



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Maestría en Educación, mención Educación Intercultural

El proceso de construcción identitaria de los estudiantes de bachillerato a través de sus relaciones con la música tradicional ecuatoriana.

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Magíster en Educación mención Educación Intercultural

Autor:

Xavier Marcelo Calle Ortega

CI: 0102116050

Correo electrónico: gordocalle@gmail.com

Director:

Dr. Eleder Piñeiro Aguiar

CI: 53167495M

Cuenca, Ecuador

15-marzo-2021



Resumen:

La presente investigación estudia los procesos de construcción identitaria en jóvenes estudiantes de Bachillerato General Unificado en Cuenca en relación a la música tradicional ecuatoriana y su aprendizaje a través del sistema educativo en área de Educación Cultural y su entorno familiar. La aproximación a la diversidad de relaciones que las y los estudiantes establecen con la música tradicional ecuatoriana y su influencia en los procesos de autodefinición identitaria mediante un análisis crítico de los contenidos interculturales del currículo en Arte y Cultura vigente para el BGU en el Ecuador, la etnografía y la observación participativa ha permitido evidenciar los prejuicios y estereotipos que alejan a las y los jóvenes de la música tradicional del Ecuador y, en consecuencia, ha hecho posible repensar la educación musical bajo un enfoque intercultural que promueva el acercamiento a las expresiones juveniles y la comprensión de sus necesidades.

Palabras claves: Educación Intercultural. Música tradicional ecuatoriana. Educación musical. Identidades juveniles.



Abstract:

The present investigation studies the processes of identity construction in young students of the General Unified Baccalaureate in Cuenca in relation to traditional Ecuadorian music and its learning through the educational system in the area of Cultural Education and their family environment. The approach to the diversity of relationships that students establish with traditional Ecuadorian music and its influence on the processes of self-definition of identity through a critical analysis of the intercultural content of the curriculum in Art and Culture in force for the BGU in Ecuador, the Ethnography and participatory observation have revealed the prejudices and stereotypes that distance young people from traditional Ecuadorian music and, consequently, has made it possible to rethink music education under an intercultural approach that promotes an approach to youth expressions and understanding your needs.

Keywords: Intercultural education. Ecuadorian traditional music. Musical education. Social identity in young people.



Índice del Trabajo

| | |
|---|----|
| Capítulo I El problema de Investigación | 3 |
| Objetivos: | 5 |
| Metodología..... | 5 |
| Operacionalización de variables | 6 |
| Capítulo II Marco Teórico | 13 |
| Currículo de Arte y Cultura para el Bachillerato General Unificado vigente en el Ecuador..... | 13 |
| El Yo: La Identidad..... | 14 |
| El encuentro con otros: La Alteridad | 16 |
| Valor pedagógico de la música..... | 20 |
| El enfoque Intercultural..... | 23 |
| Identidad cultural y educación intercultural | 24 |
| Identidades juveniles..... | 26 |
| La música tradicional ecuatoriana, definiciones y conceptos | 28 |
| Música popular tradicional ecuatoriana y clase social..... | 32 |
| Capítulo III Resultados y análisis..... | 38 |
| a ASPECTOS CUANTITATIVOS | 38 |
| El hábito de escuchar música en los estudiantes de BGU | 38 |
| El propósito de escuchar música en los estudiantes de BGU..... | 38 |
| Los géneros musicales preferidos por los estudiantes de BGU..... | 40 |
| Elementos de la música elegidos a la hora de escuchar música | 41 |
| Frecuencia con la que los estudiantes de BGU escuchan MTE | 41 |
| La identificación y afición de los estudiantes de BGU con artistas intérpretes de MTE..... | 42 |
| Reacciones de estudiante de BGU ante críticas negativas a la MTE..... | 42 |
| Sentimiento de “ecuatorianidad” en las y los estudiantes de BGU, generado al escuchar MTE | 42 |
| Asistencia a eventos de MTE | 42 |



| | |
|---|-----------|
| Prácticas familiares con relación con la MTE..... | 43 |
| El uso de la MTE en eventos institucionales..... | 43 |
| Aplicación del currículo sobre aspectos de la MTE, impartidos en el BGU | 44 |
| Criterio de las y los estudiantes sobre la MTE como herramienta de educación intercultural..... | 44 |
| b ASPECTOS CUALITATIVOS | 44 |
| El hábito de escuchar música en los estudiantes de BGU | 44 |
| Música Tradicional Ecuatoriana (MTE) | 46 |
| Elementos escogidos a la hora de escuchar música | 47 |
| Géneros musicales de preferencia para las y los estudiantes de BGU | 48 |
| Conocimiento sobre Interpretes de MTE en comparación con intérpretes de música seleccionada por la juventud de BGU en Cuenca. | 51 |
| Identificación de las y los estudiantes de BGU con artistas de MTE | 52 |
| Reacción a la crítica en contra de la MTE..... | 53 |
| Relación de los estudiantes de BGU con las líricas de las canciones propuestas | 54 |
| Sentimiento de “ecuatorianidad” en las y los estudiantes de BGU generado al escuchar MTE | 55 |
| Aplicación del currículo sobre aspectos de la MTE, impartidos en el BGU | 58 |
| CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES..... | 60 |
| ANEXO 1: TABLAS ESTADÍSTICAS..... | 63 |
| Tabla 1 - Distribución de los estudiantes de BGU segun frecuencia de escucha de música | 63 |
| Tabla 2 - Distribución de los estudiantes de BGU según el propósito de escuchar música | 63 |
| Tabla 3 - Distribución de los estudiantes de BGU según el género musical de preferencia | 64 |
| Tabla 4 - Distribución de los estudiantes de BGU según elección de elementos musicales | 64 |
| Tabla 5 - Distribución de los estudiantes de BGU según la frecuencia con que escucha música tradicional ecuatoriana | 65 |
| Tabla 6 - Distribución de los estudiantes de BGU según su identificación o afición a artistas intérpretes de Música Tradicional Ecuatoriana | 65 |



Tabla 7 - Distribución de los estudiantes de BGU según el sentimiento de enojo al escuchar críticas a artistas o intérpretes de Música Tradicional Ecuatoriana 65

Tabla 8 - Distribución de los estudiantes de BGU según el sentimiento de "sentirse muy ecuatoriano" 66

Tabla 9 - Distribución de los estudiantes de BGU según frecuencia de asistencia a conciertos de Música Tradicional Ecuatoriana..... 66

Tabla 10 - Distribución de los estudiantes de BGU según prácticas familiares con relación a la Música Tradicional Ecuatoriana 66

Tabla 11 - Distribución de los estudiantes de BGU según el uso de la Música Tradicional Ecuatoriana en eventos estudiantiles..... 67

Tabla 12 - Distribución de los estudiantes de BGU según la información curricular recibida en el años escolar..... 67

Tabla 13 - Distribución de los estudiantes de BGU según su criterio sobre la música como herramienta que ayuda al conocimiento de la diversidad cultural del Ecuador 67

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 68

REFERENCIAS SUGERIDAS 72



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio
Institucional

Yo, ~~Xavier Marcelo Calle Ortega~~, en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “El proceso de construcción identitaria de los estudiantes de bachillerato a través de sus relaciones con la música tradicional ecuatoriana”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 12 de marzo 2021

Xavier Calle Ortega

C.I: 0102116050



Cláusula de Propiedad Intelectual

Xavier Marcelo Calle Ortega, autor/a del trabajo de titulación "El proceso de construcción identitaria de los estudiantes de bachillerato a través de sus relaciones con la música tradicional ecuatoriana", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Cuenca 10 marzo 2021

Nombres y apellidos completos

Xavier Calle Ortega

C.I: 0102116050



La música es verdaderamente una necesidad universal, no se conoce ningún pueblo que no se exprese musicalmente, ni ninguna persona que no se sienta afectada, de una o de otra manera, por el hecho musical.

Olga González.



Capítulo I

El problema de Investigación

Desde el año 2011 hasta la actualidad, todas las instituciones educativas ecuatorianas, tanto públicas como privadas, implementaron el Bachillerato General Unificado (BGU), concebido con la intención de garantizar la equidad a todos los bachilleres del país a través de una base común de conocimientos y destrezas que los habilite para continuar sus estudios superiores en cualquier área académica (Ministerio de Educación, 2016). Sin embargo, el sistema educativo ecuatoriano no garantiza que estas propuestas sean abordadas desde un enfoque de enseñanza intercultural, por lo que las intenciones de dicho currículum se desdibujan al concebir la diversidad desde una perspectiva blanco-mestiza que folcloriza las características de otros grupos humanos, profundizando así las inequidades sociales internas. Según un análisis crítico al currículum nacional por parte de la Universidad Andina Simón Bolívar, “el diseño del contenido de las asignaturas es extremadamente deficiente y, en algunos casos, incorrecto y alejado de lo que una política educativa democrática”, (Universidad Andina Simón Bolívar, 2011, p.11).

El Bachillerato General Unificado ubica a la enseñanza y a las prácticas artísticas dentro del área de conocimiento denominada Arte y Cultura, que engloba una diversidad de disciplinas (música, teatro, artes plásticas y otras) en una sola materia que, en el caso de la realidad y las posibilidades de los colegios fiscales, obliga a que la enseñanza de esta asignatura sea asumida por un/a docente que, por un lado, no siempre cuenta con la formación en áreas artísticas y, por otro, no dispone de los recursos y materiales adecuados. La otra cara de esta realidad está representada por la oferta educativa privada, que ofrece didácticas alternativas, mediante talleres de arte con profesores especializados, en espacios con instalaciones y recursos adecuados.

La esencialización, como filosofía, considera lo común, o las características que se repite de cada cultura como una esencia que se generaliza a todos/as los y las individuos de ese grupo humano. Rothbart y Taylor (1992), Yzerbyt y Schadron (1996) realizaron una descripción del denominado síndrome esencialista, que reúne las características que permiten discriminar cuándo nos encontramos frente a una categoría social "esencializada":

- (1) El grupo es visto como una entidad con destino común;
- (2) La pertenencia al grupo es exclusiva
- (3) Conocer el grupo o categoría social de una persona permite creer que se sabe mucho sobre ella,
- (4) Todas las otras características o atributos se organizan sobre esta pertenencia como foco de interpretación y coherencia. (en Estrada y Avendaño 2008.p,156)

Esta esencialización en el Ecuador es impulsada desde las instituciones educativas que aplican un currículum común a las diferentes realidades educativas y sociales de las y los estudiantes de BGU, lo que propicia un acceso inequitativo a los contenidos, tanto en calidad como en cantidad, que transmite el/la docente, quien pierde de vista el carácter “diverso, plural, multi-situado de las identidades juveniles híbridas y sus contextos de vida” (Dietz, 2013, p. 184).



Como consecuencia de esta uniformidad cultural, se invisibilizan otros procesos culturales y de construcción identitaria de los estudiantes, que están presentes aunque relegados en el currículum no formal de las instituciones, como puede observarse en las relaciones interétnicas de poder, las configuraciones de género-etnicidad-clase y otros procesos relacionales que generan tensión entre la autoidentificación del grupo y su hetero-adscripción o “adscripción efectuada por otros, lo que genera una dinámica continua de identificación y diferenciación” (Bermúdez 2018, p.22). En esta dinámica constante de identificación y diferenciación, la música y su simbología tiene una gran importancia e influencia para el desarrollo de las identidades personales y globales de los estudiantes.

La hegemonía de las formas musicales de occidente frente a los saberes locales hace las veces de enriquecedor exótico en eventos culturales institucionales, pero no se aplican desde una horizontalidad epistemológica en la educación secundaria, por lo que impiden el conocimiento más profundo de la diversidad musical originaria de los catorce pueblos y nacionalidades indígenas del territorio nacional. Pensar y entender a esta diversidad musical desde una perspectiva intercultural podría exponer los saberes musicales como cultura viva en constante desarrollo e invitar a una seria reflexión sobre el desarrollo de una perspectiva epistemológica sin jerarquías que funcione como un elemento cuestionador de las prácticas educativas institucionalizadas desde el diálogo de saberes, el encuentro con el otro y como un espacio para visibilizar prácticas y discursos subalternos.

Pierre Bourdieu (1965, p. 2) sostiene que toda obra artística solo puede ser decodificada por aquellos que tengan ciertas competencias para entender ese lenguaje, que construye esquemas de percepción y apreciación en la persona, quien, si no tiene relación con esa realidad, la percibe como ajena e inclusive inferior a la cultura regente. “La negación de lo más bajo, poco fino, vulgar, implica una afirmación de la superioridad de aquellos quienes pueden ser satisfechos con los placeres sublimados, refinados, desinteresados, gratuitos, distinguidos (Bourdieu, 1965, p. 7).

