034*
	Intérprete	3.40	1.50		
	Maestro	3.73	1.19		
	Músico-activista	4.30	1.01		
í46. Usar la música para la integración de los estudiantes con sus compañeros, familia y comunidad.	General	4.82	.55	13.80	.001**
	Intérprete	4.26	1.09		
	Maestro	4.89	.31		
	Músico-activista	4.96	.19		
í47. Valorar y escuchar las perspectivas de todos los participantes del programa comunitario al momento de resolver conflictos.	General	4.81	.60	6.62	.036*
	Intérprete	4.33	1.23		
	Maestro	4.89	.31		
	Músico-activista	4.92	.26		

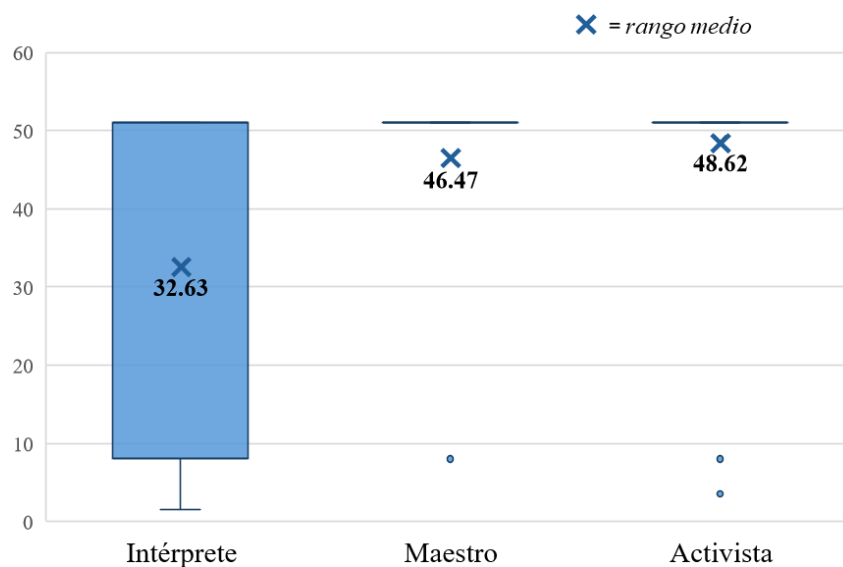
Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$.

En cuanto a las comparaciones entre grupos, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuatro preguntas (Tabla 13). Estos ítems fueron: fomentar hábitos de disciplina, responsabilidad y cooperación (í40, $p = 0.038$); ayudar a que los estudiantes contribuyan a causas democráticas y de justicia social (í45, $p = 0.034$); usar la música para la integración de los estudiantes con sus compañeros, familia y comunidad (í46, $p = 0.001$); y valorar y escuchar las perspectivas de todos los participantes del programa comunitario al momento de resolver conflictos (í47, $p = 0.036$).

De estos ítems, las pruebas de Dunn-Bonferroni (significancia ajustada), no encontraron diferencias estadísticamente significativas entre grupos en dos preguntas: fomentar hábitos de disciplina, responsabilidad y cooperación en sus estudiantes (í40); y, ayudar a que sus estudiantes contribuyeran a causas democráticas y de justicia social (í45). Sin embargo, sí se encontraron diferencias significativas entre grupos en el compromiso para usar la música para fomentar la integración de sus estudiantes (í46), entre intérpretes ($rango = 32.63$) y maestros ($rango = 46.47$), $H = -13.84$ ($p = .021$, $DE = -2.69$), así como entre intérpretes y músicos-activistas ($rango = 48.62$), $H = -15.98$ ($p = .001$, $DE = -3.70$), sin diferencias entre maestros y músicos-activistas (Figura 10).

Figura 10

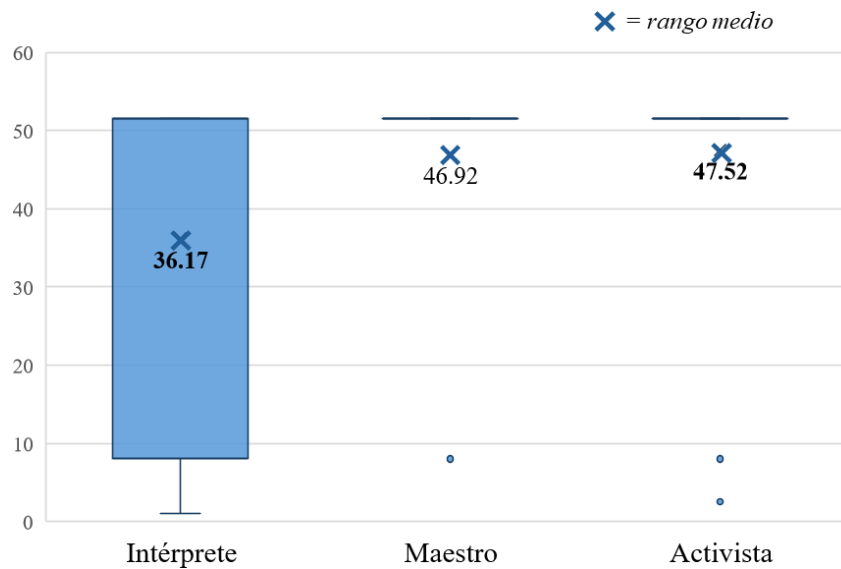
“Usar la Música para la Integración de los Estudiantes con sus Compañeros, Familia y Comunidad”: Rangos Medios



Por otra parte, al indagar sobre la percepción de compromiso de los participantes para valorar las perspectivas de los estudiantes del programa en la resolución de conflictos (í47), se detectaron diferencias significativas entre intérpretes (*rango* = 36.17) y los músicos-activistas (*rango* = 47.52), $H = -11.35$ ($p = 0.034$ $DE = -2.53$), sin diferencias de ambos grupos con los maestros (*rango* = 46.92). Así, los músicos-activistas tuvieron la mayor percepción de compromiso en valorar y escuchar las perspectivas de los estudiantes en la resolución de conflictos, seguidos de los maestros, aunque estos grupos no fueron estadísticamente diferentes entre sí (Figura 11). Por último, los intérpretes tuvieron el puntaje más bajo, pero no significativamente diferente de los maestros.

Figura 11

“Valorar y Escuchar las Perspectivas de Todos los Participantes del Programa Comunitario al Momento de Resolver Conflictos”: Rangos Medios



Compromiso Social en General

Sobre las cinco preguntas correspondientes al compromiso social en general, los estadísticos descriptivos generales se muestran en la Tabla 17. La media más alta de esta sección se encontró en la afirmación “las oportunidades musicales de calidad deben estar abiertas para todos, y no deben depender de las habilidades, los antecedentes sociales y/o económicos de los

estudiantes” ($M = 4.86$, $DE = .55$) (í52), seguida del ítem “estoy abierto a trabajar con grupos diversos (raza, género, cultura, religión, orientación sexual)” ($M = 4.75$, $DE = .74$) (í51). El puntaje más bajo correspondió al ítem referente a la importancia de contribuir a causas democráticas y de justicia social ($M = 4.20$, $DE = 1.18$) (í50). Este ítem corresponde con otro ítem de la sección de compromiso social con énfasis en docencia (ver Tabla 15); ayudar a que los estudiantes contribuyan a causas de democráticas y de justicia social ($M = 4.02$, $DE = 1.19$) (í45). Ambos ítems tuvieron bajos puntajes dentro de sus secciones.

Tabla 17

Compromiso Social en General: Estadísticos Descriptivos y Pruebas de Kruskal-Wallis

Ítem	Identidad	M	DE	H	Sig.
í48. Expresarse a través de la música es un privilegio, por lo tanto creo que debo defender que otros gocen de estas mismas libertades y derechos.	General	4.59	.82	1.31	.518
	Intérprete	4.42	.93		
	Maestro	4.70	.73		
	Músico-activista	4.59	.83		
í49. Es importante ser consciente e informarse sobre diversas problemáticas sociales (injusticia, desigualdad y exclusión).	General	4.51	.90	8.11	.017*
	Intérprete	3.85	1.23		
	Maestro	4.40	1.09		
	Músico-activista	4.72	.62		
í50. Es importante contribuir a causas democráticas y de justicia social importantes para mi comunidad.	General	4.20	1.18	11.15	.004**
	Intérprete	3.28	1.54		
	Maestro	3.85	1.42		
	Músico-activista	4.57	.76		
í51. Estoy abierto a trabajar con grupos diversos (raza, género, cultura, religión, orientación sexual).	General	4.75	.74	.76	.683
	Intérprete	4.71	.61		
	Maestro	4.65	.98		
	Músico-activista	4.79	.68		
í52. Las oportunidades musicales de calidad deben estar abiertas para todos, y no deben depender de las habilidades, los antecedentes sociales y/o económicos de los estudiantes.	General	4.86	.55	1.40	.496
	Intérprete	4.78	.57		
	Maestro	4.85	.48		
	Músico-activista	4.88	.57		

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$.

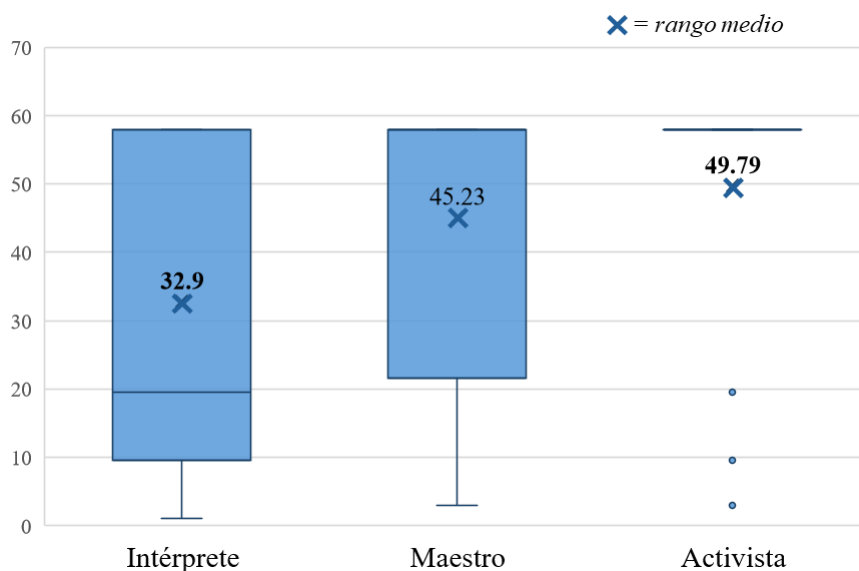
En la Tabla 17 también se muestran los estadísticos descriptivos por grupo (intérprete, maestro y músico-activista), así como las comparaciones entre grupos (pruebas de Kruskal-Wallis). Como se puede observar, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre grupos al preguntarle a los participantes sobre la importancia de: ser consciente e informarse sobre

diversas problemáticas sociales ($i49, p = 0.017$); y contribuir a causas democráticas y de justicia social relevantes para su comunidad ($i50, p = 0.004$).

En las comparaciones de Dunn-Bonferroni, se detectaron diferencias significativas en el ítem que indagaba sobre la importancia de ser conscientes e informarse sobre problemáticas sociales ($i49$) entre intérpretes ($rango = 32.90$) y músicos-activistas ($rango = 49.79$), $H = -16.88$ ($p = 0.013, DE = -2.84$), sin diferencias con los maestros ($rango = 45.23$). Así, los músicos-activistas fueron quienes consideraron más importante informarse y concientizarse en temáticas sociales; esta percepción fue estadísticamente más alta que la de los intérpretes, más no de los maestros, mientras que entre estos dos grupos no hubo diferencias significativas (Figura 12).

Figura 12

“Es Importante ser Consciente e Informarse sobre Diversas Problemáticas Sociales (Injusticia, Desigualdad y Exclusión)”: Rangos Medios

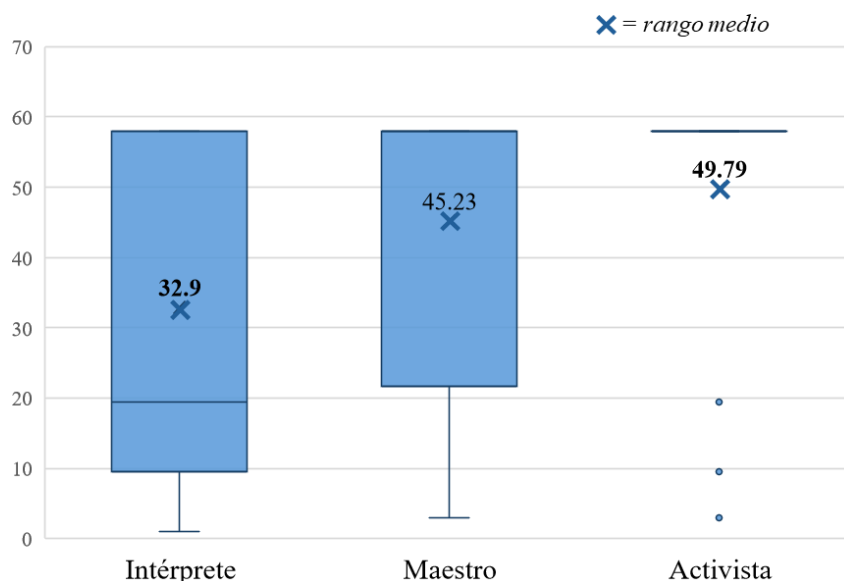


De forma similar, cuando se preguntó a los participantes sobre la importancia de contribuir a causas democráticas y de justicia social ($i50$), se encontraron diferencias significativas entre intérpretes ($rango = 31.13$) y músicos-activistas ($rango = 52.03$), $H = 20.89$ ($p = 0.006, DE = 3.09$), sin diferencias de ambos grupos respecto a los maestros ($rango = 40.28$). Los músicos-activistas fueron quienes se percibieron más comprometidos en contribuir a causas democráticas

y de justicia social, pero estadísticamente iguales a los maestros, mientras que los intérpretes tuvieron el menor puntaje, pero no estadísticamente diferente a los maestros (Figura 13).

Figura 13

“Es Importante Contribuir a Causas Democráticas y de Justicia Social Importantes para mi Comunidad”: Rangos Medios



Como resumen de la sección de compromiso social, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre grupos, intérpretes, maestros y músicos-activistas en cuatro ítems de compromiso social. En los ítems con énfasis en interpretación no se encontraron diferencias entre grupos. Mientras que, en las preguntas con énfasis en docencia se encontraron diferencias entre intérpretes y músicos-activistas en el uso de la música para la integración de los estudiantes con sus compañeros, familia y comunidad (í46), y en valorar las perspectivas de los participantes del PCEM para resolver conflictos (í47). En los ítems de compromiso social en general se identificaron diferencias entre intérpretes y músicos-activistas en la importancia de informarse sobre problemáticas sociales (í49) y, contribuir a causas democráticas y de justicia social (í50). Entre los grupos de maestros y músicos-activistas no se encontraron diferencias significativas en ninguno de los ítems de esta sección.

Formación Continua

El CIMPCE incluyó una sección de formación continua, en la cual se obtuvo un índice de confiabilidad de $\alpha = .75$. En primer lugar, se preguntó a los participantes si habían recibido cursos o talleres dentro del PCEM (í53), a lo cual 22 respondieron que no (25.29%), y 65 que sí (71.71%). A los participantes que respondieron afirmativamente se les pidió que describieran brevemente la formación que habían recibido (í54). En la Tabla 18 se observan los resultados, analizados y codificados temáticamente, donde un participante pudo mencionar uno o más tipos de cursos.

Tabla 18

Cursos de Formación Continua Recibidos

Tipo de curso	<i>n</i>	Porcentaje*
Métodos Dalcroze y Suzuki	24	26.09%
Cursos de temáticas sociales	17	18.48%
Pedagogía y enseñanza musical	17	18.48%
Dirección orquestal, coral o banda	16	17.39%
Técnica Alexander	13	14.13%
Desarrollo técnico musical	6	6.52%
Mantenimiento de instrumentos musicales	3	3.26%
Gestión cultural	1	1.09%
Musicoterapia	1	1.09%
Tecnología musical	1	1.09%
Otros	10	10.87%

*Nota. *Del total de los participantes*

Los cursos más frecuentes fueron en *métodos Dalcroze y Suzuki* ($n = 24$, 26.09%). En segundo lugar, los *cursos de temáticas sociales* como derechos humanos, equidad de género, prevención de la violencia, inclusión, salud mental, atención a grupos vulnerables, niños, adolescentes y jóvenes ($n = 17$, 18.48%). Con el mismo número de citas, se encontraron cursos en *pedagogía y enseñanza musical*, incluidos solfeo, oído musical, contrapunto, didáctica, trabajo grupal y liderazgo en el aula ($n = 17$, 18.48%). En cuarto lugar, estuvieron los talleres de *dirección orquestal, coral o banda* ($n = 16$, 17.39%), seguidos de *Técnica Alexander* ($n = 13$, 14.13%).

