

Nutriendo nuestra agencia activista como profesores de música: la evaluación holística de un taller dirigido a estudiantes de magisterio

Rolando Angel-Alvarado

Centro de Investigación de Fronteras. Universidad de La Serena (Chile)

Instituto de Música, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Alberto Hurtado (Chile)  **Macarena Silva-Ayarza**Departamento de Educación, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Valparaíso (Chile)  <https://dx.doi.org/10.5209/reciem.98930>

Recibido: 06/11/2024 • Aceptado: 23/04/2025 • Publicado: 16/12/2025

Resumen: La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, mediante el Marco de Competencia Global, establece que los sistemas educativos deben fomentar el activismo crítico y responsable, de ahí que sea necesario que los programas universitarios orientados hacia la formación inicial del profesorado de música se comprometan a impulsar el espíritu activista en sus estudiantes. El presente estudio establece como objetivo evaluar la adquisición y desarrollo de la agencia activista del estudiantado universitario que se forma como profesorado de música. El método se enmarca en la pedagogía hermenéutica, pues se ha diseñado e implementado un taller con el afán de favorecer la adquisición y desarrollo de la agencia activista del estudiantado universitario. Los resultados dan cuenta de compromisos activistas que asume el estudiantado por su propia cuenta; que el trabajo colectivo mediante el taller ha permitido configurar una comunidad profesional que brinda apoyo y contención; por último, que la agencia activista se ha internalizado mediante vías racionales y experienciales. En conclusión, la generación de relaciones de confianza representa un sostén primario para que pueda prevalecer el espíritu comunitario.

Palabras clave: educación en derechos humanos; reflexión pedagógica; pedagogías con sensibilidad cultural; pensamiento crítico; competencia global; educación del profesorado de música.

Sumario: 1. Introducción. 2. La agencia activista desde la educación musical. 2.1. Diseño del Taller. 3. Método. 3.1. Participantes. 3.2. Materiales y procedimientos de recolección de datos. 3.3. Procedimientos de análisis de datos. 4. Resultados y su discusión. 4.1. Diagnóstico de la agencia activista. 4.2. Procesos formativos de la agencia activista. 4.3. Consolidación de la agencia activista. 5. Pedagogía hermenéutica y proceso holístico de contraste. 6. Conclusiones. 7. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Angel-Alvarado, R. y Silva-Ayarza, M. (2025). Nutriendo nuestra agencia activista como profesores de música: la evaluación holística de un taller dirigido a estudiantes de magisterio. *RECIEM. Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 22, 247-257, <https://dx.doi.org/10.5209/reciem.98930>

1. Introducción

El ejercicio de la educación musical siempre debe entenderse como un acto político (Aróstegui, 2024; Leung, 2024), ya que el detrimento que ha sufrido la enseñanza de la música a nivel curricular es producto de las políticas educativas que se implementan en los sistemas escolares (Angel-Alvarado, 2019; Aróstegui, 2016), lo que vuelve crucial fomentar el espíritu activista en el profesorado de música. En este sentido, cobra relevancia la visión de Rusinek y Aróstegui (2021), ya que una educación musical que responde a las necesidades del estudiantado y a las demandas sociales que plantea el mundo actual solo es factible si los marcos normativos se hacen cargo de atender dichas cuestiones y si existe un profesorado competente para implementar las prescripciones curriculares. Actualmente, el Marco de Competencia Global que establece la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE; 2018) incita al fomento del activismo crítico y responsable, pues así será plausible que las comunidades convivan en armonía, favoreciéndose la sostenibilidad desde enfoques basados en la justicia social, la inclusión y la interculturalidad. Tal Marco se utiliza de manera irrestricta en los procesos de evaluación que plantea el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes, conocido popularmente como el Informe PISA, de modo que las políticas educativas de los distintos países miembros de la OCDE se están ajustando a dicha normativa supranacional. Esto revela de que ya es tiempo de formar al profesorado de música en materias orientadas hacia el activismo, focalizando los procesos formativos hacia la adquisición

y desarrollo del aprendizaje, lo que implica convertir al estudiante en protagonista y responsable de sus propios procesos educativos (Barcellos & Wade-Chung, 2022).

Por lo anterior, el presente estudio establece como objetivo evaluar la adquisición y desarrollo de la agencia activista del estudiantado universitario que se forma como profesorado de música. Para alcanzar este objetivo, se ha diseñado e implementado un Taller que pone el foco en la agencia activista, el que se ha dictado como curso extracurricular de carácter voluntario que no otorga créditos académicos dentro de un programa de formación inicial de profesorado de música que se imparte en Chile. Es decir, el estudiantado participante aspira a la obtención del grado de Licenciado en Educación y al título profesional de Profesor de Enseñanza Media en Música, conforme el sistema de doble cualificación que se establece mediante el Artículo 31 de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (2005). Conforme lo dicho, se establece la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo el estudiantado universitario de Pedagogía en Música adquiere y desarrolla su agencia activista durante su participación en el Taller?

2. La agencia activista desde la educación musical

Se entiende el activismo como la acción liberadora que confronta la realidad opresora (Freire, 2010). De ahí que la agencia activista implique la lucha por resignificar los marcos normativos que generan vulneraciones y precariedades sociales (Molina, 2018), buscando establecer nuevas prescripciones en favor de la autonomía, la igualdad de oportunidades y la humanización de los sistemas sociales (Echeverría, 2023). Por lo anterior, la educación debe abrirse hacia modelos dialógicos que favorezcan la concientización y la problematización con el afán de propiciar la emancipación que representa la agencia activista (Angel-Alvarado *et al.*, 2024a), siendo el estudiantado protagonista y responsable de sus propios procesos de aprendizaje (Barcellos & Wade-Chung, 2022). En este cometido, se hace necesario contar con un profesorado empoderado como agente de cambio (Grant, 2019), pues la capacidad para implementar acciones humanizadoras que atiendan asuntos de justicia social, inclusión, interculturalidad y sostenibilidad serían determinantes para favorecer la autodeterminación pedagógica.

Angel-Alvarado *et al.* (2024b) sugieren tres propósitos formativos para orientar la educación musical hacia la agencia activista. Primero, no solo se deben desear los cambios, sino que también hay que movilizarse para implementar iniciativas transformadoras que contribuyan a la resignificación de los marcos normativos. Segundo, se deben establecer alianzas entre los movimientos sociales con el fin de que las nuevas prescripciones alcancen una cobertura más amplia y, por ende, consigan tener mayor impacto social. Por último, las actividades prácticas, participativas y humanizadoras deben prevalecer en las situaciones didácticas, pues son reflejo de la aplicación de modelos dialógicos que se orientan hacia la emancipación del estudiantado.