El ideario nacional según el cual el pasillo es el ritmo más relevante del Ecuador, ha generado un distanciamiento basado en la etnicidad y una segregación entre lo musicalmente “culto” y lo “popular”, defendido por un discurso institucional que defiende y difunde al pasillo como símbolo exclusivo de la identidad musical, cuyas transformaciones y actualizaciones en la producción son escasas y basadas en repeticiones y reversiones de contenidos. La Teoría Crítica de la Investigación de la Escuela de Frankfurt propone entender al quién para descifrar a este tipo procesos comunicativos alienantes y manipuladores de la cultura de masas y a la industria cultural, la que actúa volcando entretenimientos enajenantes sobre la construcción de las identidades juveniles y que “se caracteriza por la repetición de lo ya aceptado y en ese sentido el arte de masas excluye la historia mediante sus congelados modelos” (Adorno, 1984, 34 en Entel- Lenarduzz y Gerzovich, 2005, p. 123). Al desconocer la historia y la localidad de las culturas, las y los estudiantes pierden referentes identitarios que representen realidades otras, en palabras de García Canclini: “Las generaciones jóvenes guían sus prácticas culturales de acuerdo con información y estilos homogeneizados, captables por los receptores de diversas sociedades con independencia de sus concepciones políticas, religiosas o nacionales” (2000, p.2).



Ante esta realidad, es necesario identificar cuáles son las bases sobre las que se construye la identidad musical en los jóvenes ecuatorianos y cuál es su percepción en cuanto a la importancia de vincular las potencialidades de la música tradicional de Ecuador en el sistema educativo. Este trabajo pretende responder preguntas como ¿cuál es el papel de la música tradicional ecuatoriana en la construcción social y de identidades en la juventud?, ¿qué información tienen los estudiantes de BGU de la ciudad de Cuenca sobre música tradicional ecuatoriana?, ¿cuál es la percepción y nivel de aceptación que tienen de ella?, ¿cuáles son los espacios en los que la música tradicional interviene dentro de sus procesos sociales?, ¿cuáles son los contenidos que los estudiantes quieren conocer sobre la música tradicional? Así mismo, se pretende explorar las posibilidades para optimizar y posicionar a la asignatura como una herramienta complementaria o transversal para la transmisión de contenidos interculturales genuinos y pertinentes a la cosmovisión de la juventud cuencana.

Resulta necesario reconsiderar el papel que juega la música, en el proceso educativo y concebirla como espacios de “asistencia emocional” en la afirmación identitaria y cohesión social en la juventud, ya que “la música, así como otras artes, establecen un vínculo emotivo con los momentos autobiográficos importantes de la adolescencia” (Justin et. al, 2009, en Bowman y Frega, 2016, p. 81). En este sentido, se considera importante implementar en el currículo ideas e instrumentos de la educación musical con intención de ruptura contrahegemónica desde una perspectiva intercultural.

Objetivos:

Principal

Analizar la influencia de la música tradicional ecuatoriana en la construcción de la identidad personal y grupal de los estudiantes de BGU, en la ciudad de Cuenca.

Específicos:

- Analizar el discurso de los contenidos interculturales del currículum de Arte y Cultura vigente para BGU en el Ecuador, y su aplicación en los grupos estudiados.
- Relacionar los conocimientos, actitudes y prácticas de los estudiantes de BGU, con respecto a la música tradicional ecuatoriana y el aporte de esta en el desarrollo de su identidad.
- Promover el desarrollo de una visión con estrategias docentes y competencias interculturales que influyan en la construcción de la identidad de los estudiantes de BGU en la ciudad de Cuenca a través de la cultura musical.



Metodología

La complejidad de los fenómenos sociales hace evidente la necesidad de técnicas de investigación transdisciplinar de enfoque mixto, una combinación de la perspectiva cualitativa con la cuantitativa para analizar en este caso, las consecuencias y efectos de las prácticas musicales de las y los jóvenes estudiantes de BGU de 5 colegios de la ciudad de Cuenca , y de esta manera procurar un acercamiento más detallado a las múltiples realidades o apreciaciones sobre este fenómeno, mediante análisis estadísticos de datos cuantitativos y el análisis de “las razones detrás del efecto observado utilizando investigación de campo, datos de estudio de caso, o encuestas” (Tashakkori y Teddlie, 2003 en Pole .p,3).

Epistemológicamente, esta combinación de estrategias se basa en el realismo, el constructivismo y el enfoque intercultural en la educación. Este estudio posee procedimientos de recolección de datos como la entrevista y la etnografía, para describir tradiciones y costumbres de un grupo humano, tomando en cuenta las múltiples realidades “situadas en un sistema de valores sociales, políticos, históricos y económicos para comprender las diferencias” (Tashakkori y Teddlie, 2003 en Pole 2009.p,4). Este paradigma de investigación posee un elemento transformador-emancipador, pues “supone que la represión racial, de género, étnica, de discapacidad, etc. está en la base de los problemas sociales” (Tashakkori y Teddlie, 2003 en Pole 2009.p,6).

Los métodos mixtos, nos permiten mediante la combinación de los números y las narrativas, ampliar el rango de datos que aportarán al entendimiento del fenómeno estudiado, “la triangulación, la expansión o ampliación, la profundización, la interpretación y el incremento de evidencia mediante la utilización de diferentes enfoques metodológicos nos proporcionan mayor generalización, seguridad y certeza sobre las conclusiones científicas (Gibson, 2016 en Hernandez 2018.p,645).Para incrementar la calidad y fortaleza de este estudio , se utilizaron diferentes métodos de investigación, analizando el mismo fenómeno desde diferentes acercamientos en una triangulación de técnicas, entendiendo esta como el “uso de varios métodos, tanto cuantitativos como cualitativos, de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno. (Okuda, Gómez 2005.p,118).

La extracción de experiencias y concepciones de las y los estudiantes de BGU, en relación a la MTE, se realizó de forma individual, por medio de la encuesta escrita. Se realizaron, además, cinco grupos focales, uno en cada colegio visitado en donde 8 estudiantes de cada institución compartieron memorias y conocimientos en una entrevista estructurada y abierta. La información requerida en la encuesta y entrevista focal grupal se concentra en percibir y reconocer los afectos, desafectos, simpatía, prejuicios, conocimientos, creencias, actitudes o inclusive hostilidad por la MTE, por parte de las y los jóvenes consultados.

El enfoque metodológico utilizado en este estudio busca proximidad con los sujetos de estudio, “pues se entiende que solo así se podrá llegar a desentrañar una parte esencial de la historia de las y los jóvenes; el proceso de construcción de su identidad” (Lira 2010.p,66). El término "entrevista en profundidad es sinónimo de otros vocablos: "entrevista cualitativa", "entrevista no directiva", "entrevista no estructurada", "entrevista no estandarizada", "entrevista abierta", "entrevista informal", "entrevista enfocada", "entrevista personal",



"entrevista de campo" o "entrevista etnográfica" (Izcara 2014). Es decir, se pretende mediante estos métodos, extraer más que cantidad de información, riqueza en las producciones discursivas de los involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje.

El análisis crítico del currículum para Arte y Cultura vigente para el BGU, se lo realizó con la herramienta de Análisis de Contenidos, técnica que puede ser utilizada tanto en la investigación cualitativa como en la cuantitativa, y que nos "que permite relacionar la complejidad semiótica del discurso con las condiciones objetivas y subjetivas de producción, circulación y consumo de los mensajes" (Sayago 2014.p,3). Debido a que los conceptos y simbolismos contenidos en dicho currículum, son polisémicos, es de suma importancia el análisis de las conceptualizaciones desde el discurso oficial, y como este influye considerablemente en la construcción de identidades juveniles.

Descripción de variables

Música tradicional ecuatoriana (MTE)

La música representa hechos, eventos y una infinidad de aspectos socio-comunicativos e interacciones a los que Mullo Sandoval (2009) define como: "el producto de una serie de intercambios históricos y culturales, de dinámicas globales y locales". En cuanto a *lo tradicional* en la música el autor lo define como el rasgo "de culturas provenientes de sistemas no capitalistas de producción, sean o no indígenas o la heredad de una memoria trabajada y compartida históricamente" (p,25). Estas representaciones sonoras de los diferentes grupos humanos, no está sostenida exclusivamente por la pertenencia o no a una nacionalidad, sino a las dinámicas relacionales de esa sociedad.

La complejidad de las dinámicas sociales entre diversos grupos humanos, hace que, en el Ecuador, sea muy difícil definir cuál es la música que abarque la mayoría de tradiciones musicales de todas las nacionalidades y pueblos del territorio. Revisaremos algunas definiciones que delimitarán el concepto utilizado en este estudio como el de Mullo Sandoval que manifiesta que la noción de música popular tradicional en el Ecuador es el producto de una serie de "intercambios históricos y culturales, de dinámicas globales y locales que actualmente pueden ser relacionadas bajo el concepto de lo patrimonial, en la medida que deben ser salvaguardadas y protegidas jurídicamente, por las políticas patrimoniales que el Estado nacional ofrece para nuestros bienes culturales". (Mullo 2009. p,24)

Katty Wong en su investigación sobre la identidad musical del Ecuador opina que:

La música nacional está formada por versiones urbanizadas de un conjunto de géneros musicales de origen indígena y mestizo que representan la estética musical de las élites. En el grupo de músicas indígenas se encuentran algunas danzas rituales asociadas con las festividades agrícolas del calendario indígena, como el yaraví, el danzante, el yumbo y el sanjuanito. En el grupo de músicas mestizas se encuentran el pasillo, el pasacalle, el albazo y el aire típico, los cuales combinan melodías y ritmos de origen autóctono y europeo (Wong 2011.p,180).

En el Ecuador, los procesos de mestizaje se han dado desde la apropiación de elementos musicales de las culturas indígenas dentro de un proceso hegemónico de poder de lo europeo-



occidental urbano, que cambia la percepción cultural originaria y que homogeniza la diversidad, cumpliendo con los cánones estéticos de fuera de nuestra realidad, que ha relegado a otras expresiones musicales, ubicándolas en la casilla de minorías “sin posibilidad de trascendencia y casi siempre eliminadas de todo proceso de protección a sus expresiones, ya que las instituciones ligadas al ejercicio del poder (ministerios, municipios, etc.), no establecen niveles democráticos de participación en sus planes de contingencia”. (Mullo 2012 p,27). Es así como la cultura blanco mestiza define, por así decirlo, gran parte de lo que actualmente conocemos del repertorio de la “música nacional”, ritmos que se se apropian “de varios elementos culturales indígenas y del lenguaje musical andino, y en su pertenencia social observamos que es el producto del proceso colonial terrateniente; de lo español, como una expresión de poder y estratificación social; de lo europeo-occidental, como modelo cultural dependiente; de lo urbano, como una nueva conciencia estética ,bajo una diferente percepción cultural que su origen indígena”. (Mullo 2009. p,11)

Dentro de la variable **MTE** ubicaremos para este estudio, a todos los ritmos y géneros que, a más de estar relacionados con el mundo indígena o afrodescendiente, también están relacionados con realidades económicas y geopolíticas de inequidad e injusticia social.

Bachillerato general unificado (BGU)

El Modelo Educativo ecuatoriano está diseñado para ser una herramienta conceptual, que direcciona acciones y estrategias pedagógicas sustentadas en corrientes filosóficas principalmente del pensamiento constructivista, “formuladas por importantes pedagogos y psicólogos como: Jean Piaget, Lev. Vygotsky, Jerome Brunner y David Ausubel., principalmente”. (Proaño 2016.p,25).

El Bachillerato General Unificado (BGU), es un programa de estudios creado por el Ministerio de Educación del Ecuador en el año 2011, con el fin de continuar con la mejora de la calidad de educación ,planteando estándares de “calidad educativa, en aprendizaje, gestión escolar, desempeño Profesional e Infraestructura, aplicados en todo el sistema educativo y orientado a estudiantes, autoridades, docentes e instituciones” con el propósito de ofrecer un mejor servicio educativo para todos los jóvenes que hayan aprobado la Educación General Básica (EGB). (Ministerio de Educación del Ecuador).

Culturas juveniles

La juventud urbana asigna significado a sus gustos mediante la corporalidad. La música, ritos y ceremonias, con nuevas sensibilidades estéticas y culturales, dan cuenta de la complejidad de la vida y las interacciones que involucran a las y los jóvenes urbanos en proceso de crear su propio estilo de vida, tomar sus propias decisiones, que definirán su condición de miembro de una cultura juvenil.

Podemos entender el fenómeno de las culturas juveniles como una serie de “procesos socio-culturales promovidos e impulsados por la juventud, que se expresa y se manifiesta como grupo social y cultural definido” (Juliao 2012. p,2).

Vargas (2012) define a las culturas juveniles como: “agregaciones de jóvenes en torno a referentes simbólicos que suelen presentarse como componentes de modos de pensar y



organizarse, de valores, prácticas y discursos, todos ellos colectivos; y caracterizados por posiciones alternativas y, en ocasiones a contra corriente, de aquello socialmente aceptado y reconocido". (Vargas 2012.p,147)

Identities juveniles

La juventud se constituye como una identidad de tipo individual con cuatro características señaladas por Foucault (2005): "Es celular (por el juego de la distribución espacial), es orgánica (por el cifrado de las actividades), es genética (por la acumulación del tiempo), es combinatoria (por la composición de fuerzas)" (p, 172).

