

# IDENTIDADES PEDAGÓGICAS Y JUSTICIA SOCIAL: VISIONES DEL ESTUDIANTADO UNIVERSITARIO DE PEDAGOGÍA EN MÚSICA

## PEDAGOGICAL IDENTITIES AND SOCIAL JUSTICE: PERSPECTIVES OF UNIVERSITY STUDENTS IN MUSIC TEACHER EDUCATION

*Rolando Angel-Alvarado<sup>1</sup>*

*Académico, Universidad Alberto Hurtado*

*Doctor Internacional en Humanidades y Ciencias Sociales*

*Santiago, Chile*

[rangel@uahurtado.cl](mailto:rangel@uahurtado.cl)

ORCID: [0000-0002-1800-2667](https://orcid.org/0000-0002-1800-2667)

*Macarena Silva-Ayarza<sup>2</sup>*

*Académica, Universidad de Valparaíso*

*Magíster en Gestión Pedagógica y Curricular*

*Valparaíso, Chile*

[macarena.silva@uv.cl](mailto:macarena.silva@uv.cl)

ORCID: [0009-0004-4013-0835](https://orcid.org/0009-0004-4013-0835)

*Nicolás Masquiarán-Díaz<sup>3</sup>*

*Académico, Universidad de Concepción*

*Magíster en Artes, mención Musicología*

*Concepción, Chile*

[nimasquiaran@udec.cl](mailto:nimasquiaran@udec.cl)

ORCID: [0000-0001-6458-9211](https://orcid.org/0000-0001-6458-9211)

**Resumen:** Dada la visión polisémica en la justicia social se han establecido al menos dos identidades pedagógicas en el campo de la educación musical. En concreto, la identidad empresarial implica pedagogías técnicas que no dan lugar a la reflexión, mientras que la identidad activista apunta hacia el desarrollo de la agencia política. El objetivo del presente estudio es explorar la identidad pedagógica que se fomenta desde la justicia social en los programas de formación inicial del profesorado de música. Se ha

<sup>1</sup> Profesor de Educación Musical, Licenciado en Educación y Magíster en Administración Educacional con mención Gestión de Sistemas Educativos por la Universidad de Playa Ancha. Doctor Internacional en Humanidades y Ciencias Sociales por la Universidad Pública de Navarra (España).

<sup>2</sup> Profesora de Música, Licenciada en Ciencias y Artes Musicales y Licenciada en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Magíster en Gestión Pedagógica y Curricular por la Universidad Nacional Andrés Bello.

<sup>3</sup> Profesor de Música y Licenciado en Educación por la Universidad de Concepción. Magíster en Artes, mención Musicología por la Universidad de Chile. Doctor (c) en Historia por la Universidad de Concepción.



utilizado el estudio de casos múltiples, aplicándose la *Encuesta sobre la Justicia Social en la Formación del Profesorado de Música* a 48 estudiantes universitarios, quienes se distribuyen en tres universidades chilenas. Los resultados revelan que prevalece el fomento de la identidad empresarial, según la percepción del estudiantado participante, ya que sienten que poco se abordan contenidos de justicia social en las asignaturas universitarias, al punto de que se idealiza el sistema escolar. En conclusión, los programas universitarios no fomentan la construcción de una identidad activista que se comprometa con la justicia social.

**Palabras clave:** educación para los derechos humanos, educación para la ciudadanía mundial, responsabilidad del docente, programa de formación de docentes.

**Resumo:** Dada a natureza polissêmica da justiça social, ao menos duas identidades pedagógicas têm sido estabelecidas no campo da educação musical. Especificamente, a identidade empresarial implica pedagogias técnicas que não abrem espaço para a reflexão, enquanto a identidade ativista aponta para o desenvolvimento da agência política. O objetivo deste estudo é explorar a identidade pedagógica fomentada a partir da justiça social nos programas de formação inicial de professores de música. Foi realizado um estudo de casos múltiplos, utilizando o Questionário sobre Justiça Social na Formação de Professores de Música, aplicado a 48 estudantes universitários de três universidades chilenas. Os resultados revelam que, segundo a percepção dos participantes, prevalece o incentivo à identidade empresarial, já que os conteúdos relacionados à justiça social são pouco abordados nas disciplinas universitárias, a ponto de se idealizar o sistema escolar. Conclui-se que os programas universitários não promovem a construção de uma identidade ativista comprometida com a justiça social.

**Palavras-chave:** educação para os direitos humanos, educação para a cidadania global, responsabilidade do docente, programa de formação de docente.

**Abstract:** Given the polysemic nature of social justice, at least two pedagogical identities have been established in the field of music education. Specifically, the corporate identity entails technical pedagogies that leave little room for reflection, while the activist identity points toward the development of political agency. The aim of this study is to explore the pedagogical identity fostered through social justice in initial music teacher education programs. A multiple case study was conducted, using the Social Justice in Music Teacher Education Survey with 48 university students enrolled in three Chilean universities. Results reveal that, according to participants' perceptions, corporate identity is predominantly encouraged, as issues of social justice are scarcely addressed in university courses, to the extent that the school system is idealized. In conclusion, university programs do not promote the development of an activist identity committed to social justice.

**Key words:** human rights education, global citizenship education, teacher responsibility, teacher education curriculum.

## INTRODUCCIÓN

La educación universitaria chilena se posiciona como una de las más caras del mundo según la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos [OCDE]; 2018a), concibiéndose como cliente al estudiantado universitario (Letzkus et al., 2022). La formación inicial del profesorado de música no es ajena a esta visión neoliberal debido a que se hacen campañas publicitarias para captar estudiantes en donde se señalan los atributos y fortalezas de los programas con el afán de cautivar a las personas interesadas (Angel-Alvarado et al., 2021; Galaz et al., 2023). Esto ha provocado múltiples representaciones acerca del sentido y rol que tiene la educación musical, pues hay universidades que priorizan la formación musical y dejan los contenidos pedagógicos en segundo plano, así como también ocurre lo inverso (Angel-Alvarado et al., 2022; Aranda et al., 2017; Poblete, 2017). En cualquier caso, Angel-Alvarado et al. (2024b) reportan que los programas universitarios chilenos dedicados a la pedagogía musical coinciden en perseguir el fomento del pensamiento crítico, aunque lo consideran un aspecto relevante en el perfil de egreso. Es decir, al final de la formación de licenciatura se abren espacios académicos formales para levantar críticas y cuestionamientos sobre los sistemas educativos.

