

# Una mirada a la educación musical en Alemania y en Perú

Luzmila Mendívil Trelles de Peña  
Julio Mendívil

La literatura sobre la educación musical escolar en América Latina delata una enorme insatisfacción con respecto a su estado actual. A menudo se critica que esta no haya ido a la par de los importantes cambios demográficos y tecnológicos que han tenido lugar en el mundo, ya sea con relación a la migración del campo a la ciudad, a la revolución digital o a la globalización. Cuando uno vuelve la mirada hacia la pedagogía musical escolar en el llamado *primer mundo*, la situación no parece ser mejor. Allí también encontramos patrones de enseñanza que no se corresponden con las nuevas realidades existentes, tanto en relación con el alumnado como con la materia de enseñanza, la música. En el presente artículo analizamos analogías, encuentros y desencuentros en los discursos pedagógicos musicales en Alemania y en Perú con el objetivo de demostrar que un cambio hacia las formas de educación musical escolar más inclusivas sigue enfrentando fuertes obstáculos, pese a los esfuerzos realizados en esa dirección. Como resultado, la aspiración a una enseñanza de música que contemple todo lo que dicha palabra denota a nivel global continúa siendo una desiderata en un mundo cada vez más inserto en estructuras neoliberales.

## La contradictoria educación musical inclusiva alemana

Los primeros esfuerzos hacia una pedagogía musical inclusiva comenzaron bastante temprano en Alemania, con los trabajos de Ingrid Merkt, quien a finales de los años setenta introdujo la música de minorías turcas en el currículo escolar, hasta entonces dominado por la llamada música clásica. Para Merkt (1983), la tematización de música turca en el aula debía estar subordinada a objetivos sociales como la integración de los hijos de trabajadores migrantes. Dos décadas después,

Wolfgang Martin Stroh (2002) propuso la práctica musical multiculturalista como método central para despertar el interés del alumnado por otras músicas, independientemente de si en clase hubiese alumnos con experiencias migratorias o no. Desde entonces numerosos estudios han elaborado propuestas pedagógico-musicales inclusivas en el área de habla alemana (Barth, 2007; Reimers, 2012; Schütz, 1997). Las clases escolares de música en la República Federal Alemana no son obligatorias a nivel nacional, debido a que los estados federados pueden modificar levemente el currículo oficial. No obstante, el curso Música está considerado como parte integral de la formación de una persona, tanto por cuestiones pedagógicas, como políticas e institucionales (Nimczik, 2019).

A diferencia de Perú, en Alemania existen libros de texto para dicho curso; algunos de ellos incluyen material didáctico sobre músicas del mundo. Sin embargo, el análisis de este material se revela como negativo. En 1994, Irmgard Sollinger analizó gráficos, textos y canciones incluidas en 38 libros de texto y concluyó que su contenido no estaba exento de racismo y de eurocentrismo; que tanto las descripciones verbales como las representaciones gráficas construían una dicotomía entre la música no europea y europea, vinculando a la primera con la corporalidad y a la segunda, especialmente la llamada *música clásica*, con el espíritu y la excelencia musical (Sollinger, 1994).<sup>1</sup> La queja de Sollinger no es aislada y ha sido corroborada en años recientes —aunque no empíricamente— por Raimund Vogels (2013), quien localiza criterios etnocentristas, como el de *alta cultura*, para describir otras músicas, y Bernd Clausen (2013), para quien el etnocentrismo, pese a las arengas en su contra, sigue filtrándose por la puerta trasera en el discurso pedagógico-musical inter o transcultural alemán. Un análisis no exhaustivo de este discurso muestra rezagos de eurocentrismo en torno a tres tópicos discursivos que se complementan: 1) la homogenización de las músicas del mundo mediante una dicotomía entre lo que Stuart Hall (1995) ha llamado «the West and the Rest» (p. 277);<sup>2</sup> 2) la subordinación de su enseñanza a otros objetivos considerados como de mayor envergadura y 3) la reproducción acrítica de términos problemáticos o representaciones estereotipadas de culturas foráneas.