Las identidades juveniles se tratan de *lugares* de alta complejidad, tanto simbólica como estructural, que se han constituido en modos, muy importantes y diversos de identificación y de diferenciación social, que asisten tanto al quiebre histórico o reconfiguración de los dispositivos principales de socialización (la familia y la escuela, principalmente). La articulación de estas diferencias propondrán los escenarios para la construcción de identidades en la juventud.

Juventud

La juventud, es una clasificación social compleja. Para Pierre Bourdieu (1990) la "juventud, no es más que una palabra" y la edad es un dato "manipulado y manipulable" (p,164). Para Reguillo (2003), la juventud es "una clasificación social que establece un complejo sistema de diferencias" (p,102).

Definiremos a la juventud, como ese espacio de tiempo durante el cual, las personas que han comenzado la fase de desarrollo reproductivo, son suspendidas temporalmente de obligaciones hasta estar "adaptados" a sociedad, sin excepción, luego de un proceso obligatorio formativo de escolarización. Según la OPS (Organización Panamericana de la Salud) y la OMS (Organización Mundial de la Salud) reconocen que "es una tarea prácticamente imposible el tratar de dar una definición única, para fines prácticos, sin embargo, se entiende aquí el período de la vida comprendido entre los 10 y 19 años para adolescencia, y los 15 y 24 años para juventud".

Identidad cultural

Los valores de una cultura son transmitidos en buena parte mediante discursos, muchas veces sonoro, cargado de significado y con el cual existe identificación. La identificación es el proceso que se construye sobre la base del reconocimiento de algún origen común o unas características culturales compartidas con otra persona o grupo o con un ideal. La identidad cultural es el "sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias" (Molano 2010.p,73)

La identidad cultural es el lugar donde encontramos la cultura como subjetividad, donde la comunidad se piensa como sujeto de manera dinámica y dentro de un proceso continuo. Es decir, la identidad cultural supone una mediación incesante entre tradición y re -novación, permanencia y transformación, emoción y conocimiento. (Hormigos 2011.p,93).



Población y Muestra

La población y la muestra en este caso son equivalentes, pues estarán constituidas por 141 estudiantes que asisten regularmente a clases de arte y cultura de los establecimientos educativos designados para la investigación. Estos colegios pertenecen a realidades socioeconómicas diferentes y son: Colegio San Francisco, Colegio Leoncio Cordero Colegio Alemán de Cuenca, Colegio Los Andes y Academia Bell. Las edades de las y los encuestados oscilarán entre 15 y 17 años, edades en las que les corresponde cursar el primer ciclo de BGU.

Con esta investigación no se pretende generalizar ni inferir con los resultados a poblaciones más amplias, ni procura obtener modelos representativos, pero sí pretende observar tendencias mediante “prácticas discursivas (la entrevista con una persona o con un grupo), la observación directa y los documentos escritos” (Patton, 1990, p. 10; Colás Bravo, 1998b, p. 268).

Las categorías que se utilizaron para perfilar las preguntas tanto de la encuesta como de las entrevistas a los grupos focales, se grafican en la siguiente tabla:

| Categoría | Sub categoría | Descripción | Ítems |
|--|--|---|--|
| Importancia de la música en la vida de las y los estudiantes de BGU en la ciudad de Cuenca | . Indispensable. . Medianamente importante . Nada importante | Indagar sobre la importancia de la música en el día a día de las y los estudiantes de BGU en la ciudad de Cuenca. | Conocer los espacios, momentos y géneros musicales importantes para la juventud local. |
| Conocimiento de las y los estudiantes de BGU de la ciudad de Cuenca, sobre la MTE. | . Alto . Medio . Nulo | Nivel de conocimientos impartidos a través del currículum de cultura y arte, que tienen las y los estudiantes de BGU de 3 colegios privados y 2 colegios fiscales de la ciudad de Cuenca. | Conocer si las y los estudiantes de BGU en la ciudad de Cuenca, reciben información sobre la cultura musical local en su pènsum de estudio |
| Gusto de las y los estudiantes de BGU en la ciudad de Cuenca, por la MTE. | . MTE . Música global | Aceptación que la juventud local tiene por artistas e intérpretes de MTE. | Conocer si las y los estudiantes de BGU, sienten apego por la MTE, y la consumen regularmente |



| | | | |
|---|---|--|---|
| Representatividad de la MTE y sus intérpretes con los y las estudiantes de BGU de la ciudad de Cuenca. | <ul style="list-style-type: none">. Aceptación. Rechazo. Indiferencia | Identificación con las temáticas y entorno sociocultural de la MTE. | Conocer si existe un sentimiento positivo de identificación con artistas e intérpretes de MTE. |
| Influencia de la MTE en la construcción identitaria y de las y los estudiantes de BGU en la ciudad de Cuenca. | <ul style="list-style-type: none">. Colegio. Familia. Grupos sociales | Nivel de aporte de la cultura musical local en la construcción identitaria de las y los estudiantes de BGU en la ciudad de Cuenca. | Conocer si la MTE, influye en algún aspecto, en la autodefinición de las identidades juveniles. |

La encuesta se realizó a todos las y los estudiantes de un paralelo por nivel (I BGU), que asistan a las clases de arte y cultura, a que se les aplicará la misma encuesta escrita, luego de la observación de clase.

Las preguntas de la encuesta combinan entre preguntas abiertas y cerradas, y entre preguntas de naturaleza cualitativa de tipo nominal como los y las artistas que conocen y ordinal como el gusto alto, medio o bajo, que pueden tener por un tipo de música, así como preguntas de naturaleza cuantitativa discretas como la edad o el tipo de institución de estudio, y continuas como el número de artistas MTE que conocen. La encuesta alternó preguntas cerradas que se pueden contestar con un simple sí o no, “o bien construir una serie de opciones, en las cuales el entrevistado se ubica en la que más se acerque a su situación” (López, Sandoval), con preguntas abiertas en donde la o el estudiante encuestado puede extenderse con libertad y expresar lo que siente. Los datos independientes, a los que se les asignó datos numéricos, fueron tabulados en el programa EXCEL.

Los datos en bruto que se obtuvieron de la narrativa plasmada en la encuesta escrita y en las entrevistas grabadas y transcritas, a los que se los redujo y sintetizó a escalas numéricas y caracterización de respuestas para luego organizarlas y generar explicaciones de los conocimientos y relaciones de las y los estudiantes de BGU con la MTE, para terminar en análisis, conclusiones y recomendaciones que arroje este proceso inductivo deductivo.

Además, se seleccionaron grupos de 8 estudiantes por paralelo, escogidos por la o el docente, para ser parte de un grupo focal en cada colegio para obtener información relevante. La elección de las y los entrevistados, quedó a consideración de tutoría en cada institución educativa.

La secuencia de los procedimientos logísticos para la realización de los grupos focales fue: convocatoria de los participantes, elaboración previa de guía de entrevista, lista de asistentes, solicitar y disponer de los espacios y permisos respectivos, disponer de los elementos



tecnológicos para el registro de la entrevista, participación como mediador en la entrevista de exploración, como en también en la encuesta.

La técnica de grupo focal se utilizó para obtener datos colectivos dentro de “un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos” (Hamui, Varela 2012). El propósito principal de elaborar un grupo focal por cada paralelo de I de BGU es conocer “actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes; esto no sería fácil de lograr con otros métodos” (Escobar, Bonilla 2017).

Uno de los sesgos que se detectaron fue la diversidad de concepciones que podían tener las y los estudiantes de BGU de la ciudad de Cuenca, con respecto a la MTE. Para reducir la subjetividad en este aspecto, se realizó, previo a la aplicación de la encuesta, una introducción que ubique a las y los encuestados en el contexto deseado para que puedan desarrollar su propia definición y manifestar sus conocimientos al respecto.



Capítulo II

Marco Teórico

Currículo de Arte y Cultura para el Bachillerato General Unificado vigente en el Ecuador.

El BGU es un programa de estudios creado por el Ministerio de Educación del Ecuador, diseñado para estudiantes que necesariamente hayan cumplido previamente con la EGB (educación general básica), es decir personas entre los 15 y 17 años que deben cursar el primero y segundo de bachillerato. Tiene como objetivos “preparar a los estudiantes: (a) para la vida y la participación en una sociedad democrática, (b) para el mundo laboral o del emprendimiento, y (c) para continuar con sus estudios universitarios” (pág. web Ministerio de Educación).

Dentro de la oferta de estudios para BGU, una de las áreas de conocimiento, presente en el currículo es la de educación cultural y artística, propuesta creada en consecuencia de la multiculturalidad y multietnicidad del Ecuador, y que propone al docente un espacio para adaptar la enseñanza en artes a diferentes entornos socioculturales, de desarrollo, expresión y creatividad, para que los estudiantes puedan adquirir destrezas con criterio de desempeño, que según el instructivo metodológico para el docente, son la “expresión del “saber hacer” en los participantes, lo que caracteriza el dominio de una acción. A este documento curricular, se le han añadido “criterios de desempeño” para orientar y precisar el nivel de complejidad en el que se debe realizar la acción, según condicionantes de rigor científico cultural, espaciales, temporales, de motricidad, entre otros” (pág. web Ministerio de Educación).

La contextualización de los temas de interculturalidad quedan así en manos del docente, quien pueden o no estar vinculado/a afectivamente y efectiva con la comunidad en donde está desempeñando su labor, o puede no tener la formación o conocimiento adecuada sobre géneros regionales específicos de música .A esto debemos sumar la influencia de los medios de comunicación masivos e invasivos, con visión hegemónica y globalizante que llegan a infocar al estudiante con contenidos sesgados sobre temas de género y equidad, como se puede apreciar sobretodo en las líricas de estilos urbanos de música globalizada, como el reggeaton o el trap, sin menospreciar musicalmente a ninguno, pero sí poniendo en duda su escaso contenido en valores positivos para la juventud. En definitiva resulta muy complicado establecer patrones definidos que se ajusten a todas las realidades y experiencias de cada comunidad e individuo.

En el año 2011, un grupo de docentes y expertos internacionales modificaron la estructura y contenidos del currículum para BGU (Bachillerato general unificado), incluyendo en su nuevo diseño conceptos referentes a la interculturalidad con una base común de conocimientos y destrezas que adquirirán todos los bachilleres en el Ecuador. Sin embargo y pese a la percepción de adaptación a las múltiples realidades biogeográficas del Ecuador,



la práctica de este currículum parece no alcanzar equidad en la procedencia, pertinencia y contextualización de los contenidos, que luego serán evaluadas bajo las mismas normativas y formatos a toda la diversidad de estudiantes ecuatorianos/as.

Una muestra de lo anteriormente mencionado podemos encontrarla en el Artículo 10 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural que señala: “se asegurará la inclusión en los currículos de estudio de manera progresiva, la enseñanza de al menos una lengua ancestral”. Este hecho, en la práctica, solamente se aplica medianamente en las instituciones educativas de régimen intercultural bilingüe, relacionadas con la ruralidad, manteniendo al inglés como segunda lengua de enseñanza en el 100% de las instituciones educativas urbanas además de idiomas como el alemán o francés que se ofertan en colegios privados. Esto nos muestra la hegemonía en los contenidos y formas de transmisión de los mismos, que mantiene el sometimiento de las “minorías”. Además, la estructura del sistema de evaluación fue estructurada a todo nivel, obligando a toda institución educativa, pública o privada, a rendir cuentas al Ministerio de Educación, lo que a su vez se traduce en mayor una preocupación carga de trabajo de orden burocrático, apartando al cuerpo docente, del cumplimiento de un mayor número de tareas burocráticas, apartándolos del tiempo para la búsqueda de procesos de entendimiento y relación con las diversidades de las y los estudiantes, y así contribuir en el aprendizajes significativo de la juventud. Quedaría aún mucho por reflexionar sobre las distancias entre teoría y práctica, o entre diseño curricular y aprendizaje.

Valor pedagógico de la música

Según Hormigos y Cabello (2004). La música ha sido siempre una forma de expresión cultural de los pueblos y de las personas a través de la manifestación de su creatividad. Las expresiones musicales van unidas a las condiciones culturales, económicas, e históricas de cada sociedad. Polo tanto, para poder comprender un tipo de música concreto es necesario situarlo dentro del contexto cultural en el que ha sido creado, ya que “la música no está constituida por un agregado de elementos, sino por procesos comunicativos que emergen de la propia cultura. La música tiene como finalidad la expresión y creación de sentimientos, también la transmisión de ideas y de una cierta concepción del mundo”. (p, 260).

Lecaunet (1996) y Trevarthen (2000) indican que, durante el aprendizaje fetal, el desarrollo de la percepción musical comienza meses antes del nacimiento, hecho que cuestiona la etapa en la que la educación musical debe comenzar a ser impartida y demuestra la cercanía del ser humano hacia este arte. La música “precipita el proceso cognitivo (habilidades de observación, perceptuales, interactivas y de retención) mientras promueve la identificación y expresión de emociones y con ello el descubrimiento y el entendimiento del ser (Albornoz, 1998 en Albornoz 2008.p,69).

