

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Educación musical y expresiones andinas: pensando en consolidar la
identidad cultural en primaria

Trabajo de investigación para obtener el grado académico de Bachillera
en Educación presentado por:

Cuenca Valcarcel, Angela Alejandra

Asesora

Bustamante Oliva, Lita Giannina

Lima, 2020

RESUMEN

Este estado del arte estudia las propuestas de educación musical que incluyen el empleo de expresiones andinas con miras a la consolidación de la identidad cultural en la educación primaria, todo ello bajo un enfoque de educación intercultural. Se consultaron publicaciones recientes, de los últimos veinticinco años, de Europa, Norteamérica y Latinoamérica, enfatizando en los países andinos de Perú, Colombia, Chile y Argentina. La primera parte desarrolla la consolidación de la identidad cultural en la educación primaria a través de la música. Se aborda el enfoque intercultural en la educación, así como las nociones de interculturalidad, comunicación y currículo; construcción de identidad cultural en las escuelas, función comunicativa de la música y música andina como herramienta intercultural. La segunda parte explica las propuestas de educación musical en primaria. Se presentan las propuestas didácticas para la educación musical, la educación musical intercultural y el rol del docente. Finalmente, el trabajo se enfoca en las propuestas de educación musical intercultural en las escuelas primaria de Argentina, Chile, Colombia y Perú. Se concluye que las exigencias actuales apuntan a formar personas reflexivas y críticas de la hegemonía social dominante para establecer sociedades interculturales. Aún así, se verifica que las propuestas de educación musical con música andina como herramienta para fomentar la identidad cultural son escasas o presentan debilidades para una adecuada implementación.

Palabras clave: Identidad cultural, Música andina, Educación musical, Interculturalidad, Educación primaria.

ABSTRACT

This state of the art studies the proposals for music education that include the use of Andean expressions with a view to consolidating cultural identity in primary education, all under an intercultural education approach. Recent publications from the last twenty-five years were consulted from Europe, North America and Latin America, with emphasis on the Andean countries of Peru, Colombia, Chile and Argentina. The first part develops the consolidation of cultural identity in primary education through music. It deals with the intercultural approach in education, as well as the notions of interculturality, communication and curriculum, construction of cultural identity in schools, the communicative function of music and Andean music as an intercultural tool. The second part explains the proposals for music education in primary schools. The didactic proposals for music education, intercultural music education and the role of the teacher are presented. Finally, the work focuses on the proposals for intercultural music education in primary schools in Argentina, Chile, Colombia and Peru. It is concluded that the current demands aim to form reflective and critical persons of the dominant social hegemony in order to establish intercultural societies. Even so, it is verified that the proposals of musical education with Andean music as a tool to promote cultural identity are scarce or present weaknesses for an adequate implementation.

Keywords: Cultural identity, Andean music, Music Education, Intercultural, Primary education

ÍNDICE

RESUMEN	2
INTRODUCCIÓN	5
CUERPO DEL TRABAJO	
Capítulo 1: Consolidación de la identidad cultural en educación primaria a través de la música	7
1.1. Educación con enfoque intercultural: la comunicación en la escuela.....	8
1.1.1. Noción de comunicación intercultural	11
1.1.2. Enfoque intercultural en la educación... ..	13
1.1.3. Currículo intercultural.....	14
1.1.4. Comunicación intercultural en el aula... ..	15
1.2. Construcción de la identidad cultural a través de las expresiones musicales andinas en las escuelas... ..	16
1.2.1. Formación de la identidad a través de la música.....	16
1.2.2. Música y formación de la identidad en la escuela.....	17
1.2.3. Música y comunicación intercultural... ..	18
1.2.4. Música andina tradicional como herramienta intercultural... ..	19
Capítulo 2: Propuestas de educación musical en educación primaria	21
2.1. Propuestas didácticas para la educación musical intercultural	22
2.1.1. Pensamiento musical... ..	23
2.1.2. Desarrollo de la musicalidad en el aula... ..	24
2.1.3. Educación musical intercultural... ..	24
2.1.4. Docente de educación musical intercultural.....	25
2.2. Propuestas de educación musical en escuelas primaria de países andinos	26
2.2.1. Educación musical en escuelas primarias de Argentina.....	27
2.2.2. Educación musical en escuelas primarias de Chile.....	28

2.2.3. Educación musical en escuelas primarias de Colombia.....	29
2.2.4. Educación musical en escuelas primarias de Perú.....	30
REFLEXIONES FINALES	32
REFERENCIAS	34



INTRODUCCIÓN

El presente estudio es un estado del arte cuyo tema es la educación musical en las escuelas primarias de países andinos, bajo una propuesta enmarcada en un enfoque de educación intercultural. La investigación, que por su naturaleza metodológica es de alcance limitado, se desarrolla a partir de la siguiente pregunta: ¿en qué consisten las propuestas de educación musical que promueven el empleo de expresiones andinas hacia el desarrollo de la identidad cultural en primaria? Para ello, se han considerado los aportes de la producción académica de países como Perú, Argentina, Chile y Colombia. Además, debido a que la indagación incluye reconocer la didáctica de la educación musical, esta se encuentra vinculada a la línea de investigación de Currículo y didáctica.

La recolección de los aportes de diferentes estudios, nacionales e internacionales, se hizo con el objetivo de explicar las propuestas de educación musical en países andinos que incluyen el empleo de expresiones andinas, con la finalidad de consolidar la identidad cultural en la educación primaria. Como objetivos específicos se plantearon a) comprender la relación entre expresiones musicales andinas y la construcción de la identidad cultural en educación primaria, b) describir los elementos de la educación musical intercultural en las propuestas de los países andinos y c) contrastar las propuestas de educación musical intercultural en los países andinos.

La elección del tema de estudio responde a un interés por comprender y demostrar la importancia de abordar un enfoque intercultural en las escuelas, y el vínculo entre las expresiones musicales andinas y la construcción de la identidad. La implementación de este enfoque en el aula promueve un proceso de enriquecimiento mutuo y cooperación que se requiere para alcanzar una escuela activa, abierta y transformadora que permitirá la formación de estudiantes reflexivos respecto a las diferencias culturales que coexisten en sociedad. Las expresiones culturales son una vía de manifestación y comunicación, por lo que, dentro de este enfoque, son empleadas como instrumentos para generar experiencias educativas significativas. Asimismo, en las prácticas educativas interculturales se produce un espacio de estructuración y construcción de identidad y personalidad, basado en la búsqueda de las similitudes y diferencias de la propia cultura con la del otro.

Respecto a la metodología aplicada para este estudio documental, se seleccionaron criterios de búsqueda de la información, los cuales partieron de la delimitación del objeto de estudio. El primer criterio es precisar la lista de descriptores; después, se consideraron emplear fuentes primarias actuales y relevantes para acceder a las propuestas de distintos autores, por lo que se consultaron diversas bases de datos. Dichas fuentes están relacionadas con la educación musical, la interculturalidad, la identidad cultural y las expresiones andinas. Luego de revisar los contenidos, se estructuraron matrices de registro de información, en las que se vaciaron los datos recogidos en citas textuales o paráfrasis, con el fin de analizarlos.

El segundo criterio es el escenario geográfico y la temporalidad de las fuentes. Las publicaciones consultadas son de los últimos veinticinco años, ya que el tema de investigación propuesto proviene de indagaciones recientes, desde los años noventa aproximadamente. Y, para fines del trabajo, se manejaron investigaciones procedentes de Europa, Norteamérica y Latinoamérica, específicamente países andinos como Perú, Colombia, Chile y Argentina. Los estudios seleccionados para realizar la investigación permitieron recopilar y contrastar información que se utilizó para responder a la pregunta planteada a favor de la argumentación propia.

A manera de reflexión final se identificó que, en los países andinos, la propuesta inicial de educación musical buscaba fomentar la identidad nacional empleando la música tradicional. En los últimos años, el propósito se orientó a la reflexión y crítica de la hegemonía social dominante en respuesta a la interculturalidad que demandan las sociedades actuales; sin embargo, esto aún no se ha concretado. Esto último se debe, primero, la ausencia de propuestas específicas sobre el empleo de expresiones andinas en algunos currícula. En segundo lugar, se explica por la necesidad de capacitar a los docentes en la didáctica de la educación musical desde un enfoque intercultural en el nivel primario. Por último, se debe a un vacío existente en cuanto a la producción académica acerca de la educación musical en los países andinos, impidiendo realizar cambios pertinentes para mejorarla.

CAPÍTULO 1

CONSOLIDACIÓN DE LA IDENTIDAD CULTURAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DE LA MÚSICA

Las recientes investigaciones en relación con la identidad proponen que su construcción no es más que el producto de las relaciones que se establecen entre pares en sociedad. De la misma forma, el carácter dialógico de la identidad implica un intercambio de elementos, culturales y lingüísticos, adquiridos en comunidad, los cuales, posteriormente, se incorporarán a nuestro discurso. En ese sentido, el proceso de establecer quiénes somos está en constante transformación, incluso de manera inconsciente, por lo que valdría la pena pensar en el contexto en el que se forja. A continuación, se desarrollarán los conceptos de cultura e identidad, para comprender la estrecha relación entre ambos.