A continuación, la categoría *desarrollo técnico musical* incluyó clases maestras o cursos en técnica y ejecución de uno o varios instrumentos musicales ($n = 6$, 6.52%). Pocos participantes recibieron cursos de *mantenimiento de instrumentos musicales* ($n = 3$, 3.26%). Con una sola

mención cada uno (1.09%), se encontraron talleres de *gestión cultural, musicoterapia y tecnología musical* (edición de partituras en Sibelius). Por último, la categoría *otros* ($n = 10, 10.87\%$), incorporó cursos no relacionados con la enseñanza musical o socioeducativa, como emprendimiento, administración, mercadotecnia, o bien, las respuestas de aquellos participantes que no especificaron el contenido de los cursos recibidos.

Por otra parte, se preguntó a los maestros cuál consideraban que era la pertinencia de recibir cursos en: pedagogía instrumental (í55), técnicas didácticas y de enseñanza (í56), orientación psicológica (í57), educación en contextos comunitarios (í58), musicoterapia (í59) y trabajo social (í60). Los estadísticos descriptivos generales de estos ítems se muestran en la Tabla 19.

Tabla 19

Formación Continua: Estadísticos Descriptivos y Pruebas de Kruskal-Wallis

Ítem	Identidad	M	DE	H	Sig.
í55. Pedagogía del instrumento.	General	4.78	.48	1.51	.470
	Intérprete	4.66	.61		
	Maestro	4.73	.56		
	Músico-activista	4.83	.42		
í56. Técnicas didácticas y de enseñanza.	General	4.81	.49	9.41	.009**
	Intérprete	4.73	.45		
	Maestro	4.57	.69		
	Músico-activista	4.90	.39		
í57. Orientación psicológica.	General	4.57	.73	10.70	.005**
	Intérprete	4.06	1.09		
	Maestro	4.42	.76		
	Músico-activista	4.76	.50		
í58. Educación en contextos comunitarios.	General	4.48	.90	3.98	.136
	Intérprete	4.00	1.36		
	Maestro	4.47	.96		
	Músico-activista	4.61	.68		
í59. Musicoterapia.	General	4.32	1.04	1.79	.409
	Intérprete	4.20	1.01		
	Maestro	4.10	1.24		
	Músico-activista	4.41	.99		
í60. Trabajo social.	General	4.23	.97	4.57	.102
	Intérprete	3.66	1.34		
	Maestro	4.15	1.01		
	Músico-activista	4.40	.78		

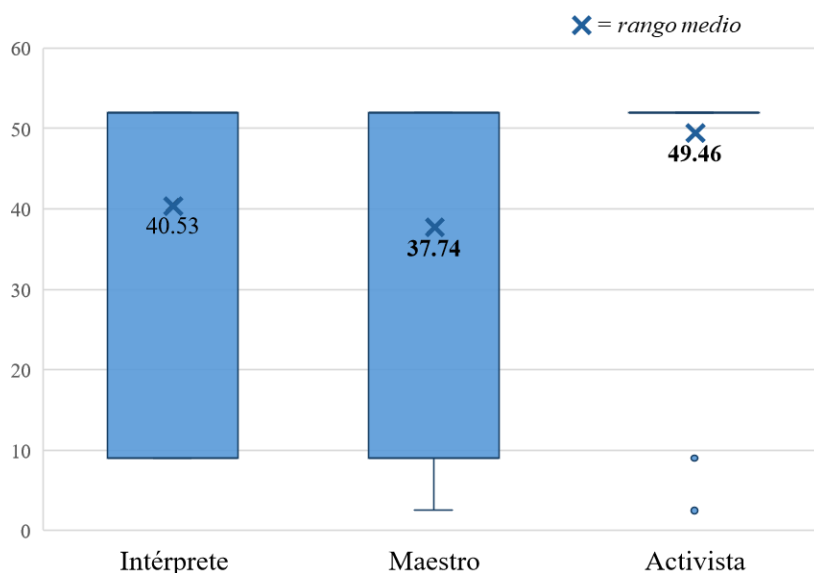
Nota. ** $p < .01$.

Las medias más altas se encontraron en técnicas didácticas y de enseñanza ($M = 4.81, DE = .49$) (í56) y pedagogía del instrumento ($M = 4.78, DE = .48$) (í55). Por el contrario, las medias más bajas se encontraron en las áreas de musicoterapia ($M = 4.32, DE = 1.04$) (í59) y trabajo social ($M = 4.23, DE = .97$) (í60). Los estadísticos descriptivos por grupos de las preguntas de formación continua y los resultados de las pruebas de Kruskal-Wallis se muestran en la Tabla 19. Las pruebas sugieren diferencias estadísticamente significativas en dos de las seis áreas: técnicas didácticas y de enseñanza (í56), y orientación psicológica (í57).

En las comparaciones por pares con la prueba de Dunn-Bonferroni, se detectaron diferencias estadísticamente significativas en el área de técnicas didácticas y de enseñanza (í56) entre los participantes que se identificaban como maestros ($rango = 37.74$) y como músicos-activistas ($rango = 49.46$), $H = -11.71$ ($p = 0.017, DE = -2.77$), sin diferencias con los que se identificaban como intérpretes ($rango = 37.74$). En este ítem, destaca que los maestros fueron los que dieron menor puntuación a recibir cursos en esta área, lo cual podría deberse a que consideran que cuentan con mayor preparación en técnicas didácticas y de enseñanza en comparación a los intérpretes y músicos-activistas (Figura 14).

Figura 14

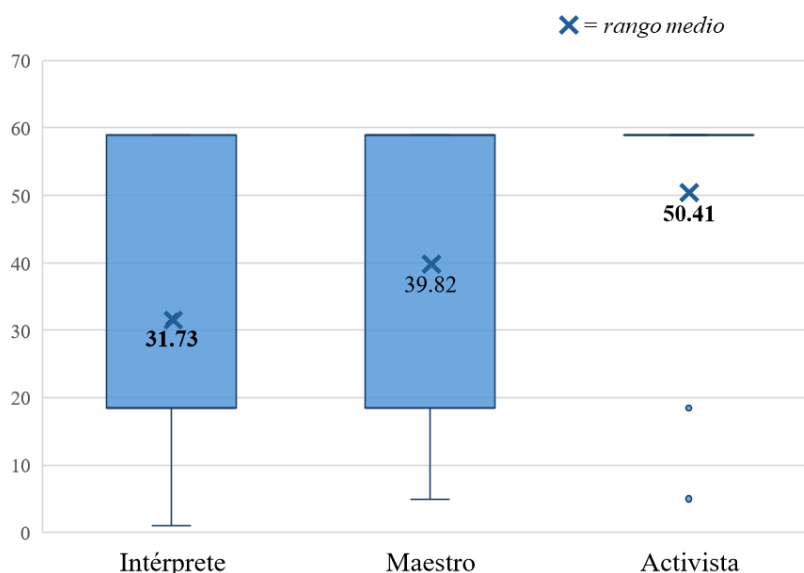
*Pertinencia de Recibir Cursos de Formación Continua en Técnicas Didácticas y de Enseñanza:
Rangos Medios*



En las comparaciones entre pares respecto a la pertinencia de recibir cursos de formación continua en orientación psicológica (í57), se detectaron diferencias estadísticamente significativas entre los participantes que se identificaron como intérpretes (*rango* = 31.73) y músicos-activistas (*rango* = 50.41), $H = -18.67$ ($p = 0.007$, $DE = -3.04$), pero sin diferencias de ambos grupos con los maestros (*rango* = 39.82). De este modo, los músicos-activistas dieron mayor importancia a recibir cursos en orientación psicológica en relación a los intérpretes, mientras que esta percepción fue no fue estadísticamente diferente a los maestros (Figura 15).

Figura 15

Pertinencia de Recibir Cursos de Formación Continua en Orientación Psicológica: Rangos Medios



Formación Previa

La sección de formación previa del CIMPCE fue diseñada específicamente para los maestros de programas comunitarios que realizaron estudios de nivel licenciatura en el área musical. Esta contó con cinco preguntas que buscaban indagar en la pertinencia de esta formación para desempeñarse en PCEM; el índice de confiabilidad en esta sección fue $\alpha = .91$. De los 57 (61.96%) participantes que tenían formación en algún área musical, solo 53 (57.61%) contestaron esta sección, los cuales se identificaron como: intérpretes ($n = 9$, 16.98%); maestros, ($n = 11$,

0.75%); y músicos-activistas ($n = 33, 62.26\%$). La baja tasa de respuesta podría deberse a que estas preguntas se colocaron al final del CIMPCE, señalando una posible fatiga de respuesta.

Los estadísticos descriptivos por grupos de los ítems de formación previa del CIMPCE, se muestran en la Tabla 20. En esta se observa que los dos ítems con medias más altas estuvieron relacionados con la enseñanza del instrumento musical o voz en clases individuales ($M = 4.26, DE = 1.02$) (í63) y en clases grupales ($M = 4.12, DE = 1.08$) (í64). Por el contrario, los ítems con puntajes más bajos abordaban la pertinencia de su formación a nivel licenciatura para implementar y dar seguimiento a programas artístico-musicales que buscan la transformación social ($M = 3.07, DE = 1.28$) (í66) y para trabajar con personas con alguna discapacidad ($M = 2.68, DE = 1.51$) (í67).

Tabla 20

Formación Previa: Estadísticos Descriptivos y Pruebas de Kruskal-Wallis

Ítem	Identidad	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>H</i>	Sig.
í63. Para enseñar mi instrumento musical o voz en clases individuales.	General	4.26	1.02	4.58	.101
	Intérprete	3.44	1.58		
	Maestro	4.09	1.04		
	Músico-activista	4.54	.66		
í64. Para enseñar mi instrumento musical o voz en clases grupales.	General	4.12	1.08	2.43	.296
	Intérprete	3.44	1.58		
	Maestro	4.09	1.04		
	Músico-activista	4.33	.88		
í65. Para utilizar mis conocimientos y habilidades musicales para responder a las necesidades sociales, educativas y culturales de mi contexto.	General	3.85	1.18	1.58	.453
	Intérprete	3.44	1.42		
	Maestro	4.18	1.07		
	Músico-activista	3.84	1.17		
í66. Para implementar y dar seguimiento a programas o proyectos artístico-musicales que buscan la transformación social.	General	3.70	1.28	2.46	.292
	Intérprete	3.11	1.53		
	Maestro	4.00	1.34		
	Músico-activista	3.75	1.19		
í67. Para trabajar con personas con alguna discapacidad.	General	2.68	1.51	4.72	.094
	Intérprete	1.77	1.94		
	Maestro	3.09	1.64		
	Músico-activista	2.81	1.46		

En la Tabla 20 también se muestran los resultados de las pruebas de Kruskal-Wallis para las comparaciones entre grupos (intérpretes, maestros y músicos-activistas). Como se puede observar, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos en



ninguna de las preguntas. Es importante subrayar que, dentro de todo el CIMPCE, esta sección fue la que contó con las medias más bajas.



CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este capítulo se presentan la discusión y conclusiones de acuerdo con los objetivos específicos planteados en la investigación. Posteriormente, se exponen conclusiones adicionales sobre el papel de los maestros en los PCEM. Por último, se señalan las implicaciones de este estudio, sus limitantes y futuras líneas de investigación.

Conclusiones de los Objetivos Específicos de Investigación

La investigación tuvo cuatro objetivos específicos que incluyeron el análisis de la identidad de los maestros, su compromiso social, formación previa y continua. A continuación, se describen las conclusiones a las que llevaron los resultados obtenidos para cada objetivo. También, se contrastan dichos resultados con la literatura en el panorama nacional e internacional.

Objetivo 1. Examinar la Identidad de los Maestros de PCEM como Intérpretes, Docentes y Músicos-activistas.

En el Cuestionario de Identidad Musical de Maestros de Programas Comunitarios de Educación Musical (CIMPCE), los maestros expresaron sus opiniones sobre qué significaba para ellos ser intérpretes musicales, maestros de música y activistas. Las respuestas fueron muy diversas, desde las actividades asociadas identidades, su importancia y su conexión con el medio que les rodea. De esta forma, se corroboró el planteamiento de O'Neill (2002), para quien la identidad musical es una construcción social, más que ajustarse a elementos específicos. Tanto al referirse a la identidad de intérprete o maestro, algunos participantes resaltaron la importancia del disfrute y la satisfacción personal, acorde con investigaciones en otros contextos (Hallam, 2017; Westerlund et al., 2017).

Al preguntarle a los participantes cuál identidad los describía mejor, la mayoría seleccionaron músico-activista, seguida de la identidad de maestro de música y, por último, intérprete. Estas respuestas permitieron formar grupos para conocer si existían diferencias estadísticamente significativas entre las tres identidades con respecto las actividades asociadas al intérprete, maestro y compromiso social (ítems con escala de respuesta tipo Likert). La incorporación de preguntas cerradas y abiertas para ahondar en el significado y las actividades vinculadas las identidades (intérprete y maestro), facilitó el análisis de aspectos señalados en la revisión de literatura, además de integrar en la investigación las visiones de los maestros en sus propias palabras.



Para los maestros de PCEM, el significado de ser intérprete estaba relacionado con características y habilidades deseables como la recreación de obras musicales, buscar altos estándares de calidad, desarrollar habilidades técnicas en el instrumento musical, desempeñarse como instrumentista en presentaciones públicas y en el ámbito laboral, ya fuera como empleo principal o único. Por otra parte, pocos participantes vincularon a la identidad de intérprete la composición, la creatividad y desenvolverse en diferentes géneros e instrumentos musicales. Además, ser intérprete también representaba para los participantes un medio de conexión y vinculación con su entorno a través de la expresión de emociones, facilitar experiencias musicales en los escuchas y sus comunidades. Algunos maestros de PCEM también indicaron que a través de la interpretación musical era posible generar cambios positivos en ámbitos de desarrollo emocional, económico, social y espiritual. Por último, pocos participantes consideraron importante difundir la música y la cultura, con muy pocas menciones de música y tradiciones regionales.

En las actividades propuestas en el CIMPCE con relación a la identidad de intérprete, las más importantes fueron el uso de la música para interactuar con las personas y desarrollar habilidades técnico-musicales. Al contrario, las actividades menos relevantes consistieron en dar el género musical en que los docentes de PCEM se desempeñaban y participar en recitales y conciertos como solistas o en ensambles. Sin embargo, las diferencias en la valoración de estas actividades no fueron muy grandes, además de que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las percepciones de los participantes identificados como intérpretes, maestros y músicos-activistas.

Al analizar el significado del intérprete, se observó que las habilidades y tareas musicales asociadas a la tradición del conservatorio, estaban más presentes en los maestros de PCEM al momento de pensar en el significado de un intérprete musical, pero en el análisis también aparecieron elementos de creatividad, multiculturalidad y conexión en su entorno a través de la expresión y comunicación. De esta forma, los participantes ofrecieron una visión no tan alejada de la figura tradicional del intérprete (Carrillo et al., 2023), con rasgos asociados a estereotipos como el talento, la excelencia y la interpretación en público (O'Neill, 2002), pero enriquecida con elementos de vinculación con su entorno social.

En el significado de la identidad del maestro de música un ámbito estuvo relacionado con la importancia de la figura del maestro. Más de la mitad de los participantes valoraron altamente el trabajo docente. Estos participantes expresaron que esta profesión les generaba satisfacción



personal, emociones de pasión hacia la enseñanza y desarrollo espiritual. Además, muchos maestros eran conscientes de que la docencia implicaba una gran responsabilidad, que requería dedicación y compromiso, estar dispuesto al autoaprendizaje y a retribuir a sus comunidades los beneficios que la práctica musical había traído a sus vidas. En cuanto al papel del maestro en los PCEM, algunos se percibieron como guías, facilitadores y acompañantes y un ejemplo a seguir para sus estudiantes.

De esta forma, parece ser que la enseñanza era una parte importante de la identidad de estos maestros y que, además, conocían el efecto en los estudiantes de un maestro que disfruta su labor (Bautista Cupul, 2016). Pocos participantes vincularon los procesos de capacitación continua al significado de ser maestro de música, pero algunos sí consideraron importante mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y seguir desarrollándose a nivel profesional. De esta manera, las ideas de los maestros sobre su papel como maestros de música reflejan compromiso, responsabilidad, dedicación y sentido de retribución. Estos se pueden condensar en un fuerte sentido de vocación docente hacia PCEM, hallazgos que enriquecen los resultados encontrados en investigaciones previas en PCEM en México (González-Moreno y Carrillo, 2023; Ortiz Cortés, 2023; Prieto Astudillo, 2014).