La educación a través de la música puede aportar la capacidad de aprender a escuchar al otro en medio de procesos creativos de autorreconocimiento en donde se desarrollen la empatía y el fortalecimiento de experiencias colectivas. La clase de música es un espacio de encuentro, en el cual los “educandos consideren la importancia de sus propias producciones sonoras, lo que les aportan las producciones de los demás. Un espacio en donde tomar conciencia de que



los valores que transmite la música: respeto al turno del otro, escucha del otro, objetivo común”. (Villodré 2012.p,5)

Es decir, la música es un fenómeno físico y cultural que impactará a todas las personas en mayor o menor grado, ya que tiene la capacidad de “desencadenar procesos biológicos de evidente transformación que inciden a nivel anímico, estimulación de recuerdos, integración grupal, bienestar físico, mental y emocional”. (Ewa 2015.p,86)

La música es un arte intercultural por naturaleza cuyo potencial dentro de la enseñanza, como un instrumento efectivo en la transmisión de la cultura propia y ajena y como elemento importante en los procesos de construcción de identidades individuales y colectivas, ha sido subutilizada por el sistema educativo ecuatoriano. Las asignaturas de: arte y cultura y cultura física, por ejemplo, han sido ubicadas en la categoría de: asignaturas de tercer orden, destinadas únicamente a la recreación y esparcimiento estudiantil, lo que limita enormemente el verdadero potencial de la música como generadora de experiencias y transmisora de conocimiento. “Los elementos de la música y del sonido son herramientas que armonizan y equilibran la relación entre percibir y pensar, repetir y recrear” (Alvarado 2012.p,38).

La música puede utilizarse como medio de comunicación intercultural, ya que el arte musical es una “manifestación de ideas de una sociedad, es una expresión de las vivencias de ésta y acerca a la cultura de otros pueblos, precisándose el conocimiento de esos elementos culturales característicos para poder formar parte del proceso interpretativo y creativo musical.”. (Villodré 2012.p,10)

La exclusión de la educación musical como una asignatura independiente, secuencial y obligatoria en el currículo escolar general, niega ciertamente todos los aspectos relevantes y fundamentales de la investigación, historia y filosofía educativas, desconociendo también los conceptos esenciales de la habilidad, desarrollo e inteligencia musical.

Esta realidad se evidencia aún más cuando para el último año de BGU la mayoría de instituciones tanto públicas como privadas, han eliminado el área de conocimiento correspondiente a las artes y cultura para enfatizar y garantizar la aprobación del examen que les acredite su paso a la educación superior, dedicando la mayoría de esfuerzos académicos de ese año escolar a la preparación del examen estandarizado: SER BACHILLER. Este tipo de evaluaciones estandarizadas las aplica el Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEVAL y considera cuatro componentes: Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales y son sus resultados son una forma de medir la calidad en la educación. Las pruebas son de tipo criterial, es decir, se construyen con base a un criterio o referentes previamente definidos, permite conocer lo que un evaluado es o no capaz de realizar en un campo específico determinado. (INEVAL, mayo 2014). La implementación de evaluaciones estandarizadas se presenta como una condición que conduce a una práctica teórica para producir lo concreto por vía del pensamiento dejando de lado el sentir emotivo.

Como respuesta a lo mencionado, el enfoque intercultural en la educación puede ser una propuesta válida para desarrollar relaciones educativas significativas en donde se deconstruyan las dicotomías dominantes entre: adulto sabio y joven ignorante; rico, con posibilidades de educarse y el pobre que no la tiene; y en donde se trabajen procesos de



descolonización epistemológica de un sistema de enseñanza que, desde el poder institucional, minimiza o desconoce la producción de conocimiento en otros contextos socioculturales, saberes, lugares y personas, diferentes a la estructura educativa del colegio, en donde se permita el diálogo intergeneracional de saberes y sentires. “la música construye nuestro sentido de la identidad mediante las experiencias directas que ofrece el cuerpo, el tiempo y la sociabilidad, experiencias que no permiten situarnos en relatos culturales imaginativos. Esa fusión de la fantasía imaginativa y la práctica corporal marca también la integración de la estética y la ética” (Frith.1996.212 en Lira 2010).

Desarrollando la técnica de la observación participante, se ha podido evidenciar que los procesos socioculturales antes mencionados se ven reforzados dentro de las aulas, mediante la praxis de currículums de estudio que somete a las y los estudiantes a procesos evaluativos homogeneizadores y reproductores de un reduccionismo genealógico cultural que significa una barrera muchas veces infranqueable, sobre todo para aquellas poblaciones que no han sido “beneficiadas” por la cultura moderna y que se oponen a la regulación de su comportamiento por medio de procesos de control disciplinario.

El enfoque Intercultural

En correspondencia con la declaratoria de Estado intercultural y plurinacional, de la constitución de 2008 y posteriormente la Ley Orgánica de Educación Intercultural(LOEI), emitida en el año 2011,el Ecuador es un país intercultural y plurinacional que cuenta con un doble subsistema educativo: el hispano (dirigido a los blanco-mestizos) y el bilingüe (dirigido a los indígenas) y dentro del que se inscribe el SEIB (sistema de educación bilingüe), ambos con la interculturalidad como eje transversal. “Ello implica una articulación equilibrada de los saberes indígenas, “nacionales” y universales en las mallas curriculares. (Rodríguez 2017.p,220).

Si bien estas actualizaciones constitucionales representan un avance en términos de las concepciones multiculturales y pluriétnicas de la constitución anterior, aún reflejan también posturas folclóricas, culturalistas y utilitarias de la interculturalidad usada como estandarte político, y desde donde se proponen procesos descolonizadores. El discurso de la interculturalidad y la diversidad cultural ha sido insertado en las políticas educativas ecuatorianas y en normativas de distinto rango: desde la propia Carta Constitucional vigente desde 2008 hasta la LOEI de 2011.

La competencia intercultural puede definirse como la “combinación de unas capacidades específicas” (Jandt, 1995 en Rodríguez 2017.p,144), las mismas que según Aguado (2003) se clasifican en: “actitudes positivas hacia la diversidad cultural, capacidad o competencia comunicativa, capacidad de manejar conflictos en situaciones interculturales, conciencia sobre la propia cultura y como ésta influye en la visión e interpretación de la realidad”. (en Rodríguez 2017.p,144). El multiculturalismo por otro lado, se reduce al reconocimiento de las diferencias y aboga por la “coexistencia entre los distintos grupos étnicos, la interculturalidad pone el acento en las relaciones interétnicas por ser en ellas donde se producen los conflictos entre los mismos”. (Rodríguez 2017.p,220)



Para ampliar la visión de lo intercultural, debemos pensar fuera de los límites diferenciadores y desarrollar un enfoque que contemple las diversas formas de sentir el mundo, más allá de las etiquetas étnicas sociales, y que permitan a las y los jóvenes ecuatorianos encontrar referentes positivos de identificación desde la localidad como punto de enunciación para la construcción de sus identidades, de tal manera que las destrezas y consumos musicales, se convierta en prácticas significantes, “pues estas crean y recrean la realidad, tanto desde la persona que la produce, como por las y los escuchas que se interpelan y asumen alguna posición”. (Villagra 2006 .p,171).

Lo intercultural y todas sus dimensiones no pueden ser confinados solamente a las diversas prácticas educativas, debería ser más bien considerada como una perspectiva de vida y un entendimiento de las infinitas posibilidades del ser, como lo manifiesta Aguado, en “El enfoque intercultural en educación”: “no es un modelo a alcanzar, sino una perspectiva, una metáfora que nos permite comprender lo que pensamos, decimos y hacemos en relación con la diversidad cultural desde un compromiso por la equidad y la justicia social”. (2018.p: 3).

El enfoque intercultural educativo está basado en el respeto y apreciación de la diversidad cultural. “Se dirige a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, propone un modelo integrado de actuación que afecta a todas las dimensiones del proceso educativo que aspira a lograr una auténtica igualdad de oportunidades/resultados para todos; así como la superación del racismo en sus diversas manifestaciones” (Aguado, 1995 en Aguado 2006.p,3).

Bajo esta perspectiva se entiende entonces que el enfoque intercultural en educación debe observar y entender la diversidad como normalidad, el sistema debe liberarse de generalizaciones y adjetivaciones, pasar de la idea de *la cultura* por la de *las culturas*, una visión desde el plano educativo en donde la justicia y la equidad social sean las premisas. El sociólogo portugués Boaventura de Sousa afirma en sus *Epistemologías del Sur* (2011), que nunca habrá justicia social sin que antes exista justicia cognitiva. Mientras los saberes y epistemes de los grupos marginados social y culturalmente no sean validados por las estructuras sociales dominantes, la equidad social será un imposible.

El diálogo intercultural se genera entre dos o más culturas y parte del reconocimiento de que existen culturas diferentes, cada una con su perspectiva de concepción de vida. “Esta pluralidad de conocimientos, al ser reconocida como tal, permite el desarrollo de las unidades educativas de interacción epistemológica tan necesarias en nuestro país pluricultural”. (Pauta 2017). La asimilación de saberes es importante y enriquecedora, el arte y sobre todo la música puede ayudar a comprender la complejidad humana, y a la expresión de dicha complejidad.

Morin (1999, p,23) nos habla de una religazón de saberes que generen “la idea de unidad de la especie humana no borre la de su diversidad, y que la de su diversidad no borre la de la unidad”.

De todo lo dicho podría generarse una reflexión por parte de las instituciones participantes en los procesos educativos, que deben dinamizar la cultura, volviéndola accesible y mutable, con espacios de reflexión y capacitación docente, en donde se conciba a la cultura como “la suma de culturas” (Morín 1999.p,28). “Lo intercultural no se presenta como adjetivo con el



que calificar a profesores, escuelas, programas o recursos; sino que es el enfoque, la mirada intercultural, la que hace el objeto sin confundir lo cultural con las categorías sociales utilizadas para describir grupos y personas (nacionalidad, lengua, religión, sexo, edad, etc.)” (Aguado, Tapia 2018.p,6).

Identidad cultural y educación intercultural

El aporte en la construcción de identidades en la juventud y la formación para una ciudadanía intercultural son algunos de los grandes retos dentro de la situación pluricultural plantea desde el ámbito educativo ecuatoriano, convirtiéndose en temas centrales de discusión y puntos de partida para el diseño de programas educativos.

En la actualidad, la agresiva globalización materialista ha segregado y excluido, por un lado, los saberes, elementos y tradiciones culturales locales; y por otro lado ha transformado las formas de expresión en la juventud, trasladando sus relaciones personales y comunicativas hacia elementos tecnológicos alienantes, que ocupan gran parte de su energía vital.

En este contexto resulta complicado sobrellevar una etapa que definirá la mayoría de posicionamientos ante la vida. Mead manifiesta que: “la identidad personal es un proceso psicosocial de un *yo*, es la acción de la persona frente a la situación social que existe dentro de su propia conducta, y se incorpora a su experiencia cuando lleva a cabo algún acto; es entonces cuando al contemplar su deber y observar con orgullo lo ya hecho, el *mí* surge”. (Mead, 1999 en Dominguez 2004.p,24).

Molano (2010) sostiene que la identidad cultural es el “sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias” (p,73). La identidad cultural es el lugar donde localizamos a la cultura como subjetividad, “donde la comunidad se piensa como sujeto de manera dinámica y dentro de un proceso continuo (...), supone una mediación incesante entre tradición y re -novación, permanencia y transformación, emoción y conocimiento. (Hormigos 2011.p,93).

El enfoque cultural reduccionista, insertado en el sistema educativo estatal valida lo que no es cuantificable, suprimiendo así las pasiones, emociones, dolores y alegrías de las y los jóvenes. La música, al manejar emociones no cuantificables y subjetivos, se considera como elemento netamente lúdico y recreativo, Hormigos y Cabello en: *La construcción de la identidad juvenil a través de la música*, expresan lo siguiente: “El carácter relativista, diluyente de la postmodernidad, nos aleja de las meta-narraciones unitarias y nos acerca a un mundo heterogéneo, al politeísmo cultural, acerca a la búsqueda de nuevas fuentes de identidad por parte de los seres humanos” (p, 259).