Por lo expuesto, la agencia activista no puede desvincularse de la práctica reflexiva, ya que se requiere construir saberes fundados en la experiencia (Ruffinelli, 2017). En otras palabras, se necesita que las acciones experienciales se articulen con los procesos racionales de manera iterativa (Epstein, 2014). Entonces, la formación inicial de profesorado de música debe servir como espacio formal para la adquisición y desarrollo de la reflexión pedagógica (Georgii-Hemming *et al.*, 2020), pues así el magisterio del futuro podrá apropiarse de la identidad activista, conviéndose de su rol como agente de cambio y transformación (Grant, 2019; Zamorano-Valenzuela, 2020).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco; 2015) abraza la agencia activista porque, mediante la ciudadanía mundial, se busca que la educación favorezca el pleno desarrollo de la personalidad humana con el afán de fomentar la capacidad de discernimiento para asegurar el ejercicio y defensa de los derechos humanos y el desarrollo sostenible. La OCDE (2018) también se alinea con la promoción de la agencia activista mediante el ejercicio de un activismo crítico y responsable que se define en el Marco de Competencia Global. Por lo tanto, queda implícito en las agendas supranacionales que la formación inicial docente debe concebirse como un espacio que incentive la reflexión pedagógica, pues así será factible resignificar los marcos normativos desde visiones autónomas, humanizadoras y socialmente conscientes (Echeverría, 2023).

De ahí que los programas universitarios de formación de profesorado de música estén discutiendo sobre la necesidad de despertar y desarrollar la reflexión pedagógica en sus estudiantes. Al respecto, Domínguez-Lloria y Pino-Juste (2022) dan cuenta de que los procesos formativos no deben limitarse a los saberes musicales y pedagógicos, sino que también deben impulsar el desarrollo personal con el afán de favorecer la agencia activista, es decir, que el estudiantado se movilice para superar las adversidades que plantea el sistema social a la educación musical, ya sea en su acceso o ejercicio (Del Barrio *et al.*, 2023). Angel-Alvarado *et al.* (2024b) reportan que, aun cuando los programas universitarios ponen su empeño en promover el constructivismo y el pensamiento crítico, el estudiantado tiende a actuar de manera individualista y no colectivamente. Por último, Chen-Hafteck (2024) sugiere la implementación de pedagogías con sensibilidad cultural en contextos universitarios con el fin de que todo el estudiantado viva experiencias humanizadoras, que respeten las diferencias culturales y los distintos modos de vida.

Por todo lo dicho, es necesario generar instancias educativas que favorezcan la reflexión pedagógica durante la formación inicial de profesorado de música, lo que no solo debe fomentarse desde el prácticum, sino que las distintas asignaturas que establezca el diseño curricular deben abrir espacios de reflexión educativa en torno a la justicia social, la inclusión, la interculturalidad y la sostenibilidad (Angel-Alvarado *et al.*, 2024a). En esta línea, se ha elaborado e implementado un taller universitario que busca enriquecer

la agencia activista del profesorado de música, reportándose los hallazgos de relevancia en el presente estudio.

2.1. Diseño del Taller

El Taller se titula Nutriendo nuestra agencia activista como profesores de música, estableciéndose como objetivo favorecer el desarrollo de la agencia activista del estudiantado de pedagogía en música a través de metodologías activas. Se ha definido impartir cinco sesiones de 50 minutos (Tabla 1), en donde se busca discutir distintos asuntos de contingencia social con el propósito de incitar el pensamiento crítico del estudiantado. La actividad final consistió en la elaboración colectiva del Árbol de la Agencia Activista, utilizándose cartón y crayones para expresar mediante dibujos y mensajes las reflexiones pedagógicas que dan cuenta de la agencia activista.

Tabla 1 Planificación de las cinco sesiones del Taller.

OBJETIVO DE CADA SESIÓN	ACTIVIDADES	RECURSOS UTILIZADOS	ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN
Objetivo de la sesión 1: Significar en la propia vida la agencia activista	Ven el video y discuten la definición de agencia activista. Realizan una nube de ideas para alcanzar una definición de la agencia activista.	Videoclip "Latinoamérica" (Grupo Calle 13). Aplicación digital <i>Mentimeter</i> .	Cada estudiante crea un dibujo y le escribe sus ideas sobre el concepto de agencia activista.
Objetivo de la sesión 2: Proyectar la investigación decolonial para cuestionar la propia práctica docente.	Comparten visiones sobre el video observado. Leen en grupo fragmentos del Libro coordinado por de Melo et al. (2019). Discuten contenidos clave del Libro a partir de preguntas generadoras.	Video "Abuela Grillo" (Director, Denis Chapon). Libro "Perspectivas decoloniales sobre la educación". Coordinadores: A. de Melo, I. de Jesús Espinosa, L. Pons y J. I. Rivas. (2019).	Cada estudiante crea un dibujo y le escribe sus ideas sobre el concepto de agencia activista como docentes de música.
Objetivo de la sesión 3: Proponer una situación didáctica con agencia activista que considere la expresión corporal.	Ven el video y discuten sobre su valor pedagógico. Elaboran en grupo una situación didáctica basada en la expresión corporal y la práctica instrumental. Presentan la situación didáctica a la clase y dialogan sobre la agencia activista.	Vídeo "La rítmica Jaques-Dalcroze" (FIER). Caja de instrumentos musicales. Currículum escolar de la asignatura de Música.	Cada grupo presenta la situación didáctica. Cada estudiante crea un dibujo y le escribe sus ideas pedagógicas sobre la agencia activista.
Objetivo de la sesión 4: Crear una obra colectiva que incorpore el paisaje sonoro en su diseño y la agencia activista en su contenido.	Ven el video y reflexionan sobre el uso de la creatividad en el aula. Juegan Dixit, se distribuyen en parejas y crean música sobre las imágenes de su gusto. Presentan la obra a la clase, despertando la reflexión creativa.	Vídeo "Gana siempre la creatividad" (La Petite Cordonnier Team). Juegos de cartas Dixit. Caja de instrumentos musicales.	Cada grupo presenta su obra musical. Cada estudiante crea un dibujo y le escribe sus ideas musicales sobre la agencia activista.
Objetivo de la sesión 5: Identificar la agencia activista individual como docentes de música	Escuchan la canción y reflexionan sobre la agencia activista. Construyen el Árbol de la Agencia Activista. Deciden el sitio universitario para instalar el Árbol.	Canción Manifiesto (Víctor Jara). Cartón, tijera, pegamento, crayones, etc. Materiales elaborados en las sesiones previas.	Diálogo colectivo durante la construcción e instalación del Árbol de la Agencia Activista.