Los participantes también asociaron el significado de la identidad de maestro a elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunas de las características deseables de la enseñanza eran compartir conocimientos, además de que fuera lúdica, inclusiva, motivante y sistematizada. De acuerdo a lo reportado, el papel de los maestros en los procesos de enseñanza-aprendizaje es abonar al crecimiento personal de los estudiantes a través del fomento de hábitos como la disciplina y el respeto, el desarrollo humano, emocional y de habilidades en general, aunque en mínima medida el desarrollo creativo. Para los docentes, el aprendizaje de la música implicaba que los estudiantes fueran responsables de mantener su instrumento musical, gestionar su tiempo de estudio y respetaran a sus compañeros y maestros.

Para otros docentes era importante favorecer la formación musical de sus estudiantes a través de conservar la práctica musical y enseñanza instrumental, la expresión y, en menor medida, la preparación para la profesionalización. Ninguno de los participantes especificó si la enseñanza debía basarse en una tradición musical específica, pero pareció percibirse una tendencia a la música académica occidental (Becerril Gutiérrez, 2019; Díaz Iñigo, 2019; Morales Petersen, 2015; Prieto



Astudillo, 2014; Quiroz Rodríguez, 2019; Rodríguez Pérez, 2019) con pocos referentes hacia géneros tradicionales.

Por último, un escaso número de participantes en esta investigación contemplaron la formación social de los estudiantes en el significado de ser maestro de música. Esta incluyó el desarrollo de habilidades sociales en general, así como alejar a los estudiantes de conductas de riesgo y la educación de la comunidad. De esta forma, el significado de ser maestro de música incorporó la formación musical y personal, con pocas menciones en la formación social. Además, pocos participantes enfatizaron la relevancia de contar con procesos sistemáticos y metodológicos para la enseñanza, así como la actualización y preparación continua. En este sentido, probablemente los maestros asociaban la actividad docente a la tradición de enseñar como ellos mismos aprendieron. Aunque otros investigadores han señalado esta práctica (Reyes Sosa, 2020), en este estudio no se cuenta con suficiente información para confirmarla.

De las actividades relacionadas con la identidad de maestro propuestas en el CIMPCE, la que obtuvo puntajes más altos fue permitir que los estudiantes se expresaran a través de la música, seguida de la importancia de contar con competencias docentes. Sin embargo, estos aspectos no se mencionaron frecuentemente cuando se les preguntó de forma abierta el significado de la identidad de maestro. Esto puede indicar que los participantes daban por sentado algunas características de las identidades de maestro o intérprete, o bien, no eran lo primero que venía a su mente al contestar.

Solo en una pregunta de las actividades asociadas al maestro de música se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre intérpretes y músicos-activistas. Esto parece indicar una percepción bastante homogénea entre los participantes de las actividades más importantes para las identidades de intérprete y maestro, independientemente si se identificaban como intérpretes, maestros o músicos-activistas. En general, las respuestas de los participantes parecen resaltar que eran conscientes del impacto, positivo o negativo, que los procesos de enseñanza dejan en los estudiantes o en sus comunidades, más allá de los conocimientos y habilidades musicales.

La identidad de músico-activista en esta investigación se vinculó a la docencia y la interpretación. Es posible que, algunos participantes hayan seleccionado esta identidad que no implicaba elegir entre maestro e intérprete, por lo cual, la integración de ambas como músicos-activistas fuera una opción más viable. Previamente, Boyle (2020) señaló que quienes se desempeñaban en ambas áreas preferían denominarse como músicos, más que elegir la identidad



de maestro. De forma similar, Ballantyne y Grootenboer (2012) indicaron que los maestros de educación básica preferían la definición de músicos, que podía abarcar la interpretación en contextos profesionales o, simplemente, participar en actividades musicales fuera de su labor docente.

Sin embargo, las diferencias encontradas entre las identidades de músico-activista e intérprete en su percepción de compromiso social, detalladas en el siguiente objetivo de investigación, parecen indicar que los participantes identificados como músicos-activistas sí consideraban más importante la conciencia y algunas tareas sociales. Según Elliott (2012), la identidad de los músicos sufre transformaciones conforme estos se involucran en actividades que buscan el cambio social. Por ello, sería importante profundizar si la orientación social de los maestros que se identificaron como músico-activista fue previa a su incorporación a los PCEM, o si la labor docente en los mismos fortaleció elementos de su compromiso social.

Objetivo 2. Analizar la Percepción de los Maestros de PCEM sobre su Involucramiento en Actividades de Compromiso Social

Las actividades de compromiso social tuvieron énfasis en interpretación y docencia, además de otra sección general. Sobre el compromiso social con énfasis en docencia, los participantes valoraron mayormente tareas como fomentar hábitos de disciplina, responsabilidad y cooperación, así como el uso de la música para la expresión, relajación, socialización y/o resiliencia. Estos aspectos tuvieron puntajes similares a las preguntas asociadas a la identidad de maestros, por lo cual, podrían ser aspectos relevantes para la práctica educativa de los maestros en los PCEM. De hecho, la literatura en México ha resaltado que estas son algunas de las prácticas identificadas en los programas (González-Moreno y Carrillo, 2023; Herrerías Guerra, 2019; Prieto Astudillo, 2014). Los aspectos menos relevantes para los maestros de PCEM fueron ofrecer alternativas de consumo cultural y ayudar a que sus estudiantes contribuyeran a causas democráticas y de justicia social. En cuanto a las diferencias entre grupos en esta sección, los músicos activistas dieron mayor importancia a valorar y escuchar las perspectivas de sus estudiantes en la resolución de conflictos en los PCEM, con diferencias significativas con los intérpretes, mientras los maestros no fueron diferentes a estos grupos.

En los aspectos de compromiso social en general, los más importantes se refirieron a fomentar oportunidades musicales de calidad para todos y a la apertura para trabajar con grupos diversos. La valoración de ambos aspectos fue similar a las actividades mejor calificadas en la



identidad de maestro. Así, es posible que estas afirmaciones sean importantes para las visiones de los maestros de PCEM y su labor educativa. De hecho, Ortiz Cortés (2023) indicó que para los directivos y maestros de PCEM era importante promover el acceso a la música. Sin embargo, tanto esta autora como González-Moreno y Carrillo (2023) indicaron que era muy difícil que estudiantes que no contaban con apoyo familiar se pudieran integrar y permanecer en los PCEM.

Las acciones como participar en recitales para concientizar sobre problemáticas sociales e incorporar repertorio inclusivo (compromiso social énfasis en interpretación), obtuvieron puntuaciones bajas en el cuestionario. Los participantes también otorgaron calificaciones bajas cuando se les preguntó sobre la importancia de que sus estudiantes, o ellos mismos, contribuyeran a causas democráticas o de justicia social. En este último aspecto, los músicos-activistas consideraron más relevante involucrarse en actividades democráticas o de justicia social, en comparación a los intérpretes, sin diferencias de ambos grupos con los maestros.

Se puede observar que los rasgos de compromiso social que tuvieron puntuaciones bajas implicaban la acción e involucramiento de los estudiantes y maestros participantes en iniciativas sociales. Los músicos-activistas y docentes atribuyeron mayor importancia a ellos mismos involucrarse en dichas actividades, pero, cuando se trataba de implicar a sus estudiantes, no consideraron que fuera tan pertinente. Sin embargo, la importancia de ser conscientes sobre problemáticas sociales, tanto aplicado a los maestros como a las prácticas con sus estudiantes, presentaron puntuaciones altas.

Estos resultados pueden analizarse a través de los planteamientos de Baker (2021) y Hess (2019a), para quienes el activismo no necesariamente resultará en acciones o demandas sociales. Según Baker (2021), involucrarse en activismo político en Colombia puede implicar riesgos en las vidas de las personas. En México, el clima político y social no parece tan distante. Según la organización Front Line Defenders (2023), México ocupó en el 2023 el segundo lugar a nivel mundial, detrás de Colombia, en asesinatos de defensores de derechos humanos, con 30 casos. Por otra Enciso (2024), basado en la información del Centro Mexicano de Derecho Ambiental (Cemda), señaló que en los últimos cinco años se han asesinado en México a 102 activistas ambientales, quienes también suelen sufrir amenazas, intimidación y otros actos violentos.

Los resultados indican que para los maestros de PCEM participantes en esta investigación, la identificación como músicos-activistas y el involucramiento en actividades de compromiso social no necesariamente deben implicar la participación en movimientos y demandas sociales,



sobre todo si se trata de involucrar a sus estudiantes. Sin embargo, los hallazgos sí apuntan a la importancia de promover entre sus estudiantes hacia la participación (Baker, 2021), la integración dentro del programa, sus familias y comunidades (Hess, 2019a), un elemento que no se indagó en el CIMPCE, y que según Baker (2021) es importante para que los estudiantes estén preparados para involucrarse en movimientos activistas, si lo desean más adelante, es la creatividad.

Objetivo 3. Conocer las Opiniones de los Maestros de PCEM, que Cursaron Carreras Universitarias en el Área Musical, sobre la Pertinencia de su Formación Profesional para Desempeñarse en estos Programas

Un aspecto positivo encontrado en esta investigación fue que la mayoría de los participantes contaban con licenciatura o niveles superiores de estudio. De estos, los grados más frecuentes fueron las licenciaturas en ejecución instrumental, vocal o composición (Guadarrama Olivera, 2014; Ortiz Cortés, 2023), además de licenciaturas en música en general o fuera de la música, con pocas menciones de educación musical. Esto es contrario a otras investigaciones que señalaron que pocos docentes de PCEM tenían formación a nivel licenciatura en música (García Toral, 2020). Sin embargo, es desalentador que pocos maestros sean educadores musicales, lo cual podría deberse a la limitada oferta de dicha especialidad en México (González-Moreno, 2015).

Se indagó en las opiniones de los docentes con carreras universitarias en algún área musical sobre la pertinencia de su formación profesional para utilizar sus conocimientos ante diferentes situaciones educativas. En primer lugar, los participantes indicaron su preparación para enseñar su instrumento musical o voz en clases individuales, mientras que en segundo lugar situaron las clases grupales instrumentales. En tercer lugar, la pertinencia de los conocimientos obtenidos en su formación universitaria para responder a necesidades sociales, educativas y culturales de su contexto. El cuarto lugar correspondió a la preparación para implementar y dar seguimiento a proyectos artístico-musicales de transformación social. Por último, los participantes calificaron su preparación para trabajar con personas con alguna discapacidad.

Hasta el momento, la enseñanza instrumental en contextos profesionalizantes y en la tradición clásica, se imparte en clases individuales (Burwell, 2018). Esto puede ser la razón por la cual los maestros consideraban que su formación universitaria los preparó para este formato de enseñanza-aprendizaje. Por lo regular, los PCEM imparten la enseñanza instrumental musical en clases grupales, pero algunos investigadores han señalado que estos también suelen contar con clases individuales (Morales Petersen, 2015; Prieto Astudillo, 2014; Ramírez Sánchez y Díaz



Iñigo, 2020; Ochoa Tinoco, 2013). Del total de participantes en la investigación, pocos eran maestros de clases individuales, mientras que otros desempeñaban su labor en contextos grupales. Al respecto, Ortiz Cortés (2023) advirtió sobre las dificultades que pueden implicar para un músico formado en la enseñanza instrumental individual desenvolverse como docente en contextos grupales.

Algunos autores han documentado la presencia de estudiantes con alguna discapacidad (Becerril Gutiérrez, 2019; Ramírez Sánchez y Díaz Iñigo, 2020; Rodríguez Pérez, 2019) o necesidades especiales (González-Moreno y Carrillo, 2023) en los PCEM. Pero, en estas investigaciones no se encuentran muchos detalles sobre la forma que los docentes atienden a dichos estudiantes. Por los resultados de esta investigación, se infiere que esto puede ser un reto para los maestros. Es importante señalar que, esta sección del CIMPCE fue la que tuvo las medias de respuesta más bajas de todo el cuestionario, respaldando la ausencia de formación profesional adecuada en México para desempeñarse en PCEM (Morales Petersen, 2015; Ortiz Cortés, 2023).

Objetivo 4. Identificar las Áreas de Formación Continua que los Maestros de PCEM Consideran más Relevantes para su Desempeño.

Buena parte de los maestros participantes en esta investigación habían recibido cursos de formación continua dentro de sus PCEM. Algunos se centraron en la formación pedagógica, como cursos de metodologías Dalcroze y Suzuki, y otros de enseñanza musical. Algunos incluyeron habilidades musicales como dirección orquestal, coral o de bandas, y desarrollo técnico musical, los cuales incluyeron clases en la ejecución de uno o varios instrumentos musicales. A este respecto, aunque no se preguntó directamente a los maestros, es probable que tuvieran que enseñar en los programas otros instrumentos musicales adicionales a su principal (Morales Petersen, 2015; Ortíz-Cortes y Carbajal-Vaca, 2022).

Algunos PCEM incorporaron cursos de técnica Alexander, mantenimiento de instrumentos musicales, gestión cultural, musicoterapia, tecnología u otros. Además, varios participantes habían recibido cursos de temáticas sociales que incluyeron derechos humanos, equidad de género, prevención de violencia, inclusión, atención a grupos vulnerables, entre otros. De esta forma, se encontró una amplia variedad de tópicos, pero se desconoce si los cursos ofrecidos en los PCEM contaban con una secuencia o planeación de la formación docente.

Se preguntó a los maestros de PCEM qué tan pertinente consideraban recibir formación continua en seis áreas. El orden de importancia para los participantes fue: (1) técnicas didácticas y



de enseñanza, (2) pedagogía del instrumento, (3) orientación psicológica, (4) educación en contextos comunitarios, (5) musicoterapia y (2) trabajo social. De esta forma, las áreas en las que los participantes señalaron que requerían mayor formación fueron las relacionadas directamente con la enseñanza de la música.

Las siguientes áreas en importancia eran fundamentales para algunos programas, la orientación psicológica (Díaz Iñigo, 2019; Herrerías Guerra, 2019; Ortiz Cortés, 2023) y el enfoque comunitario (Carrera Robles, 2015; Pérez Camacho et al., 2016). Los participantes indicaron como menos relevante la formación en musicoterapia y trabajo social. En la literatura, solamente Bernal Olvera (2018) indicó que el programa Imagina contaba con un equipo de trabajadoras sociales. Entre todas las secciones del CIMPCE, las medias de las preguntas de formación continua, fueron las más altas. Esto refleja que los participantes eran conscientes de que su trabajo en los programas implicaba no solo contar con habilidades de enseñanza, sino combinar destrezas y conocimientos de otras áreas complementarias. Pero, tampoco es de esperarse que todos los maestros sean expertos en esta diversidad de campos, de forma ideal, los PCEM deberían contar con suficientes especialistas que podrían cuidar de aspectos musicales, educativos, personales, sociales y comunitarios en sus participantes.

Papel de los Maestros Participantes en los PCEM

La mayoría de los maestros participantes en esta investigación se desempeñaban en diferentes áreas de enseñanza dentro de los PCEM y, aunque pocos lo indicaron, también realizaban tareas de administración y gestión. Esto confirma la multiplicidad de tareas que tienen que desempeñar los maestros en los programas (Bautista Cupul, 2016; Morales Petersen, 2015; Ortiz-Cortés y Carbajal Vaca, 2022). Casi la mitad de los participantes estaban involucrados en la enseñanza de instrumentos orquestales dentro de los PCEM, seguidos por maestros de banda, con muy pocas menciones de ensambles tradicionales como el mariachi. De esta forma, los PCEM han ofrecido mayor apertura a ensambles tradicionales, donde la banda ha sido más fomentada (Ojeda-Gutiérrez et al., 2021; Pérez Camacho et al., 2016; Ramírez Sánchez y Díaz Iñigo, 2020; Salgado Salinas, 2022), pero otro tipo de ensambles aún cuentan con limitada difusión.

La visión que los maestros tengan sobre los objetivos de los PCEM puede influir en su práctica pedagógica. Consistente con las investigaciones previas en PCEM en México (Carrera Robles, 2014; González-Moreno y Carrillo, 2023; Herrerías Guerra, 2019; Ortiz Cortés, 2023), buena parte de los participantes señalaron al menos un objetivo social de los programas en los que



laboraban. Estos incluyeron favorecer a sus comunidades a través del fortalecimiento del tejido social, la convivencia, mitigar el impacto de la violencia, la equidad e inclusión. Con respecto a la reducción de la violencia en las comunidades, más que considerar que los PCEM pueden solucionar dicho problema, la mayoría de los participantes consideraban que los programas eran espacios seguros y alternativas para alejar a los estudiantes de conductas y entornos nocivos.