Puede mostrarse esta paradoja si recurrimos, justamente, al libro de Sollinger (1994), en el cual el discurso crítico contra el etnocentrismo y el racismo se entrapa en una terminología que lo reproduce. Al sustentar los conceptos que guían su análisis, confiesa la autora:

Uso el concepto «no-europeo» pese a sus connotaciones eurocentristas [...] —Europa como categoría central— pues este es recurrente en la pedagogía musical de la República Federal [alemana]. Además, la histórica limitación etnocéntrica de toda conciencia justifica la separación entre «lo propio» y «lo ajeno». Por tanto, uso «ajeno» como equivalente a «lo no-europeo»; hablo pues tanto de «no-europeo» como de culturas musicales «ajenas». (Sollinger, 1994, p. 16).

Que Sollinger (1994) se decida por tal concepto *pese a sus connotaciones eurocéntricas*, agrupando culturas tan diversas como las sociedades tribales del África occidental con las cortesanas del oriente surasiático bajo el rubro *no-europeo* —algo que Carl Dahlhaus (1974) ya había recriminado acertadamente a la musicología comparada 20 años antes— en aras de la comunicación con sus pares alemanes, muestra no solo una falta de reflexión sobre la función homogeneizadora del término, sino además en qué medida el interés por las músicas de otras culturas queda subordinado a otros objetivos considerados como de mayor relevancia. Otro ejemplo de cómo el etnocentrismo se filtra en el libro de Sollinger (1994) se hace evidente cuando la autora recurre a la palabra  *neger* para referirse a músicos afroamericanos de jazz, pese a que tal vocablo, a diferencia de  *schwarz* (negro), ostenta claros vínculos con el discurso racista de los nacionalsocialistas, quienes denostaban justamente al jazz como  *Negermusik* (música de esclavos negros). De este modo, su justificada crítica se debilita innecesariamente.

Algo similar puede encontrarse en los escritos de Völker Schütz (1997) quien aboga por una visión inclusiva y diferenciada de las prácticas musicales de otras culturas, que se tematiza en las aulas. Schütz (1997) defiende una enseñanza orientada a la deconstrucción de estereotipos —tanto los locales como aquellos relacionados a las culturas foráneas— basada en un conocimiento científico —etnomusicológico— y no reduccionista, que enfatice por igual semejanzas y divergencias entre las músicas. No obstante, al referirse en clase a su experiencia con músicas del mundo incurre igualmente en generalizaciones.

Es, por ejemplo, muy interesante llegar a una apreciación completamente nueva de la repetición musical a través de la experiencia de la instalación cíclica de la  *música africana negra*. La repetición cíclica de lo mismo en  *la música africana* conduce a formas completamente diferentes de percibir la música, que pueden transferirse a la escucha de otras músicas o resultar inapropiadas. Estas experiencias finalmente conducen a una extensión fructífera del repertorio de formas de percepción relacionadas con la música (Schütz, 1997, p. 7).<sup>3</sup>

Como demuestra la cita, Schütz (1997) uniforma aquí la enorme variedad de músicas existentes en el continente africano y describe una supuesta  *música africana*, siguiendo clichés occidentales, como el de un lenguaje inminentemente rítmico, pese a que, desde una perspectiva etnomusicológica, tal reducción es insostenible (Agawu, 2003). Nuevamente las premisas explícitas en el discurso quedan subordinadas en la práctica a representaciones estereotipadas de las músicas foráneas como culturas exóticas.

La idea de una representación diferenciada de las músicas del mundo suele ser a menudo confundida en la pedagogía transcultural con una idea de autenticidad, entendida esta como un concepto  *objetivo*, que se remite a un referente en el

mundo real. Una representación *auténtica* de culturas musicales se presenta por eso como un problema insuperable que, al igual que la terminología, debe ser subordinada a las necesidades concretas del alumnado. Al distinguir las diferentes orientaciones que percibe en los docentes de músicas del mundo entrevistados por él, nos confiesa Hans Jünger (2007):

El objetivo principal del docente orientado a la temática es que el alumnado comprenda correctamente *la música africana*. Para él lo principal es que la tradición cultural sea representada de *manera realista y auténtica*. [...] El objetivo principal del docente orientado al alumnado es que este guste de *la música africana*. Él considera prioritario que el alumnado tenga experiencias positivas con *la cultura africana* [...] considera legítimo y significativo valerse de clichés y adaptar los productos culturales, aún a expensas de la autenticidad, a las capacidades y los intereses del alumnado (p. 180).<sup>4</sup>

