

Agencia activista en la educación del profesorado de música en Chile: el caso de un taller extracurricular

Activist agency in music teacher education in Chile: the case of an extracurricular workshop



Nicolás Masquiarán-Díaz

Universidad de Concepción, Concepción, Chile

nimasquiaran@udec.cl

<https://postgrado.udec.cl/programas/academico/200600012016>



Rolando Angel-Alvarado

Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile

rangel@uahurtado.cl

<https://doctoradoeducacion.cl/persona/rolando-angel-alvarado-uah/>

Resumen: Dadas las crisis sociales alrededor del mundo, la agenda supranacional invita a ejercer un activismo crítico y responsable orientado hacia los derechos humanos. De ahí que los sistemas educativos deban favorecer la apropiación de la agencia activista. El presente estudio establece como objetivo evaluar la apropiación de la agencia activista en el estudiantado adscrito a un programa universitario de pedagogía en música que se imparte en Chile. Se utiliza un diseño cualitativo y cuasiexperimental basado en la pedagogía hermenéutica, pues se ha implementado un taller que promueve la apropiación de la agencia activista. Los resultados dan cuenta de que el estudiantado universitario al principio solo conseguía problematizar la enseñanza de la música, pero, al finalizar el taller, se ha abierto a pensar en la educación musical en derechos humanos de manera praxeológica. En conclusión, la agencia activista se nutre del continuo cuestionamiento al quehacer docente. Se presentan algunas implicaciones.

Palabras clave: derechos humanos; formación profesional; enseñanza en grupo; pertinencia de la educación; educación musical.

Abstract: In view of social crises around the world, the supranational agenda calls for exercising critical and responsible activism oriented towards human rights. Hence, educational systems should favour the appropriation of activist agency. The current study aims to evaluate the appropriation of activist agency in students enrolled in a higher education program of music pedagogy that is imparted in Chile. A qualitative and quasi-experimental design based on hermeneutic pedagogy is used, as a workshop that promotes the appropriation of activist agency has been implemented. Results display that higher education students at the beginning only problematised music teaching; however, at the end of the workshop, they were willing to think about human rights music education in a praxeological way. In conclusion, the activist agency is nourished by the continuous questioning of teaching practice. Some implications are presented.

Keywords: human rights; vocational training; group instruction; educational relevance; music education.

Enviado en: 12 de agosto de 2025

Aceptado en: 9 de septiembre de 2025

Publicado en: octubre de 2025

1. Introducción

Según Freire (2010), el activismo se entiende como la acción liberadora que se revela ante los marcos normativos que dan lugar a vulneraciones, precarizaciones y opresiones sociales. El agenciamiento entonces busca la resignificación de las prescripciones sociales (Molina, 2018), promoviendo la igualdad de oportunidades, la autonomía y la humanización (Ruddock, 2018). En otras palabras, la agencia activista da cuenta de la lucha emancipadora por alcanzar nuevas prescripciones sociales que permitan problematizar y redefinir los marcos normativos (Angel-Alvarado et al., 2024a). Así, la educación musical pone el foco en el constructivismo con el afán de que el estudiantado se vuelva protagonista y responsable de sus propios procesos dialógicos de aprendizaje (Barcellos y Wade-Chung, 2022).

La agencia activista se establece de manera implícita en el Marco de Competencia Global (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos [OCDE], 2018). En concreto, la agenda supranacional reconoce la complejidad del mundo actual debido a las crisis sociales, medioambientales y económicas, invitando a ejercer un activismo crítico y responsable que defienda y ejerza los derechos humanos. De ahí que los sistemas educativos deban favorecer la apropiación de la agencia activista con el afán de formar a las personas en materias de inclusión, justicia social, interculturalidad y sostenibilidad (Sanz et al., 2021). Cabe señalar que el estudiantado que cursa programas universitarios de pedagogía en música en Chile da cuenta de una identidad activista (Zamorano-Valenzuela, 2020), aunque esta no se nutre de las actividades académicas que se realizan durante la formación inicial docente (Angel-Alvarado et al., 2024b).

Por lo anterior, el presente estudio plantea como objetivo evaluar la apropiación de la agencia activista en el estudiantado adscrito a un programa universitario de pedagogía en música que se imparte en Chile. El grupo de estudiantes se forma como profesorado especialista en música, quienes participan voluntariamente en un taller extracurricular que se ha construido

a partir de las orientaciones pedagógicas propuestas por Angel-Alvarado et al. (2024a). Dicho esto, se establece la siguiente pregunta delimitada: ¿cómo el estudiantado participante se apropiá de la agencia activista durante su participación en el taller?

2. Orientaciones pedagógicas y su abordaje desde la educación musical

Las orientaciones pedagógicas sirven para guiar los procesos formativos, ya que hacen prevalecer el pleno desarrollo de las personas más que el cumplimiento administrativo de los objetivos de aprendizaje. En este sentido, las orientaciones pedagógicas deben propender al equilibrio entre su operatividad y adaptabilidad, ofreciendo un marco constructivista de acción que se ajuste a la diversidad de contextos educativos (Molina, 2018).

Según Hargreaves y Fullan (2012), mantener el equilibrio entre la operatividad y la adaptabilidad representa un ejercicio complejo, pues las circunstancias sociales suelen ser dinámicas, de modo que las orientaciones pedagógicas se vuelven frágiles cuando no consiguen ser lo suficientemente flexibles. Por consiguiente, es imprescindible contar con orientaciones pedagógicas que trasciendan a los propósitos específicos de aprendizaje y desarrollo profesional que se plantean en un momento concreto (Aróstegui, 2017). En otras palabras, se espera que las orientaciones pedagógicas apunten hacia la educación en derechos humanos con el afán de abrazar la transformación social, la acción liberadora, así como también la ciudadanía crítica, responsable y comprometida (Magendzo-Kolstrein, 2006).

A partir de lo anterior, Angel-Alvarado et al. (2024a) han establecido un conjunto de cuatro orientaciones pedagógicas que se enmarcan en la educación musical en derechos humanos. Específicamente, proponen (p. 42):

- Adquirir y desarrollar conocimientos y destrezas de distintas culturas y prácticas musicales desde una comprensión de sus contextos.