En esta línea, Zamorano-Valenzuela (2020) establece dos tipos de identidades docentes para la formación inicial del profesorado de música. Por un lado, la identidad empresarial refiere al ejercicio técnico de la pedagogía musical con el afán de cumplir las políticas educativas, quedando la reflexión pedagógica en segundo plano. Por otro lado, la identidad activista apunta al fomento pedagógico de la agencia política, de modo que se interpela el *statu quo* con el propósito de impulsar cambios sociales que favorezcan la democratización del acceso al aprendizaje musical, reduciéndose las brechas sociales. Estos dos tipos dan cuenta de tensiones en torno a la justicia social, ya que se concibe como un asunto político que no tiene cabida en el aula de música desde la identidad empresarial, mientras que se considera una bandera de lucha en la identidad activista (Angel-Alvarado et al., 2024a).

Por lo dicho, este estudio plantea como objetivo general explorar la identidad pedagógica que se fomenta desde la justicia social en los programas universitarios chilenos de formación inicial del profesorado de música. En vista de la relación dialéctica establecida por Zamorano-Valenzuela (2020) con respecto a la identidad docente, es necesario profundizar en la dimensión epistemológica de la justicia social y su pertinencia en la educación musical chilena, abriéndose a la plausibilidad de que las identidades docentes se diversifiquen en la complejidad educativa al orientarse hacia la reflexión (Imbernón, 2020).

Todos los aspectos sistémicos que se establecen mediante los programas universitarios, los currículos escolares, el ejercicio de la ciudadanía y los intereses propios influyen en la adquisición y desarrollo de las identidades personales, de modo que el sentido de voluntad individual negocia continuamente con otras visiones individuales y colectivas que se plantean en el contexto (Angel-Alvarado et al., 2022;

Kallio, 2015; Kippen, 2002). En esta línea, Thomson (2022) aboga por la importancia de que el profesorado de música cuestione continuamente sus propias prácticas con el afán de mejorar sus interacciones con las comunidades educativas, lo que también obliga a auto interpelar las creencias pedagógicas para lograr comprender los roles sociales que se ejercen tanto a nivel áulico, ciudadano y sistémico (Timonen et al., 2021). En consecuencia, la escucha también cobra relevancia porque se debe prestar atención durante los diálogos para que las iniciativas personales atiendan las necesidades contextuales de manera ética y responsable (Kallio, 2021).

Conforme a todo lo anterior, el presente estudio establece la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo la identidad pedagógica se fomenta desde la justicia social en los programas universitarios chilenos dedicados a la formación inicial del profesorado de música?

### ***La justicia social desde la formación inicial del profesorado de música***

Según Silva-Peña y Paz-Maldonado (2019), la justicia social se entiende desde cuatro enfoques que pueden clasificarse en visiones extrínsecas e intrínsecas. Desde la perspectiva externa, el primer enfoque de la justicia social se centra en las garantías de acceso a bienes y servicios (Rawls, 2006), mientras que el segundo enfoque se vincula a los elementos de capital simbólico que abren debate en torno a las inequidades sociales (Lobatón, 2018), estableciéndose diferencias entre grupos desfavorecidos y privilegiados (Fraser, 2008). Ambos enfoques son complementarios, ya que todo estado responsable aplica un sistema que permita satisfacer las necesidades de la ciudadanía, estableciéndose políticas de acceso a derechos inalienables y cobertura de las necesidades básicas, así como también mecanismos neoliberales de evaluación de calidad y satisfacción, dando lugar a la estandarización (Angel-Alvarado et al., 2021).

Sin embargo, los enfoques intrínsecos son opuestos entre sí, ya que uno entiende la justicia social como una utopía porque asume que siempre existirán grupos segregados y excluidos en la sociedad (Young, 2000). Al contrario, el cuarto y último enfoque entiende la justicia social como un proceso de construcción continua, vinculándose al activismo y a la agencia (Silva-Peña, 2017). Dicho esto, toda persona puede tomar conciencia en materias de justicia social, pero solo algunas podrán nutrirla intensamente debido a que ambos enfoques intrínsecos dependen de las experiencias y esfuerzos individuales.

Por consiguiente, el presente estudio acoge el sentido de que la justicia social puede entenderse simultáneamente desde enfoques extrínsecos e intrínsecos porque, así como se cuenta con acceso a bienes y servicios con el afán de reducir las brechas sociales, cada persona es libre de definir el enfoque intrínseco que quiere adoptar y promover (Silva-Peña y Paz-Maldonado, 2019). Por ejemplo, existe en Chile un sistema general de admisión universitaria basado en la rendición de una prueba estandarizada de carácter nacional que considera principalmente los saberes en matemáticas y lenguaje, relacionándose sus resultados con el promedio total de las calificaciones escolares (Rivas-Valenzuela, 2024), pues la intención es medir bajo una misma vara a

todas las personas que se interesan en iniciar estudios universitarios (Rodríguez et al., 2024).

Los programas universitarios de formación inicial del profesorado de música deben cumplir tal proceso de admisión, quedando impedidos de realizar pruebas de conocimiento musical o cualquier otra estrategia de evaluación específica. En otras palabras, nunca se evalúan los conocimientos musicales de quien postula (Angel-Alvarado et al., 2022). Además, es importante considerar que la asignatura de Música es optativa durante la educación secundaria (Ministerio de Educación, 2016), de modo que tampoco hay garantías de que el estudiantado universitario cuenta con formación musical previa. Por lo dicho, Poblete et al. (2019) señalan que la mayoría de las personas que optan por formarse como docentes de música no cuentan con experiencias formales previas en el quehacer musical.

En consecuencia, la formación inicial del profesorado de música se orienta principalmente hacia la adquisición y desarrollo de aprendizajes disciplinares y pedagógicos (Poveda y Rekedal, 2024), pues además de nivelar los conocimientos musicales, deben asegurar la cualificación profesional para el ejercicio docente (Angel-Alvarado et al., 2021). Por lo dicho, los programas chilenos no han puesto su empeño en implementar modelos formativos que aproximen la pedagogía musical hacia la justicia social (Angel-Alvarado et al., 2024b).

## **METODOLOGÍA**

La presente investigación corresponde a un estudio de casos múltiples, estableciéndose un diseño convergente debido a que la aplicación de métodos cualitativos y cuantitativos sirve para agrupar casos individuales con el propósito de efectuar un análisis de manera conjunta que permita identificar patrones, así como también similitudes y diferencias (Creswell y Plano Clark, 2017). Con base en Cook y Kamalodeen (2023), se asume que los estudios de casos múltiples fundados en métodos de investigación mixta permiten alcanzar una mayor comprensión holística de la diversidad de visiones respecto a la justicia social en términos intrínsecos, pues los datos cuantitativos expandirían el entendimiento de los hallazgos cualitativos.