Si la *autenticidad* se manifiesta para algunos docentes como un imposible, para otros representa como un lastre que debe ser dejado de lado incluso a favor de estereotipos si estos *ayudan* al alumnado. También Dorothee Barth (2013) se posiciona de manera similar cuando afirma que «la pedagogía musical tiene que liberarse de las aspiraciones de la etnomusicología» (p. 47) y desistir de una representación auténtica de otras culturas. Pero esa idea de *autenticidad* en la etnomusicología ha dado paso desde la década de los noventa a otra que la observa como una estrategia de legitimación social o cultural (Mendivil, 2016). ¿No tendría entonces la pedagogía musical que liberarse de visiones anacrónicas sobre la etnomusicología y preguntarse por los problemas que conlleva reproducir clichés sobre otros grupos culturales?

Los impulsos desde la etnomusicología no han sido mejores. Como Clausen (2013) constata, la etnomusicología alemana defendió primero la enseñanza de las músicas del mundo en colegios como un medio para acercar al alumnado local a «su propia cultura musical» (pp. 207-208). En los últimos años, se ha pasado a proponer su enseñanza como factor vital para la *integración* de migrantes o refugiados (Barth, 2013, p. 48; Clausen, 2013, p. 212), sin especificar el contexto hegemónico en que tal integración se plantea. De ese modo, la enseñanza de música en el currículo queda reducida a su funcionalidad en la incorporación de migrantes en una red de consumo capitalista neoliberal. ¿Cómo salir de estos discursos que, queriendo ser inclusivos, siguen atrapados en concepciones hegemónicas y etnocentristas?

## Tensiones en la educación musical en Latinoamérica

Como señala Violeta Hemsy de Gainza (2013): «La educación musical, aquí<sup>5</sup> y en el mundo, atraviesa por un período crítico» (p. 15); este es un rasgo que desde la década de los noventa acompaña los procesos educativos. Del mismo modo, Silvia María Carabetta y Darío Duarte Nuñez (2018) refieren diversas causas que

han puesto a la educación musical en situación de vulnerabilidad, causas que van desde las políticas públicas que prestan escasa atención al arte y a la cultura, hasta cuestiones acerca de los sentidos de la música y la educación musical para el ser humano y la sociedad.

Es innegable que el sistema neoliberal ha impactado en las propuestas educativas latinoamericanas y del mundo.<sup>6</sup> Como efecto de ello, se ha restado valor educativo a la música como un conocimiento especializado. En consecuencia, la educación musical ha perdido espacio en diversos currículos nacionales. No es casual, por tanto, que en distintos países de América Latina se haya reducido progresivamente el número de horas de música en favor de otros aprendizajes instrumentales, que, aun cuando generen una creciente reivindicación del derecho a la educación musical en la escuela pública,<sup>7</sup> resultan insuficientes para contrarrestar el impacto de las modas y de las imposiciones curriculares.

A la par, la asignatura Música ha quedado integrada, más bien subsumida, a una formación genérica denominada *educación artística* la cual no necesariamente está a cargo de docentes especializados que conocen y manejan los diversos lenguajes del arte. En algunos países latinoamericanos, como es el caso peruano, esta crisis se acrecienta de modo tal que la educación musical de calidad se constituye en un componente diferenciador al cual acceden principalmente las instituciones educativas de sectores económicamente privilegiados. Como resultado, la educación en música se convierte en un componente que acrecienta la brecha y las desigualdades sociales.

Ethel Marina Batres Moreno (2010) ya había advertido sobre la integración de las artes como un proceso que progresivamente puede conducir a la desaparición de la educación musical y a desnaturalizar su particularidad. Este no es un hecho de menor envergadura en tanto «la música es uno de los tantos elementos que la cultura ofrece al hombre para construir su subjetividad, la imagen de sí mismo y sus lazos de pertenencia con un colectivo social» (Carabetta, 2008, p. 99). La música es un elemento y un alimento fundamental para el desarrollo humano; siendo así, la educación musical se torna en un derecho básico de toda persona y de toda sociedad.