- Ejercer pedagogías críticas y socioconstructivistas que se orienten hacia la inclusión, la sostenibilidad y la transformación, tensionando saberes, ideas, prácticas, tradiciones y procesos pedagógico-musicales.
- Gestionar proyectos participativos a partir de acciones sociales por la música que favorezcan la expresión, la inclusión, la interculturalidad, la divulgación y la formación.
- Generar redes culturales, artísticas, científicas y educativas que se comprometan con la defensa y ejercicio de los derechos humanos, así como también con la difusión y divulgación de experiencias, recursos, iniciativas y hallazgos por medios orales, escritos y mediales.

Por lo expuesto, las orientaciones pedagógicas que se establecen para la educación musical no se limitan al desarrollo profesional docente en términos teóricos y prácticos, sino que se extienden hacia los sentidos de pertenencia comunitaria. Es decir, se entiende que las personas suelen transitar entre contextos interdependientes, lo que influye en el surgimiento de innovaciones educativas dado el continuo diálogo iterativo entre los elementos culturales de orden local y global (Plouin, 2016). Esto da lugar a la reflexión pedagógica centrada en las desigualdades estructurales, de modo que se abraza el decolonialismo (Stein y de Oliveira, 2017) y la educación emocional con foco en la justicia social (Bisquerra y Mateo, 2019; Vázquez-Córdoba, 2018). Es decir, se enfrentan los desafíos sistémicos con una postura que reconoce la diversidad cultural y el dinamismo de una realidad globalizada (Andreotti, 2011; Reimers, 2020).

3. Diseño del taller

El taller titulado “Construye este taller: orientaciones para una pedagogía musical de la inquietud” se ha construido a partir de las cuatro orientaciones pedagógicas propuestas por Angel-Alvarado et al. (2024a), con el afán de guiar los procesos formativos.

Específicamente, establece como objetivo contribuir al desarrollo de la agencia activista del estudiantado de pedagogía en música mediante la reflexión y el diálogo colectivo.

Se definió impartir cinco sesiones de 50 minutos (Tabla 1), donde se discutieron temas de contingencia social y pedagógica articulados desde diferentes ejes conceptuales, con el propósito de motivar el pensamiento crítico y vincular la agencia activista con las inquietudes personales del estudiantado.

Adicionalmente, se dispuso de un espacio en la plataforma Microsoft TEAMS donde los participantes pudieron proponer repertorios, compartir experiencias o ampliar reflexiones a lo largo del taller. Por lo tanto, este espacio virtual ha propiciado el intercambio de material fuera de los tiempos de reunión presencial, favoreciendo el diálogo entre pares.

Finalmente, el taller fue bautizado y fundamentado por cada participante en función de sus experiencias y aprendizajes significativos, en un llamado a volcar esas inquietudes hacia un ejercicio crítico, activista y responsable de la docencia.

Tabla 1 – Planificación del taller

| Objetivo | Actividades | Recursos | Acción evaluativa |
|---|--|-------------------------------|---|
| Sesión 1:Sensibilizar en la necesidad y proyección de ejercer una pedagogía humanizadora. | Diálogo sobre las relaciones entre pedagogía, música, derechos humanos y calidad de vida, apoyado en experiencias personales. Introducción de conceptos basales del taller. | Presentación de diapositivas. | Presentación plenaria de reflexiones derivadas del diálogo. |

| | | | |
|--|---|---|---|
| Sesión 2:Reflexionar en torno a los vínculos entre música y derechos humanos. | Diálogo sobre relaciones entre música y derechos humanos a partir de repertorio propuesto. Presentación del concepto de activismo. | Fonograma "Dueña de casa", Tata Barahona (2015). Videoclip, "Black Gold", Soul Asylum (dir. Zack Snyder, 1992). | Presentación plenaria de reflexiones derivadas del diálogo. |
| Sesión 3:Valorar la información de calidad y los aparatos críticos en el ejercicio de una pedagogía activista. | Reflexión a partir del repertorio propuesto. Primero desde su contenido, luego añadiendo información de contexto. | Videoclip, "Millones", Camila Moreno (dir. Camila Moreno, 2009). | Presentación plenaria de las reflexiones derivadas del diálogo. |
| Sesión 4:Explorar las motivaciones personales que fundan la agencia activista en la praxis pedagógica. | Diálogo crítico y reflexivo en torno a una experiencia pedagógico-musical, atendiendo las vulneraciones de derechos en el aula de música. | Audiovisual: (2015, 19 de abril) "NOTA CANAL 3 Colegio Preciosa Sangre Purranque", YouTube ¹ . | Presentación plenaria de las reflexiones derivadas del diálogo. |
| Sesión 5:Empoderar la experiencia de aprendizaje, identificando factores de impacto personal. | Compartir las experiencias, aprendizajes y proyecciones en torno al ejercicio de una pedagogía crítica, responsable y activista. | Cartulina, plumones y pegamento. | Diálogo sobre los aprendizajes significativos alcanzados y registro de los nombres asignados al Taller por cada participante. |

*Fuente: Elaboración propia.
Descripción de imagen: Tabla informativa del diseño del taller.*

¹ https://www.youtube.com/watch?v=D7DVumJ_4n8

4. Método

En base a un diseño cuasiexperimental y cualitativo, esta investigación se plantea desde la pedagogía hermenéutica (Angel-Alvarado et al., 2019) debido a que se promueve la interacción sistemática y continua entre los elementos musicológicos y las acciones áulicas en función de alguno de los cuatro enfoques que establece la didáctica de la música (Georgii-Hemming y Lilliedahl, 2014):

- Didáctica básica: Se refiere a la aplicación del currículo explícito.
- Etno-didáctica: Se orienta hacia los factores contextuales, cobrando relevancia el currículo oculto.
- Desafío didáctico: Pone el foco en la visión globalizada de los contenidos de enseñanza y aprendizaje.
- Didáctica antropológica: Profundiza en las visiones individuales de cada estudiante, considerando tanto los aspectos lógicos como emocionales.