La identidad no debe ser considerada entonces como un lugar fijo, es más bien un proceso dinámico y siempre en movimiento. Simon Frith sostiene que la identidad “es móvil, un proceso y no una cosa, un devenir y no un ser” (Frith, 1996, pág. 184). Y es un devenir que se constituye de paradas, o lugares de frontera, de sutura y articulación entre las narrativas culturales impuestas y nuestra propia subjetividad. En este estudio exploramos las autodefiniciones de los alumnos adolescentes de BGU a partir de lo que ellos nos dicen, y



las “heteropercepciones que se construyen en torno a ellos (lo que ellos dicen, cómo son vistos por otros y lo que dicen los otros sobre ellos), como un mecanismo que permite aproximarnos a la comprensión de sus identidades”. (Reyes 2008.p,5)

Sobre las relaciones entre música e identidad, Hall (2003), expresa que la música es una experiencia estética que por un momento cristaliza una articulación individual o colectiva entre nuestra subjetividad y una melodía, un ritmo, el color de un instrumento, un silencio, un movimiento armónico, pueden ser las vías expresivas de un individuo o grupo es en un instante y lugar determinado, asumiendo para esto, un determinado tipo de identidad: “La cuestión no es cómo una determinada obra musical o interpretación refleja a la gente, sino cómo la produce, cómo crea y construye una experiencia musical, una experiencia estética que sólo podemos comprender si asumimos una identidad tanto subjetiva como colectiva” (p,16) . Así mismo Hall manifiesta: “la música es también un tipo de narrativa en cuanto es la expresión de un relato construido desde biografías y subjetividades de individuos o grupos particulares que expresan a través de su discurso musical emociones, ideas, conceptos, preguntas; incluso cuando esta expresión no está mediada por las palabras”. (p,16)

Esta realidad podría resignificarse en elementos que asignen a las artes dentro de los procesos de enseñanza en el bachillerato, una nueva responsabilidad, la de integrar el imaginario juvenil, con los códigos y símbolos que puedan ser interpretado por los estudiantes en el desarrollo de su identidad.

Por lo tanto, el currículum de enseñanza de las artes, dentro del sistema educativo vigente en el Ecuador, se ve en la urgente necesidad de un cambio que conlleve la redefinición de conceptos y prácticas pedagógicas, hacia un enfoque intercultural, mediante la “articulación de los diferentes grupos de *nosotros* versus *ellos*, los cuales interactúan en constelaciones mayoría-minoría que, a menudo, se encuentran en constante cambio” (Dietz, 2017).

Para Aguado en Diharce (2015, p.124), los lineamientos de la educación intercultural, se definirían de la siguiente manera:

“Una práctica, una forma de pensar y hacer que entiende la educación como transmisión y construcción cultural; que promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto; que propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Los objetivos de esta educación son la igualdad de oportunidades –entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos, educativos–, la superación del racismo y la adquisición de competencia intercultural “(Aguado, 2008:1).

Luego de un análisis crítico del currículum educativo ecuatoriano, la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador (2011), expresa que la propuesta de nuevo bachillerato “no ha sido consecuente con sus enunciados pedagógicos ni en los distintos niveles de concreción curricular, ni en la organización general del currículo. Allí la pedagogía pasa a funcionar como un simple recurso discursivo frente a la predominancia del currículo concebido, por otra parte, desde una perspectiva meramente instrumental. (p,14). Es decir la nueva propuesta contiene enunciados que apelan a la interculturalidad, pero que a la vez, mantienen prácticas hegemónicas e inequitativas en la distribución de los derechos educativos.



Identidades juveniles

Cuando hablamos de identidades en la juventud, tenemos que considerar necesariamente un alto grado de subjetividad en las formas de ser y estar, es decir en la forma como las personas jóvenes perciben su entorno y comparten los mismos espacios, significados y tradiciones musicales en común, pero una forma distinta de asimilarlas y resignificarlas. El diccionario de la Real Academia Española define la Identidad como un conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracteriza frente a los demás; circunstancia de ser realmente una persona la que se dice que es: probar la identidad de alguien. (Rodríguez. 2017.p,129)

La etapa de la juventud se caracteriza por ser el período de tiempo en donde definimos la mayoría de nuestras políticas de vida dentro o fuera de un sistema institucionalizado de poder como lo es la educación, el estado, etc. Según Berger y Luckman, existen dos procesos en la configuración de la identidad que son: a) sociabilizaciones primarias; en donde el individuo se vuelve parte de una comunidad; y b) sociabilizaciones secundarias en donde la persona socializada se enfrenta a nuevos sectores del mundo objetivo en su sociedad (Berger, Luckman 2003 en Domínguez 2004.p23). Las y los jóvenes bachilleres estarían atravesando sociabilizaciones secundarias en donde los procesos educativos formales y no formales, planificados o espontáneos juegan un rol muy importante.

La juventud es un espacio para significar el mundo de muchas maneras posibles. Stuart Hall en *¿Quién necesita identidad?* (2003), hace una crítica antiesencialista al concepto de identidad única que debe ser concebida fuera de prácticas étnicas, raciales, de género o de nacionalismo cultural, para encontrar la alteridad en la diversidad y así poder autodefinirse e identificarse. “La identificación se construye sobre la base del reconocimiento de algún origen común o unas características compartidas con otra persona o grupo o con un ideal, y con el vallado natural de la solidaridad y la lealtad establecidas sobre este fundamento”. (Hall 2003. p,14).

Este concepto acepta que las identidades no se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, se construyen de diferentes formas, mediante múltiples discursos y prácticas muchas veces antagónicas. Por tanto, “las identidades en consecuencia, se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella. Se relacionan tanto con la invención de la tradición como con la tradición misma”. (Hall 2003.p,17)

Expondremos en este punto las definiciones que delimitarán el análisis de la variable Juventud, concepto producto de una construcción social, que nos conducirá a un análisis crítico sobre la participación de los jóvenes en los procesos de transformación personal y social.

Para empezar, la categoría social a la cual conocemos como juventud no es una arbitrariedad de la naturaleza, sino que ha sido una construcción histórica y política, sobre la cual reflexionar y deconstruir un estereotipo de ser humano que, a pretexto de los cambios físicos y fisiológicos experimentados en su desarrollo, se encuentra atrapado en una especie de limbo social, esperando autorización para ejercer su ciudadanía, a la que no accede



totalmente hasta que no concluya esta edad de adolescencias, la mal llamada en nuestro medio ,“edad del burro” .

Al respecto Medardi (2012.p,46), menciona: “El surgimiento de la juventud como una categoría social está íntimamente relacionado con el aumento de la esperanza de vida, los cambios generados por el mundo productivo y el incremento de las expectativas de progreso que poseen las personas en estas épocas. Así, la juventud aparece producto de una dilación en el período de adquisición de las destrezas necesarias para insertarse en el mundo del trabajo”. Es entonces cuando la revolución industrial, en su necesidad insaciable de mano de obra calificada, asignó, a finales del siglo XVIII y principios del XIX, los roles que debían cumplir, los hombres desde su temprana formación académica destinada a la producción. A las mujeres por otro lado, se les asignó el rol fundamental de alimentar al nuevo sistema global mediante la reproducción y crianza de la futura fuerza laboral.

Menardi (2012) menciona que estos procesos históricos, generaron una, “moratoria de roles”, un espacio de tiempo durante el cual las personas que han comenzado la fase de desarrollo reproductivo, son suspendidas temporalmente de obligaciones hasta estar “adaptados” a la sociedad, esto sin excepción luego de un proceso formativo de escolarización interminable, requisito indispensable en la modernidad para obtener beneficios ciudadanos, generando y manteniendo inequidad e injusticia, de la que el sistema educativo se vuelve cómplice al generar y mantener categorizaciones y generalizaciones soportadas por currículums de estudio descontextualizados de las culturas locales y de los sentires y haceres de los jóvenes.

Podemos decir entonces que el colegio actúa como aparatos ideológicos de Estado que ejerce presión sobre el estudiantado. Consideraremos, algunos de los aparatos ideológicos de Estado, según Althusser:

AIE religiosos (el sistema de las distintas Iglesias),

AIE escolar (el sistema de las distintas Escuelas, públicas y privadas),

AIE familiar,

AIE jurídico,

AIE político (el sistema político del cual forman parte los distintos partidos),

AIE de información (prensa, radio, T.V., etc.),

AIE cultural (literatura, artes, deportes, etc.). (Althusser, 1969.p,4)

Queda claro que la juventud es influenciada por varios de estos aparatos ideológicos a la vez, , los cuales bajo la etiqueta de nacionalidad pretende englobar y homogenizar desde una clase dominante, con todas las contradicciones e inequidades que esto implica. La nacionalidad, o la “calidad de nación” como podríamos preferir decirlo, en vista de las variadas significaciones de la primera palabra, al igual que el nacionalismo, son artefactos culturales de una clase particular. (Anderson 1993.p,9). La escuela y “la pareja escuela-familia constituye el aparato ideológico de Estado dominante, aparato que desempeña un rol



determinante en la reproducción de las relaciones de producción de un modo de producción amenazado en su existencia por la lucha de clases mundial”. (Althusser 69.p,6) .

Unificar y homogenizar la diversidad bajo las consignas del nacionalismo, parece ser una constante en la cultura dominante local y global. Es muy difícil encontrar referentes musicales contemporáneos, intérpretes de MTE, que sean referentes para la juventud ecuatoriana urbana, que sean capaces de representar emociones propias de esa edad, como por ejemplo sí podría hacerlo el equipo de fútbol favorito o determinada actriz o actor en esta comunidad imaginada, una unidad política imaginada en donde ,“los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán ni oirán siquiera hablar de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión(Anderson 1993.p,6). Todo esto nos permite reflexionar y marcar la diferencia entre el discurso ofrecido desde el sistema educativo en los currículums de estudio en cuanto a diversidad, y la aplicación bajo un enfoque intercultural que considere a todas las culturas por igual para integrarlas en contenidos que sean significativos y aplicables en las diversas realidades socioeconómicas del Ecuador.

Mantener el paradigma de que la juventud es un periodo de adquisición de herramientas para la vida es mantener también la idea de que la juventud es una etapa de crisis, un periodo de riesgo en donde se define socialmente si un individuo es “normal” o disfuncional”, determinando así que mientras dure este proceso, las opiniones o propuestas de este sector de la sociedad de legitimidad, privándolos/las de ser agentes activos de los procesos sociales de transformación.

La música tradicional ecuatoriana, definiciones y conceptos

El Ecuador como nación corresponde históricamente a un territorio de límites confusos y de mega diversidad biológica, consecuencia de los diferentes pisos bioclimáticos que contiene su geografía, los mismos que condicionan y moldean múltiples ecosistemas con diferentes e incontables formas de percibir la vida, sometidas a complejas dinámicas culturales de diálogos culturales no exentos de conflictividad y tensiones, de orden regional y social.

Esta diversidad en las formas de relacionarse con la naturaleza y entre seres humanos, a través de la diferencia con el otro, se expresa en una variedad de manifestaciones musicales, “tantas músicas encontramos cuantas diversidades coexisten. Podemos hablar de una identidad sonora para cada grupo socialmente diferenciado, en donde lo étnico juega un rol importante, aunque no único”. (Mullo Sandoval 2009.p,26). Es decir, la música es una manifestación artística que condensa de manera natural los sentires y saberes de cada grupo humano, convirtiéndose en su representación sonora, la misma que no está sostenida únicamente por la pertenencia o no a una nacionalidad, sino a las dinámicas relacionales de esa sociedad.

Paralelamente a diversidad cultural del Ecuador se ha desarrollado un discurso oficial de diferenciación y exclusión; de jerarquización social que etiqueta y asigna a cada tipo de música un valor moral y estético en una relación que pretende unificar el sonido de la Nación, homogenizándola desde el poder hegemónico, mientras que se folkloriza o invisibiliza a expresiones “no oficiales” de las culturas llamadas minoritarias, las otras culturas. Como



resultado de esta relación desigual de bienes culturales, en el Ecuador se puede diferenciar según Kitty Wong (2011.p,270), dos corrientes muy visibles: la música nacional de las élites que compite por acceder a la cultura globalizada del establishment; y la música nacional de las clases populares, la que se construye en términos propios, definiendo así la ecuatorianidad de la “otredad” y generando la dicotomía: élite-chicha, dentro de la discusión sobre cultura musical en el país.

La UNESCO define cultura como: “el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o un grupo social. Ella engloba además de las artes y las letras los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. (UNESCO, 1982).

Para Patricio Guerrero, la cultura hace referencia a: “la totalidad de prácticas, a toda la producción simbólica o material, resultante de la praxis que el ser humano realiza en sociedad, dentro de un proceso histórico concreto” (Guerrero 2002, p.35). La cultura puede considerarse entonces como una construcción social que no puede ser comprendida fuera de los procesos históricos de diálogos en un plano de inequidad e injusticia social. Es decir, mientras se normalice el desconocimiento oficial y un blanqueamiento de las expresiones culturales como la música local en el Ecuador, seguiremos inmersos en una cultura incompleta, llena de vacíos en donde las identidades se ven atrapadas por el discurso público oficial que reconoce y valida la cultura y no a las culturas desde una perspectiva horizontal de poder.

Definiendo lo popular, García Canclini manifiesta que no corresponde a sujetos o situaciones sociales nítidamente identificables en la realidad, es más bien “una construcción ideológica, cuya consistencia teórica está aún por alcanzarse”. (García Canclini 1987. p,5).