Existen diversas formas de concebir la cultura, lo que esta significa y representa, nunca desligada de la historia de una comunidad, en la que confluyen valores, creencias, costumbres, tradiciones y comportamientos. A la noción de cultura se le atribuye, como contenido, el aprendizaje de los conocimientos transmitidos, construidos a través de la socialización de un grupo por generaciones, que posibilita su continuidad y permanencia. La cultura proporciona una visión particular de la realidad, a la cual se le da significado desde la interacción con el medio, para su comprensión y apropiación (Algaba, 2018; Hormigos-Ruiz, 2010; Isamitt, 2002; Leiva y Márquez, 2012; Pérez, 2006). Resumiendo lo propuesto, la cultura es, por tanto, un producto social de gran significancia, constituida por las representaciones y simbologías que otorga el hombre desde sus experiencias, que luego pasarán a la consciencia colectiva.

Acerca de la cultura, Benavente (2007) plantea que asegurar su preservación es una exigencia de los grupos sociales, dado que funciona como un elemento cohesionador que promociona y fundamenta la identidad y el sentido de pertenencia. Esta idea se complementa con el artículo de Comboni y Juárez (2013), quienes plantean a las manifestaciones culturales como más que solo folclore; por el contrario, son expresiones de culturas aún vivas que se esperan sean reconocidas y protegidas. Actualmente, se observa que dichos requerimientos, desde la perspectiva neoliberal y

capitalista extendida en la mayoría de los países, son asumidas como resistencia al cambio y a la modernización que exige la globalización.

En la misma línea, la investigación de Isamitt (2002) identifica que el hombre deja evidencia de lo que hace en su medio físico, a través de contenidos dotados de rasgos históricos y culturales, los cuales tienen valor. Estas son expresiones compartidas, como las canciones y danzas, la música e instrumentos, a las que se les confiere una serie de matices y singularidades en cada cultura. En otras palabras, el hombre, a través de estas auténticas formas culturales, construye su identidad en relación con otros a partir de las interpretaciones que adapta a su realidad.

Luego de analizar la información recogida en las fuentes bibliográficas, y de considerar lo expuesto previamente, se decidió organizar el trabajo en dos secciones. El primer capítulo hace referencia a la consolidación de la identidad cultural en la educación primaria a través de la música, pues, los conceptos de identidad, cultura y música están fundamentalmente relacionados: no podemos comprender uno sin desarrollar el otro. A partir de ello, se pudo hallar formulaciones en las investigaciones consultadas, en las que se identificaron dos temas relacionados con la educación musical para construir la identidad del estudiante. El primero gira en torno a un enfoque intercultural. El segundo profundiza en la construcción de la identidad cultural a través de las expresiones musicales andinas en la escuela. En los siguientes párrafos se desarrollará cada uno de ellos.

1.1. EDUCACIÓN CON ENFOQUE INTERCULTURAL: LA COMUNICACIÓN EN LA ESCUELA

Entender la cultura y, con ella, la demanda por el reconocimiento y revaloración del grupo humano y de sus expresiones, involucra explicar la idea de interculturalidad. Así es como en México, el estudio de Comboni y Juárez (2013) precisa que el concepto surge de movimientos indígenas sudamericanos. Las comunidades indígenas, prosiguen los autores, enfatizan en lograr un trato digno y sin distinción con la finalidad de que se acepte su diversidad como una oportunidad de enriquecimiento.

Por su parte, Carson y Westvall (2015) presentan la interculturalidad como una respuesta a la coexistencia de diferentes identidades culturales en un mismo espacio, generando el intercambio e influenciándose entre ellas. Aróstegui y Wolfgang (2016)

agregan que las distintas expresiones culturales interiorizadas por nuevos grupos como parte de su identidad colectiva pasan a ser parte de lo que denominan supracultura, lo que hace posible su continuidad y prevalencia. De modo que, la propuesta de introducir un enfoque intercultural implica pensar en nuestro discurso desde una visión reflexiva, con la finalidad de que las diferencias sean entendidas como una oportunidad de integración. De esta forma, a partir de la revisión de la literatura encontrada, se identificaron dos posturas sobre la implementación de la interculturalidad.

Si bien ambas posturas destacan la importancia de tomar acciones para orientarse en la búsqueda del establecimiento de sociedades interculturales, se debate la efectividad de su aplicación. En la primera postura, encontramos que algunos autores reconocen que la interculturalidad por, sobre todo, aboga por inculcar en cada individuo los valores universales de libertad y justicia, además de ahondar en la democracia (Algaba, 2018; Aróstegui y Wolfgang, 2016; Benavente, 2007; Fernández, 2013; Peñaherrera y Cobos, 2011; Rodrigo, 1997). Razón por la cual, Rodrigo (1997) la presenta como un proceso de transformación de nuestras relaciones sociales, siempre que conlleva a repensar en la formación de nuestra identidad personal y cultural. De este modo, es por las distinciones que reconocemos en el otro por medio del diálogo que trazamos una línea entre lo que soy y lo que *ellos* son.

No obstante, la segunda postura propone otro modo de entender la interculturalidad. Los autores coinciden en tanto encuentran en ella una opción para perpetuar los ejercicios de poder que coaccionan a los oprimidos (Bernabé, 2012b; Carson y Westvall, 2015; Comboni y Juárez, 2013; Gorski, 2008; Holguín, 2008). De acuerdo con esto, determinan que la interculturalidad es un proceso interactivo que trasciende los cuestionamientos personales. De por sí, la sociedad clasifica y establece diferencias culturales, difundiendo una imagen neutralizada y distorsionada de las minorías. Por esta, se requiere cuestionar las estructuras hegemónicas instituidas por las relaciones de dominio que condicionan las culturas y los grupos sociales mediante la deconstrucción constante.

Consecuentemente, se requiere la autoafirmación y revaloración de la identidad de estos grupos que muchas veces es rechazada. En palabras de Bernabé (2012b), esta última postura demanda un proceso intercultural que promueva la concientización

social sobre la diversidad cultural existente a la par con la consolidación y fortalecimiento de los grupos minoritarios. Holguín (2008) concuerda con esta postura al señalar que negar una cultura implica negar la historia, y con ella las identidades, las formas de pensamientos y manifestaciones. En resumen, se enfatiza el reconocimiento de las similitudes y diferencias culturales como el principio para la apreciación y respeto de las culturas, permitiéndonos pensar en los aspectos que hemos adquirido de otras culturas para construir la nuestra.

Tabla N° 1. Posturas sobre la efectividad de la aplicación de la interculturalidad

Posturas	Descripción
Primera	La interculturalidad como proceso de transformación social que invita a repensar la identidad y cultura. Además, por sobre todo, aboga por inculcar en cada individuo los valores universales de libertad y justicia, además de ahondar en la democracia.
Segunda	La interculturalidad como proceso interactivo que trasciende los cuestionamientos personales e implica cuestionar las estructuras hegemónicas que perpetúan los ejercicios de poder, manteniendo la dinámica de opresores y oprimidos. Así, supone una constante reconstrucción para transformar la sociedad a una más equitativa.

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, en un gran número de fuentes consultadas, y como se ha venido planteando, se identificó que la cultura es producto de las complejas interacciones interculturales (Aróstegui y Wolfgang, 2016; Benavente, 2007; Bernabé, 2012b; Comboni y Juárez, 2013; Hormigos-Ruiz, 2010; Jiménez, 2007; Leiva y Márquez, 2012; Palmic, 2013). Estas posturas permiten reconocer, por ello, que el diálogo intercultural juega un papel importante en la identidad: la interrelación de grupos sociales con distintas identidades culturales da comienzo al intercambio y enriquecimiento. Asimismo, es la escuela uno de los principales espacios de socialización, en donde los niños tienen su primer contacto con otras culturas, por ello la necesidad de fomentar un diálogo de respeto y aceptación en el aula.

1.1.1. Noción de comunicación intercultural

El contacto con otras culturas, partiendo del reconocimiento de las características, da apertura a un espacio de reflexión sobre la propia. Por ello, el objetivo en el artículo publicado por Bernabé (2012a) es establecer la comunicación intercultural como un intercambio ocurrido entre individuos provenientes de distintas culturas que logran comunicarse eficazmente, lo cual es posible cuando aceptamos y comprendemos los significados culturales que otorga el otro.

A modo de complementar la idea previa, Rodrigo (1997) sugiere una idea cercana sobre la comunicación intercultural, indicando que para conseguirla se debe desarrollar la competencia intercultural. Dicha competencia implica corresponder el intercambio atendiendo las identidades de los participantes durante el proceso comunicativo. El autor resalta que, incluso para individuos pertenecientes a la misma cultura, esta es una labor compleja. Así, la comunicación intercultural se convierte en la vía que garantiza superar el encuentro de culturas desde el entendimiento para lograr la convivencia.

La realización del proceso comunicativo intercultural de manera eficaz es difícil, como ya se mencionó, porque precisa que cada participante sea consciente de sus conductas y prácticas, contrario a la pasividad y no reflexión con la que se acciona en lo cotidiano. Debido a ello, la mayoría de los autores consultados resaltan que las conductas interculturales exhortan a la coordinación de lo cognitivo y emocional de manera integral (Algaba, 2018; Begić, Šulentić, y Pušić, 2017; Bernabé, 2012a, 2012b; Gorski, 2008, Holguín, 2008; Jiménez, 2007; Leiva y Márquez, 2012; Palmić, 2013; Peñaherrera y Cobos, 2011; Rodrigo, 1997). Recogiendo la información presentada por la academia, Rodrigo (1997) presenta una propuesta con los objetivos que guían el proceso de reconstrucción mediante la comunicación intercultural.