Especificamente, el presente estudio pone el foco en la didáctica antropológica, ya que la construcción de la agencia activista implica alcanzar de manera simultánea una comprensión lógica y una significación emocional respecto a las problemáticas sociales que se discuten desde la educación musical. Esto no implica que los tres enfoques restantes serán omitidos, ya que es necesario incorporarlos en el modelo para identificar los aportes y desafíos que plantean a la didáctica antropológica. De ahí que el estudio se extienda hacia las visiones de colectividad, debido a que la comunidad universitaria tendrá que sostener debates de manera recurrente.

4.1 Participantes

El estudiantado participante proviene de un programa universitario de Pedagogía en Música que se orienta únicamente a la formación inicial del profesorado de música. Conforme a lo

dicho, se ha constituido una muestra no probabilística de tipo deliberada, ya que todas las personas participantes han debido cumplir el requisito de haber aprobado el prácticum inicial que se establece en el quinto semestre del plan de estudios, debiéndose considerar que el programa universitario comprende 10 semestres en total. A continuación, se presenta una caracterización de la muestra.

Desde la perspectiva general, participan 15 estudiantes en el taller, identificándose siete con el género masculino y ocho con el femenino. Solo tres casos señalaron pertenecer a la clase baja, vinculándose el resto del estudiantado con la clase media. Un solo estudiante ha expresado pertenecer a un pueblo originario, especificando la etnia mapuche.

Desde la perspectiva del quehacer musical, la totalidad de estudiantes informa haber vivido experiencias musicales antes del ingreso a la universidad, así como también declaran estar participando en actividades musicales ajenas al programa universitario al momento de adscribirse al taller. Respecto a los instrumentos musicales de uso principal, no se observan diferencias entre los grupos, ya sea por género o nivel socioeconómico, siendo recurrente que se mencione la guitarra, la voz y el bajo eléctrico, aunque también aparecen en un caso el piano, el violín y la viola.

Desde la perspectiva pedagógica, todo el estudiantado manifiesta que ha podido alcanzar un buen desempeño en las aulas escolares durante las actividades formativas concernientes al prácticum inicial. Por último, desde la perspectiva institucional, el grupo de participantes cuestiona el compromiso institucional de la universidad en torno a la justicia social, pues no suele notar los esfuerzos que se realizan al respecto.

A todo lo señalado, es preciso añadir que el Docente responsable del taller es parte del equipo de investigación. No obstante, se le considera un agente educativo más de la muestra debido a que ha tenido plena libertad para planificar e impartir el taller, siendo el único que puede aportar información relevante respecto a la implementación de las orientaciones pedagógicas.

Específicamente, él participó en cada una de las sesiones, teniendo la oportunidad de percibir de forma directa tanto las rationalidades como las emocionalidades que incidirían en la adquisición y desarrollo de la agencia activista.

4.2 Materiales y procedimientos de recogida de datos

Las cinco sesiones del taller fueron registradas tanto por audio como por video, pues las grabaciones han permitido monitorear las acciones, los gestos y los discursos que surgen dentro del contexto áulico de manera asincrónica. Entonces, la evaluación de la agencia activista se realiza de manera despersonalizada, ya que otros integrantes del equipo de investigación se han implicado en el análisis de estos materiales. Conforme a lo dicho, se ha solicitado al estudiantado leer y firmar por su propia voluntad un consentimiento informado, donde se establecen acuerdos en torno a la confidencialidad de datos, de manera que las imágenes y grabaciones solo pueden utilizarse para los procedimientos de análisis. En este punto, es necesario señalar que las conductas éticas han sido evaluadas de manera sistemática por el Comité de Ética de la Universidad Alberto Hurtado.

Para complementar la evidencia recopilada mediante las grabaciones, se ha solicitado al estudiantado participante responder por escrito una serie de preguntas que profundizan en sus experiencias personales en torno a la justicia social desde la visión de la educación musical (por ejemplo, ¿cuáles son las barreras para el fomento de la justicia social en la educación musical escolar?). Estas preguntas han debido responderse utilizando un seudónimo a través de la plataforma SurveyMonkey en dos ocasiones, antes de iniciar la primera sesión y una vez finalizada la última sesión del taller. Ambas instancias han servido para evaluar los procesos de adquisición y desarrollo de la agencia activista conforme a la visión que define la didáctica antropológica, aplicándose procesos holísticos de contraste según los lineamientos establecidos por la pedagogía hermenéutica (Angel-Alvarado et al., 2019).

En función de lo dicho, se informa que el formulario SurveyMonkey también incluía la carta de consentimiento informado en su página de inicio, siendo obligatorio ratificar la decisión en la página final del documento digital, ya que se debía registrar por segunda vez el seudónimo para que fuera factible presionar el botón de ENVIAR.

Finalmente, el Docente responsable debió cumplimentar un reporte que da cuenta de las fortalezas, aspiraciones, oportunidades, resultados, amenazas y debilidades del taller, poniéndose el foco en cuatro posiciones. Primero, el aula invertida, pues deben promoverse pedagogías constructivistas. En segundo lugar, el tamaño de la clase, ya que es imperioso que todo el estudiantado tenga tanto la libertad como la oportunidad para participar en las actividades, lo que implica evitar la sobre población. La tercera posición concierne a las experiencias del Docente durante la realización del taller, pues se considera apropiado dilucidar si él se sentía cómodo y confiado durante su ejercicio pedagógico o no, ahondando en los motivos y causas que influyen en su disposición profesional. Por último, se pone el foco en el crecimiento moral del estudiantado desde la perspectiva del Docente, ya que él pudo acceder al estado anímico que afloró en el aula, teniendo la oportunidad de percibir si el estudiantado desarrollaba o no su agencia activista mediante las actividades establecidas en el taller.