Aunque la formación social como objetivo de los PCEM fue muy citada en las opiniones de los participantes, este no fue el caso cuando se les preguntó sobre el significado de la identidad de maestro de música. Por ello, es posible que los maestros sientan que sus competencias abarcan un entorno más inmediato; el trato diario con sus estudiantes y la responsabilidad que desarrollan a partir de aprender el instrumento y colaborar en los ensambles musicales. Mientras que las competencias y las esferas sociales más amplias son difíciles de modificar y requieren de esquemas institucionales más fuertes, razón por la cual pueden atribuir a los PCEM en su conjunto el objetivo de fomentar dichas competencias.

En este sentido, de forma similar a los hallazgos de González-Moreno y Carrillo (2023), se observó que los maestros tenían una visión más realista de sus facultades y alcances e impacto de los programas, ya que reconocen que por sí mismos, no pueden solucionar problemas sociales complejos. Esto también parece haberse trasladado al discurso oficial de instituciones como el SNFM; mientras que en el Movimiento Nacional de Agrupaciones Musicales Comunitarias implementado de 2013–2018, se contemplaba que el programa era parte de una estrategia para contrarrestar la violencia. Sin embargo, el modelo de Semilleros Creativos implementado actualmente (2019–2024) no se hace mención específica a este objetivo, sino a “promover el ejercicio de los derechos culturales de personas, grupos y comunidades; con especial énfasis de aquellas que han quedado al margen de las políticas culturales” (SNFM, s.f., párr. 2). Sin embargo, sigue existiendo bastante ambigüedad en cuanto a qué consiste y cómo se logra que dichas comunidades ejerzan dichos derechos.

La mitad de los maestros participantes en esta investigación expresaron que los PCEM tenían como finalidad fomentar el desarrollo personal de sus estudiantes, donde aproximadamente la mitad se refirieron a su formación integral. Como Morales Petersen (2015) señaló, esto podría atribuirse a la escasa oportunidad con la que cuentan muchos niños, niñas, adolescentes y jóvenes en México de participar en actividades artísticas. De esta forma, los programas ofrecen una alternativa para los estudiantes, además un espacio de convivencia. Por lo cual, es importante que



los maestros de los PCEM sean conscientes de esto, tanto para promover espacios para el fortalecimiento de habilidades personales como un ambiente de disfrute en el aprendizaje musical. Se desconoce los PCEM específicos en que trabajaban los participantes, pero pocos mencionaron que uno de sus objetivos principales era facilitar el acceso a la educación musical a estudiantes en desventaja socioeconómica, a pesar de que los PCEM en México son de muy bajo costo o gratuitos (Aguilar Meza, 2017; Díaz Iñigo, 2019; Morales Petersen, 2015). Sin embargo, esto se podría deber a que lo consideran un rasgo implícito de los programas con finalidades sociales.

Pocos participantes consideraron que el principal enfoque de los PCEM era el desarrollo de habilidades musicales en los estudiantes, a pesar de que la práctica musical instrumental es la base de las actividades diarias en los programas. Esto coincide con los hallazgos previos en algunos PCEM en México (Morales Petersen, 2015; Carrera Robles, 2014; González-Moreno y Carrillo, 2023; Herrerías Guerra, 2019). Sin embargo, con los objetivos de la educación musical en nivel básico en otros contextos (Hargreaves et al., s.f.), los maestros consideraban que los objetivos más importantes de la educación musical eran de índole personal y social. Para futuras investigaciones, será importante profundizar en las estrategias específicas a nivel pedagógico y de acciones comunitarias para lograr estos objetivos y si existen procesos de evaluación sobre las mismas.

En esta investigación no se preguntó directamente a los maestros sobre su situación laboral o contractual en los PCEM, sin embargo, la mayoría de los participantes contaban con al menos un empleo fuera de los PCEM, donde el más frecuente fueron las clases particulares. De esta forma, la docencia era su principal fuente laboral, dentro y fuera de los programas. Pocos maestros trabajaban en orquestas, lo cual confirma la tendencia observada por Romero Pacheco (2015) en cuanto a la disminución de puestos en estos ensambles, la cual probablemente se acentuó durante la pandemia por COVID-19.

Limitantes de la Investigación

Para recopilar los datos para esta investigación se contactó a directivos de PCEM de todo el país, pero la respuesta de los directivos fue muy reducida; de 126 correos electrónicos y 28 invitaciones a través de Facebook, solo 10 aceptaron compartir el CIMPCE con sus docentes. Es probable que los maestros tuvieran desconfianza de participar en la investigación, aun cuando se contaba con la autorización de los directivos de los programas, de la misma forma que experimentaron investigadores como Morales Petersen (2015) y Rodríguez Pérez (2019). Por añadidura, no fue posible cerciorarse de que los directivos hayan compartido el cuestionario con



sus maestros. Ya que el cuestionario también se compartió por contactos personales y otros medios digitales, tampoco podemos conocer de cuántos programas hubo participantes.

Otro aspecto metodológico importante fue la inclusión de preguntas en formato de respuesta tipo Likert y abiertas para indagar las identidades de intérprete y maestro, además del punto de vista de los maestros sobre los objetivos de los PCEM donde se desempeñaban. Aunque este enfoque permitió conocer y examinar las opiniones de los participantes, las preguntas abiertas se plantearon de forma muy libre (ver í7, í21, í31, del Apéndice E), por lo cual las temáticas surgidas fueron muy variadas. Por tanto, las inferencias que se realizaron del análisis de contenido deben tomarse con cautela, aunque ofrecen un panorama muy amplio de temas que ameritan mayor exploración y profundización en los maestros y sus PCEM.

La mayoría de los participantes fueron del estado de Chihuahua, posiblemente porque en esta entidad fue posible contactar a los directivos de los programas de forma personal, pero, como se señaló en el capítulo II, esta es una de las entidades con más PCEM en el país. A pesar de las limitantes, se logró la participación de maestros de 14 estados de México. Dado que no existen investigaciones en México que concedan un panorama general de los maestros de PCEM, este trabajo contribuye a la comprensión de los PCEM, en específico del papel y compromiso social de los maestros con los programas.

Debido a la temática del cuestionario, claramente especificada en el consentimiento informado, es probable que los maestros de PCEM con predisposición a temáticas sociales fueron quienes decidieron participar en la investigación. Además, se debe señalar el posible sesgo de deseabilidad social, lo cual llevara a los participantes a contestar el cuestionario de la forma que creían que el investigador deseaba. Por último, aunque no fue posible comparar los resultados con las actividades y prácticas realizadas dentro de los programas, en concordancia con Van Zijl y De Bisschopp (2023), es “importante prestar atención a las intenciones de los músicos, ya que estas influyen en sus prácticas” (p. 13). Los resultados de esta investigación indican que son necesarias más investigaciones sobre los maestros de los PCEM, sus prácticas pedagógicas y cómo concilian las enseñanzas musicales con las finalidades sociales de los programas.

Futuras Líneas de Investigación

Por los objetivos, delimitación y diseño de investigación, no fue posible obtener mayor información de cómo los PCEM, sus maestros, directivos, beneficiarios y demás implicados, trabajaban para concretar los objetivos sociales. Es importante realizar más investigaciones que



profundicen en cómo los maestros consideran que sus prácticas de enseñanza musical y compromiso social se traducen en el desarrollo de habilidades personales y sociales en los estudiantes. Profundizar en el significado de la identidad de músicos-activistas en este contexto, sus alcances, limitaciones e implicaciones para la identidad no solo de los docentes de PCEM, sino de sus estudiantes (Hargreaves et al., s.f.), permitiría conocer qué mecanismos y prácticas pueden llevar a que los programas fortalezcan su impacto en aspectos de desarrollo personal, social y comunitario de sus beneficiarios.

En esta investigación no se ahondó en los géneros musicales que se especializaban los maestros, cuáles incluían en su práctica docente y si estos tenían un impacto en su identidad musical. Según Welch et al. (2010) la identidad musical es fundamental para las autopercepciones de todos los músicos, independientemente del género, sin embargo, sí encontraron diferencias en las visiones sobre la educación musical. Al respecto, Creech et al. (2008) señalaron “mientras los músicos clásicos otorgaban mayor importancia a dar clases y a realizar presentaciones como solistas, sus colegas no clásicos consideraban que hacer música por diversión y escuchar música dentro de su propio género era más relevante” (p. 215). En México, las instituciones de formación superior han centrado sus esfuerzos en la música clásica (Carrillo et al., 2023), por lo cual sería importante conocer cómo esto ha impactado a los programas que buscan integrar géneros musicales tradicionales y populares (González-Moreno y Carrillo, 2023; Ochoa Tinoco, 2013) o procesos creativos en su enseñanza.

Al ahondar en la identidad de músicos en diferentes ocupaciones laborales, Burland et al. (2022) y Spsychiger (2017) encontraron que el componente social no era tan importante para definir la identidad musical de sus participantes. Sin embargo, los hallazgos de esta investigación sugieren que el componente social puede ser más relevante para los maestros de PCEM. Por otra parte, se desconoce si diversos factores que impactan la identidad musical en otros contextos, como las habilidades musicales (Spsychiger, 2017), el compromiso hacia la enseñanza musical (Wagoner, 2015), la autoeficacia y el llamado musical (Burland et al., 2022), son significativos para los maestros de PCEM. La importancia de otros constructos psicológicos que inciden en el desempeño y motivación de los docentes (Biasutti et al., 2021), son temas importantes por explorar en los PCEM.

Hasta el momento, no se identificaron estudios longitudinales que den seguimiento a los PCEM en México. Este diseño de investigación permitiría identificar de forma más clara la



evolución de los programas y los beneficios de la práctica musical en los estudiantes. Con respecto a los maestros, estudios con este diseño permitirían conocer los cambios, negociaciones y factores que afectan a los maestros en este contexto, ya que su identidad puede ser moldeada por su formación universitaria (Isbell, 2008), la transición a la profesión docente (Hargreaves et al., s.f), los primeros años en esta ocupación (Ballantyne y Zhukov, 2017) y su establecimiento como maestros experimentados (Ballentyne y Grootenboer, 2012).

Implicaciones para la Educación Superior y la Práctica en PCEM

Por la expansión de los PCEM y las necesidades de formación docente que estos conllevan, es importante ampliar la oferta y enfoque de las licenciaturas en música en México. En las especialidades instrumentales o vocales es necesario un entrenamiento pedagógico adecuado (Ortiz Cortés, 2023). Mientras que, las licenciaturas en educación musical podrían ampliar su panorama formativo ya que, según González-Moreno (2015), estos programas suelen solo preparar a sus estudiantes en instrumentos que se espera utilicen en las aulas de educación básica, como guitarra, flauta dulce o piano. Un ejemplo de esto es la Licenciatura en Educación Musical de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, s.f.), que solo incluye la formación instrumental en acordeón, guitarra o piano (como obligatoria de elección), dirección coral y dirección de conjuntos instrumentales. De esta forma, en esta institución no se prepara a especialistas en educación en instrumentos orquestales, una de las áreas más socorridas en los PCEM.

Otro asunto relevante es la vinculación de las instituciones de formación superior con los PCEM. En la revisión de literatura solo Quiroz Rodríguez (2019) identificó la existencia de relaciones de colaboración entre la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) y una Orquesta Sinfónica Esperanza Azteca, donde la primera institución apoyaba con el transporte para el traslado de los estudiantes al PCEM. Otras posibles áreas de colaboración podrían darse en la capacitación docente y el servicio social de los estudiantes a nivel licenciatura, no solo de música, sino de áreas como trabajo social, psicología (Ramírez Sánchez y Díaz Iñigo, 2020) o gestión (Aguilar Meza, 2017).

A nivel institucional, los PCEM han buscado fortalecerse en México, sobreviviendo a diversos cambios políticos, sociales y económicos. Pero, parece existir poca valoración de la importancia de los programas a nivel educativo y del trabajo de los maestros (Ortiz Cortés y Carbajal-Vaca, 2022), ya que no se han creado esquemas institucionales que permitan estabilidad



en su funcionamiento y permanencia a corto, mediano y largo plazo (Morales Petersen, 2015). Esto también resultaría en mejores condiciones laborales para los maestros. Además, no se han establecido vínculos sólidos a nivel nacional entre PCEM de diferentes instancias financiadoras, contextos y alcances, lo cual permitiría formar una red de colaboración para la preparación y formación continua de los docentes y directivos. Las instituciones a nivel superior tampoco han considerado preparar a sus egresados para este contexto laboral. Según la información obtenida en esta investigación, gran parte de los participantes han asimilado como parte de su identidad su labor en los programas, lo que también implica adoptar las finalidades musicales, educativas, sociales y de desarrollo personal que los PCEM buscan desarrollar en sus estudiantes. Por esto, se puede inferir que este campo laboral es atractivo para los músicos en general, no solo como salida ocupacional, sino por el deseo de enseñar y contribuir a su entorno.

Referencias

- Allsup, R. E., y Shieh, E. (2012). Social justice and music education: The call for a public pedagogy. *Music Educators Journal*, 98(4), 47–51. <https://doi.org/10.1177/0027432112442969>
- Aguilar Meza, E. (2017). *La procuración de fondos para las agrupaciones musicales comunitarias: Caso orquesta infantil y juvenil Lomas del Paraíso* [Tesis de maestría]. Universidad de Guadalajara. <https://bit.ly/3TREF8d>
- Alcaldía Iztapalapa. (s.f.). *Programa orquestas comunitarias de Iztapalapa*. <https://bit.ly/3wYyI6z>
- Arnett, J. J. (2015). Identity development from adolescence to emerging adulthood: What we know and (especially) don't know. En K. C. McLean y M. Syed (Eds.), *The Oxford handbook of identity development* (pp. 53–64). Oxford University Press.
- Ansdell, G. (2014). *How music helps in music therapy and everyday life*. Ashgate.
- Austin, J. R., Isbell, D. S., y Russell, J. A. (2012). A multi-institution exploration of secondary socialization and occupational identity among undergraduate music majors. *Psychology of Music*, 60(2), 145–165. <https://doi.org/10.1177/0305735610381886>
- Baker, G. (2014). *El Sistema: Orchestrating Venezuela's Youth*. Oxford University Press.
- Baker, G. (2021). *Rethinking social action through music: The search for coexistence and citizenship in Medellín's music schools*. Open Book Publishers. <https://doi.org/10.11647/OBP.0243>
- Ballantyne, J., y Grootenboer, P. (2012). Exploring relationships between teacher identities and disciplinarity. *International Journal of Music Education*, 30(4), 368–381. <https://doi.org/10.1177/0255761412459165>
- Ballantyne, J., Kerchner, J. L., y Aróstegui, J. L. (2012). Developing music teacher identities: An international multi-site study. *International Journal of Music Education*, 30(3), 211–226. <https://doi.org/10.1177/0255761411433720>
- Ballantyne, J., y Mills. C. (2015). The intersection of music teacher education and social justice: Where are we now? En C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce y P. Woodford (Eds.), *The oxford handbook of social justice in music education* (pp. 644–657). Oxford University Press.