De modo similar al caso alemán, la tendencia en la educación musical latinoamericana ha naturalizado el uso de la música clásica o erudita como el componente formativo más importante, ignorando —o al menos relegando— otras expresiones musicales que provienen de otras historias, otros rituales, otros patrones y otras organizaciones sonoras, y que sin lugar a dudas, juegan también un papel fundamental en la formación del gusto y en la preferencia musical (Mendívil, 2016; Hemsy, 2013; Carabetta, 2008; Silva, 2015). No obstante, Carabetta (2008) refiere que en un mismo espacio, tiempo y discurso pueden convivir diferentes

formas de entender la música. De modo similar al caso alemán, la práctica acrítica, los contenidos racistas y la perspectiva eurocéntrica son rasgos de la educación musical que cotidianamente se forma en las instituciones educativas peruanas desde edades tempranas (Mendívil, 2015).

Por ello, pretender no educar musicalmente, ante la omnipresencia de la música en el mundo actual, solo puede culminar con la constitución de un oyente acrítico, cuya capacidad se reduce al consumo de lo disponible en los medios masivos. La educación musical por tanto requiere dotar a las personas de «herramientas conceptuales que les permitan *leer* lo que los circunda en el plano de los discursos sonoros para, luego de un proceso de análisis, asimilarlo y establecer una nueva síntesis de conocimiento» (Uribe, 2010, p. 118).

Toda concreción educativa se expresa en un currículo. Para Carabetta y Duarte (2018) este constituye la síntesis de un proyecto político educativo y cultural que conlleva una permanente tensión entre grupos y relaciones de poder. Como bien señalan ambos autores, «el currículo es un espacio que queda en el centro de la relación conocimiento-sociedad-poder» (Carabetta & Duarte, 2018, p. 32). Desde una mirada *foucaultiana*, el currículo produce efectos de verdad y efectos de saber, normaliza comportamientos sociales y produce sujetos sociales y subjetividades. A la par, estos mismos autores reconocen que «el currículum dispone de amplios recursos materiales y simbólicos para imponer categorías o esquemas clasificatorios» (Carabetta & Duarte, 2018, p. 39). Es desde esta comprensión que se tratará de explicar cómo el Currículo Nacional (Ministerio de Educación, 2017), vigente en Perú, comprende la educación artística y, en particular, la educación musical.<sup>8</sup>

Desde un marco contextual que parte del reconocimiento de la necesidad de un diálogo intercultural de conocimientos en un nuevo escenario laboral global y de innovación tecnológica, el currículo nacional pretende «una educación que contribuya a la realización personal de todos los peruanos y a la edificación colectiva de la democracia y del desarrollo del país» (Ministerio de Educación, 2017, p. 6). El currículo propone el desarrollo de siete enfoques transversales que resumen los valores y las actitudes que todos los actores educativos deben mantener.<sup>9</sup> En virtud de ello plantea diez competencias, que se concretan en 34 capacidades. Son dos las competencias que se relacionan más directamente con contenidos de la educación musical.

Desde esta comprensión, la quinta competencia se centra en un papel de consumo de las manifestaciones artístico culturales del entorno. Se trata de una función pasiva que incide en el manejo de la información y en las valoraciones a partir de la percepción del hecho artístico. La música se encuentra subsumida al campo de las «cualidades sonoras» (Ministerio de Educación, 2017, p. 38). Los estándares de

aprendizaje que describen los niveles de desarrollo de la competencia comparten esta misma perspectiva. Por su parte, la descripción de la sexta competencia incide en el valor de los diversos lenguajes artísticos a saber: artes visuales, música, danza, teatro, artes interdisciplinarias, entre otros. Esta enunciación general, si bien supone un papel más activo, pone de manifiesto la poca incidencia de la educación musical como un contenido particular y, aun cuando se alude al desarrollo de proyectos expresivos y creativos, el desarrollo del contenido es tan genérico que no resulta suficiente para asegurar el dominio de la capacidad aludida. Asimismo, si bien el currículo nacional procura la atención a la diversidad y la inclusión en la propuesta curricular, estos enfoques transversales se desvanecen, pierden fuerza al momento de su concretización. Es así como la educación musical queda comprendida en una visión reduccionista, generalista y pobre.