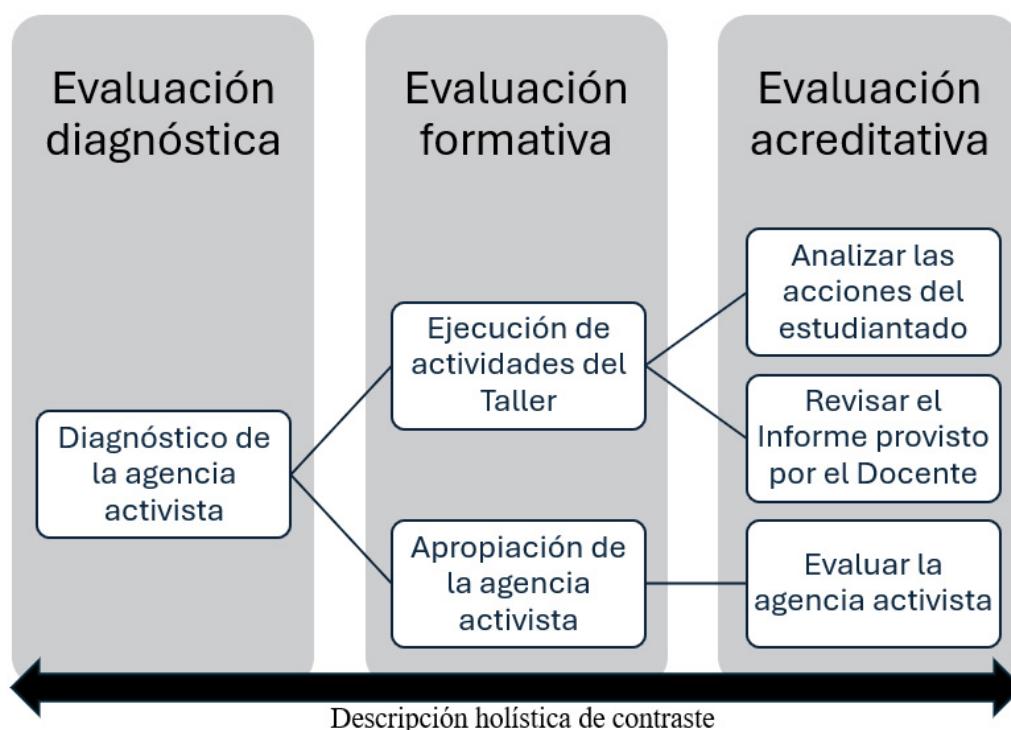
4.3 Procedimientos de análisis de datos

El título del taller hace referencia al producto final que se espera construir, pues cada estudiante debió decidir de manera individual el nombre que le asignaría. De ahí que sea necesario analizar los momentos de discusión, entendiéndolos como instancias de reflexión pedagógica que hacen plausible identificar los aspectos consensuados de la agencia activista que manifiesta el estudiantado participante.

Todo lo dicho da cuenta de una espiral hermenéutica, ya que la cumplimentación del formulario SurveyMonkey durante la primera sesión permite llevar a cabo la evaluación diagnóstica

de la agencia activista. Posteriormente, las grabaciones y el Informe aportado por el Docente permiten comprender el diseño cuasiexperimental del estudio y evaluar de manera formativa la agencia activista. Finalmente, las respuestas provistas mediante el formulario SurveyMonkey al concluir el taller sirven para efectuar la evaluación acreditativa en torno a la agencia activista (Angel-Alvarado et al., 2019). En síntesis, se aplica un contraste entre postest y pretest que se define en términos holísticos (Figura 1).

Figura 1 – Estructura de la pedagogía hermenéutica



Fuente: Elaboración propia

Descripción de la imagen: Figura informativa de la secuencia de investigación por medio de la pedagogía hermenéutica.

5. Resultados y su discusión

A pesar de que no se establece una hipótesis de investigación, el estudio comparte las expectativas del taller orientadas a que el estudiantado participante logre internalizar la agencia activista, utilizándose el contraste holístico como recurso de análisis. Con base en Angel-Alvarado et al. (2019), el proceso de contraste debe

dar cuenta deductivamente de una validez interna, ya que se han realizado estudios previos con el afán de lograr comprender con mayor profundidad el panorama sistémico, de cara al diseño de las situaciones didácticas que establece el taller. Específicamente, se ha revisado el Marco de Competencia Global (OCDE, 2018), así como también los currículos de los programas universitarios chilenos que forman al profesorado de música (Angel-Alvarado et al., 2024a). En vista de la validez interna, se espera que los hallazgos de la presente investigación sean consistentes con la literatura referida a la agencia activista y que también permitan alcanzar mayor comprensión empírica sobre el activismo y el agenciamiento. En definitiva, los resultados se presentan conforme a la estructura de la pedagogía hermenéutica, es decir, evaluaciones diagnóstica, formativa y acreditativa.

5.1 Agencia activista: evaluación diagnóstica

Según el grupo de participantes, la justicia social se entiende desde la igualdad de oportunidades con respecto al acceso al aprendizaje musical. Específicamente, ponen el foco en al menos tres aspectos. Primero, los discursos se centran en la democratización de la educación musical, ya que entienden que todo estudiante debe tener “la oportunidad de aprender conocimientos musicales básicos, (...) sin importar sus condiciones socioeconómicas, sociales y de salud” (Estudiante 10). Segundo, se hace referencia también a los aspectos socioculturales, valorándose la interculturalidad, ya que, por ejemplo, la Estudiante 13 manifiesta: “un ambiente inclusivo (...) con cualquier tipo de religión, orientación sexual y orientaciones políticas. (...) Que sea una educación centrada en nunca vulnerar los derechos individuales y sociales de cada persona”. Por último, se cuestiona la poca valoración social que tiene la educación musical, pues la Estudiante 11 se refiere a la necesidad de “que la sociedad reconozca la importancia de la asignatura en el contexto escolar”.