En el presente estudio se considera el uso del término música tradicional ecuatoriana (MTE) y no música popular, para diferenciar entre lo que está de moda o es aceptado como cultura establecida (música popular) y la música hecha en Ecuador que ha acompañado las dinámicas formas de vida dentro y fuera de los centros de poder económico y cultural. Sin embargo, hay que tener en cuenta que lo popular y lo tradicional son conceptos relacionados y para nada estáticos, son más bien expresiones vivas de los pueblos, resultado de una serie de intercambios culturales, “dentro de una dinámica global que conjuga elementos como lo patrimonial, la interculturalidad y, sobre todo, la identidad” (Mullo Sandoval 2009, 13).

Ahora, para entender y definir identidad, debemos reconocer y analizar la importancia de la historia, del pasado y por consiguiente de la oralidad en la construcción de la misma a nivel personal o de una “memoria colectiva”. Cualquier identidad individual o grupal está ligada a un sentido de permanencia, de ser uno mismo, de mismidad, la memoria sostiene a las identidades a lo largo del tiempo. La tradición musical varía según las sociedades que están divididas entre clases y grupos, generaciones o género. “La memoria depende igualmente de la importancia que el pasado, o algún momento del mismo, tiene en la constitución de la identidad de cada individuo: para algunos, un pequeño recurso, para otros un tesoro de mayor valor, para otros aún aquello que se quiere abandonar en el presente para que éste pueda ser vivido, como sucede en los casos en los que el pasado es portador de disgustos o traumas”



(Sobral 2005.p,7). Todo esto depende de quién imagine y construya la nación y desde donde imagine este constructo del cuál se desprenderán y dependerán las expresiones de nacionalismos oficiales como forma de sometimiento al poder y de los nacionalismos contra hegemónicos, a manera de resistencia cultural anti hegemónica. Ambos relatos de gran significancia en la construcción identitaria juvenil.

Bajo este marco, ¿cómo podríamos definir a la música que denominamos popular o tradicional en el Ecuador?, considerando la subordinación que tienen este género frente a la cultura dominante. Una definición muy acertada de Mullo Sandoval dice que: “La música popular tradicional es el producto de una serie de intercambios históricos y culturales, de dinámicas globales y locales”. En cuanto a “lo tradicional” dice que la música se podría definir como rasgo “de culturas provenientes de sistemas no capitalistas de producción, sean o no indígenas o la heredad de una memoria trabajada y compartida históricamente” (Mullo Sandoval 2009, 25). Es la historia y la memoria indígena dentro de nuestro constructo de Nación la que ha sido reducida, folklorizada y esencializada desde el sistema educativo en el Ecuador.

Podemos decir entonces que lo que conocemos como música tradicional o popular en el Ecuador, corresponde principalmente a una serie de géneros y rítmicas diferentes a las formas y organología occidental, con alguna influencia indígena, hecho que etiqueta a la música local o vernácula como étnica, primitiva, ancestral u otros calificativos que la asocian con un pasado cultural estático y no se la incluye en el dinamismo de una difusión mediática y aceptación sin distinción de clase social.

Según Honko, la tradición es acumulativa, es decir una suerte de depósito de memoria, lista para ser utilizada a conveniencia, perpetuando estereotipos de raza y clase, manejando una estética complaciente a la clase dominante. “La ‘tradición’ se refiere primariamente a un conjunto asistemático de elementos culturales que han estado disponibles a un grupo social particular en tiempos y contextos diferentes. (Honko 1996: 65). Podríamos afirmar que la música tradicional popular es producto de múltiples intercambios históricos y culturales, sometidos a dinámicas locales y globales.

Ketty Wong hace una distinción entre música ecuatoriana oficial, es decir la producida entre 1920 y 1950, a la que se le otorga el título de *la* música nacional por parte de las elites sociales y, por otro lado, la música nacional popular que es la que representa el sentimiento nacional de un grupo humano subalterno.(2013.p.61) Así mismo Wong manifiesta que paradójicamente la estilización y academización de ritmos indígenas ha permitido incluir a estos (yaraví, san Juanito, pasillo,etc) en el repertorio de música ecuatoriana oficial ya que cuenta con una etiqueta musical académica que le permite acceder a la industria musical, ahora con la etiqueta de culta.

Los procesos históricos post coloniales en el Ecuador motivaron la aparición de los géneros que definirán la identidad musical ecuatoriana que comienza a tratar de encontrar un lugar en el naciente proyecto de Nación Estado. No es hasta “las tres primeras décadas del siglo XX, cuando luego de haberlas calificado de nativas, criollas, etc., los medios de comunicación de ese entonces, la radio principalmente, comienzan a identificar así, en primer



lugar, a los distintos géneros musicales surgidos con una vinculación territorial nacional; y, segundo, bajo criterios ideológicos de apropiación de una identidad cultural mestiza, negada hasta ese entonces a la naciente clase media”. (Mullo 2009. P,29).

En el período colonial el término mestizo se utilizaba para referirse a la mezcla racial entre europeos e indígenas. Durante el siglo XX el término se entendió como un “racismo científico que demostraba el retraso del indio. En los estudios andinos, el término se refiere al proceso de aculturación donde el indígena pierde sus rasgos culturales”. (Wong 2013.p,44). El Ecuador muestra en el último censo a un país cuya población en su mayoría admite ser producto de mestizaje. En la provincia del Azuay según datos del INEC del año 2010, un 87,1% de la población se autoidentifica como mestiza, es decir acepta un discurso de unidad nacional de cultura homogenizada, en donde el Pasillo se representa como la música nacional.

La búsqueda de reconocimiento y adquisición de derechos civiles ha movido a un gran porcentaje de la población a desconocer la parte indígena de su cultura sometiéndose a procesos de blanqueamiento que ha dado como resultado una población que se autoidentifica como mestiza, y que “mantiene un doble estándar de vida: en público se comportan como si no fueran indígenas, pero en la esfera privada se sienten libres de expresar su herencia cultural” (Wong 2013.p,49).

La ideología mestiza en el Ecuador es un constructo discursivo sobre la unidad nacional que maneja argumentos sobre el reconocimiento e inclusión, pero que maneja prácticas de exclusión. Según Raúl Romero, para el campesino de los andes, el mestizaje implica la apropiación gradual de la modernidad (2001.p,89). Al respecto Kingman manifiesta que se puede diferenciar “varias estrategias de mestizaje: la que orienta a la construcción de una cultura blanco mestiza (en el sentido de cultura nacional), la que ha llevado a la formación de la cultura popular urbana, con sus propios códigos y sistemas de representación, a la que podríamos calificar como indo mestizo” (2002.p,5).

El historiador Enrique Ayala Mora ubica al nacimiento del Ecuador como una nación mestiza entre los años de 1895 a 1960, período en el cual se construye una nacionalidad que quiere dejar de ser india y ascender socialmente; para Espinoza los mestizos son “indios con mayor grado de hispanización” (2000p,27). No podemos hablar de mestizaje o hibridaciones culturales sin tomar en cuenta los conflictos étnicos y raciales que esto conlleva, el estado ecuatoriano, por ejemplo, “al mismo tiempo que acepta la diversidad, ejercita en la práctica, distintas formas de racismo y criminaliza a los sectores populares (Kigman 2002.p,5)

Podemos entonces decir que el estado ecuatoriano mantiene un discurso que usa el reconocimiento del mestizaje con un sentido utilitario de afirmación de la diversidad humana, como cultura nacional, observando esta con una perspectiva capitalista, en donde las propias etnias han normalizado el hecho de disfrazarse como ellos y ellas mismo y representar bailes y cantos aprendidos de memoria para mostrar una ecuatorianidad pintoresca e intercultural, que en la práctica dista mucho del reconocimiento de estos grupos humanos y su cultura, y que limita el acceso a derechos y servicios políticas de desarrollo sociocultural con pertinencia local.



El término pobreza, resulta complicado de definir al tener una serie de significados interrelacionados, que cobran sentido con su uso. Desde un punto de vista materialista la pobreza puede ser vista como la limitación de recursos, como “la falta o carencia de bienestar, cuya reducción es el principal objetivo de cualquier estrategia estatal de desarrollo”. (Mideros 2012.p,55).

La ONU define a la pobreza como “la condición caracterizada por una privación severa de necesidades humanas básicas, incluyendo alimentos, agua potable, instalaciones sanitarias, salud, vivienda, educación e información. La pobreza depende no sólo de ingresos monetarios sino también del acceso a servicios” (ONU, 1995: 57).

La limitación de recursos lleva a una estratificación social de “clase”, es decir, definimos a la persona en función de su posición económica, o lo que es lo mismo, en función de los bienes materiales que posea o no. “La pobreza constituye una clase, ya sea cuando se establecen distintos tipos de relación social (como las de exclusión o dependencia), o cuando la situación de las personas pobres se distingue notablemente de otras (Spicker 2009.p,6)

Música popular tradicional ecuatoriana y clase social

El consumo de música por parte de la juventud en nuestro medio, podría ser una medida de l para ilustrar los procesos de socialización entre iguales y con otras generaciones, además, el gusto musical, proporcionaría una visión de cómo los jóvenes viven procesos de interculturalidad en su cotidianidad. La identificación que los y las jóvenes tengan por cierto tipo de música variará de acuerdo con la etapa de vida y edad que estén transcurriendo y al medio en donde se desenvuelvan como receptores culturales activos.

¿Debemos entonces analizar preguntarnos entonces, a qué consideran las y los jóvenes, música tradicional ecuatoriana? y cuáles son los estereotipos sociales generados en torno al gusto musical en el Ecuador, considerando que, la música popular tradicional ecuatoriana, pasa aún por un lente folklorista, ubicando a este tipo de música en un pasado cultural en peligro de extinción y que por lo tanto se debe repetir y perpetuar con ligeras adaptaciones de acuerdo con el tiempo. Las nuevas audiencias reciben productos musicales ecuatorianos que en su mayoría, corresponden a reinterpretaciones o actualizaciones de unos pocos ritmos regionales , o a un grupo de “rarezas” que por su clasificación taxonómica las conocemos a través de la etiqueta de “étnicas” , término que define a “ la otra música, la música ajena, en una concepción cultural en donde, lo otro y lo ajeno comienzan justo donde termina la auto conceptualización ideológica de la música de arte europea de los siglos XVI al XX” (Mullo Sandoval 2019 p,11). Es así como se desarrolla el término etnomusicología, la misma que nace como una rama de la Antropología a fines del siglo XIX con el objetivo de “estudiar las músicas producidas y experimentadas por los seres humanos en distintas regiones del mundo, la musicología comparada que a partir de mediados del siglo XX pasó a ser denominada etnomusicología, nunca se apartó totalmente del ámbito de estudio”. (Cámaras 2011 p,73). Por lo tanto, podemos decir que toda manifestación cultural que pase por este filtro, quedará marcada por esa relación inequitativa entre la cultura oficial, reconocida y mantenida por el statu quo académico y las otras culturas subalternas.



Esta folklorización de la diversidad musical ecuatoriana, reduce expresiones musicales de vida que quedan delimitadas a ciertas temáticas que posiblemente no encuentren puntos de identificación con la población joven. “El folclore es un intento melancólico por sustraer lo tradicional al reordenamiento industrial del mundo simbólico y fijarlo en las formas artesanales de producción y comunicación. Esta es la razón por la que los folcloristas casi nunca tienen otra política para proponer respecto de las culturas populares que su "rescate" ni encuentran mejor espacio para defenderlas que el museo”. (García Canclini 1987 p,3). Por lo tanto, la población en procesos de autodefinición o autoidentificación, se encuentran con referentes musicales, que son piezas de museo y que reafirman una condición y realidad de vida indígena, relacionada a la miseria, desamor y desapego por mencionar un caso específico de lo que nuestra realidad musical expone en el consumo popular.

La música popular tradicional ecuatoriana ha estado y está ligada a estereotipos sociales que distinguen lo culto de lo popular, lo urbano de lo rural, dividiendo y segmentando a la población consumidora, como lo menciona Bourdieu (1979): en dos "castas" "antagónicas", "los que lo entienden y los que no lo entienden". Este habitus de clase es el símbolo de distinción y legitimización de la desigualdad y diferenciación social. Según Bourdieu, los gustos son apropiaciones que varían porque la apropiación de las obras supone destrezas y competencias que no están distribuidas equitativamente, sino “según el capital cultural (sobre todo en forma de escolarización) como instrumento de dominación”. (Bourdieu 2002 p, 257-390). Es decir, existe todavía una relación entre la capacidad adquisitiva y el gusto por cierto tipo de manifestación musical alrededor de la cuál las y los jóvenes encontrarán referentes en sus procesos de autodefinición.

El gusto musical como índice de nobleza es una situación que para las y los estudiantes sobre todo los que cuentan con un bajo capital escolar, limita y subordina en muchos casos sus sentires y acciones que tienen que ser justificados o asumidos como una marca que los identifica y diferencia. “No existe nada que permita tanto a uno afirmar su "clase" como los gustos en música, nada por lo que se sea tan infaliblemente calificado, es sin duda porque no existe práctica más enclasante” (Bourdieu 1979 p, 16).