Por lo dicho, las experiencias educativas del estudiantado se agrupan en una colección de casos (Stake, 2006) que se define en términos temporales, espaciales, así como también contextuales (Strike et al., 2019). Específicamente, el tiempo comprende tanto las visiones retrospectivas como prospectivas sobre la justicia social en la educación musical, de modo que se consideran las experiencias estudiantiles vividas antes de iniciar los estudios universitarios y las que ocurren durante la trayectoria académica que plantea la universidad. Respecto al espacio, se profundiza en la mentalidad existencial que construye el estudiantado de manera continua, abarcando las actitudes y sentimientos que evocan las actividades educativas y musicales. Finalmente, el contexto delimita las fronteras de los casos en términos demográficos. En consecuencia, estos tres elementos sirven para comprender las historias desde una

perspectiva macrosocial, estableciéndose los problemas comunes en una diversidad de experiencias formativas en el ámbito musical (Matsunobu y Bresler, 2014).

En esta línea, la triangulación se ha orientado desde la visión pragmatista (Creswell, 2014), estableciéndose los siguientes tres aspectos:

- La representatividad contextual de la colección de casos se aborda desde una perspectiva local, evitando establecer generalizaciones a nivel nacional.
- La fiabilidad de una escala tipo-Likert se ajusta al contexto chileno en materias que conciernen a la justicia social.
- La fiabilidad hermenéutica da cuenta de entramados entre la educación musical y la justicia social.

### **Objetivos**

En vista de los antecedentes ya expuestos, el objetivo general de este estudio busca explorar la identidad pedagógica que se fomenta desde la justicia social en los programas universitarios chilenos de formación inicial del profesorado de música. Con este afán, se establecen los siguientes objetivos específicos:

- Determinar las visiones en torno a la justicia social que tiene el estudiantado universitario con respecto a su fomento en la educación musical.
- Evaluar la percepción y conciencia que tiene el estudiantado de magisterio sobre la justicia social, considerando tanto posiciones curriculares como sociales.
- Identificar la identidad pedagógica orientada hacia la justicia social que promueven los programas de formación inicial del profesorado de música, según la perspectiva del estudiantado de magisterio.

### **Muestra**

Se ha conformado una muestra deliberada tras establecerse como único criterio de selección que el estudiantado universitario participante haya aprobado la práctica pedagógica inicial o temprana que se realiza en centros escolares, conocidas internacionalmente como prácticum. Específicamente, 48 estudiantes universitarios provenientes de tres programas de formación inicial del profesorado de música han participado en el estudio (Tabla 1), ya que cumplen el criterio de selección, acreditando experiencia pedagógica durante sus prácticas iniciales. En términos de caracterización, la muestra es congruente con lo reportado por Poblete et al. (2019), ya que nueve de cada diez estudiantes no cuentan con experiencias formales previas en el quehacer musical. Respecto al prácticum, la totalidad lo realizó en escuelas urbanas, atendiendo entre 30 a 40 estudiantes en el aula.

Por lo dicho, este estudio se propone analizar la colección de 48 casos para identificar experiencias, discursos y problemas comunes entre el estudiantado participante. O sea, no se busca alcanzar diferenciaciones entre los tres programas

universitarios. Para citar los discursos textuales que proveen los informantes, la denominación PARTICIPANTE (PART) se acompaña de un número de tipo nominal.

**Tabla 1**

*Caracterización demográfica de la muestra según el programa universitario.*

		Programa 1	Programa 2	Programa 3	Subtotal	TOTAL
<b>Género*</b>	Masculino	5	11	14	30	48
	Femenino	2	4	12	18	
<b>Etnia*</b>	Mapuche	2	1	3	6	48
	No indica	5	14	23	42	
<b>Grupo socioeconómico</b>	Medio	6	11	20	37	48
	Bajo	1	4	6	11	

\*La consulta se realizó en formato de pregunta abierta para garantizar total libertad de respuesta.

Fuente: Elaboración propia.

### ***Técnicas de recolección de datos***

La versión en español de la *Survey Regarding Social Justice in Music Teacher Education* (Encuesta sobre la Justicia Social en la Formación del Profesorado de Música [EJS-FPM, por sus siglas en español]; Salvador y Kelly-McHalle, 2017) ha sido utilizada porque permite recopilar datos referidos a la conciencia que tiene el profesorado de música sobre asuntos de justicia social. Se informa que los procesos tanto de traducción como de validez de constructo de la versión adaptada al español se llevaron a cabo en trabajos previos, efectuando tales labores nuestro equipo de investigación. En consecuencia, el presente estudio reporta hallazgos provenientes de un material depurado.

A saber, EJS-FPM comprende tres secciones. La primera recoge información demográfica que se centra en las situaciones socioeconómicas y étnicas, aspectos que se han señalado durante la caracterización de la muestra (Tabla 1). Sin embargo, esta primera sección finaliza con la pregunta abierta que solicita proveer una definición a la *justicia social en la educación musical*, permitiendo ahondar en los significados que se han construido a partir de las experiencias personales.

La segunda sección establece una escala tipo-Likert que profundiza en las percepciones del profesorado en materias de justicia social. La escala considera 10 ítems, estableciéndose cinco puntos (totalmente en desacuerdo = 1; totalmente de acuerdo = 5). Las cargas factoriales de los ítems tiene significancia práctica (Hair et al., 2014), alcanzando la totalidad una consistencia interna debido a que el Alfa de Cronbach equivale a 0.71 ( $\alpha > 0.70$ ). En esta línea, Davenport et al. (2015) consideran aceptables los coeficientes superiores a 0.70, aunque el tamaño de la muestra los vuelve sensibles. En otras palabras, si el número de encuestados fuera mayor, el coeficiente sería más alto. El Alfa de Cronbach también “es afectado directamente por el número de ítems que componen una escala. A medida que se incrementa el número de ítems, se aumenta la varianza sistemáticamente colocada en el numerador, de tal suerte que se obtiene un valor sobreestimado de la consistencia de la escala” (Oviedo y Campo-Arias, 2005, p.

577). Lo anterior explica por qué no se alcanzan valores aceptables en las variables *Visiones Curriculares sobre la Justicia Social* (VCJS) y *Visiones Sociales de la Justicia Social* (VSJS), especialmente cuando se comparan con la totalidad de ítems (Tabla 2).