Las experiencias que comparte el estudiantado participante también se enmarcan en la igualdad de oportunidades, atendiéndose los mismos tres aspectos. Primero, la Estudiante

15 destaca la importancia de la democratización cultural al declarar: "considero que es justo que, sin importar mi contexto, pude explorar en algo desconocido para mí por medio de la práctica orquestal". Segundo, también se cuestionan las acciones del profesorado desde la perspectiva intercultural, ya que, por ejemplo, el Estudiante 7 señala que hay "situaciones de favoritismo y discriminación por parte del profesorado de música a partir de actividades musicales extraprogramáticas". Por último, se acusa que las acciones pedagógicas provocan la desvaloración de la educación musical, pues el Estudiante 3 relata que, durante una instancia de prácticum, observó que el profesor a cargo "no favorecía el desarrollo amplio de sus estudiantes (...) y en todas las clases enseñaba el mismo contenido".

Finalmente, la mayoría del estudiantado participante piensa que es posible promover una educación musical en derechos humanos, aunque predominan las respuestas vagas, como, por ejemplo, "Yo creo que sí, la verdad no sé por qué" (Estudiante 8). En cualquier caso, hay visiones que gozan de mayor sustento, destacando el Estudiante 6, quien señala: "Sí, es posible, pero hay que basarse en los derechos humanos para hacer más empáticas las clases de educación musical". De manera complementaria, el Estudiante 3 expresa: "enfocándose más en la historia y cultura musical..., considerando sucesos musicales relacionados a grupos más marginados. También se puede enseñar la música relacionándola con el respeto mutuo y la escucha a los demás". Solamente el Estudiante 7 piensa que no es posible establecer nexos entre la música y la educación en derechos humanos, pero no brinda argumentos sólidos. En concreto, solo indica: "no basada en, pero sí teniéndolos en consideración".

En vista de la evidencia recopilada, se considera que el estudiantado consigue plantear problematizaciones, pero que no necesariamente es capaz de proponer resignificaciones en torno a las prescripciones sistémicas que inciden en las situaciones ligadas a la educación musical (Angel-Alvarado et al., 2024a; Molina, 2018; Ruddock, 2018).

5.2 Agencia activista: evaluación formativa

En la primera sesión, el estudiantado se ha dividido en subgrupos con el afán de relatar experiencias personales en torno a la música, la educación y los derechos humanos, compartiendo las visiones con el resto de la clase al final de la sesión. El debate plenario se ha centrado en relatar experiencias pedagógicas ligadas al prácticum en donde se vulneran los derechos de la niñez. Por ejemplo, uno de los subgrupos relata:

Entre los estudiantes se trataban muy mal. Un chico extranjero que recibía el acoso no decía nada. Otra chica con neurodivergencia era tratada como tonta. Los profesores también caen en eso porque estigmatizan a un estudiante con frases como 'él no sabe', 'él no quiere aprender' o 'él sólo molesta'. Así le estamos limitando su derecho a estudiar porque creemos que no va a cambiar. Y el chico se lo cree porque en todas las clases se ve limitado. La música sirve para sensibilizar a los estudiantes (...) podemos abordar temáticas frías desde la emocionalidad. Sin embargo, creemos que estamos muy desinformados como profesores porque no sabemos cómo actuar ante situaciones de violencia.

Todo lo anterior reafirma la capacidad del estudiantado para identificar marcos normativos que vulneran derechos desde perspectivas ligadas a la educación emocional con foco en la justicia social (Bisquerra y Mateo, 2019; Vázquez-Córdoba, 2018). Sin embargo, estos no consiguen proponer acciones pedagógicas que permitan alcanzar nuevas resignificaciones pedagógicas (Freire, 2010; Molina, 2018).

Las siguientes tres sesiones ahondan en la agencia activista desde la educación musical, alcanzando el estudiantado al menos dos consensos. Por un lado, reconocen que las comunidades educativas se conforman por una variedad de agentes, ya sea docentes, estudiantes o las familias, lo que da cuenta, según lo

expresado por un participante, de una “red de apoyo que nace en el aula (...) porque la cultura del estudiante refleja los intereses de su familia”. Por otro lado, cuestionan el perfil idealizado que los medios de comunicación masiva construyen sobre la figura del docente de música, pues tienden a modelar una alta calidad educativa a partir de acciones que vulneran los derechos de la infancia. Por ejemplo, se publican con frecuencia imágenes de menores con total libertad en internet o programas de televisión, lo que el grupo de participantes considera inaceptable. Ambos consensos dejan entrever un despertar de la agencia activista, dado que el estudiantado ya no solo se limita a levantar problematizaciones, sino que también se abre a discutir la interdependencia de los contextos (Plouin, 2016) y a abrazar la educación en derechos humanos (Magendzo-Kolstrein, 2006).

En la última sesión, cada participante ha establecido un nombre para el Taller a partir de los aprendizajes significativos alcanzados (Figura 1) y se abrieron a discutir sobre las nuevas prescripciones que han logrado internalizar desde la agencia activista en la educación musical (Angel-Alvarado et al., 2024a; Barcellos y Wade-Chung, 2022). En concreto, un participante comparte un proceso de construcción personal, pues comenta:

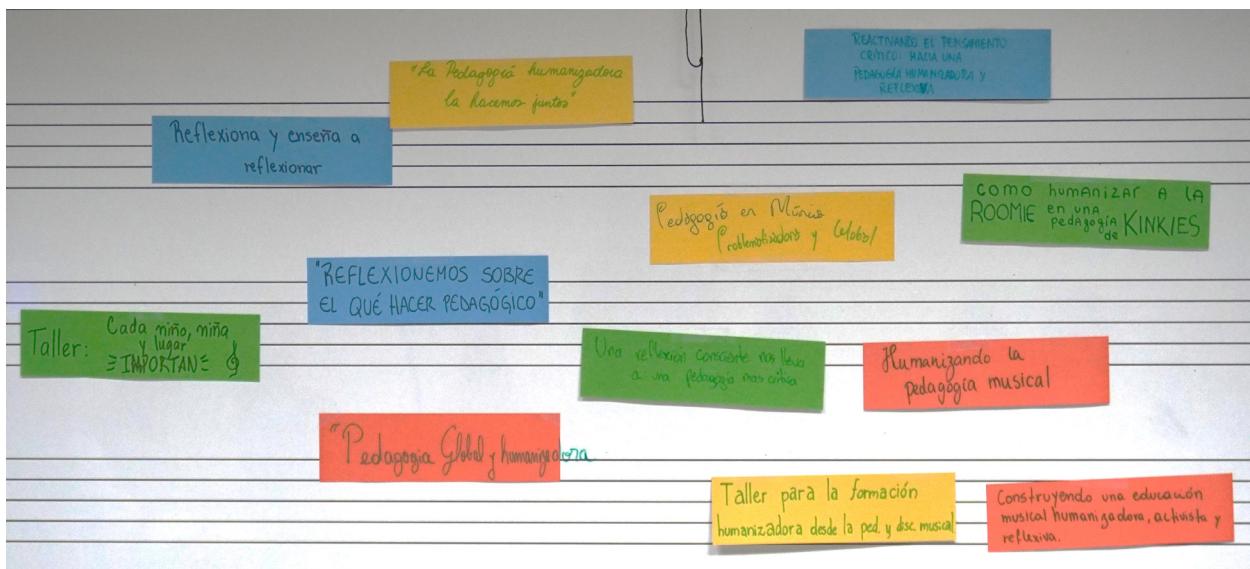
Yo tengo una perspectiva muy Paulo Freiriana sobre la educación y me cuesta salir de ese marco (...) Yo pensaba que el repertorio que uno enseña siempre tiene que vincularse al territorio para que el aprendizaje sea significativo. Pero, hablando con un compañero [lo apunta], me di cuenta de que uno puede hablar sobre temáticas globales con un repertorio más diverso y anclar este contenido no solo a nuestro contexto, sino que también a lo que puede estar pasando en otros lugares del mundo.

Otra participante señala que gracias al Taller se ha atrevido a dialogar más con el profesor que la recibió en la escuela donde realiza el prácticum. Más específicamente, sostiene:

El Taller me ha ayudado mucho a reflexionar, pero a lo que me ayudó demasiado fue a hablar más con mi profesor mentor en el colegio. Hemos hablado mucho de este tema (...) Me ha preguntado harto, entonces siento que han salido conversaciones muy profundas que me han ayudado mucho en la práctica pedagógica.

Considerando todo lo anterior, el Docente considera que el enfoque de aula invertida fue desafiante porque tuvo una “participación excesiva en las primeras sesiones dada la necesidad por resolver dudas”. No obstante, piensa que el enfoque fortaleció la reflexión pedagógica del estudiantado, lo que “permitió dar más sentido a la idea de la motivación personal e intrínseca como base para una agencia activista”. También estima que el tamaño de la clase ha sido apropiado, no siendo conveniente implementar el Taller en grupos más numerosos, pues la intención es “facilitar la dinámica de participación”. En cuanto a su propia experiencia pedagógica impartiendo el Taller, el Docente señala que la “planificación anticipada y el juicio crítico de pares sobre las propuestas originales fueron fundamentales para favorecer una experiencia positiva”. Sin embargo, acusa “dificultades en la gestión de los espacios para la realización del Taller por burocracia institucional u omisión de las autoridades”. Esto le generó tanto estrés, que considera que “sus condiciones personales no fueron óptimas (...), conllevando una sensación de insatisfacción respecto del propio desempeño a pesar de la evaluación positiva (...) de los y las estudiantes y el logro de los objetivos propuestos”. Por último, el Docente piensa que la moral de sus estudiantes se ha incrementado, pues “se constataron logros en cuanto a la activación del pensamiento crítico, sensibilización, responsabilización y la exploración de motivaciones personales, así como las posibilidades de un activismo situado a partir de las proyecciones y expectativas individuales sobre el ejercicio pedagógico”. Estas activaciones logran evidenciarse en los nombres que se han propuesto para el Taller (Imagen 1).

Imagen 1 – Propuestas de títulos para el taller



Fuente: Elaboración propia

Descripción de la imagen: Fotografía de las propuestas de títulos para el taller ofrecidas por el estudiantado.

5.3 Agencia activista: evaluación acreditativa

La justicia social en la educación musical es entendida por el estudiantado desde el aseguramiento de la dignidad humana y la igualdad de oportunidades (Sanz et al., 2022), estableciéndose tres posiciones que son complementarias entre sí. Primero, el Estudiante 9 expresa: “la justicia social en educación musical se refiere a que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de participar y beneficiarse de la educación musical, independientemente de su origen socioeconómico, cultural, racial o cualquier otra característica”. Segundo, la Estudiante 13 manifiesta: “una educación libre de prejuicios, brindando un ambiente de pensamiento crítico a los y las estudiantes, para que puedan reflexionar de acuerdo con lo escuchado (...) y entender que pueden expresarse a través de la música”. Por último, la Estudiante 12 indica que la justicia social en la educación social “significa la presencia de una educación basada en el respeto de los derechos humanos, la humanización y la presencia de la crítica y activismo dentro de la educación”.

En cuanto a las experiencias personales que vinculan la educación musical con la justicia social, el estudiantado también se refiere a casos en donde prevalece el resguardo de la dignidad humana. Por ejemplo, el Estudiante 2 narra que debió lidiar durante el prácticum con un discente que “no podía tomar un pulso constante por problemas de ansiedad”, de modo que le entregó “herramientas para calmarlo mientras lleva el pulso”.

Finalmente, el grupo de participantes considera factible implementar una educación musical basada en los derechos humanos desde el enfoque que plantea el Marco de Competencia Global (OCDE, 2018). Por ejemplo, el Estudiante 9 expresa:

La educación musical puede promover la diversidad cultural, la inclusión y la equidad al proporcionar acceso igualitario a oportunidades musicales (...), independientemente de su origen. Además, la música puede servir como un medio para el diálogo intercultural y la expresión de diversas identidades que se resisten contra la opresión.

Sin embargo, declaran que hay que tomar resguardos para que la educación musical en derechos humanos se aplique apropiadamente. En concreto, el Estudiante 6 enfatiza que la pedagogía musical “es una carrera muy práctica”, de modo que “siempre (...) estaremos propensos a pasar a llevar alguno de los derechos, quizás hasta sin saberlo. Por eso hay que tener mucho cuidado con las líneas que vamos a cruzar”. Esta visión es compartida, ya que “hay una delgada línea entre los derechos humanos y su vulneración. Traspasar esa línea no es tan difícil” (Estudiante 12), pues hay “derechos que pasan desapercibidos y se vulneran constantemente” (Estudiante 10).