El primer objetivo de este proceso es determinar los principios del intercambio cultural. La intención de este objetivo es conocer a las otras culturas desde el diálogo crítico, para poder reflexionar no solo de la información que se recibe sino de las propias estructuras mentales previamente establecidas, en las que convergen los conocimientos sociales, culturales, históricos, entre otros. El segundo objetivo es, en concordancia con una sociedad justa, suprimir los estereotipos fundados en la

deshumanización de las culturas que se consideran inferiores desde la concientización, sensibilización y apreciación de la diversidad. Ya que, todo ello, contribuye a la permanencia de disparidades, impidiendo un desarrollo y vida digna, en igualdad de oportunidades. Se deriva de esto que los momentos de encuentro entre culturas no tienen que ser causa de confrontación sino de colaboración.

Tabla N° 2. Objetivos de la comunicación intercultural

Objetivos	Descripción
Primer objetivo	Determinar los principios del intercambio cultural: el establecimiento de un diálogo crítico para reflexionar sobre otras culturas al mismo tiempo que la nuestra, generando un conflicto en los esquemas mentales preestablecidos
Segundo objetivo	Suprimir los estereotipos que deshumanizan a las culturas consideradas socialmente inferiores: una educación en concientización, sensibilidad y apreciación
Tercer objetivo	Propiciar la negociación intercultural desde un análisis de la realidad: el fomento de un juicio crítico sobre la información que se difunde
Cuarto objetivo	Cuestionar la minimización de otras culturas, de las que podemos adquirir valores: la comprensión de la diversidad como una fuente de conocimientos para reconstruir la identidad

Fuente: Elaboración propia

El tercer objetivo es dar principio a la negociación intercultural, denominación que algunos autores dan al diálogo intercultural, en toda área de la vida con la intención de resaltar el análisis del contexto, enfatizando en la no pasividad (Bernabé, 2012a, Comboni y Juárez, 2013; Rodrigo, 1997). Personalmente, opino lo que se espera fomentar el juicio en las personas de tal forma que puedan seleccionar la información que se imparte en las instituciones y medios de comunicación, que muchas veces es manipulada por los intereses políticos y económicos. De por sí, se pide ser consciente de las circunstancias en las que se desarrolla la vida en sociedad para reequilibrar el orden históricamente establecido.

Finalmente, el cuarto objetivo es cuestionar la poca relevancia que le otorgamos a otras culturas. Esto nos impide comprender y aceptar los valores alternativos válidos que nos pueden brindar. Cada aporte, en cuestión de ideas, costumbres, tradiciones y comportamientos, se convierte en una fuente de conocimientos valiosa que puede ser aprovechado para forjar nuestra identidad. Pensamos que la interculturalidad, en pocas palabras, no será posible mientras no se esté dispuesto a la deconstrucción; es decir, un constante de análisis del discurso que manejamos desde nuestros esquemas conceptuales, partiendo de la comprensión de los procesos culturales e históricos de los que surgen. Debido a su complejidad, se necesita brindar las herramientas necesarias para lograrlo, y la forma más acertada es la educación.

1.1.2. Enfoque intercultural en la educación

Con relación al asunto que más nos interesa, el de la interculturalidad en la educación, una serie de autores nos afirma que la escuela es hoy considerada un espacio de aprendizaje y socialización en la que coinciden diversas identidades (Algaba, 2018; Bernabé, 2012b; Gorski, 2008; Jiménez, 2007; Leiva y Márquez, 2012; Peñaherrera y Cobos, 2011). Ante esta realidad, la investigación de Jiménez (2007) presenta la situación de la mayoría de los maestros en la actualidad: no se encuentran capacitados para abordar la inclusión porque carecen de estrategias y herramientas, lo que les impide convertir la diversidad en una ocasión para generar aprendizajes y enriquecerlos. De esta manera, continúa Jiménez, el discurso de multiculturalidad se adopta, maneja y difunde en los sistemas educativos, el cual posibilita pensar en la pluralidad. No obstante, esto no da cabida para la creación de estrategias de comunicación y comprensión, que son aplicadas para intervenir y responder a la heterogeneidad en el aula, es decir, para lograr la interculturalidad.

Cuando en las publicaciones académicas se expone en torno a la educación intercultural, encontramos una alternativa frente a la problemática latente. Así, Gorski (2008); como Carson y Westvall (2016) promueven el reconocimiento de la capacidad transformadora de la educación para determinar la interculturalidad como la piedra angular de todo proceso educativo. Del mismo modo, el estudio de Bernabé (2012b) propone el concepto de educación intercultural con el objetivo de responder desde la educación a la diversidad cultural, empleándola como recurso en el proceso de

enseñanza-aprendizaje. Por su parte, Algaba (2018) coincide y completa esta idea relacionando las implicancias con una escuela activa y abierta. Se puede afirmar a partir de lo expuesto, que las singularidades de las personas son, ante todo, un instrumento para generar experiencias educativas en el aula es beneficio de los estudiantes.

Por otro lado, un grupo importante de autores destacan la inviabilidad de abordar la cultura en la escuela de forma óptima sin desarrollar la interculturalidad como competencia de todos los agentes educativos, no solo docentes (Algaba, 2018; Begić, Šulentić, y Pušić, 2017; Comboni y Juárez, 2013; Leiva y Márquez, 2012; Rodrigo, 1997). Esta competencia es entendida como el proceso de educar que requiere la comprensión cognitiva y el desarrollo de actitudes responsables frente a las injusticias en el marco social. La finalidad es lograr la afirmación y desarrollo de las identidades culturales como resultado de los intercambios que se den en las instituciones educativas. Por tanto, la adquisición de la competencia intercultural se debe plasmar en el currículo, pues es en este documento que se concretan las intenciones educativas, pensadas en alcanzar como sociedad, a través de orientaciones que guían las acciones de estos agentes educativos.

1.1.3. Currículo intercultural

La globalización y los avances tecnológicos generaron movilizaciones dentro del país y fuera de él, lo cual trajo consigo que personas con variedades de lenguas, culturas e ideologías migren. Las relaciones que se originaron entre ellas trajeron consigo el establecimiento de sociedades más plurales, por lo que el Estado fue exhortado a asegurar el derecho de cada persona de desarrollarse e integrarse en la sociedad. En lo consultado, se encontraron autores que señalan que para que lo dicho se logre en la educación, se requiere determinar un enfoque intercultural que celebre la diversidad en todas las esferas de la vida y sensibilice a los estudiantes para actuar con aceptación y respeto (Comboni y Juárez, 2013, Jiménez, 2007). Al respecto, la educación tiene el elemento clave para introducir la interculturalidad en el aula: el currículo; y este debiera ser empleado para dicho fin.

Para explicar lo expuesto, tomamos en cuenta el trabajo de Peñaherrera y Cobos (2011), el cual establece que el currículo tiene una serie de funciones que darán acceso a instaurar sociedades interculturales. Además de definir los aprendizajes, el currículo, como elemento articulador, establece los conocimientos que se considera necesarios adquirir, permitiendo el desempeño, la participación y la integración social, al igual que el acceso a las mismas oportunidades en equidad. De esta manera, en el documento se plasman los contenidos seleccionados que serán adaptados para su asimilación, lo que debe verse reflejado en los documentos institucionales. Enseñar desde un currículo con enfoque intercultural supone entenderlo como un proceso de cooperación que implica la interacción de la diversidad para un desarrollo integral óptimo.

1.1.4. Comunicación intercultural en el aula

Ante la propuesta de un currículo con enfoque intercultural en la educación, se necesita pensar en un elemento que sea empleado en la escuela durante la concreción de lo propuesto. Frente a ello, hay autores que proponen la mediación intercultural en la escuela propiciada por una comunicación efectiva. La propuesta en el artículo de Leiva y Márquez (2012) apunta a la comunicación y mediación como instrumentos pedagógicos que promueven la interacción con respeto y tolerancia en el aula. Los autores determinan la mediación cultural como una herramienta social y educativa para lograr la convivencia, con el compromiso de integrar a la comunidad en la aceptación de la diversidad cultural, y fomentar su participación en la institución educativa y en la comunidad.

Por su parte, y también en torno a la comunicación intercultural, Bernabé (2012a) añade que el diálogo intercultural es la base esencial de la educación intercultural ya que mediante él se logra un grado de intercambio que permite construir una cultura colectiva, reuniendo los elementos de las culturas que convergen en las instituciones educativas. Pues es la cultura colectiva el principal aspecto a considerar sobre el cual se toman las decisiones y se formulan los proyectos educativos. El diálogo intercultural, por tanto, se propone con la finalidad de guiar el aprendizaje y beneficiar las relaciones de los grupos culturales, como medio para afrontar y solucionar los conflictos suscitados. Así, se asegura el progreso de los estudiantes sin distinción.

No obstante, en los documentos revisados no se precisa la ejecución del diálogo intercultural, sobre la precisión de los lineamientos y medidas para su aplicación, y si estos deben responder a cada contexto y grupo humano. De las ideas recogidas, en relación con las propuestas de comunicación intercultural en el ámbito educativo, es posible deducir la responsabilidad que asumen todos los agentes educativos para su realización. Es aún más importante conocer el rol elemental que desempeñan los docentes en el aula, porque son quienes desarrollan en los estudiantes capacidades, habilidades y destrezas. Precisamente, se pretende estimular la competencia intercultural que se requiere para el desenvolvimiento en la sociedad actual.