Número	Competencias	Capacidades
5	Aprecia de manera crítica manifestaciones artístico-culturales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percibe manifestaciones artístico-culturales.</li> <li>• Contextualiza las manifestaciones artístico-culturales.</li> <li>• Reflexiona creativa y críticamente sobre las manifestaciones culturales.</li> </ul>
6	Crea proyectos desde los lenguajes artísticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explora y experimenta los lenguajes de las artes.</li> <li>• Aplica procesos de creación.</li> <li>• Evalúa y comunica sus procesos y proyectos.</li> </ul>

Competencias y capacidades que el currículo nacional peruano propone en materia artística (Ministerio de Educación, 2017, p. 31)

A diferencia de lo que sostiene Luis Ricardo Silva (2015), en relación con la certeza de la incertidumbre como una de las características más evidentes del mundo actual, en el caso peruano no hay incertidumbre en el derrotero que espera a la educación musical en los años futuros: la mayoría de los estudiantes de escuelas públicas no tendrán la oportunidad de acceder a ella y, como consecuencia, se habrá perdido un derecho y se habrá reducido un campo de la formación humana, central en las relaciones *intra* e *inter* seres humanos. La coyuntura social, ideológica y política habrá hecho su trabajo: propugnar la homogenización, negar la diversidad, la posibilidad de diálogo e interacciones, la pluralidad de ideas y las formas de hacer, valorar y transmitir música.

Aun así es necesario reivindicar el derecho a procesos de enseñanza y aprendizaje musical adecuados a la realidad educativa peruana, latinoamericana y mundial, libres de marcos teóricos impuestos o *modas*. Currículos que valoren la producción cultural propia y presenten la diversidad y complejidad de estructuras tonales, rítmicas y armónicas del mundo, sin caer en el terreno de lo excéntrico o en la *folklorización* de las culturas locales, pero sobre todo que refuercen la función de la educación musical en la formación de las subjetividades individuales y colectivas, en el desarrollo del juicio crítico y de un posicionamiento ético y político en un mundo globalizado.

## Conclusión

El análisis del discurso alemán y peruano sobre pedagogía musical escolar inclusiva muestra algunas analogías. En ambos países sigue primando una visión *occidental* de la música que, heredada del idealismo decimonónico, encuentra su mayor expresión en la llamada música clásica. Paradójicamente es esta concepción de la música como arte autónomo lo que determina que, desde una visión neoliberal, se la considere como un área de conocimiento no productiva. Mientras que en Perú esto hace peligrar la educación musical misma, en Alemania, ella ha sido subordinada a funciones de disciplinamiento de la alteridad cultural de migrantes y refugiados. En ambos casos pueden localizarse discursos de inclusión de la diversidad cultural del planeta. Estos, sin embargo, no llegan a concretarse en programas en el caso peruano; en el alemán, en cambio, dichos programas, contrariamente al discurso que propugnan, reproducen concepciones o terminologías racistas y etnocentristas. Existe de todas formas una conciencia sobre la necesidad de cambio en ambos países, aunque ninguno parece encontrar el camino para hacerlo. ¿Cómo salir de este embrollo?

Carabetta y Duarte (2017) han defendido la necesidad de pensar la educación musical en términos de pluralismo cultural. Mas, ¿cómo lograrlo? Clausen (2013) ha sostenido que una pedagogía musical inclusiva debería orientarse más hacia una etnomusicología, pero no como el área de la musicología responsable de las músicas exóticas, sino como un campo de reflexión que ayude al alumno a repensar lo que es la música en diferentes contextos. Pero habría que hacer una precisión aquí, pues solamente una perspectiva etnomusicológica culturalista puede ofrecerle un bagaje teórico a la pedagogía, que le permita enseñar las músicas del otro —ya sea cultural, social o por identidad de género— como un ejercicio de reflexión sobre el mundo y educar al alumnado en el respeto a la diferencia.

El primer y el tercer mundo comparten una limitada comprensión de la educación musical en la educación básica. Este no parece un encuentro, sino más bien un desencuentro de la brújula que debiera orientar los procesos formativos escolares.



El neoliberalismo parece haber hecho bien su trabajo al proponer, tras la apariencia de una visión holística, una comprensión reduccionista de un campo del desarrollo humano. Es contra esa concepción reductora de la música que debemos centrar nuestros esfuerzos a fin de contrarrestar el avance de las políticas de exclusión que se expanden hoy por el mundo.