6. Proceso holístico de contraste desde la pedagogía hermenéutica

El grupo de participantes ha internalizado la agencia activista tras cursar el Taller porque, si se compara entre la primera y la última sesión, se evidencia que consiguen ir más allá de la

problematización y denuncia de casos educativos. En concreto, se abren a pensar la educación musical en derechos humanos desde su propia praxis pedagógica, lo que da cuenta de procesos de madurez moral porque consideran las oportunidades y las amenazas que se plantean en términos praxeológicos. Por consiguiente, el Taller sirve como un espacio académico de carácter formal para la construcción de la identidad activista (Zamorano-Valenzuela, 2020), incentivándose la democratización educativa y las pedagogías críticas.

Se desvela entonces una espiral hermenéutica entre la teoría y la práctica debido a que los procesos reflexivos se proyectan a las situaciones experienciales, persiguiendo una articulación. En consecuencia, la pedagogía hermenéutica se aprecia mediante los cuatro enfoques que establece la didáctica de la música (Georgii-Hemming y Lilliedahl, 2014).

- Didáctica básica. Según Angel-Alvarado et al. (2024b), los programas universitarios de pedagogía en música no suelen nutrir la agencia activista en sus actividades académicas. En este sentido, el Taller representa una contribución porque se establece como una instancia formal para la construcción profesional de la agencia y el activismo.
- Etno-didáctica. El propósito del Taller es que cada estudiante logre apropiarse de la agencia activista, de modo que los procesos reflexivos y experienciales dan cuenta de la mixtura constructivista entre las visiones personales y las oportunidades de transformación que el intercambio de ideas implica.
- Desafío didáctico. La variedad de asuntos territoriales y globales que se han discutido a lo largo del Taller no solo permitieron cuestionar las prácticas pedagógicas, sino que también han servido para modelar un perfil docente que abraza la agencia activista.
- Didáctica antropológica. El proceso holístico de contraste revela que el grupo de participantes ha internalizado la agencia activista, pues al principio solo conseguían establecer

problematizaciones, pero, al finalizar el Taller, se han abierto a pensar de manera praxeológica en la educación musical en derechos humanos. Esto es consistente con la valoración del Docente a cargo, ya que considera que el estudiantado ha conseguido pensar críticamente, así como también se ha sensibilizado y responsabilizado por las acciones pedagógicas. En definitiva, se reafirma el sentido holístico que refiere al proceso de contraste porque, además de la comparativa entre postest y pretest, se toma en cuenta la valoración del Docente en cuanto al crecimiento moral del estudiantado. Ambos recursos de análisis son complementarios entre sí.

Por todo lo dicho, se favorece la internalización de las cuatro orientaciones pedagógicas enmarcadas en la educación musical en derechos humanos (Angel-Alvarado et al., 2024a), dando cuenta de su operatividad y adaptabilidad (Hargreaves y Fullan, 2012). Primero, la adquisición y desarrollo de conocimientos de distintas culturas musicales se fomenta mediante la variedad de repertorio utilizado en las sesiones, lo que ha permitido al estudiantado discutir sobre el equilibrio decolonial de las músicas en términos de territorialidad y globalización (Stein y de Oliveira, 2017; Vázquez-Córdoba, 2018). Segundo, el ejercicio de las pedagogías críticas se aborda en la constante interpelación personal que plantean las actividades del Taller, lo que ha permitido al estudiantado asumir que la educación musical debe revitalizarse en materias de inclusión, justicia, interculturalidad y sostenibilidad (Andreotti, 2011; Bisquerra y Mateo, 2019; Reimers, 2020).

Tercero, la gestión de proyectos participativos se ha abordado en la cuarta sesión del Taller, poniéndose el foco en conocer y discutir proyectos educativos y musicales que se han difundido en Chile. El estudiantado alcanzó dos consensos, los que se orientan hacia el rol y valor de las comunidades educativas y los medios de comunicación masiva en la gestión y divulgación de las iniciativas pedagógicas. Por último, la generación de redes profesionales que se comprometan con la defensa y ejercicio de los derechos

humanos ha quedado a la vista en la última sesión (Magendzo-Kolstrein, 2006), ya que el grupo de participantes ha reconocido espacios externos de debate en torno a esas materias, al punto de que se abren a dialogar con personas ajenas al Taller, como el profesorado responsable que les recibió en la escuela con el fin de que realicen el prácticum.

7. Conclusiones

Tras evaluar la apropiación de la agencia activista en el estudiantado adscrito a un programa universitario de pedagogía en música que se imparte en Chile, se ha constatado que las cuatro orientaciones pedagógicas conducentes a la educación musical en derechos humanos se fundan en las visiones praxeológicas en torno a la pedagogía, pues se estiman las oportunidades y amenazas que plantean las actividades didácticas con respecto a la inclusión, la justicia, la interculturalidad y la sostenibilidad. En conclusión, la agencia activista se nutre del continuo cuestionamiento al quehacer docente, entendiendo de que los grupos humanos son dinámicos y que por tal razón es necesario revitalizar las prácticas pedagógicas para que no solo sirvan como recursos de mediación disciplinar, sino que también se aproximen hacia la educación musical, brindando apoyo y contención según corresponda.

Para finalizar, se presentan tres implicaciones. En términos teóricos, es necesario seguir ahondando en esta línea de investigación para que se establezcan nuevas prescripciones educativas que hagan plausible modelar una educación musical en derechos humanos. En términos instituciones, es urgente que las universidades, los conservatorios y las escuelas profesionales de música muestren disposición para discutir e interpelar las tradiciones pedagógicas y su implementación en el siglo XXI, pues a veces se cae en tensiones entre la salvaguardia de la dignidad humana y las exigencias académicas que se establecen para alcanzar un óptimo desempeño musical. Por último, en términos pedagógicos, es crucial que el profesorado de música se anime a cuestionar sus propias prácticas educativas, considerando como

horizonte la justicia social, la inclusión, la interculturalidad y la sostenibilidad. La educación musical debe aportar su grano de arena en la superación de las problemáticas del mundo actual y, para ello, es fundamental contar con docentes con agencia activista.