1.2. CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD CULTURAL A TRAVÉS DE LAS EXPRESIONES MUSICALES ANDINAS EN LAS ESCUELAS

En las fuentes consultadas, se enfatiza en la música como una de las manifestaciones culturales más difundidas, la cual, producto de la actividad colectiva, desempeña un rol elemental en el proceso comunicativo sin ser lenguaje, y de la construcción de la identidad individual desde el establecimiento de la identidad colectiva (Algaba, 2018; Benavente, 2007; Bernabé, 2012a; Blasco y Bernabé, 2018; Davis, 2015; Fernández, 2013; Holguín, 2008; Hormigos-Ruiz, 2010, Jiménez, 2007, O'Flynn, 2005, Palmic, 2013). Por consiguiente, la música, cargada de símbolos, sonidos, sensaciones y memorias, transmite información que el receptor dotará de significados, de acuerdo con sus vivencias. La adquisición de estos contenidos contribuirá, también, en el proceso de construcción de la identidad, ya que asimilamos e integramos estas ideas y conceptos a nuestros esquemas mentales previamente establecidos.

1.2.1. Formación de la identidad a través de la música

En las últimas décadas, surgieron desde las ciencias sociales, como la psicología, la sociología y antropología, una serie de teorías que responden el proceso de formación de la identidad, siendo este dinámico y permanente, y que está compuesto por distintas dimensiones. Es decir, hacen referencia a las identidades que se construyen en a partir de lo cultural, político, religioso, y demás ámbitos (Bernabé, 2012b; Blasco y Bernabé, 2018; Miranda, 2015). En la academia, varios autores

sostienen que la identidad se construye al estar en contacto con el discurso que se transmite por la música, la cual educa en valores culturales, y que, en el dinamismo característico, diferencia y relaciona a las personas al mismo tiempo (Algaba, 2018; Aróstegui, 2011; Costa, 2003; Davis, 2005; Hormigos-Ruiz, 2010; Palmic, 2013; Polo y Pozzo, 2011). La música, por consiguiente, es entendida como un canal de expresión que representa culturas y es utilizado para socializar significados que posteriormente condicionarán la creación de nuevas identidades.

Del mismo modo, autores como Algaba (2018), Benavente (2007), Hormigos-Ruiz (2010) y Rodrigo (1997) introducen el concepto de identidad musical y complementan la propuesta al afirmar que una persona la construye a través de su acercamiento con géneros y estilos, cantos, melodías e instrumentos. Cabe destacar que, mediante estos, se transmite un discurso a través del lenguaje musical (Benavente, 2007; Bernabé, 2012a; Hormigos-Ruiz, 2010). Se atribuye a este lenguaje, además, un efecto social porque promueve que los significados en el mensaje se acoplen a las estructuras previas de quienes entran en contacto con la música. En síntesis, la música requiere, a la par, la interpretación de los sonidos que percibimos y la consciencia de las distintas respuestas que se originen al escucharla, ya que contiene tienen distintas características culturales.

1.2.2. Música y formación de la identidad en la escuela

Líneas anteriores se hizo referencia al rol educativo de la música y su impacto en el proceso de construcción de la identidad. Con ese fin, la mayoría de los autores consultados coinciden en que enseñar música en las escuelas implica incentivar la diversidad cultural al acercarlos a distintos estilos musicales con la intención de formarlos en tolerancia y aceptación de las diferencias (Algaba, 2018; Aróstegui y Wolfgang, 2016; Bernabé, 2012a; Blasco y Bernabé, 2018; Gorski, 2008; Miranda, 2015; Leiva y Márquez, 2012; Peñaherrera y Cobos, 2011; Pérez, 2006; Pérez-Aldeguer, 2014; Polo y Pozzo, 2011). Incluso, se precisa presentar otras expresiones para su entendimiento, como vestimentas, costumbres, ideologías y creencias. Entre más contacto tengan los estudiantes con las culturas y sus manifestaciones se determinará un ambiente que propicie el desarrollo de una actitud positiva hacia ellas.

Asimismo, aportes importantes han sido recogidos de Hormigos-Ruiz (2010), Palmić (2013) y O'Flynn (2005), quienes desarrollan la dimensión sociocultural de la música y la importancia de ser introducida en la sociedad por medio de la educación. El motivo principal, afirma el autor, es que esta aproximación permite formar la imagen e identidad, musical y cultural, de uno mismo mediante el diálogo intercultural, posibilitando la relación tú-yo-nosotros. De esta manera, adquirir los conocimientos que la música transmite tiene, también, una fuerte carga emocional, lo que permite asimilarlos fácilmente (Bernabé, 2012a; Davis, 2005; Hormigos-Ruiz, 2010). Concuero con estas propuestas, puesto que, educar musicalmente en las escuelas implica emplear una comunicación intercultural. De lo contrario, no será posible que los estudiantes construyan, desde el contacto con las distintas culturas que confluyen en los centros educativos, su identidad colectiva, y por tanto personal.

1.2.3. Música y comunicación intercultural

La música, como lenguaje artístico, según Benavente (2007), Jiménez (2007), Fernández (2013), Hormigos-Ruiz (2010) y Martí (2003), es una fusión de lo étnico y tradicional de los distintos grupos y naciones, que puede ser empleada como instrumento para comunicar, expresar y conocer. Surge, así, el reto de la educación intercultural: acabar con las estructuras de poder replicadas en las instituciones sociales, como las escuelas. Respecto a la información consultada, algunos autores enfatizan en la necesidad de introducir la interculturalidad de tal forma que el folclore de las culturas sea respetado y valorado, porque es una pieza esencial en la construcción de la identidad individual y colectiva (Bernabé, 2012b; Comboni y Juárez, 2013; Isamitt, 2002; Palmić, 2013; Polo y Pozzo, 2011). En consecuencia, la demanda de encontrar herramientas que conviertan un ambiente de segregación en uno de acercamiento y reconocimiento es creciente. Frente a ello, surge la propuesta de emplear la música en las aulas por su indiscutible capacidad comunicativa.

Sumado a ello, la investigación de Carson y Westvall (2016) expone una crítica a la sociedad actual referente a la música. Ellos, al igual que Davis (2005) y Bernabé (2012), reconocen que entender la música como un vehículo esencial para educar no solo es un requerimiento de las minorías o grupos étnicos, sino, por el contrario, debe ser preocupación de todos reivindicarla. Teniendo en cuenta a Hormigos-Ruiz (2010), quien demuestra la misma preocupación, agrega que la música está en todos los

aspectos de nuestras vidas; sin embargo, se mantiene en una posición periférica sin cumplir su función comunicativa y educativa. Esto impide que desarrollemos la capacidad de interpretarla porque no se adquieren los medios para hacerlo (Jorquera, 2000). En definitiva, comprender el discurso que transmite la música, y su potencial, permite emplearla como una vía para lograr sociedades más inclusivas, justas y diversas, fomentando la identidad colectiva de cada individuo.

En la opinión de Bernabé (2012a), el proceso de acercamiento musical en el aula permite que se generen situaciones comunicativas, observables y medibles, en las que se comparten experiencias no solo musicales. En los intercambios fomentados, mediante lo que el autor denomina proceso interpretativo musical, la música es convertida en herramienta para lograr la comunicación, que, aplicada eficazmente, facilita el intercambio cultural, teniendo como base que, para conocer otras culturas, primero, se necesita reflexionar sobre la misma. Coincidimos con el autor, pues el contacto con la música permitirá crear nuevas culturas que serán compartidas por los miembros de la comunidad educativa, estableciendo un ambiente que propicie e integre aprendizajes.

Asimismo, vale mencionar, que muchos autores introducen el folclore, y lo que abarca, como una forma de conocer, respetar y valorar las distintas culturas. Debido a ello, se propone emplear, entre las distintas manifestaciones culturales, a la música andina tradicional como una vía efectiva para lograr la interculturalidad. Como se ha explicado, esta ha sido el resultado de procesos culturales e históricos que han perdurado hasta la actualidad, y carga consigo el discurso de distintas comunidades.

1.2.4. Música andina tradicional como herramienta intercultural

Como expresa Miranda (2015), lo andino involucra, más que una zona geográfica, sociedades multiétnicas y pluriculturales heterogéneas, que se encuentran en la constante lucha del reconocimiento. En tal sentido, varios autores revisados concuerdan y señalan que el folclore y sus manifestaciones culturales son erróneamente desligadas de las dimensiones en las que surgen y se desarrollan, como el social, religioso, económico y político, pues no son sino reflejos de las comunidades en las que se construyen (Aróstegui, 2011; Davis, 2005; Golte, Oetling y Degregori, 1979; Hormigos-Ruiz, 2010; Jorquera, 2000; Martí, 2003; Miranda, 2015,

Palmiá, 2013; Pérez-Aldeguer, 2014; Polo y Pozzo, 2011). Consecuentemente, la música andina le pertenece a cada pueblo y su cultura. De hecho, con el pasar de los años, esta música se mantuvo presente en carnavales y festividades, y, como resultado de ella, se formaron las nuevas identidades de los individuos con los que ha tenido contacto.