**Tabla 2**

*Cargas factoriales y consistencia interna en la escala tipo-Likert.*

	Ítem	Cargas factoriales	
		VCJS	VSJS
<b>VCJS1</b>	En general, el estudiantado económicamente vulnerable tiene las mismas oportunidades educativas que sus pares de clase media y clase alta	0.50	
<b>VCJS2</b>	Prefiero tener más tiempo pedagógico para discutir aspectos musicales que atender problemáticas de justicia social	0.46	
<b>VCJS3</b>	Son inevitables las desigualdades, ya sean por factores socioeconómicos, étnicos, de género, entre otros	0.33	
<b>VCJS4</b>	Enseñar y aprender sobre desigualdades sociales tiene poco que ver con la enseñanza de la música	0.61	
<b>VCJS5</b>	Lo mejor es animar al estudiantado a hablar español en lugar de su lengua nativa	0.59	
<b>VSJS1</b>	La gente puede intentar cambiar las cosas en la sociedad, pero aquello no servirá y todo seguirá igual		0.40
<b>VSJS2</b>	Mi rol docente implica enseñar sobre injusticias sociales, pero no necesariamente intentar cambiar tales injusticias		0.87
<b>VSJS3</b>	El profesorado no debería cambiar su estilo de enseñanza debido a las necesidades de aprendizaje que muestran sus estudiantes		0.76
<b>VSJS4</b>	El racismo es una cuestión inevitable en la sociedad		0.32
<b>VSJS5</b>	En general, las personas que se comprometen con el activismo social tienen visiones extremas sobre las cosas		0.59
Alfa de Cronbach		0.62	0.54

Método de Extracción: Máxima Verosimilitud.

Método de Rotación: Promax con Normalización Kaiser.

Fuente: Elaboración propia.

Por último, la tercera sección expone una serie de preguntas que buscan recoger información cualitativa sobre las prácticas pedagógicas desde la perspectiva de la justicia social. En concreto, se plantean preguntas abiertas que ahondan en lo personal (por ejemplo, ¿estás satisfecho con la cobertura pedagógica que haces de la justicia social?) para establecer las normas y significados que se han construido a partir de las propias experiencias. También se plantean otras preguntas que profundizan en aspectos de carácter institucional (por ejemplo, ¿cómo puntuarías a tu institución con respecto al estado de compromiso con la justicia social?), pues es necesario constatar la percepción que tiene el estudiantado respecto a la gestión académica en materias de justicia social.

### ***Procedimientos de recolección de datos***

Se ha contactado al estudiantado de manera electrónica, enviándose una invitación por e-mail para responder la EJS-FPM mediante un formulario de la plataforma SurveyMonkey. El consentimiento informado se expuso en el mensaje de invitación y en las primeras dos páginas del formulario, conforme la aprobación otorgada por el Comité



de Ética de la Universidad Alberto Hurtado. Habiéndose obtenido el consentimiento de la muestra aceptante con antelación a la cumplimentación de la EJS-FPM, se ha solicitado ratificar tal decisión en la última página del formulario digital que corresponde al envío definitivo de las respuestas.

### ***Procedimientos de análisis de datos***

Desde el análisis temático se analizan las definiciones de justicia social en la educación musical correspondientes a la primera sección de EJS-FPM, pues la interpretación de los datos se realiza de manera cualitativa (Gutiérrez-Braojos et al., 2017), identificándose una variedad de perspectivas en las respuestas provistas por el estudiantado participante. El análisis temático también se utiliza para analizar las preguntas abiertas de la tercera sección, apareciendo además tres ítems en formato de escala tipo-Likert, los que se analizan mediante estadística univariada para estimar la distribución de la muestra según porcentajes.

Respecto a la segunda sección, se utiliza el análisis estadístico que ofrece SPSS 29 para revisar los datos provistos por la escala tipo-Likert. Por lo tanto, se ejecuta una Prueba de Kolmogórov-Smirnov para valorar si la escala responde o no a los parámetros de una distribución normal, una Prueba de Levene para estimar la homocedasticidad y un ANOVA para evaluar la homogeneidad de medias. Si cada una de estas tres acciones registra un p-valor superior a 0.05, será apropiado realizar pruebas paramétricas –Prueba t para muestras independientes– con el propósito de establecer los niveles de percepción que tiene el grupo de estudiantes respecto a la justicia social. En caso contrario, será conveniente aplicar pruebas no-paramétricas, tal como la Prueba Kruskal-Wallis.

## **RESULTADOS**

### ***Visiones sobre la justicia social en la educación musical***

La equidad y la igualdad han sido conceptos recurrentes. Sin embargo, 18 estudiantes no han logrado vincular la justicia social con la educación musical porque sus respuestas dan cuenta de un discurso general. Por ejemplo, “se trata de formar igualdad, integración y empatía en una sociedad” (PART26) o “igualdad de oportunidades para todos los estudiantes” (PART39). El resto consigue enlazar los conceptos, identificándose al menos cinco visiones:

1. *Visión cultural.* Los contenidos musicales sirven para abrir debates sobre la igualdad de oportunidades en torno a la música. Por ejemplo, PART1 destaca que se debe “mostrar a los estudiantes los aportes de la música para lograr la equidad de oportunidades y derechos de las personas”. PART18 expresa que la actividad musical permite “analizar el propósito expresivo de cada cultor musical, el contexto y el sentido (...) No solo enfocar la clase (...) al tocar, sino también entregar espacios para (...) interactuar entre pares y compartir lo que sienten y piensan”.