- Ballantyne, J., y Zhukov, K. (2017). A good news story: Early-career music teachers' accounts of their "flourishing" professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 68, 241–251. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.009>
- Banda Comunitaria Infantil-Juvenil de Santa María Alotepec Mixe. (s.f.). *Home* [Página de Facebook]. <https://bit.ly/3RIBMLf>
- Bartleet, B., y Higgins, L. (2021). Introduction: An overview of community music in the twenty-first century. En B. Bartleet y L. Higgins (Eds.), *The oxford handbook of community music* (pp. 1–20). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190219505.013.20>
- Bautista Cupul, P. (2016). Bandas juveniles musicales de Yucatán: Los desafíos en la implementación de un programa músico–social. *Revista Internacional de Educación Musical*, 4(1), 61–73. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2016-4-p061-073>
- Bautista Cupul, P., y Cisneros-Cohernour, E. J. (2023). Una investigación sobre el desarrollo de la primera Orquesta Sinfónica Juvenil de Yucatán. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(27), Artículo e590. <https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1752>
- Becerril Gutiérrez, R. (2019). Experiencias corporales para la transformación del entorno social de la niñez y juventud: El caso de las Orquestas Sinfónicas Esperanzas Azteca en Nayarit y Quintana Roo. En F. Bañuelos y A. Kivinen (Eds.), *Esperanza Azteca: Cuatro miradas etnográficas* (pp. 87–160). Tirant humanidades. <https://bit.ly/4cKwOXy>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Benedict, C., Schmidt, P., Spruce, G., y Woodford, P. (2015). Preface: Why social justice and music education? En C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce y P. Woodford (Eds.), *The oxford handbook of social justice in music education* (pp. xi–xvi). Oxford University Press.
- Bernal Olvera, L. E. (2018). *Estudio del impacto social y cultural de orquestas comunitarias en localidades de León, Guanajuato* [Tesis de licenciatura]. Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad León. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/125596>
- Biasutti, M., Concina, E., Deloughry, C., Frate, S., Konkol, G., Mangiacotti, A., Rotar Pance, B., Y Vidulin, S. (2021). The effective music teacher: A model for predicting music teacher's

- self-efficacy. *Psychology of Music*, 49(6), 1498-1514.
<https://doi.org/10.1177/0305735620959436>
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Prentice Hall.
- Bolden, B., Corcoran, S., y Butler, A. (2021). A scoping review of research that examines El Sistema and Sistema-inspired music education programmes. *Review of Education*, 9(3). Artículo e3267. <https://doi.org/10.1002/rev3.3267>
- Booth, E. (2013). *The Generous Laboratory: El Sistema-inspired programs as a part of the music education ecosystem*. <https://ericbooth.net/the-generous-laboratory/>
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
- Bowman, W. D. (2016). Artistry, ethics, and citizenship. En D. J. Elliott, M. Silverman y W. D. Bowman (Eds.), *Artistic citizenship: Artistry, Social responsibility, and ethical praxis* (pp. 59–80). Oxford University Press.
- Boyle, K. (2020). Autonomy and the instrumental music teacher: Negotiating culture in professional practice. *Contemporary Issues in Practitioner Education*, 2(1), 50–67. <https://doi.org/10.1080/25783858.2020.1732626>
- Burke, P. J., y Stets, J. E. (2009). *Identity theory*. Oxford University Press.
- Burland, K., Bennett, D., y López-Íñiguez, G. (2022). Validation of the musical identity measure: Exploring musical identity as a variable across multiple types of musicians. *Musicae Scientiae*, 26(4), 704–728. <https://doi.org/10.1177/10298649221108576>
- Burwell, K. (2018). Issues of dissonance in advanced studio lessons. *Research Studies in Music Education*, 41(1), 3–17. <https://doi.org/10.1177/1321103X18771797>
- Cardona, I., y Rinaudo, C. (2017). Son jarocho entre México y Estados Unidos: Definición “afro” de una práctica transnacional. *Desacatos*, 53, 20–37. <https://bit.ly/4eOttqs>
- Carrera Robles, J. (2014). Miedo social, intervención comunitaria y promoción cultural en Chihuahua: Reflexiones sobre un estudio de caso. *Cuicuilco*, 60, 239–260. <https://bit.ly/3Wqejza>
- Carrera Robles, J. (2015). *Modelo para contrarrestar el miedo social desde la cultura y la intervención comunitaria en adolescentes expuestos a la violencia extrema* [Tesis doctoral, El Colegio de Chihuahua]. <http://www.colech.edu.mx/cont/tesis/jcarrera.pdf>

- Carrillo, R., Tarango, J., y González-Moreno, P. A. (2023). Music literacy in higher education in Mexico: Current conceptions and teaching practices. *International Journal of Music Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/02557614231199193>
- Castells, M. (2010). *The power of identity* (2da. ed.). Wiley-Blackwell
- Centro Comunitario Nuevo León Hector Caballero. (s.f.). *Home* [Página de Facebook]. <https://bit.ly/4bmwDQf>
- ConArte. (s.f.). *Núcleos musicales y ensambles*. <https://bit.ly/4ePbW2m>
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2000). *Memorias 1995–2000*. <https://bit.ly/3zM8ZQb>
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2007). *Programa Nacional de Cultura 2007–2012*. <https://bit.ly/3XK3bif>
- Conservatorio de Música de la Universidad de Lawrence. (s.f.-a). *Lawrence University Conservatory of Music*. <https://www.lawrence.edu/academics/conservatory>
- Conservatorio de Música de la Universidad de Lawrence. (s.f.-b). *Mission & values*. <https://www.lawrence.edu/about/mission-values>
- Coutts, L., y Hill, J. (2023). Tertiary music students' perspectives on activist-musicianship: Approaches, challenges, and perceived role of higher music education. *Research Studies in Music Education*, 45(3), 616–633. <https://doi.org/10.1177/1321103X221109518>
- Coro Comunitario de la Ciudad de México. (s.f.) *Home* [Página de Facebook]. <https://bit.ly/3L22NFK>
- Creech, A., Papageorgi, I., Duffy, C., Morton, F., Haddon, L., Potter, J., de Bézenac, C., Whyton, A., Himonides, E., y Welch, G. F. (2008). Investigating musical performance: commonality and diversity amongst classical and non-classical musicians. *Music Education Research*, 10(2), 215–234. <https://doi.org/10.1080/14613800802079080>
- Creech, A., González-Moreno, P., Lorenzino, L., y Waitman, G. (2013). *El Sistema and Sistema-inspired programmes: A literature review of research, evaluation, and critical debates* (1ra. ed.). Sistema Global: Friends of El Sistema Worldwide.
- Creech, A., González-Moreno, P., Lorenzino, L., Waitman, G., Sandoval, E., y Fairbanks, S. (2016). *El Sistema and Sistema-inspired programmes: A literature review of research, evaluation, and critical debates* (2da. ed.). Sistema Global: Friends of El Sistema Worldwide.

- DATAtab Team. (2024). *Prueba de Kruskal-Wallis*. <https://datatab.es/tutorial/kruskal-wallis-test>
- de Quadros, A. (2018). Community music portraits of struggle, identity, and togetherness. En B. Bartleet y L. Higgins (eds.), *The oxford handbook of community music* (pp. 265–280). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190219505.013.14>
- Devenish, L., Sun, C., Hope, C., y Tomlinson, V. (2020). Teaching tertiary music in the #metoo era. *Tempo*, 74(292), 30–37. <https://doi.org/10.1017/S0040298219001153>
- Díaz Iñigo, V. A. (2019). La capacidad de agencia de niños y jóvenes en tres orquestas sinfónicas y coros Esperanza Azteca, Chiapas, México. En F. Bañuelos y A. Kivinen (Eds.), *Esperanza Azteca: Cuatro miradas etnográficas* (pp. 161–262). Tirant humanidades. <https://bit.ly/4cKwOXy>
- Duque, J., y Jorquera, M. C. (2016, julio 18–22). *Professional identity, teacher's ethics and professional culture as context*. [Presentación de artículo]. En S. Chrysostomou y S. A. Ruthmann (Eds.), *Proceedings of the 32nd international seminar of the ISME commission on music in schools and teacher education (MISTEC)*, Dublin, Irlanda. <https://bit.ly/3Yf74gC>
- Ellerbe, A. (2021). Empathy in and through music education: Extending artistic citizenship. *Visions of Research in Music Education*, 38, Artículo 3. <https://opencommons.uconn.edu/vrme/vol38/iss1/3/>
- Elliott, D. J. (2012). Another perspective: Music education as/for artistic citizenship. *Music Educators Journal*, 99(1), 21–27. <https://doi.org/10.1177/0027432112452999>
- Elliott, D. J. (2016). Artistic citizenship, personhood, and music education. In L. C. DeLorenzo (Ed.), *Giving voice to democracy in music education: Diversity and social justice* (Vol. 2, pp. 13–36). Taylor & Francis Group.
- Elliott, D. J., Silverman, M., y Bowman, W. D. (2016). Artistic citizenship, introduction, aims, and overview. En D. J. Elliott, M. Silverman y Bowman W. D. (Eds.), *Artistic citizenship: Artistry, social responsibility and ethical praxis* (pp. 3–22). Oxford University Press.
- Elo, S., y Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Enciso L., A. (2024, abril 17). Asesinaron a 102 activistas ambientales en el país en cinco años: Cemda. *La Jornada*. <https://bit.ly/4fdek2n>



- Escuela de Música Longy de Bard College. (2021). *Become the musician the world needs you to be*. <https://longy.edu/admissions/viewbook/>
- Escuela de Música Longy de Bard College. (2022). *The Longy difference*. <https://longy.edu/the-longy-difference/>
- Fernández González, M. J. (2017). Undergraduate students' strategies for negotiating emerging performer and teacher identities. *Psychology of Music*, 46(6), 813–830. <https://doi.org/10.1177/0305735617726594>
- Festival Paax. (2023). *Festival Paax GNP: Armonía social*. <https://bit.ly/4bv9ziY>
- Fiedler, D., y Müllensiefen, D. (2016, julio 5–9). *Musical sophistication and musical self-concept influence the different trajectories of musical development in secondary school students*. 14th International Conference for Music Perception and Cognition [Conferencia]. San Francisco, California. <https://bit.ly/3sQi6IU>
- Froehlich, H., y Smith, G. D. (2017). *Sociology for music teachers: Practical applications*. Routledge.
- Front Line Defenders. (2023). *Global análisis: 2023/24*. <https://bit.ly/3NjaGaY>
- Fundación Azteca de Grupo Salinas. (2022). *Informe de gestión 2022*. <https://bit.ly/49AMt9c>
- García, L. (2023). *Una mirada sobre Tengo un sueño 2023*. <https://bit.ly/3Vf7PFo>
- García Bermejo, C. (2018). *La falsa filantropía de Salinas Pliego*. <https://quintoelab.org/falsafilantropia/>
- García Bermejo, C. (2020). *El gobierno de AMLO rescata las orquestas de Salinas Pliego*. <https://quintoelab.org/project/amlo-al-rescate-de-orquesta-de-salinas-pliego>
- García Ramos, J. M., de la Calle Maldonado, C., Valbuena Martínez, M. C., y de Dios Alija, T. (2016). Hacia la validación del constructo “Responsabilidad social del estudiante universitario” (RSEU). *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(3), 41–58. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68303>
- García Toral, E. L. (2020). *Promoción del desarrollo humano a través del aprendizaje musical, el caso de la Banda Sinfónica Juvenil Zacapoaxtla* [Tesis de maestría, Universidad Iberoamericana Puebla]. <https://bit.ly/45zrWn>
- Garza de Lira, I. L. (2023). *La participación en orquestas infanto-juveniles como estrategia para la mejora en la autopercepción, inserción social y procesos comunicativos de niños, niñas*

- y *adolescentes* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León]. <https://bit.ly/3Ukl8Cp>
- Gaunt, H., Duffy, C., Coric, A., González, I. R., Messas, L., Prymenko, O., y Sveidahl, H. (2021). Musicians as “makers in society”: A conceptual foundation for contemporary professional higher music education. *Frontiers in Psychology*, 12, Artículo 713648. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713648>
- Gillespie, R., y Hamann, D. L. (1999). Career choice among string music education students in American colleges and universities. *Journal of Research in Music Education*, 47(3), 266–278. <https://doi.org/10.2307/3345784>
- Gobierno de la Ciudad de México. (s.f.). *Pilares para el bienestar: Música*. <https://bit.ly/3yzSlCJ>
- González-Moreno, P. A. (2015). Music teacher education in Mexico: Current trends and challenges. En S. Figueiredo, J. Soares y R. Finck Schambech (Eds.), *The preparation of music teachers: A global perspective* (pp. 99–122). ANNPOM. <https://bit.ly/3V8w4n9>
- González-Moreno, P. A. (2019). Arte y música en la educación en México: Discurso, realidades y retos. *Revista Linhas*, 20(42), 36–62. <http://dx.doi.org/10.5965/1984723820422019036>
- González-Moreno, P. A. (2021). La música en la Nueva Escuela Mexicana: ¿Avance de la educación musical en México? En L. A. Estrada, L. E. Gutiérrez y F. Sastré (Eds.), *La educación musical en el nivel básico en México: Retos y propuestas actuales* (pp. 139–157). Universidad Autónoma de México. <https://bit.ly/3MUAM1Q>
- González-Moreno, P. A., y Carrillo, R. (2023). Arts for peace education in Chihuahua, Mexico: Efforts, outcomes and challenges of two community music programs. En O. Odena (Ed.), *Music and social inclusion: International research and practice in complex settings*, (pp. 172–186). Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9781003188667-16>
- González-Sanmamed, M., Muñoz-Carril, P. C., y Santos-Caamaño, F. J. (2019). Key components of learning ecologies: A Delphi assessment. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1639–1655. <https://doi.org/10.1111/bjet.12805>
- Grant, C. (2019). What does it mean for a musician to be socially engaged? How undergraduate music students perceive their possible social roles as musicians. *Music Education Research*, 21(4), 387–398. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1626360>



- Grant, C., y Low-Choy, S. (2020). Social awareness and engagement in undergraduate music students: Generating a foundation for curriculum decisions. *Research Studies in Music Education*, 43(2), 144–160. <https://doi.org/10.1177/1321103X19899170>
- Green, A. (2023). Conflict transformation, scalability, and the non-governmental ear in a hip-hop social project in Iztapalapa, Mexico City. En O. Odena (Ed.), *Music and social inclusion: International research and practice in complex settings*, (pp. 188–201). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003188667-17>
- Gruhn, W., Täht, K., Kiilu, K., Ristmägi, R., y Pöder, K. (2017). Musical identity formation: Investigating the social, personal, musical, and educational factors. *The Finnish Journal of Music Education*, 2(20), 8–21. <https://bit.ly/3kSDIjy>
- Grupo Salinas. (s.f.). *Conoce el nuevo modelo de Esperanza Azteca: Se transforma para seguir dando impulso a la formación musical, el mérito y el talento*. <https://bit.ly/3w9xbtG>
- Guadarrama Olivera, R. (2014). Multiactividad e intermitencia en el empleo artístico. El caso de los músicos de concierto en México. *Revista Mexicana de Sociología*, 76(1), 7–36. <https://bit.ly/3MpnJFA>
- Guanajuato Redes de Coros (Red de Coros). (s.f.). *Home* [Página de Facebook]. <https://bit.ly/4aD8tRd>
- H. Ayuntamiento de Aguascalientes. (2022, junio 9). *Municipio invita a formar parte de las orquestas infantiles COMPÁZ*. <https://bit.ly/4aDFvAC>
- Hallam, S. (2017). Musical identity, learning, and teaching. En R. MacDonald, D. Hargreaves y D. Miell (Eds.), *Handbook of musical identities* (pp. 475–492). Oxford University Press.
- Hargreaves D. J., MacDonald, R., y Miell, D. (2017). The changing identity of musical identities. En R. MacDonald, D. J. Hargreaves y Miell, D. (Eds.), *Handbook of musical identities* (pp. 3–23). Oxford University Press.
- Hargreaves, D. J., Miell, D., y MacDonald, R. (2002). What are musical identities and why are they important? En R. MacDonald, D. J. Hargreaves, & D. Miell, (Eds.), *Musical identities* (pp. 1–20). Oxford University Press.
- Hargreaves, D. J., Welch, G., Purves, R. M., y Marshall, N. A. (2003, Septiembre 8–13). *The identities of music teachers* [Presentación de artículo]. Proceedings of the 5th Triennial ESCOM Conference, Hanover, Alemania. <https://bit.ly/3YTpvIe>



- Hargreaves, D. J., Welch, G., Purves, R., y Marshall, N. A. (s.f.). *Effective teaching in secondary school music: Teacher and pupil identities (the teacher identities in music education (TIME) project)*. Economic and Social Research Council (ESRC). <https://www.imerc.org/papers/time/report.pdf>
- Harwood, E. E. (2007). Artists in the academy: Curriculum and instruction. En L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (pp. 313–329). Springer.
- Herrerías Guerra, D. (2019). Reconstrucción del tejido social con música... y acompañamiento. *Entre textos*, 11(31), 32–43. <https://doi.org/10.59057/iberoleon.20075316.201931187>
- Hess, J. (2019a). *Music education for social change: Constructing an activist music education*. Routledge.
- Hess, J. (2019b). Singing our own song: Navigating identity politics through activism in music. *Research studies in music education*, 41(1), 61–80. <https://doi.org/10.1177/1321103X18773094>
- IBM. (2020). *Post hoc comparisons for the Kruskal-Wallis test*. <https://bit.ly/3Qz2JQs>
- IBM Corporation. (2021). *Prueba de Kruskal-Wallis*. <https://bit.ly/40CaOIx>
- Imagina Biblioteca Infantil, A. C. (s.f.). *Imagina Biblioteca Infantil A. C.* <https://bit.ly/3VU9aBj>
- Instituto Curtis de Música. (s.f.). *Artist Citizen Curriculum*. <https://bit.ly/4ezccSm>
- Instituto Mexicano del Seguro Social. (2023, julio). *Firman convenio IMSS y Fundación Azteca de Grupo Salinas, para la implementación de orquestas y coros IMSS Esperanza Azteca*. <http://www.imss.gob.mx/prensa/archivo/202307/328>
- Instituto Superior de Música Esperanza Azteca. (2022). *Plan de Estudios*. <https://bit.ly/3wGDF3P>
- Instituto Superior de Música Esperanza Azteca. (s.f.). *Home*. <https://www.ismea.edu.mx/>
- 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. <https://doi.org/10.1177/0022429408322853>
- Kroger, J. (2015). Identity development through adulthood: The move toward “wholeness”. En K. C. McLean y M. Syed (Eds.), *The oxford handbook of identity development* (pp. 65–80). Oxford University Press.
- Llaven, Y. (2009, diciembre 15). *Se cuelga Televisión Azteca del proyecto “Música Esperanza”, de Julio Saldaña*. <https://bit.ly/46NM9Tg>