Desde el punto de vista de Golte, Oetling y Degregori (1979), quienes enfatizan en el contexto social, la música ha desempeñado el rol de acompañamiento de distintas actividades propias de los pueblos. Los autores proponen que la música “se hallaba íntimamente asociada a diferentes tipos de actividades colectivas acompañadas con bailes y representaciones teatrales, diferenciada en las actividades agrícolas y pastoriles. [...] los diferentes géneros musicales permitían expresar una serie de sentimientos.” (p. 255). Pese a esto, aseguran que la música andina se adaptó, o modernizó, para ser consumible y rentable, dejando de lado su primer propósito: preservar lo tradicional. Sin embargo, esto no significa que los nuevos géneros musicales sean inválidos, sino que siguen siendo reflejo de la cultura y parte de la identidad de las personas.

En suma, la labor de la música sigue siendo la de una herramienta que facilitará lograr cambios en las experiencias educativas. La idea se respalda con la literatura consultada, pues se afirma que el proceso tendrá un impacto aún más positivo y significativo si se emplea la música tradicional en la educación musical, que viene cobrando relevancia en los últimos años. De por sí, el principal objetivo de los países andinos es establecer sociedades interculturales, y la escuela, como uno de los principales agentes socializadores, que forjará las identidades de los futuros ciudadanos, debe guiar sus acciones a implementar aulas más inclusivas para alcanzar el objetivo. Ello se logrará en la medida que reconozcamos las raíces de los estudiantes, porque desde la cultura podemos entender y dar respuesta a sus acciones y pensamientos. a partir de la interacción con un diálogo que permita el intercambio, reconociendo, respetando y valorando las diferencias culturales para la posterior creación de una supracultura, compartida en colectividad.

CAPÍTULO 2

PROPUESTAS DE EDUCACIÓN MUSICAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Antes de comenzar, es preciso aclarar que la música, al ser una manifestación artística, aparece como resultado cultural del intercambio entre comunidades, cargado de valores y símbolos que transmiten el mismo mensaje que se maneja en el discurso de quienes pertenecen al colectivo y que se ha construido históricamente. En lo que concierne a la interculturalidad, muchos autores le han atribuido a la música la capacidad de establecerla en sociedades pluriculturales como en las que vivimos, producto de la globalización. Así, como una forma de comunicación, la música cobra un valor educativo a partir del reconocimiento de la diversidad cultural y su aceptación. Para continuar, presentaré brevemente el papel que desempeña la música en la educación.

El arte es concebido por muchos teóricos como un instrumento educativo que permite que el hombre se desarrolle como ser social ante un mundo como en el que vivimos actualmente (Algaba, 2018; Aróstegui, 2011; Benavente, 2007; Bernabé, 2012a; Davis, 2005; Jiménez, 2007; Polo y Pozzo, 2011). Ante ello, la educación no se encuentra exenta de la búsqueda de vías para implementar enfoques interculturales de forma teórica y práctica (Jiménez, 2007). Como manifestación artística, la música y sus canciones, melodías e instrumentos, tienen la capacidad de transmitir contenidos por medio del lenguaje musical y la comunicación intercultural entre los grupos sociales. Por estas razones, la música surge como un elemento eficaz para la educación intercultural desde su aplicación.

A partir de los aportes revisados, se puede afirmar que el lenguaje musical, aplicado de manera creativa y formativa en actividades artísticas, propicia crear diálogos culturales para alcanzar el constante proceso de transformación para la construcción de relaciones sociales y una cultura cívica. Además, la música no sólo transmite sino participa en la creación de nuevas culturas (Bernabé, 2012; Davis, 2005; Jiménez, 2007; Leiva y Márquez, 2012). En este aspecto, las prácticas musicales en el ámbito educativo deben ser diversas para acercar a quienes interactúen con sus elementos haciéndolos más conscientes de las implicancias del contexto en los que

surgen los géneros musicales y el valor que los mismos le otorgan. De la misma forma, Jorquera (2000), respecto a lo musical, manifiesta que el contacto puede darse desde la observación, interpretación y experimentación de los estudiantes. Así, a partir de lo anterior, aparece la duda de cómo convertir la música en una herramienta eficaz que permita la apertura a otras culturas al mismo tiempo que aliente al cuestionamiento de la propia.

A partir de lo desarrollado, el segundo capítulo está dedicado a informar sobre las propuestas de educación musical en educación primaria porque se ha podido evidenciar que la música y el lenguaje musical en la educación posibilitan consolidar la identidad cultural de los estudiantes mediante un acercamiento reflexivo. Por eso, se recogió dos temas principales vinculados a las propuestas de educación musical en el nivel primaria. El primero examina las propuestas didácticas para la educación musical intercultural. El segundo tema ahonda en las propuestas de educación musical intercultural en los países andinos.

2.1. PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA LA EDUCACIÓN MUSICAL INTERCULTURAL

En la opinión de autores como Blasco y Bernabé (2018); así como, Carson y Westvall (2016), se afirma que la educación musical intercultural supone enriquecer el proceso de estructuración de las identidades culturales al exponerlo a experiencias musicales nuevas en el aula. Desde la posición de Davis (2005), este contacto debe darse desde los primeros años de escolarización. La importancia de la aplicación temprana de los elementos culturales es que se adhieran a los esquemas mentales, potenciando la formación de la personalidad y la identidad, y guíen las acciones con las que se desenvuelven en sociedad. En consecuencia, el proceso evidencia el rol de la música como un lenguaje, al permitir el reconocimiento de la diversidad cultural.

Por su parte, una crítica que vale la pena resaltar es que, a pesar de que la cultura está presente en los currículos en muchos países, debido a la propuesta del enfoque intercultural en la educación; en la práctica, no se ha implementado. En las escuelas aún se conserva el discurso hegemónico que invisibiliza otras expresiones culturales diferentes a la cultura dominante, siendo esta una realidad educativa en América Latina (Aróstegui, 2011; Carson y Westvall, 2015; Comboni y Juárez, 2013; Gorski, 2008; Polo y Pozzo, 2011). Así, esta situación se vuelve cada vez más

preocupante: la música, al ser un reflejo de la cultura, es un producto intercultural auténtico porque tiene significados del contexto en el que surge; pero aún no se ha podido difundir en las escuelas y sociedades de todo el mundo su importancia.

Es en este contexto que se origina el rol comunicativo de la música y su relación con los individuos y el grupo al que pertenecen, ya que comparten códigos con los que construyen su realidad (Bernabé, 2012b; Campbell, 2013; Hormigos-Ruiz, 2010; Martí, 2003). De esta manera, aprovechar la capacidad comunicativa de la música, más que pensarla como una combinación de sonidos, involucra un grado de consciencia por parte de los estudiantes como receptores porque en ella también se reflejan vivencias y problemáticas sociales.

A manera de aporte, el artículo de Pérez (2006) pretende indicar que la concientización de los estudiantes por medio de la enseñanza de la música, desde un enfoque intercultural, facilita la aproximación a la diversidad a través de experiencias sensitivas que posteriormente darán paso a experiencias de ejecución, alcanzando un entendimiento más completo de las culturas. La cualidad de transmitir sensaciones y emociones de la música garantiza un entendimiento social sin precisamente compartir la misma lengua, debido al componente emocional que la transforman en símbolo (Bernabé, 2012a; Carson y Westvall, 2015; Davis, 2005; Hormigos-Ruiz, 2010). Así, el proceso de concientización permite que los estudiantes se vinculen con la música desde las sensaciones y reconozcan lo que genera en ellos para, luego, acercarse a las sensaciones y experiencias que transmiten *los otros*, creadores de las melodías.

2.1.1. Pensamiento musical

Tal como Blacking (citado en O'Flynn, 2005) conceptualiza, la inteligencia musical es la capacidad cognitiva y emocional de sentir la música y expresarse a través de ella, que todos poseen pero que debe promoverse. De la misma forma, cada sociedad tiene diferentes manifestaciones, que parten de las creencias y comportamientos únicos de cada comunidad, y que constituyen lo que los autores señalan como pensamiento musical (Leiva y Márquez, 2012; O'Flynn, 2005; Polo y Pozzo, 2011). Los autores exponen que adoptar flexibilidad es imprescindible puesto que en la música se encuentran estructuras variadas de los géneros, que son percibidos de acuerdo con los esquemas previos en los que se plasman nuestros conocimientos. De esta forma, abriendo paso a comparaciones con el otro pensando

en un nosotros, se espera que el contraste entre las concepciones genere un diálogo abierto y reflexivo para la comprensión de las expresiones musicales de las comunidades.

2.1.2. Desarrollo de la musicalidad en el aula

Con base en los estudios de O'Flynn (2005) y Pérez-Aldeguer (2014), alfabetizar musicalmente en la escuela tiene como objetivo potenciar en los estudiantes la musicalidad para su aplicación en otros contextos musicales. A manera de completar la idea anterior, Reimer (citado en Pérez-Aldeguer, 2014), plantea el concepto de intermusicalidad, considerando la realidad tan diversa de la que surge y se transmite la música, como la cualidad de incorporar las experiencias musicales pasadas con las actuales, proceso parecido a la integración de culturas en la interculturalidad. En ese sentido, pienso que la intermusicalidad debe presentarse de forma flexible en las propuestas de currículo y su aplicación en aula requiere contar con diversos métodos y estrategias de aprendizaje para hacer posible desarrollar dicha habilidad. Habría que pensar, también, en que los elementos musicales condicionarán la forma en cómo concebimos la música y la reproducimos.