## Referencias

- Agawu, K. (2003). *Representing African Music. Postcolonial Notes, Queries, Positions* [Representando la música africana. Notas, dudas y posiciones poscoloniales]. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Barth, D. (2007). Nicht Ethnie, nicht Bildung, sondern Bedeutungszuweisung. Plädoyer für einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff [Ni etnia ni educación, sino adscripción de significado. Alegato por un concepto de cultura interpretativo]. En N. Schläbitz (Ed.), *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* [Interculturalidad como objeto de la pedagogía musical] (pp. 31-51). Essen, Alemania: Die Blaue Eule.
- Barth, D. (2013). Hör ich verschieden oder hören wir gleich? Zur Bedeutung der Begriffe «Diversität» und «Identität» in der interkulturellen Pädagogik [¿Oigo diferente u oímos todos igual? Sobre el significado de los conceptos de «diversidad» e «identidad» en la pedagogía intercultural]. En B. Alge y O. Krämer (Eds.), *Beyond Borders: Welt - Musik - Pädagogik* [Más allá de las fronteras: músicas del mundo y pedagogía] (pp. 67-80). Augsburg, Alemania: Wißnar Verlag.
- Batres Moreno, E. (2010). *Notas sobre educación musical*. Antigua, Guatemala: AVANTI.
- Carabetta, S. (2008). *Sonidos y silencios en la formación de los docentes de música*. Ituzaingó, Argentina: Maipue.
- Carabetta, S. y Duarte Núñez, D. (2018). *Escuchar la diversidad. Músicas, educación y políticas para una ciudadanía intercultural*. Ituzaingó, Argentina: Maipue.
- Clausen, B. (2013). Musiken im Musikunterricht: Das Problem des Exemplarischen [Músicas en clase: El problema de lo ejemplar]. En B. Alge y O. Krämer (Eds.), *Beyond Borders: Welt - Musik - Pädagogik* [Más allá de las fronteras: músicas del mundo y pedagogía] (pp. 203-221). Augsburg, Alemania: Wißnar Verlag.
- Dahlhaus, C. (1974). Fragen an die Musikethnologie [Preguntas a la etnomusicología]. *Neue Zeitschrift für Musik*, 3, 150.
- Hall, S. (1995). The West and the Rest: Discourse and Power [El oeste y el resto: discurso y poder]. En S. Hall y B. Gieben (Eds.), *Formations of Modernity* [Formaciones de la modernidad] (pp. 275-320). Cambridge, Estados Unidos: Polity Press & The Open University.
- Hemsey de Gainza, V. (2013). *El rescate de la pedagogía musical*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Lumen.
- Jünger, H. (2007). Afrika im Schulbuch [África en los textos escolares]. En N. Schläbitz (Ed.), *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* [Interculturalidad como objeto de la pedagogía musical] (pp. 165-188). Essen, Alemania: Der Blaue Eule.

- Mendívil, L. (2015). *Canciones y construcción social de identidades en educación inicial: un análisis crítico* (Tesis de doctorado). Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Mendívil, J. (2016). *En contra de la música: herramientas para pensar, comprender y vivir las músicas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Gourmet Musical.
- Merkt, I. (1983). *Deutsch-türkische Musikpädagogik in der Bundesrepublik: Ein Situationsbericht* [Pedagogía musical turco-alemana en la República Federal Alemana. Un informe sobre la situación actual]. Berlín, Alemania: Express-Edition.
- Ministerio de Educación. (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima, Perú: Dirección General de Educación Básica.
- Nimczik, O. (2019). Musik in der Allgemein Bildenden Schule [La música en la escuela]. En Deutsches Musikinformationszentrum (Ed.), *Musikleben in Deutschland* [La vida musical en Alemania] (pp. 50-77). Bonn, Alemania: Deutscher Musikrat & Deutsches Musikinformationszentrum.
- Reimers, K. (2012). *Interkulturelle Musikpädagogik: Zur Musikpädagogischen Ambivalenz eines trans- bzw. Interkulturell Angelegten Musikunterrichtes in der Grundschule* [Pedagogía musical intercultural: sobre la ambivalencia pedagógico-musical de una enseñanza musical trans o intercultural en la escuela primaria]. Augsburg, Alemania: Wißner-Verlag.
- Schütz, V. (1997). Interkulturelle Musikerziehung - Vom Umgang mit dem Fremdem als Weg zum Eigenen [Educación musical intercultural - Sobre el trato de la música foránea como un camino hacia la propia]. *Musik und Bildung*, 5, 4-8.
- Silva, L. R. (2015). Há diversidade (s) em música: reflexões para uma educação musical intercultural [La(s) diversidad (es) en música: reflexiones para una educación musical intercultural]. En H. Lopes da Silva y J. A. Baêta, *Música e Educação. Série Diálogos com o Som. Ensaios* [Música y educación. Serié Diálogos con los sonidos. Ensayos], Vol. 2 (pp. 197-215). Barbacena, Brasil: EdUEMG.
- Sollinger, I. (1994). «Da laß' dich nicht ruhig nieder» Rassismus und Eurozentrismus im Musikbüchern der Sekundarstufe I [«No te establezcas ahí». Racismo y eurocentrismo en los libros de texto de secundaria]. Fráncfort del Meno, Alemania: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Stroh, W. M. (2002). Multikulti und Die Interkulturelle Musikerziehung [La educación musical multi e intercultural]. *Arbeitskreis für Schulmusik*, 13(5), 3-7.
- Uribe, C. (2010). La educación musical hoy: ¿cita a ciegas o cambio de paradigma? *Neuma. Revista de música y docencia*, (3), 104-120.
- Vogels, R. (2013). Identität und Diversität in der Ethnomusikologie. [Identidad y diversidad en la etnomusicología]. En B. Alge y O. Krämer (Eds.), *Beyond Borders: Welt - Musik - Pädagogik* [Más allá de las fronteras: músicas del mundo y pedagogía] (pp. 81-89). Augsburg, Alemania: Wißnar Verlag.