- Llaven Anzures, Y. (2021, enero 25). *Deja sin trabajo la SEP a 700 músicos profesionales en plena epidemia; eran parte de las Orquestas Esperanza Azteca*. <https://bit.ly/3QhqTjc>
- Ley General de Educación Superior (2021, abril 20). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. <https://bit.ly/4eN7Qqz>
- Lino, M. (2013, noviembre 14). *Plantean a la música como un bien social*. <https://bit.ly/4aiOqXX>
- López Guadarrama, E. (2019). Las orquestas comunitarias en Baja California: La experiencia del programa Redes 2025. *Savia: Revista de Investigación e Intervención Social*, 16, 6–11. <https://doi.org/10.36794/savia.vi16.8>
- López-Íñiguez, G., Burland, K., y Bennett, D. (2022). Understanding the musical identity and career thinking of postgraduate classical music performance students. *Musicae Scientiae*, 26(4), 746–760. <https://doi.org/10.1177/10298649221089869>
- MacDonald, R. (2021). The social functions of music: Communication, wellbeing, art, ritual, identity and social networks (C-WARIS). En A. Creech, D. A. Hodges y S. Hallam (Eds.), *Routledge international Handbook of Music Psychology in education and the community* (pp. 5–20). Routledge.
- Marcia, J. E. (2002). Adolescence, identity, and the Bernardone family. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 2(3), 199–209. http://dx.doi.org/10.1207/S1532706XID0203_01
- Martin, R. (2006). Artistic citizenship: Introduction. En M. Schmidt y R. Martin (Eds.), *Artistic citizenship: A public voice for the arts* (pp. 1–22). Routledge.
- Mastretta, V. (2016). *Los esfuerzos anónimos que sostienen a México*. <https://bit.ly/4ccthRA>
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press
- Miller, J., y Baker, B. (2007). Career orientation and pedagogical training: Conservatoire undergraduates' insights. *British Journal of Music Education*, 24(1), 5–19. <https://doi.org/10.1017/S0265051706007194>
- Morales Petersen, W. (2015). *El acceso a la educación musical en comunidades en riesgo de exclusión social en México: Estudio sobre las orquestas infantiles y juveniles de los Núcleos Comunitarios de Aprendizaje Musical (NUCAM) inspiradas en el Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona. <http://bit.ly/3TvDE8b>



- Morán Quiroz, H. M., y Ruelas Jara, O. A. (2021). Programa nacional de orquestas: El intento desesperado de... ¿educar? En L. A. Estrada Rodríguez, L. E. Gutiérrez Gallardo, y Sastré Barragán, F. (Eds.), *La educación musical en el nivel básico en México*, (pp. 158–176). Universidad Nacional Autónoma de México. <https://bit.ly/46Bc5Sn>
- Moser, A., y Korstjens, I. (2017). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 3: Sampling, data collection and analysis. *European Journal of General Practice*, 24(1), 9–18. <https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375091>
- O’Neill, S. A. (2002). The self-identity of young musicians. En R. MacDonald, D. J. Hargreaves, y D. Miell (Eds.), *Musical identities* (pp. 79–96). Oxford University Press.
- O’Neill, S. A. (2017). Learning ecologies, identities, and connectedness. En R. MacDonald, D. J. Hargreaves y D. Miell (Eds.), *Handbook of musical identities* (pp. 79–104). Oxford University Press.
- Ochoa Tinoco, C. (2013, junio 21). *Música contra la indiferencia. Política cultural, educación musical y sociedad civil en la Ciudad de México, el caso de CIMA*, A. C. [Presentación de ponencia]. Coloquio de Investigación la Gestión Cultural en México: Reflexiones desde lo Local, Xalapa, Veracruz, México. <https://bit.ly/46uvQLv>
- Ojeda-Gutiérrez, J. (2016). *Género, música y juventud de San Martín Tilcajete, Oaxaca* [Tesis de maestría]. Colegio de Postgraduados. <https://bit.ly/49ekjBg>
- Ojeda-Gutiérrez, J., Alberti-Manzanares, P., y Zapata-Martelo, E. (2021). Juventud rural, género y música: El caso de la Filarmónica Juvenil San Martín Tilcajete, Oaxaca, México. *LiminaR Estudios Sociales y Humanísticos*, 19(1), 147–160. <http://dx.doi.org/10.29043/liminar.v19i1.796>
- Orquesta de Guitarras Comunitaria del Estado de Hidalgo. (s.f.) *Home* [Página de Facebook]. <https://bit.ly/3wYyI6z>
- Orquesta Sinfónica Juvenil de Torreón. (s.f.) *Home* [Página de Facebook]. <https://bit.ly/3YfKwFP>
- Ortiz Cortés, M. (2023). *Orquestas infantiles y juveniles en México: Un acercamiento a las identidades narrativas de estudiantes y docentes* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Aguascalientes]. <http://hdl.handle.net/11317/2798>
- Ortiz-Cortés, M., y Carbajal-Vaca, I. S. (2022). Nueve ecologías de aprendizaje en las orquestas infantiles y juveniles de México: Descubriendo las “cualidades mágicas” de la tecnología. *Aula Abierta*, 51(4), 349–356. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.4.2022.349-356>

- Pairon, L. (s.f.). *SIMM: Social impact of music making*. <https://www.simm-platform.eu/>
- Palmer, E. S. (2018). Literature review of social justice in music education: Acknowledging oppression and privilege. *Update: Applications of Research in Music Education*, 36(2), 22–31. <https://doi.org/10.1177/8755123317711091>
- 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. <https://doi.org/10.1177/1057083709343908>
- Pellegrino, K., y Russell, J. A. (2015). String teachers' practices and attitudes regarding their primary string instrument in settings inside and outside the classroom. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 204, 9–26. <https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.204.0009>
- Pérez Camacho, C., López Ojeda, A., y Nivón Bolán, E. (2016). *El Sistema Nacional de Fomento Musical: Un modelo de política cultural*. Secretaría de Cultura y Laberinto Ediciones. <https://bit.ly/3BDmsup>
- Perkins, R. (2013). Hierarchies and Learning in the Conservatoire: Exploring What Students Learn through the Lens of Bourdieu. *Research Studies in Music Education* 35(2), 197–212. <https://doi.org/10.1177/1321103X13508060>
- Prieto Astudillo, J. M. (2014). *Aprendizajes en orquestas infanto-juveniles: Un estudio de caso en Playas de Tijuana, Baja California* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Baja California]. <https://bit.ly/46Bh2ur>
- Prior, H. M. (2022). How can music help us to address the climate crisis? *Music & Science*, 5, 1–16. <https://doi.org/10.1177/20592043221075725>
- Quiroz Rodríguez, U. (2019). Lucha o convergencia: La música a través de las OSEA como restaurador social. En F. Bañuelos y A. Kivinen (Eds.), *Esperanza Azteca: Cuatro miradas etnográficas* (pp. 327–397). Tirant humanidades. <https://bit.ly/4cKwOXy>
- Ramírez Sánchez, M. A., y Díaz Iñigo, V. A. (2020). Instituciones, música, niños y jóvenes en orquestas sinfónicas y bandas musicales. *RUNA, Archivo para las Ciencias del Hombre*, 41(1), 167–181. <https://doi.org/10.34096/runa.v41i1.6174>
- Red de Coros Guanajuato. (s.f.). *Guanajuato Redes de Coros (Red de Coros)*. <https://bit.ly/4aD8tRd>

- Reitzes, D. C., y Burke, P. J. (1980). College student identity: Measurement and implications. *The Pacific Sociological Review*, 23(1), 45–66. <http://www.jstor.org/stable/1388802>
- Renshaw, P. (2013). *Being in tune: A provocation paper*. Guildhall School of Music & Drama. <https://bit.ly/3a1kZA5>
- Reyes Sosa, D. (2020). *Método Inicial de Orquesta* [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Aguascalientes.]. <http://hdl.handle.net/11317/1949>
- Rivas, V. (2024, abril 28). *Programa juntos hacemos música se extiende a más alumnos, no afecta al CEM: Juan Martínez*. <https://bit.ly/4aDo43d>
- Robertson, C. (2013). *Singing to be normal: Tracing the behavioural influence of music in conflict transformation* [Tesis doctoral, Universidad de Exeter]. <https://bit.ly/3yFQSZs>
- Robertson, C. (2021). Music, selves and societies: Respondent Paper. *Music & Science*, 4, 1–6. <https://doi.org/10.1177/20592043211018912>
- Rodríguez Pérez, C. E. (2019). Relaciones de género: Miradas de niñas, niños, jóvenes y docentes de la Orquesta Sinfónica Esperanza Azteca Ciudad de México Norte. En F. Bañuelos y A. Kivinen (Eds.), *Esperanza Azteca: Cuatro miradas etnográficas* (pp. 263–326). Tirant humanidades. <https://bit.ly/4cKwOXy>
- Román, G. (2016, marzo 16). *Orquestando el violinista Julio Saldaña: El virtuoso músico será el solista de hoy en el concierto de la OSSLA*. <https://bit.ly/45ChSFY>
- Romero Pacheco, G. (2015). Prólogo. En R. W. Capistrán (Ed.), *Educación musical a nivel superior* (pp. 9-11). Universidad Autónoma de Aguascalientes. <https://bit.ly/3NkeIQE>
- Russell, J. A. (2012). The occupational identity of in-service secondary music educators: Formative interpersonal interactions and activities. *Journal of Research in Music Education*, 60(2), 145–165. <https://doi.org/10.1177/0022429412445208>
- Ryan, M. J. (2020). Social justice pedagogy in elementary school music: Beliefs, attitudes, and practices [Tesis doctoral, Universidad de Miami]. <https://bit.ly/3PxIVLH>
- Salgado Salinas, S. S. (2022). Trabajo de campo en dos bandas de viento en la población de San Juan Lachao Nuevo y Santa María Rancho Nuevo, Oaxaca. Un acercamiento desde lo comunitario e intercultural de la educación musical. *Carta Tepa Mayo* 4, 7(4), 9–28. <https://doi.org/10.32870/ctm4.v1i7.39>



- Salvador, K. y Kelly-McHale, J. (2017). Music teacher educator perspectives on social justice. *Journal of Research in Music Education*, 65(1), 6–24. <https://doi.org/10.1177/0022429417690340>
- SAS Institute Inc. (2020, Agosto 12). *The corr procedure*. <https://bit.ly/3Wd9c60>
- Schechner, R. (2006). A polity of its own called art? En M. Schmidt y R. Martin (Eds.), *Artistic citizenship: A public voice for the arts* (pp. 33–41). Routledge.
- Schippers, H. (2021). Community music contexts, dynamics, and sustainability. En B. Bartleet y L. Higgins (Eds.), *The oxford handbook of community music* (pp. 23–41). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190219505.013.29>
- Secretaría de Cultura. (2019, febrero). *El programa Cultura Comunitaria, iniciativa inédita para fomentar la participación en la cultura*. <https://bit.ly/44F1Dcd>
- Secretaría de Educación Pública. (2019, julio 17). *Boletín No. 103. La música, pondrá la nota a la Nueva Escuela Mexicana*. <https://bit.ly/4bfoayQ>
- Secretaría de Gobernación. (2021, enero 26). *Acuerdo por el que se emiten los lineamientos de operación del programa “La Escuela es Nuestra”*. <https://bit.ly/3N1JP0Y>
- Secretaría de Relaciones Exteriores. (s.f.). *Embajador Esteban Moctezuma Barragán*. <https://bit.ly/3Vel9Kg>
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A Visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Sieger, C. (2019). “I do belong here”: Identity perceptions of postgraduate music education majors. *Journal of Music Teacher Education*, 29(1), 56–70. <https://doi.org/10.1177/1057083719865890>
- Silverman, M. (2023). Cyberfeminism and “creativities”: Activism for music teaching and learning. En C. Randles y P. Burnard (Eds.), *The Routledge companion to creativities in music education* (pp. 22–32). Routledge.
- Silverman, M., y Elliott, D. J. (2016). Arts education as/for artistic citizenship. En D. J. Elliott, M. Silverman y W. D. Bowman (Eds.), *Artistic citizenship: Artistry, social responsibility, and ethical praxis* (pp. 81–103). Oxford University Press.



- Sistema Nacional de Fomento Musical. (s.f.-a). *Quiénes somos*. <https://bit.ly/49CbDUA>
- Sistema Nacional de Fomento Musical. (s.f.-b). *Semillero Creativos*. <https://bit.ly/3JL68bR>
- Sistema Nacional de Fomento Musical. (s.f.-c). *Directorio*. <https://bit.ly/3WSFrcx>
- Sistema Nacional de Fomento Musical. (2017a). *Agrupaciones artísticas*. <https://bit.ly/44BfC2M>
- Sistema Nacional de Fomento Musical. (2017b). *Agrupaciones artísticas: Orquesta Escuela Carlos Chávez*. <https://bit.ly/3FIHIn3>
- Sistema Nacional de Fomento Musical. (2017c). *Agrupaciones artísticas: Orquesta Sinfónica Infantil y Juvenil de México*. <https://bit.ly/3tHDZgM>
- Sistema Nacional de Fomento Musical. (2020a, octubre). *Agrupaciones comunitarias*. <https://bit.ly/3JY6fkn>
- Sistema Nacional de Fomento Musical. (2020b). *Licenciatura Instrumentista: Plan de estudios*. <https://bit.ly/3PW5Dyi>
- Sistema Nacional de Fomento Musical. (2022, junio). *Acerca del SNFM*. <https://bit.ly/3ycv3Cp>
- Sistema Nacional de Fomento Musical. (2023). *Resultados Tengo un Sueño 2023*. <https://bit.ly/3Vkw4BU>
- Sloboda, J. (2015). Can music teaching be a powerful tool for social justice? En C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce y P. Woodford (Eds.), *The oxford handbook of social justice in music education* (pp. 539–547). Oxford University Press.
- Sloboda, J. (2022, Septiembre 2–3). *Correlates of commitment and judged self competence among socially engaged music practitioners* [Presentación de póster]. Society of Music Education and Psychology Research (SEMPRE): 50th Anniversary Conference, Londres, Reino Unido. <https://bit.ly/3zluN57>
- Sloboda, J., Baker, G., De bisschop, A., Karttunen, S., Mazzola, A., Rojas, J. S., Van Zijl, A., Westerlund, H., y Zapata, G. (2020). Music for social impact: An overview of context, policy and activity in four countries, Belgium, Colombia, Finland, and de UK. *Finnish Journal of Music Education*, 23(1–2), 116–143. <https://bit.ly/3BqzQ1f>
- Small, C. (1998). *Musicking. The meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press.
- Spychiger, M. B. (2017) From musical experience to musical identity Musical self-concept as a mediating psychological structure, En R. MacDonald, D. J. Hargreaves y D. Miell (Eds.), *Handbook of musical identities* (pp 267–287). Oxford University Press.