Cabe mencionar que, en Colombia, en la tesis de maestría de Miranda (2015) se precisa la enculturación musical como la adquisición de aprendizajes musicales, dentro de ellos conocimiento y destrezas, a partir de la práctica en un medio social determinado, debido a que necesariamente hay contacto con la música del contexto. Igualmente, como se mencionó, cada individuo posee la capacidad de ser musical, por lo que se requiere establecer ambientes que propicien los aprendizajes musicales necesarios, tal que se pueda acceder a la música desde diferentes medios y con recursos adaptados que estimulen en ellos habilidades y destrezas (Miranda, 2015; Palmic, 2013). Estas prácticas deben ofrecer oportunidades de experimentación y mantener la participación constante de los estudiantes, olvidando la visión de la pasividad de los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes.

2.1.3. Educación musical intercultural

En la actualidad, las sociedades globalizadas están conformadas por personas de distinta procedencia, con lenguas y culturas diversas, por lo que el sistema escolar se ha visto en la necesidad de constituir un ambiente pluricultural en las escuelas, con

la finalidad de incluirlas. De este modo, algunos autores consultados coinciden en que la música es un elemento esencial para la revalorización de los patrones culturales y discursivos, permitiendo el desarrollo a partir del intercambio musical (Begić, Šulentić, y Pušić, 2017; Blasco y Bernabé, 2018; Carson y Westvall, 2016; Comboni y Juárez, 2013; Davis, 2005; Polo y Pozzo, 2011). Así, coincido con los autores en que la educación musical se convierte en una de las vías más acertadas para implementar un modelo que reconoce la diversidad cultural como un recurso que enriquece a la sociedad a través de las prácticas de diferentes estilos musicales.

Por otro lado, los expertos indican que a los gobiernos les corresponde formular políticas que respondan a la pluriculturalidad. En el currículo escolar, como se mencionó anteriormente, se articulan dichas políticas y se precisan los contenidos a enseñar, considerando la diversidad para ofrecer experiencias auténticas. Sin embargo, varios autores asumen una postura crítica, al afirmar que en el currículo prevalece un carácter etnocéntrico (Aróstegui, 2011; Carson y Westvall, 2015; Comboni y Juárez, 2013; Costa, 2003; Gorski, 2008; O'Flynn, 2005; Peñaherrera y Cobos, 2011; Pérez, 2006; Polo y Pozzo, 2011). Pienso que este es el motivo por el que se perpetúa la homogeneidad.

No comprender que las diferencias culturales entre los alumnos son oportunidades de aprender y no obstáculos se debe a que los profesores y los estudiantes desconocen que hay formas diferentes y válidas de expresión. Una prueba de esto es hacer música tradicional, o cualquier otra forma artística, pues observan la indiferencia y devaluación de estas, asumiéndolas como inferiores. Ante esta carencia, gran parte de la responsabilidad de *enculturizar musicalmente* se le adjudica al profesorado y a las prácticas educativas que realice.

2.1.4. Docente de educación musical intercultural

El docente de música, coinciden O'Flynn (2005) y Martí (2003), se caracteriza por dos rasgos: a) el conocimiento de las distintas prácticas musicales y b) la capacidad de contribuir con la construcción de identidades colectivas y con la integración de un sistema social a través de la enseñanza. Este proceso de adquisición de habilidades, prosiguen ambos autores, será posible en cuanto acerquemos a los estudiantes a experiencias de aprendizaje y apliquemos estrategias que promuevan su significatividad para incorporar valores. En línea con lo anterior, Costa (2003),

Holguín (2008) y Palmic (2013) afirman que el objetivo principal del docente es que, mediante la música tradicional, cercana a las culturas de los estudiantes, se abra un espacio de expresividad y participación que facilite concebir la música de una manera distinta. Presentar, por lo tanto, melodías, canciones e instrumentos tradicionales, del medio natural de los estudiantes, permitirá que, mediante los símbolos en el discurso musical, se promueva la convivencia intercultural que se anhela socialmente.

2.2. PROPUESTAS DE EDUCACIÓN MUSICAL EN ESCUELAS PRIMARIAS DE PAÍSES ANDINOS

En conformidad con lo que se ha desarrollado, la educación musical representa un medio por el que los niños construyen su identidad cultural y musical mediante la interacción con la diversidad musical de sus propias culturas y de otras que pertenecen a la comunidad. La vivencialidad de estas experiencias permite que, en reconocimiento y revalorización, sensibilicemos a los estudiantes para que puedan adquirir la capacidad de comunicarse interculturalmente; solo así, nos encaminamos a establecer sociedades interculturales, en integridad y democracia. Precisamente, de acuerdo con algunos autores, se reporta que, en las últimas décadas, ha surgido una tendencia en los países andinos. En ella se señala que el objetivo de la educación musical se orienta a atender las necesidades sociales, pues perciben la efectividad de la música para el progreso y preservación de las culturas que buscan reconocimiento para un trato igualitario.

En virtud de ello, Palmic (2013) y Pérez (2006) aseguran que la música tradicional, en sus distintas formas y géneros, se convierte en el lenguaje de las culturas, con un discurso que contempla ritmos, sonidos y letras de forma singular, porque son el resultado de su concepción de la realidad en el tiempo, y que, también, comparte sus ideologías y creencias. Es por eso que la música tradicional tiene un doble rol fundamental: a) permite que los estudiantes ahonden en su propia cultura, lo que les genera un sentimiento de pertenencia; y b) en el contacto, se logra la sensibilización y fomento de la aceptación y respeto por las otras culturas, además de potenciar los procesos de creación de su propia música.

De esta forma, ambos autores afirman que la interculturalidad musical en la educación básica presupone programas de estudio más abiertos y flexibles ante la variedad de culturas que confluyen en las instituciones. Las escuelas deben modificar y adaptar sus normas, reglamentos y actividades ante la demanda de ampliar la capacidad de apreciar las manifestaciones musicales y descubrir la riqueza de los elementos interculturales de estas. Asimismo, comenta Pérez (2006), la propuesta enfocada en el aprendizaje de la diversidad es un proceso. Por lo que, educar musicalmente con música tradicional parte, primero, de la experimentación, es decir, escuchar y ejecutar las manifestaciones sonoras, que luego permitirá el entendimiento teórico con el fin de alfabetizar musicalmente a los estudiantes.

2.2.1. Educación musical en las escuelas primarias de Argentina

Al igual que varios países de Sudamérica, Argentina se caracteriza por un territorio con ciudades modernas y zonas rurales, en el que, debido a las diversas realidades, podemos encontrar el mestizaje cultural. Por esta razón, la educación musical impartida en espacios formales replica las prácticas que surgen del mismo contexto. Es en las experiencias escolares de educación básica que se refleja el carácter nacionalista que se evidencia socialmente, el que se espera suscitar en los estudiantes como futuros ciudadanos. El acercamiento a la música tradicional, como herramienta, permite reforzar en el discurso escolar los símbolos en las narraciones de su historia y cultura en el proceso de modernización mediante la reproducción y creación de las canciones y melodías de distintos géneros.

El artículo de Polo y Pozzo (2011), sobre la música tradicional en el currículo escolar argentino, se propone que la didáctica se fundamenta en la adecuación de géneros nacionales a métodos europeos de educación musical. Los autores dan a conocer que, en el aula, la mayoría de las actividades se basan en la canción como expresión musical y constructo colectivo, y su articulación depende del involucramiento del docente de música. De igual manera, mencionan el uso del *cancionero tradicional argentino*, o latinoamericano, en el que se seleccionan recopilaciones ordenadas secuencialmente por la complejidad rítmica y melódica, para introducir a los estudiantes en la lectoescritura musical. Incluso, describen un *repertorio nacional* y otras revistas sobre música, con una recopilación de ritmos folclóricos, utilizados por los docentes para reproducir los discursos de nacionalismo.

A pesar de ello, los autores opinan que, en las prácticas musicales, los docentes esperan que los estudiantes reconozcan y reproduzcan las canciones para, finalmente, interiorizarlas y presentarlas en un acto como evidencia de sus aprendizajes, restándole importancia a la creación musical, proceso esencial para la sensibilización y revalorización cultural (Bernabé, 2012a; Davis, 2005; O'Flynn, 2005; Palmić, 2013; Polo y Pozzo, 2011). Así mismo, Cataffo et al. (2017) hacen la misma observación, y agregan que los docentes se centran en los contenidos, procedimientos y técnicas de enseñanza y no precisamente en el proceso de interpretación y abstracción, orientando la práctica a la reproducción. Se concluye que los estudiantes no participan de manera crítica y reflexiva en la construcción de sus aprendizajes musicales, lo que se requiere para la educación musical intercultural.

2.2.2. Educación musical en escuelas primarias de Chile

La enseñanza de la música en las escuelas chilenas ha estado presente en el currículo desde la reforma del sistema educativo en 1893. A partir de ese año, la educación musical ha cambiado a lo largo de las décadas, adquiriendo nuevas modalidades para adaptarse a las demandas sociales nacionales e internacionales por medio de políticas educativas (Pino, 2013; Poblete, 2010). Es en 1996 que nociones sobre incluir el folclore en la educación básica se esbozan en el currículo, con preceptos para responder a los alcances de la reafirmación de la cultura.