El gusto que una persona tiene en la música que escucha, marca entonces la percepción de la sociedad sobre sus condiciones de vida y la ubica según una jerarquía cultural vertical. La música, además de ser el bien cultural más consumido entre los jóvenes, “es uno de los principios estructurantes/organizadores más importantes de la diferencia, la jerarquía en las distinciones e integración de las culturas y prácticas culturales juveniles” (Urteaga 2010p, 33). Los jóvenes entonces, buscarán símbolos que los identifiquen individual y comunitariamente ya no en la diversidad regional musical sino en los referentes de moda, pasando así a ser un miembro activo de la maquinaria de la industria musical que sirve como un escenario de integración y comunicación entre jóvenes, pero también puede ser un medio de exclusión debido a los diferentes significados y diferencias entre las autodefiniciones personales, es decir, adoptan estilos propios. El estilo joven puede definirse como: “la manifestación simbólica de las culturas juveniles, expresada en ese conjunto, más o menos coherente, de elementos materiales e inmateriales, que los jóvenes consideran característicos de su identidad como grupo” (Vargas 2012.p,7). La mayoría de los grupos juveniles



comparten determinados estilos, aunque estos no siempre sean permanentes, existen estilos individuales, mediante las y los jóvenes construyen su imagen pública.

Pierre Bourdieu (1979) define la "cultura musical" como la suma de conocimientos y experiencias unida a la aptitud para hablar sobre ella, por lo tanto para que la música popular tradicional ecuatoriana tenga un espacio y un significado en la autodefinición identitaria de la juventud, deben considerarse aspectos como: el entorno socioeconómico del individuo, en donde se desarrollará y de donde extraerá la información musical propia de núcleo familiar y comunitario, además, la instrucción y el espacio para estas prácticas dentro del sistema educativo con grandes brechas entre el ámbito fiscal y privado, lo que evidencia a los gustos musicales como un elemento de selección social.

La hegemonía de una cultura única sobre otras culturas ha ido moldeando una identidad musical ecuatoriana representada sobre todo con el Pasillo clásico, es decir aquel pasillo producido entre los años 1920 y 1950, el mismo que ha pasado por procesos de modernización desde la década de los 90's "por parte, los grupos intelectuales y los músicos académicos que comienzan a hablar de una "crisis" del pasillo y proponen una "modernización" del género a través de innovaciones armónicas y tímbricas. Se habla entonces de "rescatar" y "vestir de frac" al pasillo". (Wong 2004 p,270). Ejemplos de este fenómeno podemos encontrarlos en producciones musicales como las hechas por el músico ecuatoriano Juan Fernando Velasco o por el artista chileno Alberto Plaza por citar algunos ejemplos que han gozado de reconocimiento popular además de un nivel musical acorde a los estándares internacionales, y que constan en la reinterpretación de clásicos de la música tradicional con arreglos contemporáneos con alta difusión en medios de comunicación públicos y privados. La unidad, "la homogeneidad interna que el término identidad trata como fundacional, no es una forma natural sino construida de cierre, y toda identidad nombra como su otro necesario, aunque silenciado y tácito, aquello que le falta". (Hall 2003 p,19)

Se ha generado entonces una suerte de Nacionalismo Musical en el sentido de conservar con los mínimos cambios estructurales y la venia de la industria musical y mediática dominante, desde las reglas de occidente, que son las que rigen la estética. Esta situación podemos contrastarla con la era de oro del Nacionalismo musical ecuatoriano de comienzos y mediados del siglo XX en donde compositores como Gerardo Guevara, "exponían desde el escenario de lo culto componentes de la diversidad musical, buscaba símbolos de identidad nacional que vayan más allá de las influencias europeas principalmente". (Villamar 2012 p,69). Este nacionalismo musical pretende la integración de tradiciones musicales locales a *lo culto*, dejando clara la división entre la cultura aceptada y promovida por el poder blanco mestizo, y las otras culturas incluías como elementos que aportan color a composiciones de corte europeo principalmente.

Esta nueva corriente de valoración y exposición de lo nacional no necesariamente ha generado que la otra música popular tradicional sea socialmente valorada sin caer en la jerarquización de grupos de poder. Las expresiones de los pueblos de la Amazonía, costa y afroecuatoriano, deben ser comprimidos y sobreexplotados en expresiones que reafirman la diferencia entre el blanco mestizo culto y la diversidad cultural de este país. Esto se evidencia por ejemplo en la asociación innata entre la danza de la Marimba y el pueblo



Afroecuatoriano, estas mismas afirmaciones tienden a generalizar estereotipos de raza y de procedencia geográfica con las consecuentes inequidades sociales. “Lo que encontramos no es la existencia de culturas que dominan y otras que son dominadas, por el contrario, lo que existen son grupos sociales que están en condiciones asimétricas de poder y ejercen la dominación de unos sobre los otros”. (Guerrero 2002 p,65).

Existe entonces una suerte de democratización musical en donde se difunde y reconoce como muestras de la identidad nacional al remozado pasillo o muy pocos otros ritmos regionales, frente a los cuáles los géneros denominados como música chichera o la tecnocumbia, siguen siendo asociados a la pobreza, la ruralidad y a la jerarquización social de clase. “No podemos, a esta altura de la teoría, confundir los mecanismos hegemónicos masificadores y despolitizadores de la industria cultural con un milagroso movimiento de democratización cultural que legitime lo que no puede ser legítimo porque las relaciones de dominación así lo deciden”. (Alabarces 2008 p,3)

La legitimización de una cultura por parte de las instancias de poder genera procesos de desconocimiento y rechazo a un segmento del arte de uso exclusivo de clases sociales subalternas, incapaces de entender el arte y de la que se las mantiene expresiones folklóricas. “No existe, pues, nada que distinga de forma tan rigurosa a las diferentes clases como la disposición objetivamente exigida por el consumo legítimo de obras legítimas” (Bourdieu 1979.p,37).

Podemos decir entonces que la representatividad musical popular ecuatoriana está dada por aquellas composiciones que cumplen con los cánones estéticos de belleza, relegando a otras expresiones musicales a la casilla de minorías “sin posibilidad de trascendencia y casi siempre eliminadas de todo proceso de protección de sus expresiones, ya que las instituciones ligadas al ejercicio del poder (ministerios, municipios, etc.) no establecen niveles democráticos de participación en sus planes de contingencia”. (Mullo 2012 p,27).

Como lo propone Patricio Guerrero, los procesos de construcción de la identidad se inician con la necesidad de autorreflexión sobre sí mismo, la mismidad que nos permite decir “yo soy” esto o “nosotros somos”. Además, estos procesos deben ir más allá de la mismidad, hacia un diálogo de procesos que en su conjunto podrían definir las culturas musicales ecuatorianas, asignándole representatividad y significado a aquellas prácticas musicales relegadas históricamente. Estas prácticas vernáculas en su mayoría serán clasificadas como populares ya que permiten manifestaciones y significaciones más apegadas a los sentires y disfrutes sensoriales y no al disfrute netamente mental que propone la música culta o académica, que justamente es la base de la enseñanza musical en las instituciones.

Como manifiesta Guerrero “La identidad es por tanto una construcción dialógica que se edifica en una continua dialéctica relacional entre la identificación y la diferenciación, entre la pertenencia y la diferencia; esto implica el encuentro dialogal, la comunicación simbólica con los “otros”. (Guerrero 2006.p,66)

No puede existir entonces una identidad nacional musical única debido al alto nivel de diversidad cultural, teniendo en cuenta que “este proceso de construcción identitaria es selectivo, dinámico y excluyente”. (Wong 2004 p,280). En este sentido, la identidad no es



un lugar fijo, es más bien un proceso dinámico y siempre en movimiento. Simón Frith diría que la identidad “es móvil, un proceso y no una cosa, un devenir y no un ser” (Frith,1996, pág. 184). La identidad puede resultar en la suma de relatos construidos desde biografías y subjetividades de individuos o grupos particulares que expresan a través de su discurso musical emociones, ideas, preguntas, etc.

Se habla entonces de identidades musicales, de pertenencias sociales o grupales, en donde los límites culturales son cada vez más permeables. “Las músicas ecuatorianas actuales, tradicionales o no, son el producto de relaciones interculturales cuyo principal escenario social es la gran ciudad”, son identidades múltiples que tienen una serie de elementos culturales entrelazados y que construyen nuevos sistemas de valores (Mullo Sandoval 2009, 15). Según Juan Mullo, las conductas artísticas no son “puras”, ni han estado al margen de contaminaciones. “Son el producto de relaciones en conflicto que nos han hecho repensar el concepto de lo nacional”, por lo que no existiría una identidad nacional única (Mullo Sandoval 2009, 15).

Las políticas culturales y educativas en el país no promueven diversas manifestaciones musicales más allá de las estéticamente aprobadas por su relación con la música occidental ya sea clásica o de moda o que se presenten como folklorizaciones del mundo indígena. Esto a más de ser una imposición, mucha de las veces no tiene nada que ver con la visión del mundo que puedan tener las y los jóvenes y en donde ese grupo poblacional tenga una verdadera representatividad y responsabilidad social como ecuatorianos, por lo que “es importante comenzar a aceptar que la vida musical de los estudiantes que acontece por fuera de la academia no es sencillamente un mundo paralelo incomunicado con lo ocurre en la escuela. Es necesario entenderlo, más bien, como una fuente valiosa y vivencial de aprendizaje informal que puede darnos pistas interesantes sobre lo que puede ser pertinente para sus vidas como seres humanos y como artistas. (Samper 2011 p,302).



Capítulo III

RESULTADOS Y ANÁLISIS

a ASPECTOS CUANTITATIVOS

El hábito de escuchar música en los estudiantes de BGU

Se encuestaron a 141 estudiantes de BGU de la ciudad de Cuenca, 81 (que representan el 57% del total de encuestados) de colegios fiscales y 60 (que representan el 43% del total de encuestados) de colegios particulares, de los cuales 87 fueron del sexo femenino y 54 del masculino. La mayoría, representada por el 95,74% de estudiantes, responden que escuchan música todos los días, el 4,26% lo hacen solo los fines de semana lo que demuestra que, en este grupo, nadie deja de escuchar música en ningún momento de sus horas de actividad o descanso. Dentro de la costumbre de escuchar música todos los días, se nota la tendencia del predominio cuantitativo de los varones sobre las mujeres, tanto de instituciones particulares como privadas, así como de aquellos que escuchan solo el fin de semana. El número absoluto de estudiantes mujeres de colegios privados aparece menor que aquel de las estudiantes de los fiscales. **Ver Tabla No. 1**

Se nota indiscutiblemente que la música está siempre presente en la vida de las personas de este grupo de edad sin distinción de sexo y de establecimiento en donde realizan su formación a pesar de que se da por entendido que la extracción socio económica de los educandos es diferente entre los establecimiento Fiscales y Privados. Evidentemente que la pregunta estuvo dirigida a investigar si las personas “escuchan” que es muy diferente al hecho de “oír” música. El escuchar es una actitud voluntaria que implica poner atención, en este caso, a la música, incluida la letra, la misma que es capaz de generar emociones y sentimientos propios o ajenos que por lo regular están orientados hacia vivencias positivas de la vida. No se puede afirmar en esta primera observación si los estudiantes “escuchan” o solo “oyen” la música, pues igual, siendo esta última una actitud pasiva puede desatar más emociones que sentimientos.

El propósito de escuchar música en los estudiantes de BGU

Fueron encuestados 141 estudiantes de BGU. El 35,26% del total, dice que escuchan música “para relajarse”, El 31,41%, “para sentir emociones”, el 21,15% “como entretenimiento” y el 12,18% “para bailar”. El propósito calificado como “oír música por entretenimiento”, es casi igual para hombres y mujeres en los colegios fiscales, no así para los que escuchan música “para sentir emociones”, en donde hay una tendencia predominante de los hombres. El “bailar” es un propósito similar para hombres y mujeres en los colegios fiscales. En el propósito “para relajarse”, también la tendencia es mayor en los hombres. “Sentir emociones” y “relajarse” pueden calificarse dentro de una misma línea del propósito, puesto que los dos pueden interpretarse como emociones positivas. **Ver Tabla 2**



La adolescencia es el periodo de la vida del ser humano en la que se construye, entre otras cosas, sus identidades y sus pertenencias. La música con su melodía, su ritmo, el texto que trae en muchas ocasiones, se transforman en elementos accesibles e ideales para identificarse con una diversidad de modelos sociales y culturales. No es raro que buscar tranquilidad, sentirse “relajado” es muy natural en esta edad, y también en otras, pues los aprendizajes de cosas nuevas e inesperadas que se presentan a esta edad son múltiples y variadas.

Se puede decir que la música es esencial en todos los procesos educativos y de desarrollo humano, siempre y cuando esta, contenga elementos que conecten con la persona y le permita *ser* a través de ella, como un instrumento para conseguir una adecuada adaptación, resiliencia y en definitiva la construcción de un aprendizaje adaptado para lo que viene en el futuro de la vida de esa persona, es decir debemos tratar de entender o al menos prestar más atención al por qué y para qué, los jóvenes escuchan música y “analizar los rasgos sociales y culturales de la música en su contexto real, entonces necesitamos atender a lo que la gente realmente hace” (Finnegan 2002.p,13).