- Spychiger, M. B., Gruber, L., y Olbertz, F. (2009). *Musical self-concept. Presentation of a multi-dimensional model and its empirical analyses*. Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM 2009) [Conferencia]. Jyväskylä, Finlandia. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/20934>
- Thomson, K. (2021). Global music bachelor programme providing pathways for students with diverse cultural backgrounds (Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki). En *Artistic Plurality and Inclusive Institutional Culture in HME*. Asociación Europea de Conservatorios, Academias y Escuelas de Música (pp. 112–115). <https://bit.ly/3PPyfbN>
- Triantafyllaki, A. (2010). Performance teachers' identity and professional knowledge in advanced music teaching. *Music Education Research*, 12(1), 71–87. <https://doi.org/10.1080/14613800903568254>
- Umbral, A. C. (s.f.). *Umbral, A. C.* <https://bit.ly/3L4NSdS>
- Universidad Autónoma de México. (s.f.) *Mapa curricular de la licenciatura en música: Educación musical*. <https://bit.ly/4dEo7gm>
- van Zijl, A. G. W., y De Bisschop, A. (2023). Layers and dynamics of social impact: Musicians' perspectives on participatory music activities. *Musicae Scientiae*, 28(2), 348–364. <https://doi.org/10.1177/10298649231205553>
- VandenBos, G. R. (Ed.). (2015). *APA dictionary of psychology* (2da. ed). *American Psychological Association*. <https://doi.org/10.1037/14646-000>
- Verhagen, F., Panigada, L., y Morales, R. (2016). El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela: un modelo pedagógico de inclusión social a través de la excelencia musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, 4, 35–46. <https://bit.ly/484qsjT>
- Wagoner, C. L., (2015). Measuring music teacher identity: Self-efficacy and commitment among music teachers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 205, 27–49. <https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.205.0027>
- Welch, G. F., Purves, R., Hargreaves, D. J., y Marshall, N. (2010). Reflections on the Teacher Identities in Music Education [TIME] Project. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 9(2), 11–32. http://act.maydaygroup.org/articles/Welch9_2.pdf



- Welch, G. F. (2017). The identities of singers and their educational environments. En R. MacDonald, D. Hargreaves y D. Miell (Eds.), *Handbook of musical identities* (pp. 543–565). Oxford University Press.
- Weller, J. (2020, julio 29–31). *Making a difference in the world: Social entrepreneurship in three American music conservatories* [Presentación]. Proceedings of the 23rd International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician (CEPROM), Seminario virtual. <https://bit.ly/3kQisuH>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
- Westerlund, H., y Karttunen, S. (2024). The protean music career as a sociopolitical orientation: The mutually integrated, non-hierarchical work values of socially engages musicians. *Music Scientiae*, 28(3), 501–519. <https://doi.org/10.1177/10298649231222548>
- Westerlund, H., Partti, H., y Karlsen, S. (2017). Identity formation and agency in the diverse music classroom. En R. MacDonald, D. Hargreaves y D. Miell (Eds.), *Handbook of musical identities* (pp. 493–509). Oxford University Press.
- Woodford, P. (2002). The social construction of music teacher identity in undergraduate music education majors. En R. Colwell y C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning*, (pp. 675–694). Oxford University Press.



Apéndice A. Lista de PCEM en México con Varios Centros

No. Programa	Entidad Federativa	No. de centros	Sitios web y de Facebook
1 Comunidad de Orquestas Municipales de Aguascalientes	Aguascalientes	2	https://bit.ly/4aDFvAC https://bit.ly/4bzcXJR
2 Programa Redes 2025	Baja California	9	https://bit.ly/4cf8zzL https://bit.ly/4eEds75 https://bit.ly/4f9klOg
3 ConArte	CDMX	n.e.	https://bit.ly/4ePbW2m
4 Pilares	CDMX	51	https://bit.ly/3yzSICJ
5 Programa Orquestas Comunitarias de Iztapalapa	CDMX	30	https://bit.ly/3wYyI6z
6 Centro Comunitario Santa Fe, A.C.	CDMX	2	https://bit.ly/3xAQrS2 https://bit.ly/45F92J7
7 Núcleos Comunitarios de Aprendizaje Musical	Chihuahua	31	https://bit.ly/3VH2WmV https://bit.ly/4eFcyY1
8 Programa de Orquestas y Bandas Infantiles y Juveniles del Estado de Chih. (OBIJ)	Chihuahua	11	https://bit.ly/3VDuda8
9 Se'wá	Chihuahua	6	https://bit.ly/3xyJPDA
10 Umbral A. C.	Chihuahua	n.e.	https://bit.ly/3L4NSdS https://umbral.org.mx/
11 Red de Coros Guanajuato	Guanajuato	n.e.	https://bit.ly/4aD8tRd
12 Orquesta de Guitarras Comunitaria del Estado de Hidalgo	Hidalgo	7	https://bit.ly/450cg9P
13 Sistema estatal de ensambles y orquestas comunitarias: Ecos música para la paz	Jalisco	37	https://bit.ly/3R1HveX
14 Concertando México, A. C.	Jalisco	6	https://bit.ly/3VVHPPH https://bit.ly/44YaTbE
15 I have a voice Orphans's choir	Michoacán	3	https://bit.ly/3SyeRmj https://www.ihaveavoiceroorphanschoir.org/
16 El Sistema México	Nuevo León	3	https://bit.ly/44Xg6QZ https://bit.ly/3V0baX0
17 Cecamba centro de Capacitación de Música de Bandas	Puebla	8	https://bit.ly/4dTIJUt https://bit.ly/3wXwtjW



No. Programa	Entidad Federativa	No. de centros	Sitios web y de Facebook
18 Red de Coros y Orquestas Infantiles y Juveniles de la Secretaría de Cultura del Estado de Querétaro	Querétaro	9	https://bit.ly/4by77Iv
19 Fundación Música para la Vida A. C.	San Luis Potosí	6	https://www.musicaparalavida.org/ https://bit.ly/44ZGvOn
20 Red Estatal de Coros y Orquestas Infantiles y Juveniles de Veracruz	Veracruz	16	https://bit.ly/450RKWQ
21 Armonía Social	Yucatán, Campeche y Quintana Roo	n.e.	https://bit.ly/4bv9ziY https://bit.ly/3WYAPaa
22 Orquestas y Coros Juveniles de Grupo México	Sonora, Chihuahua y Coahuila	6	https://bit.ly/3Veni8i https://bit.ly/3R2tzkL
23 Orquesta Sinfónica Infantil de Nezahualcóyotl A. C.	Estado de México y Michoacán	7	https://osinac.org/ https://bit.ly/3yBVG49

Nota. n.e. = no especifican el número de centros.



Apéndice B. Lista de PCEM en México con un Solo Centro

No.	Nombre	Ciudad	Entidad Federativa	Sitios web y páginas de Facebook
1	Casa de Música de Jesús María	Aguascalientes	Aguascalientes	https://bit.ly/3zfl0Nz
2	Orquesta Filarmónica Comunitaria BCS	La Paz	Baja California Sur	https://bit.ly/4chzBH1 http://ofilco-bcs.org
3	Coro Comunitario de la Ciudad de México	CDMX	CDMX	https://bit.ly/3L22NFK
4	Coro Xochicuicatl	CDMX	CDMX	https://bit.ly/4eEhe0f https://bit.ly/3VIXzsa
5	Centro de Iniciación Musical Ahuehuetes CIMA A. C.	CDMX	CDMX	https://bit.ly/3Vzv1g2 https://bit.ly/3VxKBIU
6	Orquesta Sinfónica Infantil Rarámuri	Chihuahua	Chihuahua	https://bit.ly/45GjUGG
7	Coro juvenil Quetzales de Talpizahuac	Valle de Chalco Solidaridad	Estado de México	https://bit.ly/3VVMz7x
8	Fundación Valle La Paz	Valle de Bravo	Estado de México	https://bit.ly/3VWbTKB https://bit.ly/3xuU4cf
9	Orquesta sonar las Joyas	León	Guanajuato	https://bit.ly/45Kr10P https://bit.ly/45FhBUk
10	Orquesta y coro Imagina (Imagina Biblioteca Infantil, A. C.)	León	Guanajuato	https://bit.ly/3VWMRed https://bit.ly/3VU9aBj
11	Academia Renacimiento y Trinitate Philharmonia	León	Guanajuato	https://bit.ly/3VVMLUj https://bit.ly/3xwDnx4
12	Orquesta Escuela Comunitaria de Hidalgo	Tulancingo de Bravo	Hidalgo	https://bit.ly/3zk5DDH
13	Escuela Municipal de Música de Analco	Guadalajara	Jalisco	https://bit.ly/3xoMTCr
14	Orquesta Sinfónica Infantil y Juvenil de Aguililla	Aguililla	Michoacán	https://bit.ly/3XKvnln
15	Orquesta Juvenil de Tepoztlán	Tepoztlán	Morelos	https://bit.ly/3zf3TLY
16	Compañía de Canto "Vocalis ad Libitum" A.C.	Tepic	Nayarit	https://bit.ly/3L4Sgtm https://bit.ly/3KZPjKL
17	Orquesta Filarmónica Comunitaria de Nuevo León	Monterrey	Nuevo León	https://bit.ly/4cAP58O https://ofcnl.org/
18	Voces de Esperanza A.B.P	Monterrey	Nuevo León	https://bit.ly/3VBMHaZ https://bit.ly/4eE3zXa

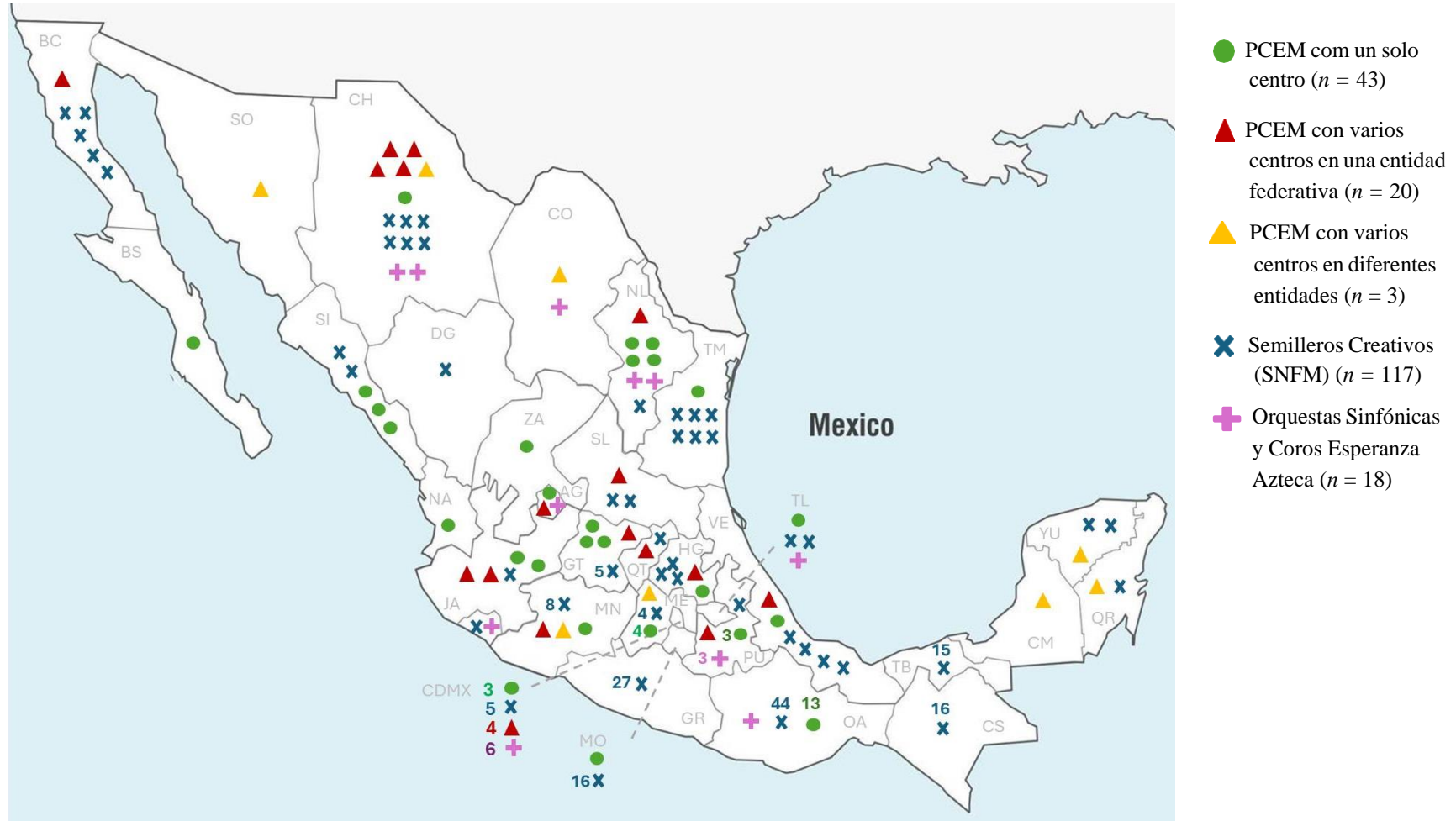


No.	Nombre	Ciudad	Entidad Federativa	Sitios web y páginas de Facebook
19	Centro comunitario Nuevo León Héctor Caballero	Juárez	Nuevo León	https://bit.ly/4bmwDQf
20	Coristas de San Nicolás	San Nicolás	Nuevo León	https://bit.ly/3zkZ1F6
21	La Banda de Música - Escuela de Música Santa Cecilia	Oaxaca de Juárez	Oaxaca	https://bit.ly/3VZiLqo https://bit.ly/3L23tuM
22	Banda comunitaria infantil y juvenil "Tierra matateca"	Santiago Matatlán	Oaxaca	https://bit.ly/3XIp2YX
23	Banda Sinfónica de Tlaxiaco Basit	Tlaxiaco	Oaxaca	https://bit.ly/3xzzpuy4
24	Banda infantil y juvenil municipal de la villa de Etna	Villa de Etna	Oaxaca	https://bit.ly/3RLJUuK
25	Banda Comunitaria "San Pedro Shihui"	Villa de San Blas Atempa	Oaxaca	https://bit.ly/3RJILDE
26	Banda de Música Comunitaria Infantil-Juvenil Uken Ke Uken	Villa Hidalgo Yalálag	Oaxaca	https://bit.ly/3RJIMaG
27	Banda Comunitaria Infantil-Juvenil de Santa María Alotepec Mixe	Santa María Alotepec	Oaxaca	https://bit.ly/3RIBMLf
28	Banda Filarmónica Infantil, juvenil Comunitaria	San Juan Bautista la Raya	Oaxaca	https://bit.ly/4ciZF4k
29	Banda Filarmónica Comunitaria	San Pedro Telpacatepec Yautepec	Oaxaca	https://bit.ly/4cjTOfo
30	Banda Filarmonica Comunitaria Ja'kyu'kë'em	Mixistlán de la Reforma	Oaxaca	https://bit.ly/4ciZINy
31	Banda Filarmónica Ocotlán, Oaxaca BFO	Ocotlán	Oaxaca	https://bit.ly/4ce6Bjl
32	Banda Filarmónica infantil y juvenil "pucheritos"	Ejutla de Crespo	Oaxaca	https://bit.ly/4cCXgS0
33	Banda Love for Learning		Oaxaca	https://bit.ly/4cjTFZo
34	Banda sinfónica infantil y juvenil de Tlahuapan	Tlahuapan	Puebla	https://bit.ly/4cBgnvx
35	Banda comunitaria de San Vicente Coyotepec	San Vicente Coyotepec	Puebla	https://bit.ly/3zbnUX9
36	Banda Sinfónica infantil y Juvenil Zacapoaxtla	Zacapoaxtla	Puebla	https://bit.ly/4cFC91r https://bit.ly/4bijLus
37	Orquesta comunitaria Esperanza de Mazatlán	Mazatlán	Sinaloa	https://bit.ly/3zbnq3h
38	Orquesta Filarmónica Juvenil Fray Ivo Toneck	Guaymas	Sinaloa	https://bit.ly/4czJr6B https://bit.ly/4eCWPsE



No.	Nombre	Ciudad	Entidad Federativa	Sitios web y páginas de Facebook
39	Orquesta Sinfónica y Coro Infantil y Juvenil de El Rosario	Rosario	Sinaloa	https://bit.ly/4cwTGIQ
40	Coro de Nuevo Laredo	Nuevo Laredo	Tamaulipas	https://bit.ly/4cEyvVh
41	Camerata Femenil Matlalcuéyetl [Casa de Música del Estado de Tlaxcala]	Tlaxcala	Tlaxcala	https://bit.ly/3KhkfWt https://bit.ly/4cAP9FA
42	Coro comunitario de Córdoba	Córdoba	Veracruz	https://bit.ly/3zr2SAe
43	Orquesta de Cuerdas Comunitaria Zacatecas	Zacatecas	Zacatecas	https://bit.ly/4bmwMTN

Apéndice C. Ubicación Geográfica de los PCEM en México



Nota. Elaboración propia con la información presentada en los Apéndices A y B, el directorio de los Semilleros Creativos de Música (SNFM, s.f.-c) y la Fundación Azteca (2022).