## Notas

1· Hans Jünger (2007) relativizó la crítica de Irmgard Sollinger aduciendo que el contenido de las clases nunca es exactamente igual al de los libros de texto. Mientras que pocos estudiantes tienen contacto con ellos, dice Jünger (2007), los maestros sí los utilizan para preparar sus clases, siendo una consecuencia lógica para él que el análisis de los libros debería ampliarse a lo que pasa realmente en las aulas. Si bien coincidimos con el autor, su propio texto lo contradice, en cuanto muestra —así lo evidenciamos más adelante— cómo los profesores usan tal material de una manera acrítica, valiéndose, incluso conscientemente, de estereotipos positivos para despertar el interés de los alumnos por las músicas de otras culturas. Infelizmente ni los profesores entrevistados por Jünger (2007) ni él mismo explican de qué forma un racismo positivo puede combatir el racismo en sus formas negativas. <<

2· Según Stuart Hall (1995), *Occidente* no refiere a un territorio geográfico sino a una idea que diferencia sociedades entre occidentales y no-occidentales, lo que se vuelve un patrón comparativo de evaluación que va en desmedro de todo lo que difiere de la cultura europea o norteamericana, formando en ese sentido un sistema de representación del poder. <<

3· Las cursivas fueron incorporadas por los autores del artículo. <<

4· Las cursivas fueron incorporadas por los autores del artículo. <<

5· Alude a la realidad de la educación musical en las instituciones educativas escolares latinoamericanas. <<

6· Violeta Hemsy de Gainza (2013) reconoce la similitud de contenidos básicos comunes en la educación musical pública de la Argentina y de otros países latinoamericanos. Inclusive extiende esta afirmación a diversos países latinos europeos. <<

7· El Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM), una red de educadores musicales que busca fomentar el pensamiento pedagógico musical en el continente, organiza anualmente seminarios con este propósito. En el XXV Seminario Latinoamericano de Educación Musical, desarrollado del 2 al 6 de julio del 2019 en Bogotá, un colectivo de educadores musicales de Chile, Guatemala y Colombia, entre otros países, manifestaron su preocupación por la creciente reducción de horas de educación musical especializada en los currículos escolares. Este es un fenómeno que de manera reiterada se reproduce en toda América Latina y que va a la par de los currículos neoliberales que priorizan ciertos aprendizajes instrumentales, en desmedro de otros de orden humanista. <<

8· Cabe recordar que en el caso peruano no existen libros de texto escolares para la educación musical. Esto constituye un indicador de la valoración de este contenido curricular. En virtud de esta realidad, a diferencia de Alemania, se toma el currículo oficial como el principal referente de los aprendizajes en el sistema educativo peruano, en tanto responde al Proyecto Educativo Nacional, tanto como a los objetivos de la educación básica. <<

9· Estos son: enfoque de derechos; enfoque inclusivo o de atención a la diversidad; enfoque intercultural; enfoque de igualdad de género; enfoque ambiental; enfoque de búsqueda del bien común y enfoque de búsqueda de la excelencia. <<