Tabla de elaboración propia.

3. Método

La presente investigación de tipo cuasi-experimental y cualitativa se lleva a cabo desde la pedagogía hermenéutica definida para la educación musical (Angel-Alvarado *et al.*, 2019), pues los elementos musicológicos interactúan de manera sistemática y continua con las acciones educativas mediante los cuatro enfoques de la didáctica de la música (Georgii-Hemming y Lilliedahl, 2014). Específicamente, la didáctica básica se funda en los aspectos del currículo explícito, la etno-didáctica en los factores que determinan el currículo oculto, el desafío didáctico se centra en la variedad de contenidos desde visiones de globalización y, por último, la didáctica antropológica ahonda en las particularidades en torno al aprendizaje que experimenta cada individuo, considerando tanto los aspectos lógicos como emocionales.

Este estudio se plantea principalmente desde la didáctica antropológica debido a que se centra en la adquisición y desarrollo de la agencia activista y, a nuestro entender, la generación de la conciencia implica alcanzar tanto comprensión lógica como significación emocional respecto a problemáticas sociales que afectan al acceso y ejercicio de la educación musical. Lo anterior no implica que los otros tres enfoques serán desestimados, pues deben incorporarse en el modelo para valorar sus contribuciones y mermas a la didáctica antropológica. De ahí que el foco analítico no se limite a las individualidades estudiantiles, sino que también se abra hacia las acciones colectivas y el sentido de comunidad que aflore en el caso universitario observado.

3.1. Participantes

El estudio se lleva a cabo en un programa universitario de Pedagogía en Música, garantizándose así que la institución participante se empeñe en propiciar la formación inicial de profesorado de música. Es preciso señalar que la universidad es de dependencia estatal, gozando de autonomía como todas las universidades chilenas creadas por ley. Dicho esto, la muestra no probabilística es de tipo deliberada, pues se impuso como requisito de selección/exclusión que el estudiantado universitario haya aprobado el prácticum inicial establecido en el plan de estudios que define el programa universitario.

En concreto, participaron 15 estudiantes en el Taller, donde siete se identifican con el género femenino, siete con el masculino y una persona señala pertenecer al colectivo no-binario. Respecto al nivel socioeconómico, la muestra ha señalado pertenecer a la clase media, salvo una excepción que se vincula con la clase baja. Solo un estudiante indicó pertenecer a un pueblo originario, especificando su vínculo con la etnia Mapuche. En términos musicales, la totalidad de participantes ha informado experiencias musicales previas a su ingreso a la universidad y la amplia mayoría admite participar en elencos musicales externos a la universidad mientras cursan el programa. La lista respecto al instrumento musical de mayor dominio es variada, incluso al compararse por género, destacando la guitarra, el violín, el piano y distintos tipos de percusión.

Desde la visión pedagógica, el estudiantado participante señaló que ha conseguido desenvolverse de buena manera en las aulas del sistema escolar durante las actividades formativas ligadas al prácticum inicial. Por último, la muestra está dividida respecto al compromiso institucional que percibe de la universidad en materias de justicia social. No obstante, hay consenso en cuanto a que la universidad no hace los esfuerzos suficientes para conseguir atender a estudiantes provenientes de distintos orígenes.

A todo lo dicho, es preciso indicar que la Docente a cargo pertenece al equipo de investigación. No obstante, ella es una integrante más de la muestra participante debido a que, además de tener plena libertad para diseñar e implementar el Taller, es la única que puede proveer información de relevancia desde la perspectiva pedagógica. Más precisamente, ella estuvo inmersa en las situaciones didácticas, de modo que pudo percibir de manera directa las racionalidades y emocionalidades que favorecerían o amenazarian la construcción de la agencia activista en el estudiantado participante.

3.2. Materiales y procedimientos de recolección de datos

Se registró cada una de las cinco sesiones que plantea el Taller de manera audiovisual, ya que las grabaciones no solo permiten apreciar las acciones que realizan los distintos agentes educativos en la actividad áulica, sino que también es factible acceder a los discursos y sus gestualidades durante las instancias de interacción colectiva. Por consiguiente, las grabaciones de audio y vídeo han servido para revisar las actitudes y acciones del estudiantado universitario en torno al debate sobre el activismo, así como también para monitorear de manera despersonalizada la construcción de la agencia activista. Mediante la lectura y firma de un consentimiento informado, se ha acordado aplicar la confidencialidad de datos de manera irrestricta, de modo que las imágenes y audios solo pueden emplearse con fines de análisis investigativo. Es preciso añadir que las conductas éticas concernientes a la recolección y tratamiento de los datos son evaluadas continuamente por el Comité de Ética de la Universidad Alberto Hurtado.

Para complementar la información recogida mediante las grabaciones, se ha pedido al estudiantado contestar preguntas que ahondan en sus propias experiencias de justicia social en la educación musical (por ejemplo, ¿podrías compartir alguna experiencia personal que relacione la educación musical con la justicia social?). Estas preguntas debieron contestarse por escrito y bajo seudónimo a través de un formulario SurveyMonkey en dos instancias, primero, antes de comenzar la primera sesión del Taller y, segundo, tras finalizar la última sesión. Esta doble instancia nos permite evaluar el desarrollo de la agencia activista desde la dimensión antropológica, estableciéndose procesos holísticos de aprendizaje conforme las pautas que establece la pedagogía hermenéutica para la educación musical (Angel-Alvarado *et al.*, 2019). La cumplimentación del formulario también se acompañó de una carta de consentimiento informado, la que se expuso en la página de inicio del documento digital, debiéndose validar la decisión en la página final, pues se exigía registrar nuevamente el seudónimo antes de presionar el botón ENVIAR.