2. *Visión socioeconómica.* Hay brechas infraestructurales entre las instituciones educativas. Al respecto, PART2 expresa: “que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprendizaje y las herramientas necesarias en el aula (instrumentos suficientes y variados en buen estado, un espacio amplio y llamativo, instalaciones modernas como proyector y equipos de sonido)”. En esta misma línea, PART29 señala la importancia de “brindar oportunidades a estudiantes de sectores más vulnerables. Asimismo, entregar mayores recursos materiales y humanos... al interior de las escuelas y que se valore la oportunidad psicosocial que brinda la práctica musical”.
3. *Visión de inclusión social.* El profesorado de música es responsable de las prácticas educativas que promueven o no la justicia social. Por ejemplo, PART47 expresa: “Son las acciones en las que, como docente, velo por la igualdad de condiciones (...) donde todos/as puedan ser parte, sin dejar afuera a quien se sienta inferior, ya sea por su género, etnia, clase social”. Igualmente, PART21 señala: “la educación musical debe tener un carácter inclusivo, que cuestione el *statu quo* de las cosas y que desarrolle el pensamiento crítico de los estudiantes”.
4. *Visión teleológica.* Se cuestiona la finalidad que tiene la educación musical en el sistema escolar. Específicamente, PART20 enfatiza: “las clases de música no son para crear músicos, sino que para promover el pensamiento reflexivo a través de la música. Un profesor siempre estará expuesto (...) a ser cuestionado por estudiantes y apoderados”. Al respecto, PART48 señala: “la educación musical es un medio para reflexionar y expresar justicia social, para hacer consciente a las futuras generaciones sobre su realidad”.
5. *Visión curricular.* La educación musical pierde presencia en el currículo escolar, de modo que el pleno desarrollo de la personalidad humana se vuelve un propósito más lejano. Por ejemplo, PART41 aboga por la “reivindicación de la clase de música como una asignatura esencial en el desarrollo humano” y PART45 lo hace por la “valorización de la asignatura de la misma manera que (...) otras que se imparten”.

### ***Escala tipo-Likert***

Se ejecutan procedimientos estadísticos paramétricos porque VCJS y VSJS se definen estadísticamente desde la normalidad. En concreto, se observa una distribución normal en cada una de las variables ( $p > 0.05$ ), se aprecia homocedasticidad tanto en las respuestas a cada ítem como en el puntaje total de ambas variables ( $p > 0.05$ ) y, por último, se constata homogeneidad de medias en cada variable y sus respectivos ítems ( $p > 0.05$ ).

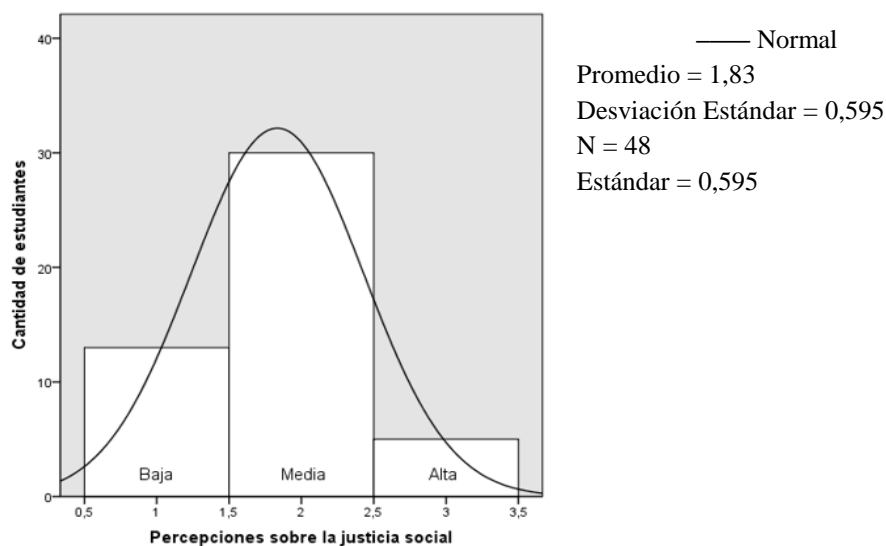
La Prueba t para muestras independientes da cuenta de que VCJS, VSJS y el Puntaje Total no registran diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0.05$ ) cuando se comparan los grupos ya sea por etnia, género, nivel socioeconómico o capacidad de adaptación pedagógica en el prácticum. Entre las variables y el Puntaje Total tampoco se

observan diferencias estadísticamente significativas según el grado de conformidad en torno a la promoción de la justicia social en los programas universitarios.

Por lo tanto, la percepción estudiantil con respecto a la justicia social se clasifica en tres niveles mediante el procedimiento de Conglomerados K-Media (Gráfico 1), debiéndose considerar que los 10 ítems pueden alcanzar un puntaje total máximo de 50 puntos. En concreto, 10 participantes califican en el nivel de baja percepción porque sus puntajes no superan los 15 puntos; otros 30 estudiantes se agrupan en el nivel de mediana percepción porque sus puntajes fluctúan entre los 16 y 31 puntos; por último; el resto de los informantes se clasifica en el nivel de alta percepción porque sus puntajes son iguales o superiores a 32 puntos.

### Gráfico 1

*Histograma de los niveles de percepción sobre justicia social de la muestra.*



Fuente: Elaboración propia.

### ***Barreras y oportunidades en torno a la justicia social y la docencia musical***

El estudiantado identifica barreras para el fomento de la justicia social en el aula escolar de música. Específicamente, 11 participantes acusan a las figuras parentales, ya que buscan “controlar todo lo que se enseña” (PART19). Otros ocho se refieren al conservadurismo en los centros escolares, pues se suele “pensar que justicia social es sinónimo de rebeldía y vandalismo” (PART14), de modo que se deben tratar los “contenidos con cuidado para no ser acusados [los docentes] de adoctrinamiento” (PART6). Finalmente, seis estudiantes responsabilizan al profesorado y sus prácticas pedagógicas, especialmente al “docente cancionista que solo hace tocar a sus estudiantes sin plantear cuestionamientos” (PART21). En este punto, PART27 enfatiza que “la deconstrucción proviene (...) de uno mismo”, aunque PART43 señala haber recibido “poca capacitación (...) respecto al tema”.

Lo anterior es congruente con el siguiente ítem, ya que solo un tercio de los participantes se siente conforme con la promoción que tiene la justicia social en sus programas universitarios. A esto, la mitad del estudiantado estima que los programas se comprometen poco con la justicia social, observándose que el 27% piensa lo contrario. El 45% considera que su programa no se esfuerza lo suficiente en atender la diversidad cultural del estudiantado, mientras que el porcentaje restante se divide en partes iguales entre los dos extremos. Finalmente, un tercio del estudiantado piensa que su programa se esfuerza poco en la realización de acciones que aporten a la construcción de un mundo más justo, observándose que un 24% estima lo opuesto.

Con respecto a qué les gustaría hacer en materia de justicia social, surgen respuestas orientadas hacia la igualdad de oportunidades en el acceso al aprendizaje musical, así como también a la importancia de defender la dignidad humana. No obstante, PART4 señala una falta de articulación entre los contenidos que se abordan en la universidad y las prácticas pedagógicas que se realizan durante el prácticum. En concreto, narra: “En mi carrera solo se enseña música, es en la escuela donde uno encuentra complicaciones como falta de recursos o estudiantes con necesidades educativas especiales (...) El programa universitario no te orienta a cómo trabajar en diferentes contextos”. Por lo expuesto, PART4 invita a que las universidades atiendan este tipo de barreras, ya que la pedagogía no puede estar desconectada del contexto.