Como manifiesta Poblete (2010), la reestructuración del currículo 1996-1998 reconoce la estrecha relación entre música y cultura, distinguiendo la variedad y validez de estilos y géneros presentes en el territorio, como resultado de un proceso histórico. En las aulas de educación básica se plantea introducir las temáticas musicales tradicionales desde el contexto del alumno, empleando prácticas locales; luego, se abarcaría la región, el país y el continente (Isamitt, 2002; Pino, 2013; Poblete, 2010). El autor también afirma que se enfatiza en experiencias musicales que permitan, en un primer contacto, la audición de las manifestaciones, después la interpretación, desde su apreciación reflexiva, y la creación instrumental y vocal, con previos conocimientos del lenguaje musical, la lectoescritura y demás conceptos. Así, se puede decir que los contenidos son discursivos y procedimentales, y enlazan la cultura, la música y la comunidad.

A juicio de Isamitt (2002), luego de realizar estudios de campo, aún hay aspectos en los que mejorar para lograr la interculturalidad en la educación musical chilena. De acuerdo con el autor, se precisa crear ambientes que generen en los estudiantes el interés por las manifestaciones culturales como la música, siendo el docente el agente que desempeña un rol decisivo. Para esto, el proceso metodológico aplicado para el aprendizaje tiene dos momentos: ofrecer *estímulos pedagógicos* para la motivación y responder ante ella con la finalidad de predisponer la conciencia e imaginación; además, agrega, la importancia de estudiar el *ritmo* nacional. El objetivo, en base a lo revisado, es que los estudiantes desarrollen competencias para elaborar pensamientos críticos y los adecue a un discurso informado sobre la música, y que puedan ser utilizados en un diálogo intercultural.

2.2.3. Educación musical en escuelas primarias de Colombia

Algunos países de Latinoamérica tienen currículos escolares que no proponen la música tradicional, indígena o étnica, siendo este un fundamental para la formación de los ciudadanos, como sucede en Colombia. Después de revisar la literatura, se identificó que muchos autores coinciden que, en el país, la educación musical no es una realidad en las aulas, a pesar de aparecer en el currículo de educación primaria, en concordancia con el artículo 23 de la Ley General de Educación, y que la labor de educar musicalmente se da en espacios no formales (Holguín, 2008; Miranda, 2015; Samper, 2013; Zapata y Niño, 2018). Ante esta situación, lo más acertado es exhortar que el gobierno nacional, de la mano con los gobiernos locales, asignen un presupuesto y recursos para que proyectos de educación artística puedan implementarse en las escuelas. Sin embargo, existen otros aspectos a considerar.

Samper (2013) da a conocer que, en las escuelas primarias, educar musicalmente a los estudiantes ocurre a través de actividades extracurriculares, como bandas o coros que se forman y organizan por iniciativa de los propios estudiantes. Incluso, otro inconveniente son los docentes que asumen el cargo, los cuales, en gran parte, no son profesionales preparados para enseñar música. En esta línea, Zapata y Niño (2018) demuestran su preocupación por la falta de experiencias significativas para lograr introducir a los estudiantes en los diversos géneros musicales que se encuentran en el país. Ellos proponen dos causas que podrían generar esta situación.

La primera causa, de acuerdo con ambos autores, es la poca importancia que se le da a la investigación continua sobre la educación musical. Los aportes que se recojan serían la base para diseñar propuestas curriculares que abran las experiencias educativas a las distintas manifestaciones musicales, ahondando en las implicancias sociales y culturales de ellas, sobre todo porque Colombia es un país pluricultural. Como opinión, la academia tiene responsabilidad de sistematizar, analizar, evaluar las experiencias para comprender los diversos aspectos que influyen en la educación musical, y categorizándolos en oportunidades y retos para el país en esta área.

La segunda causa es la poca información sobre el mercado laboral de la música como disciplina, que resulta necesario para identificar los cambios que ocurren en la educación musical debido a las condiciones o demandas del contexto. A ello, Samper (2013) adiciona una tercera causa: la cualificación docente. Es imprescindible que los docentes de educación musical conozcan y comprendan el contexto en el que se desempeñará, con una metodología adecuada y empleando recursos que dinamicen el proceso de aprendizaje, desde una mirada crítica y reflexiva.

También, respecto a la labor docente, Miranda (2015) hace una observación, y agrega que las acciones educativas deben ser acordes con las expectativas, necesidades e identidades de sus estudiantes. Desde una perspectiva intercultural, resulta importante que los docentes, a través de las investigaciones, entiendan la relevancia de la música tradicional y su enseñanza, lo que les permitirá enriquecer su repertorio; además, se destaca que indaguen sobre las distintas formas de enseñar este tipo de música en la educación básica.

2.2.4. Educación musical en escuelas primarias de Perú

Al igual que Colombia, Perú es uno de los países que presenta una situación de tensión referente a la educación musical. Sánchez (2000) manifiesta que los primeros rastros de la enseñanza de música en la educación básica se dieron en 1842, incluida en el área de Educación Física. En 1942, se incluyen oficialmente en los programas y planes educativos en primaria. En ella se encontraban las recomendaciones específicas para llevar a cabo la educación musical, aún sin un área para desarrollarlo, todo ello bajo la premisa de que el niño representa su vida a través de la educación musical. Finalmente, en 1947 se propuso un curso de música que impartiera los contenidos teóricos referidos a dotar de cultura musical a los alumnos,

enfaticando en el canto y la información histórica de la misma. Sin éxito, es con la reforma educativa de la década de 1960 que la música se propone dentro de la educación artística.

A partir de su implementación, y hasta ahora, la educación musical en nuestro país no ha tomado la debida importancia, a pesar de las exigencias sociales. A diferencia de otros países, en el Perú aún no se reconoce a la música como necesaria para el desarrollo de los estudiantes, sobre todo dentro de un enfoque de educación intercultural, considerando que en el territorio confluyen comunidades de diversas culturas (Mendivil y Mendivil, 2020, Pérez, 2019 y Sánchez, 2000). Asimismo, no hay investigaciones actuales de la academia sobre la música y la educación, y esto podría deberse a distintas razones.

Desde una postura personal, se considera que, al igual que en muchos países andinos, no existe un marco legislativo y normativo con medidas precisas para la correcta implementación del arte y la música. Al parecer, adquirir habilidades musicales no parece necesario, o funcional, para la sociedad, porque prevalece una mirada crítica a carreras que no tienen un amplio campo laboral y que, por tanto, no son rentables. Si bien la educación artística está comprendida en el área de arte y cultura, en la práctica, se prioriza la pintura y el dibujo como expresiones artísticas. La música, por otro lado, no se implementa; lo que podría ser originado por la falta de docentes de música capacitados para su enseñanza, pues, como se ha expuesto anteriormente, ellos requieren de una formación especializada. También se podría deber a la falta de presupuesto para implementar los recursos necesarios. Todo esto conlleva a que muchos estudiantes no desarrollen su potencial durante su formación básica y no se interesen por elegir la música como profesión.

REFLEXIONES FINALES

- En los países andinos, las propuestas iniciales de educación musical surgieron solo un par de décadas atrás, en la segunda mitad del siglo XX, debido a las corrientes nacionalistas que recorrieron América Latina en la primera mitad. En esas propuestas se reconoció que a través del arte y, principalmente, la música tradicional, se aspiraba a crear un discurso unificado de la historia y la cultura desde la etapa escolar, fomentando una identidad nacional fortalecida.
- Las propuestas de educación musical señalan que actualmente se requiere de una reflexión profunda y constante de la hegemonía dominante establecida socialmente que se replica en las escuelas a través de las expresiones musicales. Estas propuestas se orientan a generar en las personas, a partir del acercamiento a la música tradicional y a su discurso, la reflexión y crítica no solo de su actuar y pensar como individuo, sino como parte de un colectivo del cual se aprende y al que se contribuye, lo que se reconoce como deconstrucción.
- En algunos currícula revisados de los países andinos como Perú y Colombia hace falta plantear una propuesta clara respecto a la implementación de las expresiones musicales andinas como parte de las herramientas empleadas en la educación. En consecuencia, la música debe contemplarse dentro del currículo como parte del área de Arte desde un enfoque intercultural pues es en él donde se concretan las intenciones educativas del país, y con lo que se alinean los documentos institucionales que guían las acciones de los agentes educativos. Solo así será posible desarrollar la competencia intercultural en los estudiantes desde la música.
- Los docentes que enseñan música cumplen un papel fundamental en el proceso de establecer la interculturalidad. En ese sentido, requieren un nivel de capacitación que los prepare en la didáctica de la educación musical desde un enfoque que fomente la identidad cultural en el nivel primario. Esto se justifica por la necesidad de contar con métodos y estrategias de enseñanza, con los recursos necesarios que faciliten el aprendizaje y generen experiencias musicales significativas, así como brindar la mayor cantidad de estímulos posibles para sensibilizar, apreciar y valorar la diversidad cultural.

- Se ha detectado vacíos en la producción académica respecto a la educación musical en los países andinos. Esto responde a carencias en cuanto a la aplicación efectiva de la educación musical con enfoque intercultural en las instituciones educativas. La teoría sobre la interculturalidad, a través de las expresiones andinas, podría diferir de la aplicación debido a que son distintos los contextos entre los países, e incluso entre las regiones, principalmente por las diferencias sociales y culturales. En consecuencia, se necesita fomentar la investigación para analizar y evaluar las experiencias en aula y convertirlas en cambios de mejora contando con la riqueza que ofrece la diversidad propia de los países andinos.