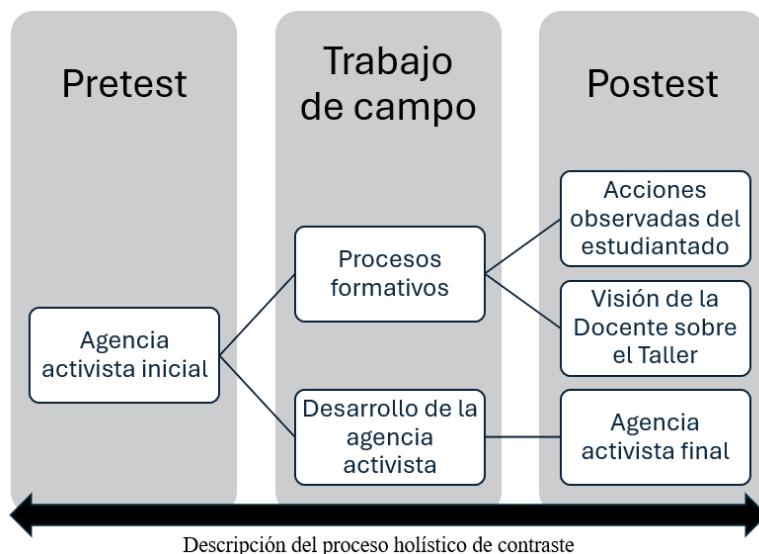
Por último, la Docente a cargo ha debido cumplimentar un informe que provea información detallada en cuanto a las fortalezas, aspiraciones, resultados, oportunidades, debilidades y amenazas del Taller, debiéndose centrar en cuatro posiciones de relevancia. Primero, el enfoque de aula invertida, ya que se espera promover pedagogías constructivistas. Segundo, el tamaño de la clase, pues es imperioso que todas las personas que integran la comunidad áulica tengan la libertad y oportunidad para exponer sus visiones e ideas, sin verse limitadas por una sobrepoblación de estudiantes. Tercero, las experiencias del profesorado-instructor durante la implementación del Taller, ya que es necesario establecer si la Docente responsable se sentía o no cómoda y confiada durante su ejercicio pedagógico. Por último, el monitoreo del crecimiento moral del estudiantado, puesto que la Docente pudo percibir si sus estudiantes estaban logrando construir su agencia activista o no dentro de las actividades formativas que proponía el Taller.

3.3. Procedimientos de análisis de datos

El título del Taller corresponde a una analogía, pues cada una de las sesiones da cuenta del crecimiento de un árbol que, al final, da frutos. Este árbol se construye de manera colectiva, de ahí que sea conveniente comprender las actividades de discusión como procesos de reflexión pedagógica y, finalmente, la construcción del árbol como producto que expresa la agencia activista alcanzada por el grupo de estudiantes.

Lo anterior da cuenta de un círculo hermenéutico porque las respuestas obtenidas, con antelación al inicio del Taller, mediante el formulario SurveyMonkey con respecto a las propias experiencias de justicia social en la educación musical sirven como evaluación diagnóstica de la agencia activista del estudiantado. Luego, la filmación de las sesiones y el informe provisto por la Docente dan cuenta del trabajo cuasi-experimental, evaluándose la agencia activista de manera formativa. Por último, las respuestas emanadas durante la cumplimentación del formulario SurveyMonkey tras la finalización del Taller servirían como evaluación acreditativa respecto a la agencia activista desarrollada por el estudiantado (Angel-Alvarado *et al.*, 2019). Por consiguiente, se aplica un proceso holístico de contraste que considera un postest y un pretest (fig. 1).

(fig. 1) Pedagogía hermenéutica para la educación musical.



4. Resultados y su discusión

Aun cuando el presente estudio no establece una hipótesis de investigación, sí se espera y anhela que el estudiantado consiga internalizar la agencia activista, sirviendo el proceso holístico de contraste como estrategia analítica. Según Angel-Alvarado *et al.* (2019), esta contrastación da cuenta de la validez interna de la investigación en términos deductivos, pues la situación didáctica se diseña en función de los hallazgos reportados en estudios previos que conciernen a la materia en cuestión. En este caso particular, el diseño del Taller ha tomado en cuenta el Marco de Competencia Global (OCDE, 2018), así como también los análisis curriculares a los programas universitarios chilenos que se dedican a la formación inicial del profesorado de música (Angel-Alvarado *et al.*, 2024b). Con estos antecedentes, se espera que los hallazgos finales del presente estudio no solo sean coherentes con la literatura concerniente al activismo y al agenciamiento, sino que también provea información adicional que permita comprender con mayor profundidad la materia desde una perspectiva empírica. Por lo expuesto, la presentación de los resultados se divide en diagnóstico, proceso formativo y consolidación de la agencia activista.

4.1. Diagnóstico de la agencia activista

A juicio del grupo de estudiantes participantes, la justicia social en la educación musical se entiende desde tres perspectivas. La primera pone el foco en la salvaguardia de la dignidad del ser humano, invitando a la generación de nuevas prescripciones pedagógicas que humanicen los procesos educativos (Echeverría, 2023). Por ejemplo, la Estudiante 8 señala: “tratar a todos mis estudiantes como personas y no como seres inferiores... todos seamos importantes y participes de las actividades”. La segunda perspectiva se orienta hacia la implementación de pedagogías con sensibilidad cultural (Chen-Hafteck, 2024), pues todo el estudiantado debería vivir experiencias humanizadoras mediante la música, más allá de sus condiciones individuales y diferencias culturales. En esta línea, el Estudiante 1 expresa: “cada estudiante, sin importar su contexto, puede sentirse comprendido por su entorno a través de las experiencias musicales”. Por último, se identifica una perspectiva emancipadora, pues es necesario confrontar las adversidades sistémicas que se plantean (Freire 2010; Molina, 2018), lo que obliga al profesorado de música a asumir una actitud movilizadora (Del Barrio *et al.*, 2023). Por ejemplo, la Estudiante 11 expresa: “la justicia social en la educación musical... tiene relación con la reivindicación de distintos sectores marginados, sobre todo de Latinoamérica. Esto significa poner en la palestra a los pueblos indígenas, recordarnos nuestros orígenes”.

El estudiantado en general es capaz de identificar experiencias personales que relacionen la educación musical con la justicia social, aunque se vuelven reiterativos los casos que refieren al análisis lírico desde posiciones históricas, culturales y demográficas. Por ejemplo, el Estudiante 3 narra:

Durante mi enseñanza secundaria, se escucharon (...) canciones de Víctor Jara. El profesor, al dar contexto de la historia de este músico, generó un diálogo en donde se revelaban muchas coincidencias

con los contextos de desigualdad social que vivían mis pares. (...) Fue un espacio de reflexión crítica y de escucha a quienes le hacía sentido dichas canciones.