## DISCUSIÓN

La formación inicial del profesorado de música incentiva la construcción de la identidad empresarial debido a que las materias de justicia social no suelen atenderse según la percepción del estudiantado participante. Esto es preocupante, pues sienten que los programas universitarios no informan sobre las brechas socioeconómicas, culturales y sociales que reproducen los centros escolares (Flores, 2014), así como tampoco invitan a cuestionar aspectos curriculares que obstaculizan la implementación de acciones pedagógicas de inclusión social (Castillo, 2021). En consecuencia, los enfoques externos de la justicia social no se problematizan en los espacios formativos que establecen los programas universitarios porque, según el estudiantado, no se abrirían discusiones acerca de las garantías de acceso al aprendizaje musical en los contextos escolares desde visiones sociales, económicas y culturales (Lobatón, 2018; Rawls, 2006).

Por lo anterior, el enfoque intrínseco de la justicia social se orienta hacia la utopía (Young, 2000), ya que el estudiantado participante suele limitar sus acciones a las exigencias académicas que plantean los programas universitarios, lo que implica separar la justicia social de las prácticas musicales y pedagógicas. Esto representa un riesgo, pues las situaciones didácticas podrían no incorporar la justicia social como un contenido de aprendizaje en el aula escolar de música, lo que es plausible dada la moderada percepción que tiene la muestra participante respecto a la justicia social. Human Rights Watch (2011) ya ha reportado que las lecciones de música no suelen incluir contenidos de justicia social, lo que deshumanizaría a la educación musical porque incluso el aula está sirviendo como un espacio social que reproduce las vulneraciones (Angel-Alvarado,

2024; Salvador et al., 2020). Entonces, tal riesgo no solo existiría, sino que ya podría estar normalizado, siendo esto congruente con la identidad empresarial debido a que los asuntos políticos y sociales no tendrían cabida dentro de las clases de música (Zamorano-Valenzuela, 2020).

La identidad empresarial que se nutre por medio de un enfoque utópico de la justicia social sería un asunto transversal dentro de los programas de formación inicial del profesorado de música. Esto porque, aun cuando hay una multiplicidad de representaciones acerca del sentido teleológico de la educación musical (Angel-Alvarado et al., 2022), los programas universitarios tenderían a no incluir contenidos de justicia social en las asignaturas pedagógicas y disciplinarias de la música. Lo común de esta situación hace poner el foco en las políticas educativas que conciernen al diseño curricular.

En concreto, todos los programas deben ceñirse a lo establecido en los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Música (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2022), definiéndose los conocimientos pedagógicos y disciplinarios desde una perspectiva técnica que no favorece el pensamiento crítico y que además se evalúan cuantitativamente por medio de pruebas estandarizadas (Iglesias, 2022). En consecuencia, la política educativa nacional limita las oportunidades de desarrollo en materias de justicia social, siendo el propio estado el que fomenta la identidad empresarial en el profesorado de música (Zamorano-Valenzuela, 2024).

De ahí que sea necesario repensar de manera sistémica la pedagogía musical con el afán de promover la identidad activista mediante la implementación de incidentes críticos (Contreras y Robles, 2018), pues así la justicia social podrá promoverse desde un enfoque continuo y permanente basado en la reflexión pedagógica (Silva-Peña, 2017; Imbernón, 2020). En este sentido, Angel-Alvarado et al. (2024b) establecen tres propósitos para que los programas de formación inicial del profesorado de música se orienten hacia el activismo.

Primero, no solo se debe apuntar hacia la problematización educativa en torno a la justicia social desde miradas económicas, socioculturales y sostenibles, sino que también se deben abrir espacios formativos para el diseño de intervenciones educativas. Es decir, aun cuando es importante levantar críticas y cuestionamientos respecto a los sistemas sociales y educativos, es también necesario ejercer una práctica reflexiva que se esfuerce por diseñar e implementar innovaciones educativas (Angel-Alvarado et al., 2022). Con base en Kallio (2021), se vuelve crucial entonces escuchar con atención a las comunidades y leer con detenimiento las situaciones contextuales con el afán de proponer e implementar medidas de mejora que satisfagan las necesidades educativas de una manera ética y responsable. De ahí que sea conveniente que los programas universitarios orienten las asignaturas de gestión pedagógica hacia el desarrollo de la identidad activista, pues el diálogo es determinante para que el intercambio de visiones individuales se realice con altura de miras, sin coartar los intereses personales de forma intransigente (Kallio, 2015; Kippen, 2002).

Segundo, es crucial que el estudiantado universitario aprenda a generar alianzas activistas con el afán de superar desafíos económicos, culturales y de sostenibilidad. En este cometido, los programas universitarios deberían poner el foco en al menos dos áreas. Por un lado, fomentar el ejercicio de prácticas reflexivas que establezcan puentes con otras profesiones, ya que así se podrá ahondar en las problemáticas sociales desde miradas activistas e interdisciplinarias (Poveda y Rekedal, 2024), tomando a la educación musical como base. Por otro lado, incentivar la realización de actividades interuniversitarias que sirvan como espacios de encuentro e intercambio para el estudiantado de magisterio (Angel-Alvarado et al., 2024a), pues así se enriquecerán las experiencias formativas al conocer distintas realidades, haciendo factible la diversificación de las identidades docentes desde las perspectivas del activismo y la reflexión profesional.

Por último, no solo se deben impartir contenidos pedagógicos y disciplinares de orden teórico, sino que también es necesario impulsar acciones prácticas y participativas para que la transposición didáctica se aprenda e internalice mediante la experiencia. En esta línea, es fundamental que el profesorado de música evalúe continuamente el equilibrio entre los contenidos teóricos y prácticos, poniendo el foco en las necesidades del estudiantado con el afán de mejorar las interacciones educativas (Thomson, 2022). Cada docente debe tener la disposición de abandonar sus propias creencias cuando se vuelve necesario revitalizar la educación musical, tanto en sus normas como significados, apuntando hacia visiones justas, inclusivas, interculturales y sostenibles (Timonen et al., 2021). Por consiguiente, la reflexión pedagógica debería tener un papel central en las actividades formativas de los programas universitarios porque, según Imbernón (2020), el magisterio debe tener la capacidad de autorregular sus acciones tras entender lo que ocurre dentro y fuera de su institución, abriéndose a nuevas ideas de manera ética y asumiendo su rol como agente de cambio.