Referencias

ANDREOTTI, Vanessa. **Actionable Postcolonial Theory in Education**. Nueva York: Palgrave McMillan, 2011. 288p.

ANGEL-ALVARADO R.; WILHELCMI M. R.; BELLETICH O. Holistic Architecture for Music Education: A research design for carrying out empiric and interdisciplinary studies in didactics of music. **Itamar**, n. 5, p. 335–357, 16 de sep. 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.7203/itamar..15828>

ANGEL-ALVARADO, R.; SILVA-AYARZA, M.; MASQUIARÁN-DÍAZ, N. Agencia y activismo en la formación inicial del profesorado de música: propuesta de orientaciones pedagógicas. In: ANGEL-ALVARADO, R. (Ed.), **Activismo, música y educación: miradas desde la realidad chilena**. Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2024a. p. 17-46.

ANGEL-ALVARADO, R.; SILVA-AYARZA, M.; MASQUIARÁN-DÍAZ, N. Competencia global en la formación inicial del profesorado de música: hacia una educación musical en derechos humanos. **Revista Internacional de Educación Musical**, v. 12, n. 1, p. 26-35, 21 de ago. 2024b. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/23074841241270316>

ARÓSTEGUI, J. L. Neoliberalismo, economía del conocimiento y educación musical. **Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical**, Madrid, v. 14, p. 11-27, 15 sept. 2017. Disponible en: <https://doi.org/10.5209/RECIEM.57044>

BARCELLOS, L. C.; WADE-CHUNG, R. #SaveTheAmazon: Promoting Global Competence and Making Bridges in the Middle School Music Classroom. **Journal of Popular Music Education**, Bristol, v. 6, n.

3, p. 403-421, 28 dic. 2022. Disponible en: https://doi.org/10.1386/jpme_00099_1

BISQUERRA, Rafael; MATEO, Joan. **Competencias emocionales para un cambio de paradigma en la educación**. Barcelona: Horsori, 2019. 244p.

FREIRE, Paulo. **Cartas a quien pretende enseñar**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2010. 151p.

GEORGII-HEMMING, E.; LILLIEDAHL, J. Why “what” matters: On the content dimensions of music didactics. **Philosophy of Music Education Review**, v. 22, n. 2, p. 132-155, 31 dic. 2014. Disponible en: <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.22.2.132n>

HARGRAVES, Andy; FULLAN, Michael. **Professional Capital: Transforming Teaching in Every School**. Nueva York: Teachers College Press, 2012. 220p.

MAGENDZO-KOLSTREIN, Abraham. **Educación en derechos humanos: Un desafío para los docentes de hoy**. Santiago: LOM Ediciones, 2006. 175p.

MOLINA, M. Judith Butler y las facetas de la “vulnerabilidad”: el poder de “agencia” en el activismo artístico de Mujeres Creando. **Isegoría**, n. 58, p. 221-238, 30 jun. 2018. Disponible en: <https://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/1017/1013>

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y DESARROLLO ECONÓMICOS. **Marco de competencia global. Estudio PISA: Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible**. Madrid: MECD, 2018. 93p.

PLOUIN, Jacques. Fractal social facts: a Durkheimian model for a globalized era. In: CHARNOZ, O.; DÍAZ PEDREGAL, V. (Ed.). **Local politics, global impacts: steps to a multi-disciplinary analysis of scales**. London: Routledge, 2016. p. 19-38.

REIMERS, Fernando. M. **Educating students to improve the world.**
Singapore: Springer, 2020. 131p.

RUDDOCK, Eve. On being musical: education towards inclusion.
Educational Philosophy and Theory, v. 50, n. 5, p. 489-498, 16 abr.
2018. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1198248>

SANZ, M.; OROZCO, M.; TOMA, R. Construcción conceptual de la competencia global en educación. **Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria**, v. 34, n. 1, p. 83-103, 1 de ago. 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.14201/teri.25394>

STEIN, S.; DE OLIVEIRA ANDREOTTI, V. Higher education and the modern/colonial global imaginary. **Cultural Studies - Critical Methodologies**, v. 17, n. 3, p. 173-181, jun. 2017. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1532708616672673>

VÁZQUEZ-CÓRDOBA, H. La educación musical como oportunidad para el aprendizaje de la cosmovisión de los pueblos indígenas en el sistema educativo mexicano: El caso de La Huasteca. **Revista Internacional de Educación Musical**, v. 5, n. 1, p. 103-110, 18 ene. 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p103-110>

ZAMORANO-VALENZUELA, F. 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**, n. 46, p. 127-142, 3 dic. 2020. DOI: <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.16278>

Agradecimientos

Se agradece al estudiantado universitario por su participación. También se agradece a las académicas, Dra. Guadalupe López-Íñiguez y Mg. Macarena Silva-Ayarza, por evaluar el diseño del taller.

Contribución de autoría

Masquiarán-Díaz, Nicolás: Conceptualización teórica, ejecución del taller, metodología y redacción del manuscrito.

Angel-Alvarado, Rolando: Asesoramiento teórico y metodológico, distribución de recursos y revisión del manuscrito.

Financiamiento

Este estudio ha sido financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), por medio del proyecto Fondecyt de Iniciación en Investigación (folio n. 11230492).

Aprobación del comité de ética en investigación

Este estudio ha sido aprobado por el Comité de Ética de la Universidad Alberto Hurtado, situada en Santiago de Chile.

Conflicto de intereses

Los investigadores declaran no tener conflictos de intereses respecto a la realización y publicación del estudio.

Publisher

Universidade Federal de Goiás. Escola de Música e Artes Cênicas. Programa de Pós-graduação em Música. Publicación en el Portal de Periódicos UFG. Las ideas expresadas en este artículo son responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente la opinión de los editores o de la universidad.