No obstante, aparecen experiencias ligadas a las prácticas pedagógicas. Por un lado, destacan experiencias positivas debido a que la Estudiante 8 narra: "Estando en un taller de lectoescritura musical, donde casi nadie sabía mucho, el profesor nos explicaba de mil maneras diferentes para que todos pudiéramos aprender". Por otro lado, surgen relatos negativos que apuntan en tres direcciones. Primero, la Estudiante 9 critica la falta de recursos para la asignatura de Música, pues relata que, durante el prácticum, "el profesor de música tenía su propia sala de música, sin embargo, solo tenía instrumentos estropeados por el paso de los años". Segundo, la Estudiante 11 informa que durante el prácticum ha abordado el contenido de raíces latinoamericanas ante un primer año de educación secundaria (14 a 15 años de edad), sin embargo, "los estudiantes inmediatamente comenzaron a hacer comentarios racistas y xenófobos, sin ellos tener en cuenta lo que esto significa... Me llamó mucho la atención y es algo que me gustaría indagar en ellos". Por último, la Estudiante 15 relata que implementó "una actividad en donde la temática se situaba en el estallido social" del 2019, pero los padres de familia presentaron una queja ante la dirección escolar. Lo anterior revela que el estudiantado no solo identifica vulneraciones y precariedades vinculadas al material tangible, sino que también cuestiona situaciones culturales ligadas a los estereotipos sociales y a las ideologías familiares, teniendo intenciones de movilizarse con el afán de transformarse en agente de cambio (Angel-Alvarado *et al.*, 2024b).

Finalmente, la amplia mayoría del grupo de participantes piensa que es posible alcanzar una educación musical en derechos humanos, pero no brindan una justificación clara y sólida que respalde la visión. Específicamente, los argumentos hacen referencia a ideas genéricas, como, por ejemplo: "la música es socializadora y como agentes sociales podemos trabajar desde ahí derechos humanos más justos" (Estudiante 2). Solo el Estudiante 6 manifiesta una posición contraria, señalando: "creo que una educación musical basada solo en los derechos humanos es subestimarse, que quede claro que no estoy en contra de los derechos humanos, pero también creo que existen más temas sobre los cuales abordar una clase de música".

4.2. Procesos formativos de la agencia activista

Durante la sesión 1, el estudiantado ha alcanzado consenso sobre tres características de la agencia activista. Primero, se entraman las identidades personal y pública, ya que, como señalara una Estudiante, somos "parte de un todo, pero cada uno tiene su identidad". Segundo, este entramado se manifiesta en las acciones diarias, pues otra Estudiante sostiene que involucra la "ética y los valores y, si no se tienen, también queda en evidencia". De ahí que una tercera Estudiante proponga avanzar desde la convicción a la acción, ya que "uno tiene sus propias creencias y principios, pero no quedan solo en la mente, hay que actuar con coherencia. (...) Llevar la acción sobre mis convicciones". Lo anterior da cuenta de una intención por desarrollarse como persona en términos morales y éticos (Domínguez-Lloria & Pino-Juste, 2022). En consecuencia, el estudiantado participante tiene buen ánimo para adentrarse en actividades orientadas hacia la reflexión pedagógica (Georgii-Hemming *et al.*, 2020; Ruffinelli, 2017).

La sesión 2 puso el foco en la investigación decolonial, surgiendo cuestionamientos de carácter social. Por ejemplo, un grupo de estudiantes ha expresado que "con internet a veces no se busca, ya que la gente se queda con lo primero que encuentra". Esto representa una crítica a la obstinación por hallar respuestas sin disfrutar de los procesos. De ahí que otro grupo proponga nuevas prescripciones pedagógicas que favorezcan el sentido de comunidad. Específicamente, señalan: "generar grupos de discusión en el aula y descubrir qué temáticas pueden surgir desde los estudiantes". A esto, añaden la importancia de "reeducarnos constantemente como profesionales, actualizándonos de lo que pasa". Por consiguiente, hay una aproximación hacia al menos dos propósitos formativos definidos por Angel-Alvarado *et al.* (2024a), ya que proponen iniciativas para resignificar los marcos normativos, así como también se centran en el sentido de comunidad porque comprenden que el trabajo colectivo, participativo y humanizador favorece la adquisición y desarrollo de aprendizajes.

Las sesiones 3 y 4 se centraron en la práctica interpretativa, pues debieron preparar montajes musicales en grupo. Así, cuestionaron la necesidad de establecer instrucciones pedagógicas en las actividades de expresión corporal, pues han experimentado plena libertad para bailar, gestualizar y trasladarse en el espacio durante actividades que no proveían ninguna instrucción oral, sino que solo había cambios de tempo o aparecían nuevos recursos tímbricos. Por ende, comienzan a pensar que a veces las respuestas musicales surgen de manera natural y las instrucciones pueden ser un obstáculo porque sirven para racionalizar algo que es más bien intuitivo. Se apropiaron aún más del sentido de libertad durante las acciones de creación musical, pues sus obras hacen referencia a la autonomía creativa, la validación procesual del error, la manifestación de la identidad, el crecimiento personal y profesional, así como también la importancia de convivir en comunidad. Cabe señalar que todas las creaciones se plantean en positivo de manera involuntaria, pues no se pusieron de acuerdo, lo que una Estudiante define como "un salto de fe ante los desafíos que se plantean". De manera consensuada, la muestra participante adjudica a la sesión 4 el siguiente nombre: "melodía del despertar del conocimiento colectivo". En esta línea, aparece el propósito formativo que faltaba de la propuesta de Angel-Alvarado *et al.* (2024a), la necesidad de establecer alianzas activistas. En concreto, la muestra fue dividida en grupos y aún así consiguieron abordar temáticas comunes, logrando consensuar desinteresadamente el nombre a la sesión 4.

Finalmente, en la sesión 5 vuelven a caracterizar la agencia activista a partir de sus experiencias prácticas. En concreto, una Estudiante admite respecto al Taller: "ha sido un espacio de contención para reafirmar

que está bien lo que estoy haciendo y nadar contra la corriente, (...) aunque me de miedo". Esta reflexión pedagógica da cuenta de la importancia del sentido de comunidad profesional, donde el profesorado pueda discutir abiertamente problemas que le atañen con una mirada propositiva con el afán de superar los desafíos sistémicos. En otras palabras, las nuevas prescripciones deben discutirse y validarse en las comunidades profesionales (Georgii-Hemming *et al.*, 2020), propiciando el desarrollo colectivo de la identidad activista (Zamorano-Valenzuela, 2020). Otro Estudiante convoca a sus pares a "transformar las cosas (...) ojalá las nuevas culturas se empiecen a cuestionar algunas cosas". Esto también implica alcanzar nuevas prescripciones pedagógicas y refleja una intención por volverse agente de cambio (Grant, 2019). Por lo tanto, es una invitación a no quedarse solamente con los aprendizajes alcanzados, sirviendo como una provocación para seguir poniendo en práctica lo aprendido con la intención de movilizar la práctica educativa. Con estos antecedentes, se ha construido el Árbol de la Agencia Activista (fig. 2).