### ***Limitaciones***

El tamaño de la muestra impide hacer generalizaciones a partir de los resultados, no solo por la cantidad de participantes en el estudio, sino que también por el número de universidades dedicadas a la formación inicial del profesorado de música, siendo más de diez las instituciones que tienen programas activos. Cabe considerar que Chile es el país más largo del mundo, de modo que hay profundas diferencias culturales entre los extremos. De ahí que sea conveniente no hacer generalizaciones, pues los resultados pueden no ser representativos de algunas zonas del país.

## **CONCLUSIONES**

Tras explorar la identidad pedagógica que se fomenta desde la justicia social en los programas universitarios chilenos de formación inicial del profesorado de música, es factible señalar que la identidad empresarial prevalece debido a que los contenidos de justicia social son poco abordados en las asignaturas pedagógicas y musicales. Por consiguiente, se concluye que los programas universitarios no fomentan la construcción de una identidad activista que se comprometa con la justicia social, siendo necesario

impulsar transformaciones para que la pedagogía musical pueda atender las contingencias sociales que demanda el mundo actual.

Por todo lo dicho, es crucial y necesario que los programas universitarios incluyan contenidos de justicia social en las distintas asignaturas para que el estudiantado de magisterio pueda interiorizarse sobre la justicia social desde una mirada especializada. Si aquello no ocurre, el activismo que se demanda a nivel supranacional (OCDE, 2018b) quedará sujeto a las iniciativas personales que no necesariamente surgen desde una visión crítica y responsable. De ahí que, antes de levantar pedagogías musicales problematizadoras y activistas, es necesario entender la interrelación epistemológica entre la justicia social y la educación musical, ya que la teoría curricular activista debe ser fruto de la reflexión pedagógica, considerándose las diversas perspectivas culturales que orienten la educación musical hacia visiones justas e inclusivas.

En fin, la sociedad ha experimentado profundas transformaciones tras las guerras, las recesiones económicas, las pandemias y las revueltas sociales. Todo esto debe comprenderse como vientos de cambio que animen a revitalizar la educación musical, apuntando la mirada hacia los desafíos del siglo XXI en términos de justicia, inclusión, interculturalidad y sostenibilidad. En este cometido, el fomento de la identidad activista sirve para orientar la formación docente hacia la educación ciudadana, diversificándose así las identidades personales debido a que los tres propósitos activistas inciden de manera particular en cada docente de música (Angel-Alvarado et al., 2024b). En este punto, reafirmamos que cada persona siempre debería tener libertad para tomar decisiones autónomas respecto a su construcción identitaria, pero eso no exime a los programas universitarios de promover un desarrollo competencial integral que se oriente hacia la responsabilidad ético-profesional, lo que implica alcanzar un balance entre los aprendizajes teóricos y prácticos, la iniciativa por actualizar continuamente los conocimientos profesionales y la capacidad para tomar decisiones humanistas y sensatas.

Conforme todo lo dicho, se establecen tres implicaciones. Primero, es necesario emprender nuevos proyectos de investigación que profundicen en las visiones del profesorado de música en torno a la justicia social, el activismo y los derechos humanos, pues permitirían adentrarse en la promoción del pensamiento crítico como punto de inicio para el ejercicio de pedagogías socio-constructivistas. Segundo, se invita a discutir los presentes hallazgos con los claustros académicos de los programas universitarios dedicados a la pedagogía musical, pues urge transitar desde la identidad empresarial hacia la identidad activista, abriéndose a la diversificación identitaria que conlleva la incorporación curricular de los tres propósitos activistas. Por último, se convoca al profesorado de música a no solo criticar y cuestionar los sistemas educativos, sino que también se animen a ejercer prácticas reflexivas que impliquen diseñar e implementar innovaciones educativas que atiendan contingencias de justicia social. El magisterio debe aceptar su rol como agente de cambio, lo que significa que se debe transitar continuamente desde la reflexión a la acción.

## AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha sido financiada por ANID/Chile mediante el proyecto Fondecyt de Iniciación en Investigación (folio nro. 11230492).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angel-Alvarado, R. (2024). Struggling Against Inequities: Music Education and Human Rights in Times of Capitalocene. En J. L. Aróstegui, C. Christophersen, J. Nichols y K. Matsunobu (Eds.), *The SAGE Handbook of School Music Education* (pp. 188-201). SAGE.
- Angel-Alvarado, R., Gárate-González, B. y Quiroga-Fuentes, I. (2021). Insurrection in Chile: The Effects of Neoliberalism from a Music Education Perspective. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 20(3), 108-131. <https://doi.org/10.22176/act20.3.108>
- Angel-Alvarado, R., López-Íñiguez, G., Quiroga-Fuentes, I. y Gárate-González, B. (2022). Mapping the Cultural Elements that Support and Inhibit Music Teachers' Sociomusical Identities in Chile. *Musicae Scientiae*, 26(4), 761-776. <https://doi.org/10.1177/10298649221110834>
- Angel-Alvarado, R., Silva-Ayarza, M. y 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. y 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. <https://doi.org/10.1177/23074841241270316>
- Aranda, R., Carrillo, C. y Casals, A. (2017). Formación del profesorado de música en Chile: Dos casos en la ciudad de Valparaíso. *Debates*, (18), 248-278. <https://seer.unirio.br/revistadebates/article/view/6528>
- Castillo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 359-375. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2022). *Estándares de la profesión docente, carreras de Pedagogía en Música, educación básica/media*. CPEIP. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/05/musica.pdf>