Apéndice D. Formato para la Validación Mediante Juicio de Expertos

Nombres y apellidos:	
Institución donde labora:	
Años de experiencia académica:	
Estimado Juez: <p>A continuación se presentan los ítems del Cuestionario de Identidad Musical de Maestros de Programas Comunitarios de Música. El propósito de dicho instrumento es analizar las percepciones de los docentes respecto a su identidad como músicos intérpretes, maestros y músicos-activistas. Esto incluye el significado y diversas actividades asociadas a estos roles. También, se analizarán las percepciones de los maestros sobre su formación universitaria para desempeñarse en programas comunitarios y sus necesidades de formación continua. El concepto de músico-activista utilizado para esta investigación se construyó a partir de la revisión de literatura sobre músicos activistas, educación para la paz, ciudadanía artística, responsabilidad y justicia social.</p> <p>El diseño de la investigación es cuantitativo. Posterior a la validación de expertos, se realizará una prueba piloto con los maestros de un programa comunitario de música en una ciudad al norte de México. Una vez realizada esta fase, se solicitará la autorización y el apoyo para la difusión del cuestionario (a través de Google Forms) a los directivos de los programas comunitarios de música detectados en México.</p> <p>El cuestionario consta de 78 preguntas, con un tiempo de respuesta aproximado de 20 a 25 min. En la siguiente página se muestran los objetivos de la investigación, así como la estructura general del cuestionario en cuanto a categorías de identidad (intérprete, maestro y activista). Los criterios presentados para la evaluación de cada ítem son su pertinencia para los objetivos de la investigación y la claridad en la redacción. Así mismo, se agradecen de antemano sus valiosos comentarios que permitan mejorar las preguntas y el cuestionario en general.</p>	



Estructura General del Cuestionario

Objetivos	Categoría	Subcategoría
		Datos Generales
<p>General Analizar la identidad en la música y el compromiso social de maestros que laboran en programas comunitarios de música en México.</p> <p>Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> Examinar la identidad en la música de los maestros que laboran en programas comunitarios de música, como músicos-intérpretes, docentes y músicos-activistas. Examinar las percepciones de los docentes que laboran en programas comunitarios de música sobre su compromiso con actividades vinculadas al músico-activista. Examinar las percepciones de los maestros de música sobre su formación universitaria para desempeñarse en programas comunitarios. Identificar las necesidades de formación continua de los maestros de música que se desempeñan en programas comunitarios. 	Identidad percibida	Información académica y laboral
		Intérprete
		Intérprete-activista
		Maestro
		Maestro-activista
		Músico-activista (general)
	Identidad intérprete de	Identidad principal percibida
		Significado y actividades del intérprete
		Contribuir con el entorno (intérprete-activista)
	Identidad de maestro	Compromiso con actividades del intérprete-activista
		Significado y actividades del maestro de música
		Contribuir con el entorno (maestro-activista)
	Formación continua y previa	Compromiso con actividades del maestro-activista
		Formación previa para trabajo comunitario
	Músico-activista (general)	Formación continua
Afirmaciones del músico-activista		



Apéndice E. Cuestionario de Identidad Musical de Maestros de Programas Comunitarios de Música (CIMPCE)

Pregunta	Tipo de respuesta
1. Edad	Texto de respuesta corta (numérica)
2. Género a. Hombre b. Mujer c. No binario c. Prefiero no decir	Varias opciones
3. ¿Durante cuántos años has dado clases de música (en cualquier nivel o contexto educativo)?	Texto de respuesta corta (numérica)
4. ¿Cuántos años tienes trabajando en programas comunitarios de música?	Texto de respuesta corta (numérica)
A continuación se te harán algunas preguntas sobre el programa comunitario de música en que laboras, en caso de que trabajes en más de uno, te pedimos que contestes basándote en el que tengas más horas/clase por semana.	
5. Entidad federativa en la que se encuentra el programa comunitario.	Desplegable
6. ¿En cuáles de las siguientes áreas te desempeñas dentro del programa comunitario? a. Orquesta b. Banda c. Coro d. Orquesta de guitarras e. Ensemble de percusiones f. Mariachi g. Iniciación musical c. Clases individuales (vocal o instrumental) e. Área administrativa y de gestión f. Otra...	Casillas
7. ¿Cuál consideras que es el principal objetivo del programa comunitario de música al que perteneces?	Texto de respuesta larga
8. Describe brevemente tu formación musical	Texto de respuesta corta
9. Además de tu formación musical, ¿cuentas con algún tipo de preparación en las siguientes áreas? a. Musicoterapia b. Educación c. Trabajo social d. Psicología e. Otra...	Casillas
10. Si tu respuesta fue afirmativa a cualquiera de las anteriores, describe brevemente tu preparación	Texto de respuesta larga
11. Aparte de tu labor como docente en el programa comunitario de música, ¿en qué otros contextos trabajas o has trabajado?	Cuadrícula de casillas (en el



a. Músico dentro de una orquesta b. Músico en eventos sociales c. Clases particulares de instrumento, voz, composición o dirección orquestal d. Maestro de música en educación básica e. Maestro en una institución de nivel superior f. Gestor cultural g. Otras actividades no relacionadas con la música	pasado y actualmente)
¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones?	
12. Disfruto desempeñarme como intérprete (instrumental, vocal, como director de orquesta o compositor), por lo cual busco desarrollar competencias en esta área.	Escala tipo Likert de 5 puntos:
13. Deseo que mi desempeño como intérprete me contribuya al bienestar social y a mejorar la calidad de vida de las personas.	1 = totalmente en desacuerdo
14. Disfruto desempeñarme como maestro (instrumental, vocal, de dirección orquestal o composición), por lo cual busco desarrollar competencias en esta área.	5 = totalmente de acuerdo
15. Deseo que mi desempeño como maestro me permita contribuir al bienestar social y a mejorar la calidad de vida de las personas.	
16. Desearía ejercer solo como intérprete , pero acepto que la enseñanza es necesaria para ganarme la vida.	
Siento satisfacción personal de ser...	
17. Músico intérprete (instrumental, vocal, compositor o director de orquesta).	Escala tipo Likert de 5 puntos
18. Maestro de música (de iniciación musical, instrumento, voz, composición o dirección musical)	1 = totalmente en desacuerdo
19. Músico- activista (músico que a través de la enseñanza o la interpretación musical busca mejorar su entorno social).	5 = totalmente de acuerdo
20. ¿Con cuál de las siguientes afirmaciones te identificas más?	Varias opciones
a. Soy un músico intérprete (instrumental, vocal, compositor o director de orquesta).	
b. Soy un maestro de música (de iniciación musical, instrumento, voz, composición o dirección musical).	
c. Soy un músico- activista (músico que a través de la enseñanza o la interpretación musical busca mejorar su entorno social)	
21. Para ti, ¿qué significa ser un músico intérprete ?	Texto de respuesta larga
¿Consideras que las siguientes actividades están asociadas con el significado de ser un músico intérprete?	
22. Expresarme a través de la música	Escala tipo Likert de 5 puntos
23. A través de la interpretación dar a conocer el repertorio del género musical en el que me desempeño (clásico, jazz, popular, folclórica, etc.).	1 = totalmente en desacuerdo
24. Desarrollar habilidades técnico-musicales en mi especialidad, a través de la práctica constante.	5 = totalmente de acuerdo
25. Participar en recitales y conciertos como solista, en ensambles de cámara o dentro de una orquesta.	
26. Respetar y estar abierto a aprender otros géneros musicales, aunque me especialice en uno.	
27. Interactuar con las personas a través de la música que interpreto.	
28. Como intérprete , ¿de qué forma crees que puedes contribuir al bienestar social y a mejorar la calidad de vida de las personas? (<i>pregunta abierta</i>)	Texto de respuesta larga
Como intérprete, ¿qué tan comprometido estás con las siguientes actividades?	



29. Participar en recitales y conciertos que busquen concientizar sobre problemáticas sociales.	Escala tipo Likert de 5 puntos
30. Incorporar en mis conciertos y recitales repertorio inclusivo (autores de grupos minoritarios, mujeres compositoras, entre otros).	1 = poco comprometido 5 = muy comprometido
31. Para ti, ¿qué significa ser un maestro de música?	Texto de respuesta larga
¿Consideras que las siguientes actividades están asociadas con el significado de ser un maestro de música?	
32. Permitir que mis estudiantes se expresen a través de la música	Escala tipo Likert de 5 puntos
33. A través de la enseñanza dar a conocer el repertorio del género en el que me desempeño (clásico, jazz, pop, folclórica, etc.).	1 = totalmente en desacuerdo 5 = totalmente de acuerdo
34. Desarrollar competencias para enseñar a personas de diferentes contextos, edades y habilidades.	
35. Contar con las competencias necesarias para que los estudiantes desarrollen sus habilidades musicales, técnicas e interpretativas.	
36. Preparar a los estudiantes para que participen en recitales y conciertos.	
37. Incluir en mi enseñanza otros géneros musicales, aunque me especialice en uno.	
38. Como maestro de música del programa comunitario, ¿de qué forma crees que puedes contribuir al bienestar social y a mejorar la calidad de vida de las personas?	Texto de respuesta larga
Como maestro del programa comunitario, ¿qué tan comprometido estás en las siguientes actividades?	
39. Incluir en mi enseñanza ensambles y géneros musicales afines a las tradiciones musicales de mis estudiantes.	Escala tipo Likert de 5 puntos
40. Fomentar hábitos de disciplina, responsabilidad y cooperación a través la participación de los estudiantes en el programa comunitario de música	1 = poco comprometido 5 = muy comprometido
41. Minimizar la competencia entre estudiantes a través de la empatía, la colaboración y la integración.	
42. Ofrecer alternativas de consumo cultural a géneros populares que pueden incitar a la violencia.	
43. Fomentar que los estudiantes usen la música como medio de expresión personal, relajación, socialización y/o resiliencia.	
44. Generar conciencia en los estudiantes sobre problemáticas sociales que los afectan a nivel local.	
45. Ayudar a que mis estudiantes contribuyan a causas democráticas y de justicia social importantes para su comunidad.	
46. Usar la música para la integración de los estudiantes con sus compañeros, familia y comunidad.	
47. Valorar y escuchar las perspectivas de todos los participantes del programa comunitario al momento de resolver conflictos.	
Como músico en general, ¿qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones? Escala tipo Likert de 5 puntos (1 = totalmente en desacuerdo, 5 = totalmente de acuerdo)	
48. Expresarse a través de la música es un privilegio, por lo tanto creo que debo defender que otros gocen de estas mismas libertades y derechos.	Escala tipo Likert de 5 puntos
49. Es importante ser consciente e informarse sobre diversas problemáticas sociales (injusticia, desigualdad y exclusión).	1 = totalmente en desacuerdo
50. Es importante contribuir a causas democráticas y de justicia social importantes para mi comunidad.	



51. Estoy abierto a trabajar con grupos diversos (raza, género, cultura, religión, orientación sexual).	5 = totalmente de acuerdo
52. Las oportunidades musicales de calidad deben estar abiertas para todos, y no deben depender de las habilidades, los antecedentes sociales y/o económicos de los estudiantes.	
53. Dentro del programa comunitario de música, ¿has recibido cursos de formación continua? - Sí - No	Varias opciones
54. Si tu respuesta fue afirmativa, describe brevemente los cursos o talleres que has recibido	Texto de respuesta larga
Como maestro del programa comunitario de música , ¿qué tan pertinente crees que serían cursos de formación continua en las siguientes áreas?	
55. Pedagogía del instrumento	Escala tipo
56. Técnicas didácticas y de enseñanza	Likert de 5
57. Orientación psicológica	puntos:
58. Educación en contextos comunitarios	1 = poco
59. Musicoterapia	pertinente
60. Trabajo social	5 = muy pertinente
61. ¿Cuál es tu máximo grado de estudios? a. Bachillerato o técnico superior b. Licenciatura c. Especialidad d. Maestría e. Doctorado g. Otra...	Varias opciones (con condicionante)
62. ¿Cuál es tu formación profesional a nivel licenciatura ? a. Licenciatura en Música a. Licenciatura en Música con especialidad en educación musical. b. Licenciatura en Música con especialidad en ejecución instrumental, vocal o composición. d. Otra...	Varias opciones (con condicionante de licenciaturas en Música)
A nivel licenciatura, ¿qué tan pertinente crees que fue tu formación para...?	
63. Para enseñar mi instrumento musical o voz en clases individuales.	Escala tipo
64. Para enseñar mi instrumento musical o voz en clases grupales.	Likert de 5
65. Para utilizar mis conocimientos y habilidades musicales para responder a las necesidades sociales, educativas y culturales de mi contexto.	puntos:
66. Para implementar y dar seguimiento a programas o proyectos artístico-musicales que buscan la transformación social (tanto de iniciativa privada como gubernamental).	1 = poco pertinente
67. Para trabajar con personas con alguna discapacidad.	5 = muy pertinente



Apéndice F. Consentimiento Informado

Estimado Maestro:

Por este medio te invito a participar en un estudio sobre la identidad musical y el sentido de compromiso social de los maestros que laboran en programas comunitarios de música. La información que tú y otros docentes nos proporcionen ayudarán a entender la labor que desempeñan cómo músicos dentro de sus comunidades.

Tu participación es voluntaria, esto significa que estás en libertad de decidir si quieres o no contestar el cuestionario, el cual tiene un tiempo de respuesta aproximado de 15 min. Me comprometo a que toda la información obtenida durante la investigación será estrictamente confidencial y no se utilizará ningún dato que permita identificarte en ningún reporte de investigación, publicación o presentación.

Finalmente, te agradezco de antemano tu tiempo, participación y sinceridad al contestar el cuestionario. Si tienes alguna duda acerca de este proyecto de investigación, puedes contactarme a través del siguiente correo electrónico:

Griselda Baca Rodríguez

Alumna del Doctorado en Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Autónoma de Chihuahua.

e-mail: griseldabaca1@gmail.com

Acepto contestar el cuestionario



Apéndice G. Oficio de Autorización



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
CHIHUAHUA

ADMINISTRACIÓN 2022 – 2028
Chihuahua, Chih., 30 de junio de 2023
SIP/2023


A QUIEN CORRESPONDA

Quien suscribe, Secretario de Investigación y Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, me dirijo a usted para solicitar tenga a bien autorizar, de ser posible, que la **C. GRISELDA BACA RODRÍGUEZ**, con número de matrícula **333846** alumna del **DOCTORADO EN EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES**, distribuya con los docentes de su programa un cuestionario parte de su trabajo de investigación y tesis. Dicha investigación pretende analizar la identidad musical y el compromiso social de maestros que laboran en programas comunitarios de música en México. De obtener una respuesta favorable y con la finalidad de salvaguardar datos personales de los participantes, como correos electrónicos o números telefónicos, se le invita a compartir dicho cuestionario con los docentes a través de medios como redes sociales, grupos de maestros o correo electrónico.

Agradeciendo de antemano las atenciones brindadas a la presente y garantizándole que la información obtenida durante la investigación será de uso escolar y académico exclusivamente; salvaguardando la confidencialidad de los datos que pudieran identificar a la institución y los participantes. La alumna C. GRISELDA BACA RODRÍGUEZ, se compromete a compartir los resultados finales de la investigación con los participantes y sus instituciones, esperando que contribuyan a la comprensión y desarrollo de sus programas. Sin otro particular de momento, quedo de usted.

ATENTAMENTE

“LA CULTURA COMO GUÍA. LA HUMANIDAD COMO DESTINO”


DR. JORGE ALAN FLORES FLORES
SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Campus Universitario 1, C.P. 31130, Apartado postal 744
Tel. 52(614) 413-5450 y 413-3449 Fax. (614) 414-4932
Chihuahua, Chih., Mex.
ffyl@uach.mx





Reseña Biográfica

M.I.E. Griselda Baca Rodríguez

Nació el 13 de Septiembre de 1987 en la ciudad de Chihuahua, Chih. Cursó el ciclo propedéutico en el Conservatorio de Chihuahua y posteriormente obtuvo la Licenciatura en Música con especialidad en piano, en el Conservatorio de las Rosas en Morelia, Mich. Ha participado en recitales como solista e integrante de ensambles de cámara y se ha desempeñado como maestra de piano y pianista acompañante. Obtuvo el grado de Maestra en Innovación Educativa por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua y actualmente se encuentra en proceso de obtención del grado de Doctora en Educación, Artes y Humanidades. Además, es candidata a grado de la Maestría Profesional en Estadística Aplicada de la misma universidad.