Respecto a todo lo anterior, la Docente valora la realización del Taller y no descarta proponerlo como una actividad formal dentro del diseño curricular del programa universitario. Entre las fortalezas y oportunidades, destaca el enfoque de aula invertida debido a que el estudiantado logró sensibilizarse con los temas tratados, animándose a participar en las instancias de discusión, así como también en las actividades de interpretación y creación musical. Estima que el tamaño de la clase permitió "diálogos nutritivos y amplios" (Docente), aunque considera que plantear el Taller como un espacio voluntario de formación representa una amenaza porque se tiende a sobrecargar la agenda académica del estudiantado. En cuanto a su propia experiencia pedagógica durante la implementación del Taller, la Docente reconoce que aun cuando se alcanzan los objetivos propuestos y el ánimo del grupo de estudiantes por participar siempre fue favorable, hay aspectos de mejora que ella debe considerar para la replicación de la actividad. En concreto, admite que siempre tuvo inconvenientes para cumplir con el tiempo asignado, pues ella está acostumbrada a disponer de mucho más tiempo para sus clases. También reconoce que se "demoraba en encontrar el lugar apropiado para ubicar los dispositivos (grabadora y micrófono) y, por ende, demoraba en comenzar el Taller". En futuras ediciones, no se verá obligada a utilizar aparatos de registro y, si el Taller se incluye dentro de la oferta curricular, los tiempos pueden discutirse internamente. Por último, la Docente percibe que la moral de sus estudiantes ha crecido porque sintieron "cada sesión como un espacio diferente en el que podían opinar libremente sobre temáticas que no se abordan cotidianamente en la universidad". Agrega que "cada estudiante fue desarrollando, desde su sensibilidad, historia y contexto su propia significación sobre conceptos como agencia activista, humanización de la educación musical y perspectiva decolonial y latinoamericana" (Docente), lo que fue quedando plasmado en cada sesión por medio de dibujos y frases que se incorporaron luego en el Árbol de la Agencia Activista. En cualquier caso, la Docente ha percibido que sus estudiantes piensan que "el sistema escolar no pareciera permitir el desarrollo de las temáticas propuestas por el Taller. Visualizan espacios escolares rígidos y poco reflexivos, por lo que incluir temáticas como los derechos humanos y la agencia activista podría ser complejo".

4.3. Consolidación de la agencia activista

Según la muestra participante, la justicia social en la educación musical se entiende desde una visión práctica, pues el profesorado de música debe ser capaz de "reconocer las diversas demandas (...) de la actualidad con el afán de dirigir la enseñanza" (Estudiante 2). En concreto, la Estudiante 11 señala: "significa actuar, conversar, reflexionar, guiar las clases para ver la música desde todas sus áreas, no solo tocar. Entender que (...) manifiesta pensamientos, emociones y procesos que nos conectan los unos a los otros". Por consiguiente, el grupo de estudiantes considera que las acciones experienciales deben articularse con las racionales iterativamente (Epstein, 2014), pues la reflexión pedagógica se nutre tanto por los saberes teóricos como por las experiencias vividas durante el ejercicio docente (Ruffinelli, 2017). Considerando la visión práctica, se reafirma la necesidad por implementar pedagogías con sensibilidad cultural (Chen-Haftech, 2024), ya que la promoción del quehacer colectivo y creativo debe impulsarse "respetando el proceso de cada alumno, entendiendo que cada ser es diferente e igual al mismo tiempo" (Estudiante 8). Esto se vincula a la democratización cultural y la igualdad de oportunidades en el acceso al aprendizaje musical (Unesco, 2010), ya que cada estudiante debería tener "las mismas posibilidades para estudiar música independiente de su condición personal, cultural y social" (Estudiante 9). En este punto, es conveniente señalar que la salvaguardia de la dignidad humana y el sentido de emancipación no quedan en segundo plano, pues se entienden como elementos esenciales de las pedagogías con sensibilidad cultural debido a que la posición decolonial implica la dignificación de la diversidad cultural, ya sea en términos individuales como colectivos (Hernández & Mariano-Viloria, 2020).

Respecto a las experiencias personales que dan cuenta del entramado entre la justicia social y la educación musical, el estudiantado participante se refiere principalmente a eventos pedagógicos que han debido atender durante el prácticum, lo que da cuenta de un robustecimiento de la identidad pedagógica de carácter activista (Zamorano-Valenzuela, 2020). Por ejemplo, la Estudiante 14 comenta: "en mi práctica veo (...) como va desarrollándose un vínculo con aquellos estudiantes que suelen estar más en silencio. Siento que tiene que ver con justicia social porque siempre hay un desamparo con aquellos (...) que participan menos". Otro ejemplo, la Estudiante 2 señala: "durante mi práctica pude aprender de un curso donde estaba presente la inclusión de estudiantes neurodivergentes. El espacio se adaptaba a sus necesidades y el profesor permitía la ejecución musical desde la exploración y el acompañamiento respetuoso y atento". En ambos relatos prevalecen las pedagogías con sensibilidad cultural, pues la humanización de las situaciones educativas se expresa mediante el respeto y valor de las diferencias culturales y la diversidad de los modos de vida.

Finalmente, toda la muestra participante considera que es posible alcanzar una educación musical en derechos humanos, brindando argumentos sólidos que respaldan la visión. Incluso el Estudiante 6 piensa que es plausible, señalando: "creo que desde ahí debería partir la educación, pues es la base de una educación para humanos y por humanos". Al respecto, la Estudiante 11 es quien plantea una argumentación representativa de todo el grupo, declarando:

La música es la expresión de la experiencia humana en todos los sentidos. Esta nos muestra las inquietudes y vivencias de quienes la crean y (...) la escuchan. Cuando resuenan ciertos mensajes, se crea colectividad, se crea debate y se genera un espacio de reflexión.

(fig. 2) Árbol de la Agencia Activista.