- Contreras, C. y Robles, A. (2018). Análisis de incidentes críticos. Una propuesta reflexiva para las prácticas en la formación inicial docente. *Paideia*, (63), 41-67. <http://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/1168>
- Cook, L. D. y Kamalodeen, V. J. (2023). Intersection of mixed methods and case study research (MM+ CSR): Two design options in educational research. En C. N. Poth (Ed.), *The SAGE Handbook of Mixed Methods Research Design* (pp. 267-277). SAGE.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE.
- Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. SAGE.
- Davenport, E. C., Davison, M., Liou, P. y Love, Q. (2015). Reliability, Dimensionality, and Internal Consistency as Defined by Cronbach: Distinct Albeit Related Concepts. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 34(4), 4-9. <https://doi.org/10.1111/emip.12095>
- Flores, C. (2014). Inducción de profesores novatos en Chile: un estudio de caso. *Pensamiento Educativo*, 51(2), 41-55. <https://doi.org/10.7764/PEL.51.2.2014.4>
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99.
- Galaz, A., Muñoz, G., Vega, J., Campos, J., Pérez, P. y Quintana, C. (2023). El Currículo Chileno: Configuración Histórica de Muros de Exclusión. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 63-78. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.004>
- Gutiérrez-Braojos, C., Martín-Romera, A., Salmerón-Pérez, H., Casasempere, A. y Fernández-Cano, A. (2017). Análisis temático de la investigación educativa soportada por Grounded Theory. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 69(1), 83-102. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.41035>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. y Anderson, R. E. (2014). *Multivariate Data Analysis*. Pearson Education.
- Human Rights Watch (2011). *HRW Student Task Force: Human Rights Watch Education Survey*. [http://www.hrwstf.org/hreportal/docs/hrwstf\\_2011hre\\_survey\\_web.pdf](http://www.hrwstf.org/hreportal/docs/hrwstf_2011hre_survey_web.pdf)
- Iglesias, P. (2022). Estándares pedagógicos y disciplinarios para carreras de pedagogía en música: aquellos que (no) entienden. *Neuma*, 15(2), 152-181. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-53892022000200152>

- Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *Curriculum*, (33), 49-67. <https://doi.org/10.25145/j.curricul.2020.33.04>
- Kallio, A. A. (2015). *Navigating (un)popular music in the classroom: Censure and censorship in an inclusive, democratic music education* (Studia Musica 65). Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki.
- Kallio, A. A. (2021). Doing Dirty Work: Listening for Ignorance Among the Ruins of Reflexivity in Music Education Research. En A. A. Kallio, H. Westerlund, S. Karlsen, K. Marsh y E. Sæther (Eds.), *The Politics of Diversity in Music Education* (pp. 53-67). Springer.
- Kippen, J. (2002). Wajid revisited: A reassessment of Robert Gottlieb's "tabla" study, and a new transcription of the solo of Wajid Hussain Khan of Lucknow. *Asian Music*, 33(2), 111-166.
- Letzkus, M., Maldonado, D. Á., Martínez, L. G. y Araya-Castillo, L. (2022). Mapa de consenso del estudiante universitario como cliente interno. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(6), 64-78. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38819>
- Lobatón, R. (2018). Redistribución, reconocimiento y participación: Dimensiones de la justicia social desde Nancy Fraser y Axel Honneth. En D. Ferrada (Ed.). *Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 2019-2227). Ediciones UCM.
- Matsunobu, K. y Bresler, L. (2014). Qualitative Research in Music Education: Concepts, Goals and Characteristics. In C. Conway (Ed.), *Qualitative Research in Music Education* (pp. 21-39). Oxford University Press.
- Ministerio de Educación. (2016). *Bases curriculares 7º básico a 2º medio*. Unidad de Currículum y Evaluación. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34949\\_Bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34949_Bases.pdf)
- OCDE. (2018a). *"Chile" in Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>
- OCDE. (2018b). *Marco de competencia global. Estudio PISA: Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible*. MECD.
- Oviedo, H. y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-74502005000400009](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000400009)

- Poblete, C. (2017). Formación docente en música en Chile: Una aproximación histórica desde tres universidades. *Educação e Contemporaneidade*, 26(48), 97-109. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2017.v26.n48.p97-109>
- Poblete, C., Leguina, A., Masquiarán, N. y Carreño, B. (2019). Informal and Non Formal Music Experience: Power, Knowledge and Learning in Music Teacher Education in Chile. *International Journal of Music Education*, 37(2), 272-285. <https://doi.org/10.1177/0255761419836015>
- Poveda, J. C. y Rekedal, J. (2024). Entre la academia y la formación docente. Dos experiencias en la carrera Pedagogía en Música de la Universidad Alberto Hurtado. En R. Angel-Alvarado (Ed.), *Activismo, música y educación: miradas desde la realidad chilena* (pp. 71-97). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Rawls, J. (2006). *Teoría de la justicia*. Fondo de Cultura Económica.
- Rivas-Valenzuela, M. (2024). Incentivos para la formación inicial docente en Chile. Del estado docente a estado subsidiario en Educación. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 32(124), e0244265. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204265>
- Rodríguez, C., Espinosa, D. y Castillo, Y. (2024). Procesos de segmentación educativa en la educación superior chilena: Selectividad y elitización de la oferta programática universitaria. *Paradigma*, 45(2), e2024018. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2024.e2024018.id1540>
- Salvador, K. y Kelly-McHalle, J. (2017). Music Teacher Education Perspectives on Social Justice. *Journal of Research in Music Education*, 65(1), 6-24. <https://doi.org/10.1177/0022429417690340>
- Salvador, K., Paetz, A. M. y Tippetts, M. M. (2020). "We All Have a Little More Homework to Do": A Constructivist Grounded Theory of Transformative Learning Processes for Practicing Music Teachers Encountering Social Justice. *Journal of Research in Music Education*, 68(2), 193-215.
- Silva-Peña, I. (2017). Formación docente para la justicia social en un Chile desigual. En I. Silva-Peña, J. Diniz-Pereira y K. Zeichner (Eds.), *Justicia Social. El componente olvidado de la Formación Docente* (pp. 15-35). Mutante Editores.
- Silva-Peña, I. y Paz-Maldonado, E. (2019). Una reflexión acerca de la indagación narrativa autobiográfica en formadores/as de docentes para la justicia social. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 169-189. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.953>
- Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. The Guilford Press.

- Strike, K. T., Fitzsimmons, J. C. y Meyer, D. K. (2019). *The Impact of Teacher Leaders: Case Studies from the Field*. Rowman & Littlefield.
- Thomson, K. (2022). World in Motion Ensemble: My Professional Journey with Refugee Musicians and Music University Students. In H. Westerlund y H. Gaunt (Eds.), *Expanding Professionalism in Music and Higher Music Education* (pp. 129-142). Routledge.
- Timonen, V., Juntunen, M. L. y Westerlund, H. (2021). The Politics of Reflexivity in Music Teachers' Intercultural Dialogue. In A. A. Kallio, H. Westerlund, S. Karlsen, K. Marsh y E. Sæther (Eds.), *The Politics of Diversity in Music Education* (pp. 39-52). Springer.
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Ediciones Cátedra.
- 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. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.16278>
- Zamorano-Valenzuela, F. (2024). Complejizar la educación musical: pensar al profesorado como activista. En R. Angel-Alvarado (Ed.), *Activismo, música y educación: miradas desde la realidad chilena* (pp. 99-121). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.