REFERENCIAS

- Algaba, G. (2018). La música como herramienta pedagógica intercultural en la Educación Primaria propuesta de intervención. (Tesis de licenciatura, Universidad de Valladolid, Segovia, España). Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/28877>
- Aróstegui, J. (2011). Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa. *Revista da ABEM*, 19(25), 19-29. Recuperado de <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/187>
- Aróstegui, J. y Wolfgang, A. (2016). Interculturalidad en el aula de música de Educación Primaria. Un estudio de caso desde una perspectiva postcolonial. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 13, 89-98. doi: <https://doi.org/10.5209/RECIEM.50874>
- Begić, A., Šulentić, J. y Pušić, I. (2017). Interculturalism and Teaching Music in Grammar Redfame: Schools. *Journal of Education and Training Studies*, 5(3), 123-129. doi: <https://doi.org/10.11114/jets.v5i3.2188>
- Benavente, S. (2007). La cultura popular: la música como identidad colectiva. *Diálogo andino – Revista de Historia, Geografía y Cultura Andina*, 29, 29-46. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3713/371336239004.pdf>
- Bernabé, M. (2012a). La comunicación intercultural a través de la música. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 5(10), 87-97. Recuperado de [10.25115/ecp.v5i10.943](https://doi.org/10.25115/ecp.v5i10.943)
- Bernabé, M. (2012b). Contextos pluriculturales, educación musical y Educación Intercultural. *El Artista*, (9), 35-57. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87424873003>
- Blasco, J. y Bernabé, G. (2018). La educación musical en la formación de la identidad: una experiencia con alumnado escolar. *Quaderns digital*, 86, 17-27. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6407334>
- Campbell, P. (2013). Ethnomusicology and Music Education: Crossroads for knowing music, education, and culture. *Research Studies in Music Education* 21(1), 16-30. doi: <https://doi.org/10.1177/1321103X030210010201>
- Cataffo, A., Bárcena, V., Daniec, K., Torres, C., Alí, N., Valdivia, L. y Ciappesoni, A. (2017). La educación artística y musical en la educación inicial, primaria y secundaria: un estudio de caso en escuelas de La Plata, Berisso y Ensenada (Provincia de Buenos Aires). *I Congreso Internacional de Enseñanza y Producción de las Artes en América Latina (CIEPAAL)*. Conferencia llevada a cabo en la Facultad de Bellas Artes, Argentina. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/66074>
- Carson, C. y Westvall, M. (2015). Intercultural Approaches and “Diversified Normality” in Music Teacher Education: *Reflections from Two Angles*. *Action, Criticism, and*

- Theory for Music Education*, 15(3), 37-52. Recuperado de http://act.maydaygroup.org/articles/CarsonWestvall15_3.pdf
- Comboni, S. y Juárez, J. (2013). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *Reencuentro*, (66), 10-23. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/340/34027019002.pdf>
- Costa, L. (2003) Práctica pedagógica y música tradicional. *Revista Electrónica de LEEME*, 12, 1-7. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9744/9178>
- Davis, R. (2005). Educación musical e identidad cultural. En D. Lines (Ed.), *La educación musical para el nuevo milenio. El futuro de la teoría y la práctica de la enseñanza y del aprendizaje de la música* (pp. 71-90). Madrid, España.
- Del Arco, I. (1999). Curriculum y Educación Intercultural: Elaboración y aplicación de un programa de educación intercultural. (Tesis doctoral, Universidad de Lleida, Lérida, España). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/8303>
- Fernández, J. (2013). Una aproximación al estudio de las músicas como parte del consumo cultural. *Revista El Artista*, (10), 164-175. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4685547>
- Golte, J., Oetling, E. y Degregori, C. (1979). Canciones como expresión del pensamiento campesino andino. *Indiana*, 5, 253-288. Recuperado de https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/IEP/713/2/golte_cancionescomoexpresion.pdf
- Gorski, P. (2008). Las buenas intenciones no son suficientes: una descolonización de la educación intercultural. *Intercultural Education*, 19(6), 515-525. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/253260693_Good_Intentions_Are_Not_Enough_A_Decolonizing_Intercultural_Education
- Holguín, P. (2008). La educación musical superior en Colombia la interculturalidad como propuesta de renovación. *Magistro*, 2(3), 55-64. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4037088>
- Hormigos-Ruiz, J. (2010). Distribución musical en la sociedad de consumo: La creación de identidades culturales a través del sonido. *Comunicar*, 34, 91-98. doi: <https://doi.org/10.3916/C34-2010-02-09>
- Isamitt, C. (2002). El folklore como elemento en la enseñanza. *Revista musical chilena*, 56, 83-98. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-27902002005600013>
- Jiménez, L. (2007). Educación artística, mediación e interculturalidad. *Artes. La revista*, 7(14), 7-12. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/artesudea/article/view/23913>
- Jorquera, M. (2000). La Música y la Educación Musical en la sociedad contemporánea. *Revista Electrónica de LEEME*, (6), 1-18. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9724>

- Leiva, J. y Márquez, M. (2012). La comunicación intercultural: una herramienta de inclusión en los contextos educativos de diversidad cultural. *Revista de Pedagogía*, 33(93), 71-93. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=659/65930104006>
- Martí, J. (2003). El aula de música ante el reto de la interculturalidad. *Cuadernos de pedagogía*, 328, 55-58. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/39206310_El_aula_de_musica_ante_el_reto_de_la_interculturalidad
- Mendívil, L. y Mendívil, J. (2020). Una mirada a la educación musical en Alemania y en Perú. En S. Carabetta y D. Duarte (Ed.), *Tramas latinoamericanas para una educación musical plural* (pp. 43-53). Recuperado de <http://departamento.pucp.edu.pe/educacion/noticias/publicacion-una-mirada-la-educacion-musical-alemania-peru/>
- Miranda, Y. (2015). *Las lógicas de apropiación de la música andina tradicional suramericana en los contextos de aprendizaje informal, no formal o formal* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia). Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/16590/MirandaPinedaYesid2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- O'flynn, J.(2005). Re-appraising ideas of musicality in intercultural contexts of music education. *International Journal of Music Education*, 23(3), 191-203. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1014.156&rep=rep1&type=pdf>
- Palmicé, R. (2013). Traditional music as co-construct of intercultural music education. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 64(1), 60-76. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/3d75/f81b233c1d469062b63b674e4d3d7af12939.pdf>
- Peñaherrera, M. y Cobos, F. (2011). Inclusión y currículo intercultural. *Revista Educación Inclusiva*, 4(3), 145-154. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5075310>
- Pérez-Adeguer, S. (2014). La música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula. *Perfiles educativos*, 36(145), 175-187. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185269814706440>
- Pérez, L. (2006). La educación musical y el aprendizaje de la diversidad cultural. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (46), 1-12. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=340/34004608>
- Pérez, M. (2019). *Didáctica de la música tradicional peruana para el nivel primario* (Tesis de pregrado, Escuela Nacional Superior de Folklore José María Arguedas, Lima, Perú). Recuperado

dehttp://repositorio.escuelafolklore.edu.pe/bitstream/ensfjma/126/1/PEREZ_HERRERA_MARCOS_MARTIN_%202019.pdf

- Pino, O. (2013). Inicios de la educación musical en Chile. *Revista de Pedagogía en Música*, 1, 53-59. Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/handle/123456789/2898?show=full>
- Poblete, C. (2010). Enseñanza musical en Chile: continuidades y cambios en tres reformas curriculares (1965, 1981, 1996-1998). *Revista musical Chilena*, 64(214), 12-35. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-27902010000200004
- Polo, M. y Pozzo, M. (2011). La música popular tradicional en el currículum escolar. ¿Un aporte a la formación del “ser nacional” o a la educación para la democracia? *Contextos educativos: Revista de educación*, 14, 191-202. Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/647/610>
- Rodrigo, M. (1997). Elementos para una comunicación intercultural. *Revista CIDOB*, 36, 11-21. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4741761>
- Rodriguez, M. (2015). Educación musical en Colombia: entre el impulso a debilitar y el impulso a ampliar. *Foro Internacional “Preguntas y realidades de la Educación Musical en América Latina”*. Foro llevado a cabo en el XXII Congreso Nacional ABEM de Río Grande del Norte, Brasil. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/301566207_Educacion_musical_en_Colombia
- Sánchez, A. (2000). La educación musical en el Perú. *Primer seminario y taller internacional de educación musical*. Simposio llevado a cabo en el Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM) en Lima, Perú. Recuperado de https://issuu.com/musicaclasicaenelperu/docs/la_educacion_musical_en_el_peru
- Samper, A. (2013). Perspectivas y desafíos para la educación musical en Colombia en el Siglo XXI; una mirada desde el Departamento de Música de la Pontificia Universidad Javeriana. *Revista Javeriana: El Pensamiento Cristiano En Diálogo Con El Mundo. Medio Ambiente Universal Y Desarrollo Sostenible*, 794, 102-111. Recuperado de https://www.academia.edu/4642130/Perspectivas_y_desafios_para_la_educacion_musical_en_Colombia_en_el_Siglo_XXI
- Zapata, G. y Niño, S. (2018). Diversidad cultural como reto a la educación musical en Colombia: problemas relacionales entre culturas musicales, formación e investigación. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 13(2), 227-236. Recuperado de [https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/MAVAE/13-2%20\(2018-II\)/297055959012/](https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/MAVAE/13-2%20(2018-II)/297055959012/)