5. Pedagogía hermenéutica y proceso holístico de contraste

El estudiantado participante ha logrado internalizar la agencia activista tras cursar el Taller porque sus visiones respecto al entendimiento, experiencia y plausibilidad de implementar una educación musical en derechos humanos dan cuenta de un proceso de madurez. Esto no solo se aprecia en el contraste entre la consolidación y el diagnóstico de la agencia activista, sino que también sale a relucir durante la última sesión del Taller, pues el mismo estudiantado reconoce al grupo como una comunidad profesional que representa un espacio seguro, así como también se alientan a actuar con agencia activista durante sus labores docentes con el ánimo de revitalizar las prescripciones pedagógicas en la educación musical. Todo esto implica procesos de adquisición y desarrollo de la identidad activista (Zamorano-Valenzuela, 2020), ya que se incentivan las pedagogías críticas y los sentidos de democratización educativa (Jorquera-Jaramillo, 2024). Por consiguiente, hay interacciones de carácter hermenéutico entre la teoría y la práctica, las que se revelan al articular los procesos racionales y experienciales de manera iterativa (Epstein, 2014). Específicamente, la pedagogía hermenéutica se consigue apreciar por medio de los cuatro enfoques de la didáctica de la música (Georgii-Hemming & Lilliedahl, 2014).

1. *Didáctica básica.* Según Angel-Alvarado et al. (2024b), los programas universitarios intentan promover el constructivismo y el pensamiento crítico, pero el estudiantado se resiste porque prefiere realizar sus quehaceres de manera individual. En este sentido, el Taller ha permitido potenciar el sentido de comunidad profesional, destacando el aula invertida como recurso constructivista para favorecer el pensamiento crítico.

2. *Etno-didáctica.* Las actividades del Taller apuntan a que cada estudiante consiga construir continuamente su propio significado de la agencia activista, lo que implica procesos de internalización tanto experiencial como racional (Epstein, 2014).
3. *Desafío didáctico.* El Taller plantea una variedad de actividades, las que abarcan las interacciones personales, la discusión en torno a literatura científica decolonial, las prácticas de interpretación grupal y los procesos de creación colectiva. Todo esto ha permitido levantar inquietudes y cuestionamientos pedagógicos desde distintas perspectivas de la agencia activista.
4. *Didáctica antropológica.* El proceso holístico de contraste da cuenta de que el estudiantado participante ha logrado internalizar con mayor profundidad la agencia activista, tanto en lo que respecta al entendimiento racional como a la apropiación experiencial. Todo esto es consistente con la visión de la Docente porque, a su juicio, el estudiantado participante ha desarrollado su propia significación sensorial, histórica y contextual de la agencia activista. Por lo tanto, se ratifica el carácter holístico del proceso de contraste, ya que no solo se toma en cuenta la comparación postest-pretest, sino que también se considera la visión de la Docente con respecto al crecimiento moral de sus estudiantes. Ambas vías de análisis han resultado ser complementarias. A esto, corresponde añadir el Árbol de la Agencia Activista como producto que pone en evidencia el trabajo mancomunado del grupo de estudiantes.

Por todo lo dicho, se cumplen los tres propósitos formativos que orientan la educación musical hacia la agencia activista (Angel-Alvarado, 2024b). Primero, el estudiantado asume compromisos entre sí para actuar de manera activista durante el ejercicio pedagógico con el afán de implementar nuevas prescripciones que permitan revitalizar la educación musical. Segundo, el grupo de estudiantes se ha configurado como una comunidad profesional que brinda apoyo y contención, generándose lazos de confianza colectiva que sirven de semilla para el establecimiento de alianzas activistas una vez que se gradúen. Por último, han prevalecido las actividades prácticas, participativas, dialógicas y humanizadoras, las que han permitido alcanzar la significación experiencial y racional de la agencia activista. En definitiva, la agencia activista corresponde a una construcción continua que nunca acaba, de modo que este grupo de estudiantes solo ha comenzado a emprender un viaje que se prolongará por el resto de su vida profesional, llevando tanto momentos de nutrición como otros de decaimiento.

6. Conclusiones

Tras evaluar la adquisición y desarrollo de la agencia activista del estudiantado universitario que se forma como profesorado de música, se ha evidenciado que los tres propósitos formativos que hacen factible alcanzar una educación musical en derechos humanos se fundan en la apropiación de las pedagogías con sensibilidad cultural, ya que se dignifican las diferencias culturales y la diversidad de modos de vida. En otras palabras, la comunidad profesional se configura aceptando y valorando las distinciones culturales que cada integrante porta, enriqueciéndose así las visiones interculturales del grupo mediante los rasgos diferenciadores. En conclusión, la agencia activista se construye dentro de una comunidad que brinda apoyo y contención, a pesar de las diferencias que pudieran existir, pues la generación de relaciones de confianza representa un sostén primario para que pueda prevalecer el espíritu comunitario.

Para finalizar, se establecen tres implicaciones. Desde una visión teórica, es crucial continuar indagando en la línea de investigación concerniente a la agencia activista y la educación musical en derechos humanos, ya que se hace necesario levantar y validar nuevas prescripciones pedagógicas que sirvan para revitalizar los procesos de enseñanza musical. Desde una perspectiva institucional, es necesario que las escuelas profesionales de música, las universidades y los conservatorios se abran a discutir sobre la pertinencia de las tradiciones pedagógicas en los contextos educativos del siglo XXI, donde el respeto y valor de la dignidad humana se plantea como un derecho inalienable. Por último, desde una perspectiva pedagógica, es fundamental que cada docente interpele su propia práctica educativa de manera continua, teniendo altura de miras en materias de justicia social, inclusión, interculturalidad y sostenibilidad.

Agradecimientos

Los autores agradecen a la Dra. Guadalupe López-Íñiguez por revisar y ofrecer retroalimentaciones en el marco del diseño preliminar del Taller. También agradecen a Edwin Abbott por editar la versión en inglés.

Financiación

La investigación ha sido financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile, por medio del proyecto Fondecyt de Iniciación en Investigación titulado “Caracterización de una pedagogía musical problematizadora y activista: experiencias en carreras de Pedagogía en Música” (número de referencia 11230492).

7. Referencias bibliográficas

- Angel-Alvarado, R. (2019). The crisis in music education resulting from the demise of educational institutions. *Revista Educación*, 44(1), 598–611. DOI: 10.15517/revedu.v44i1.39188
- Angel-Alvarado, R., Belletich, O. & Wilhelmi, M. R. (2019). Motivación del estudiantado de secundaria en actividades de paisaje sonoro: Un estudio cuasiexperimental en un contexto de vulnerabilidad social. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 1-17. DOI: 10.15359/ree.23-2.18

- Angel-Alvarado, R., Wilhelmi, M. R. & Belletich, O. (2019). Holistic Architecture for Music Education: A research design for carrying out empiric and interdisciplinary studies in didactics of music. *Itamar*, (5), 335-357.
- Angel-Alvarado, R., Silva-Ayarza, M. & Masquiarán-Díaz, N. (2024a). Agencia y activismo en la formación inicial del profesorado de música: propuesta de orientaciones pedagógicas. En R. Angel-Alvarado (ed.), *Activismo, música y educación: miradas desde la realidad chilena* (pp. 17-46). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Angel-Alvarado, R., Silva-Ayarza, M. & Masquiarán-Díaz, N. (2024b). Competencia global en la formación inicial del profesorado de música: hacia una educación musical en derechos humanos. *Revista Internacional de Educación Musical*, 12(1), 26-35. DOI: 10.1177/23074841241270316
- Aróstegui, J. L. (2016). Exploring the global decline of Music Education. *Arts Education Policy Review*, 117(2), 96-103. DOI: 10.1080/10632913.2015.1007406
- Aróstegui, J. L. (2024). Directions to the school music education for a new era. En J. L. Aróstegui, C. Christophersen, J. Nichols & K. Matsunobu (eds.), *The SAGE handbook of school music education*. SAGE.
- Barcellos, L. C. & Wade-Chung, R. (2022). #SaveTheAmazon: Promoting global competence and making bridges in the middle school music classroom. *Journal of Popular Music Education*, 6(3), 403-421.
- Chen-Hafteck, L. (2024). Revitalizing music teacher education through culturally responsive pedagogy. En J. L. Aróstegui, C. Christophersen, J. Nichols & K. Matsunobu (eds.), *The SAGE handbook of school music education*. SAGE.
- del Barrio, L., Casanova, O. & Vernia, A. (2023). Las competencias del profesorado de música en la formación inicial desde la perspectiva de estudiantes de Máster Universitario en Formación de Profesorado. *Revista Internacional de Educación Musical*, 11(1), 21-32. DOI: 10.1177/23074841231205706
- Domínguez-Lloria S. & Pino-Juste M. (2021). Análisis de la formación pedagógica del profesorado de los Conservatorios Profesionales de Música y de las Escuelas Municipales de Música. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, 39-48. DOI: 10.5209/reciem.67474
- Echeverría, P. (2023). La capacidad de agencia pedagógica de profesores/as novicios/as desarrollada en la formación inicial docente. *Revista Saberes Educativos*, (11), 1-20. DOI: 10.5354/24525014.2023.71396
- Epstein, S. (2014). *Cognitive-experiential theory : an integrative theory of personality*. Oxford University Press.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Georgii-Hemming, E., & Lilliedahl, J. (2014). Why “what” on the content dimensions of music didactics. *Philosophy of Music Education Review*, 22(2), 132-155.
- Georgii-Hemming, E., Johansson, K. & Moberg, N. (2020). Reflection in higher music education: what, why, wherefore? *Music Education Research*, 20(3), 245-256. DOI: 10.1080/14613808.2020.1766006
- 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. DOI: 10.1080/14613808.2019.1626360
- Hernández, L. & Mariano-Viloria, M. (2020). Pedagogía, sensibilidad y ciudadanías emergentes, las alternativas descolonizadoras en una sociedad hiperrealista. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(91), 101-116.
- Jorquera-Jaramillo, M. C. (2024). Formación inicial de profesorado de música y activismo: tres estudios de caso. En R. Angel-Alvarado (ed.), *Activismo, música y educación: miradas desde la realidad chilena* (pp. 47-70). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Leung, B-W. (2024). Music education in a changing political environment: reflections on the school music curriculum in Hong Kong. En J. L. Aróstegui, C. Christophersen, J. Nichols & K. Matsunobu (eds.), *The SAGE handbook of school music education*. SAGE.
- Ley No. 18962 art. 31, Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, Septiembre 27, 2005, Diario Oficial (Chile).
- Molina, M. (2018). Judith Butler y las facetas de la “vulnerabilidad”: el poder de “agencia” en el activismo artístico de Mujeres Creando. *Isegoría*, (58), 221-238.
- OCDE. (2018). *Marco de competencia global. Estudio PISA: Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible*. MECD.
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 97-111. DOI: 10.1590/S1517-9702201701158626
- Rusinek, G. & Aróstegui, J. L. (2021). De lo que la música aporta a la educación obligatoria. En J. L. Aróstegui, G. Rusinek & A. Fernández-Jiménez (eds.), *Escuelas musicales: buenas prácticas docentes en centros de primaria y secundaria que educan a través de la música* (pp. 243-258). Octaedro.
- Unesco. (2010). *The Second World Conference on Arts Education - Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education*. UNESCO.
- Unesco. (2015). *Final Report. Second UNESCO Forum on Global Citizenship Education*. Unesco.
- Zamorano-Valenzuela, F. (2020). Moviéndose en los márgenes: Un estudio de caso sobre la identidad activista en la formación del profesorado de Música en Chile. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 127-142. DOI: 10.7203/LEEME.46.16278

Rolando Angel-Alvarado. Músico, profesor, investigador y Doctor Internacional en Humanidades y Ciencias Sociales. Actualmente es académico de la Universidad Alberto Hurtado, miembro de comités editoriales en las revistas de la International Society for Music Education y responsable del proyecto Fondecyt de Iniciación (folio 11230492) que busca caracterizar una pedagogía musical problematizadora y activista. Sus líneas de investigación se centran en la educación musical en derechos humanos, las desigualdades educativas sistémicas, el aislamiento docente y las identidades sociomusicales. Entre sus hitos, destacan sus pasantías en la Academia Sibelius de Helsinki y sus decenas de publicaciones en revistas y foros científicos.

Macarena Silva-Ayarza. Profesora y Licenciada en Música con mención en canto lírico, Magíster en Gestión Pedagógica y Curricular, y Máster en Didáctica de la Música. Actualmente se desempeña como académica de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Valparaíso e investigadora del Centro de Estudios Pedagógicos. Sus líneas de investigación se centran en la formación del profesorado y la educación en derechos humanos. Entre sus hitos, destacan sus publicaciones en revistas de alto impacto, la coedición del libro “Reflexiones pedagógico-musicales desde la academia” y su premio “MISTEC Travel Award” conferido por la Comisión MISTEC-ISME en Tallin, Estonia.