Podríamos decir que en la juventud sobre todo, se genera una posición musical ante la vida, un pensamiento, o una inteligencia musical inherente en el ser humano, la que le permite tanto receptar como emitir ondas sonoras de naturaleza física ,las que a su vez, son capaces de estimular a un organismo que busca acoplar de alguna manera con un sentimiento, con un grupo social determinado, “parece que los individuos tienen la capacidad de imprimir un sentido musical al mundo, y que pueden, a través de ciertos tipos de ejecución y afinación con otros, transformar estructuras de cognición y afecto en formas culturales y sociales” (Blacking, 1991: 68-9en Finnegan 2001.p,23).

La juventud entonces se encuentra en búsqueda de su propia *Armonía* de vivir mediante su propia cultura, o *tribu urbana*, entendiéndola como un grupo de personas por lo general jóvenes, que se comporta de acuerdo con las ideologías, gustos musicales o deportivos de una subcultura, originada y desarrollada en la ciudad, probando y compartiendo diversos sonidos que le dan sentido a sus mundos y anhelos, en un continuo ciclo de consumo y desecho de productos culturales, en medio de los cuales encontrarán tanto a sus héroes y heroínas personales, como las razones para posicionar su pensamiento ante el mundo marcando límites y diferenciaciones sociales de toda índole. Hablamos de *culturas juveniles* para referirnos a “aquellas agregaciones de jóvenes en torno a referentes simbólicos que suelen presentarse como componentes de modos de pensar y organizarse, de valores, prácticas y discursos, todos ellos colectivos; y caracterizados por posiciones alternativas y, en ocasiones a contra corriente, de aquello socialmente aceptado y reconocido”. (Vargas 2012.p,4)

La posibilidad que nos proporciona el conocimiento de *las* músicas consumidas por la juventud, nos da claves para entender sus encuentros y desencuentros sociales, “tanto los rituales públicos como los ritos de paso personales dependían a menudo del simbolismo de la música para ser situados aparte del tiempo y espacio “ordinarios”, y, de esta manera, ser traspuestos a la superior esfera del ritual en cuestión”. La música constituye en la juventud la forma de experimentar las diversas realidades con las que conviven, por lo que se constituye en un elemento que nos ayuda a la comprensión de un grupo social en particular,



así como la formación individual de identidades. “La mayoría de los grupos juveniles comparten determinados estilos, aunque estos no siempre sean espectaculares ni permanentes, puede hablarse también de estilos individuales, en la medida en que cada joven manifiesta sus gustos estéticos y musicales y edifica su propia imagen pública”. (Juliano 2012.p,150).

Estas identificaciones tribales conocidas bajo el discutible nombre de *sub culturas*, desarrollan procesos de relaciones sociales que se tornan muchas veces conflictivos y contestatarios al sistema de comportamiento impuesto desde la escuela o la familia. “Las subculturas juveniles urbanas, entre muchas otras cosas son el reflejo de la cultura mediática. Esto implica ser expresión de las tendencias, la moda, los hábitos, los estereotipos, entre otros efectos de dicha cultura, pero además son el reflejo de las manifestaciones culturales urbanas, de los jóvenes, de sus inconformidades y de sus proyecciones identitaria” (Juliano 2012.p,161). En ese sentido la juventud siempre será la población hacia donde la industria de consumos musicales y sus derivados, direcciona la mayoría de sus esfuerzos creando y produciendo en masa ídolos que se convierten en los referentes estéticos y de comportamiento juvenil.

Facundo Manes, neurólogo y neurocientífico en un artículo para la prensa titulado, ¿Qué le hace la música a nuestro cerebro?, manifiesta que: “emoción, expresión, habilidades sociales, teoría de la mente, habilidades lingüísticas y matemáticas, habilidades visoespaciales y motoras, atención, memoria, funciones ejecutivas, toma de decisiones, autonomía, creatividad, flexibilidad emocional y cognitiva, todo confluye en forma simultánea en la experiencia musical compartida”. (El PAÍS 2015). En pocas palabras, muy difícilmente se puede escapar del hecho musical y el enganche cerebral que genera con sus múltiples facetas y diversidad. A este hecho biológico, en el sentido estímulo-respuesta, debe sumarse la influencia del mercado y la industria musical de masas, que ha aprovechado históricamente el proceso de afirmación de la personalidad en los jóvenes, para manejar mercantilmente sus gustos y necesidades, asignando así a la música también una función tanto socializadora como diferenciadora al mismo tiempo. Hábilmente el capitalismo global de la industria, provee estereotipos y “géneros musicales para cada tipo de sociedad con características distintas, desarrollando y explotando diferentes técnicas de promoción y de marketing para llegar al mayor público”. (Rodríguez 2015.p,9).

Los géneros musicales preferidos por los estudiantes de BGU

Se encontraron 555 respuestas a la pregunta ¿qué género musical es el preferido por los estudiantes?, la mismas que fueron contestadas en 344 respuestas de los colegios fiscales y 211 de los privados. Se observa que los gustos musicales (género musical) son similares entre hombres y mujeres sean de colegios fiscales o particulares. De los 10 géneros exhibidos en el cuestionario aplicado a todos los estudiantes, los 5 preferidos, en orden decreciente son: Reggaetón/trap (13,51%), Música electrónica (12,43%), Rap hip/hop, 12,07%, Música Pop urbana (11,71%) y Rock (heavy, punk, metal) con el 9,55%. La música clásica aparece con un 6,31%, ocupando el octavo lugar y la Música tradicional ecuatoriana con un 5,59%, ocupa el noveno. **Ver Tabla 3.**



Los géneros o estilos musicales que aparecen como favoritos por la juventud, son los más escuchados en las radios, en los dispositivos electrónicos varios y en los espacios de diversión de la población adolescente; sin embargo, como se podrá observar más adelante, estos no corresponden necesariamente a los gustos de las y los encuestados, lo que genera una aparente paradoja que propondrá una explicación más adelante en este estudio. La música en la juventud, pasa a ser un elemento constitutivo del quién se quiere ser y qué se quiere proyectar por medio de una imagen muy relacionada, si no casi enteramente construida por la industria global, es decir, uno es lo que escucha, y asume estilos de vida a través de la música. El estilo puede definirse como la “manifestación simbólica de las culturas juveniles, expresada en ese conjunto, más o menos coherente, de elementos materiales e inmateriales, que los jóvenes consideran característicos de su identidad como grupo”. (Juliano 2012.p,150)

Estudios experimentales han demostrado que la música elegida por la persona es un hecho intencionado. De esta manera, si la persona necesita potenciar una mejora en su estado anímico, seleccionará una música que le induzca tranquilidad o seguridad; si, por ejemplo, tiene que hacer ejercicio físico, elegirá aquella que motive su ejecución (North & Hargreaves, 2003).

Elementos de la música elegidos a la hora de escuchar música

De los 141 encuestados, se observa la tendencia, constituida por el 56,43% que representa a los y las estudiantes eligen el consumo musical dando igual importancia a los elementos letra y música de los temas que escuchan. El 26,43% manifiesta darle más importancia a la letra y el 17,14% al ritmo, relacionándolo preferentemente como el elemento musical que induce y lleva a una forma de lenguaje corporal como es el baile. Con relación a los tres elementos nombrados anteriormente, se nota una tendencia de los varones sobre las mujeres. **Ver tabla 4.**

El hecho de que la lírica en la música es un elemento importante, y más aún la combinación con el ritmo, demuestra que al tener la música el poder de influir en el pensamiento adolescente, puede ser utilizada como un elemento fundamental dentro de un sistema de enseñanza intercultural.

Frecuencia con la que los estudiantes de BGU escuchan MTE

El número de encuestados fue de 141 estudiantes. El 61,70% de ellos manifiesta escuchar muy poco la música tradicional ecuatoriana, mientras que el 21,28%, dicen que nunca escuchan este tipo de música. Es decir, la gran mayoría (82%) de este grupo estudiado exhibe una actitud de alejamiento y poco interés en la MTE. Solo el 17%, del grupo estudiado, escucha MTE con frecuencia. En todas las respuestas hay una tendencia de predominio de hombres sobre mujeres tanto de instituciones fiscales como privadas. **Ver tabla 5.**

La realidad sociocultural de las y los jóvenes siempre colocará sus gustos bajo la influencia de la industria musical y el mainstream, en contraposición a lo tradicional que parece relacionarse inevitablemente con otras formas de producción y con el pasado al que a su vez se lo relaciona con el núcleo familiar y la autoridad, provocando un alejamiento natural



probablemente debido a las etiquetas impuestas a la música y quizás también a la falta del apoyo académico en los espacios de educación formal en el que están inmersos la gran mayoría de nuestros niños y jóvenes en general y en los que no se nota la importancia que debe darse al enfoque intercultural así como tampoco la producción de iniciativas docentes en este sentido de parte de muchos docentes para crear y difundir arte en el estudiantado.

La identificación y afición de los estudiantes de BGU con artistas intérpretes de MTE

Del total de encuestados el 66,41% manifiesta que no se siente representado por artistas nacionales, mientras que el 33,59% si se siente representado por los mismos. Esta tendencia constituye otro indicador de la separación existente de los jóvenes estudiantes de este estudio con la creación, interpretación y por consiguiente de producción musical en lo concerniente a MTE. Las razones o argumentos, dados por los encuestados, se analizarán más adelante en los resultados cualitativos de la encuesta y grupos focales. Se nota una tendencia que parece indicar que en general, el número de hombres que no se identifican con la MTE es mayor que el número de mujeres. **Ver tabla 6.**

Reacciones de estudiante de BGU ante críticas negativas a la MTE

Los resultados nos muestran que un 55,38% de los estudiantes encuestados manifiestan no sentirse molestos con las críticas en contra de la MTE y sus intérpretes, mientras que un 44,62% manifiesta sentirse molesto ante estas críticas. Los primeros expresan un sentimiento neutro frente a opiniones negativas sobre la música nacional. Se nota una tendencia que parece indicar que el número de hombres que no “se enojan” al escuchar críticas negativas sobre la MTE y sus intérpretes es mayor que el número de mujeres encuestadas. Las razones por las que las y los encuestados dicen sentirse o no molestos por las críticas en contra de la música y los artistas nacionales serán analizadas dentro de los resultados cualitativos. **Ver tabla 7.**

Sentimiento de “ecuatorianidad” en las y los estudiantes de BGU, generado al escuchar MTE

Del total de 140 encuestados, el 36,43%, manifiesta que sí se siente más ecuatoriano al escuchar MTE, un 33,57% manifiesta que a veces tiene ese sentimiento, y el 30% dice no sentirse “más ecuatoriano” al escuchar MTE. Es decir que la mayoría, sumando los dos primeros grupos, pueden, en algún momento, con estímulos o dirección llegar a entender y quizás a descubrir algún grado de identificación con nuestra propia música. **Ver tabla 8.**

Asistencia a eventos de MTE

Las y los estudiantes manifiestan en su mayoría, representada por el 66.91%, que nunca asisten a eventos musicales exclusivos de MTE, el 30.94 %, lo hacen a veces mientras que solo el 2.16% dice hacerlo siempre. **Ver tabla 9.**



Estos resultados confirman que el apego a la música tradicional es muy bajo lo que refleja que la identidad con lo propio está casi ausente. La identificación está más bien dirigida a lo foráneo o tal vez a lo impuesto por culturas foráneas.

Prácticas familiares con relación con la MTE

Se registraron 236 respuestas a la pregunta que hace alusión al uso que se le da a la MTE en sus hogares. El 38.56% de las y los encuestados manifiesta que en sus hogares si se escucha MTE, el 37.71%, dice que se baila MTE, el 14.41%, manifiesta que sus familiares asisten a conciertos de MTE, y un 9,32% que se interpreta esta música en el núcleo familiar. En las familias de los estudiantes de los colegios fiscales y particulares se nota que hay una tendencia similar a escuchar MTE. Al parecer las familias de los estudiantes de las escuelas fiscales bailan más al ritmo de la MTE que las de las particulares. La práctica de asistir a conciertos es baja en general, pero parece similar en las familias de ambos grupos de estudiantes. La interpretación de MTE en los hogares es baja en general, pero se observa que es más frecuente en las familias de los estudiantes de colegios particulares. **Ver tabla 10**

El hecho de que los colegios privados parecen tener un acercamiento a la interpretación se discutirá más adelante cuando se analicen los resultados cualitativos.

El uso de la MTE en eventos institucionales

Esta pregunta busca detectar la frecuencia de la utilización de la MTE en los actos oficiales de la institución educativa a la cual se pertenecen. El 56.12% de las y los encuestados manifiesta que se usa MTE con frecuencia en los eventos institucionales, mientras que un 34.53% manifiesta que se usa poco y un 9.935% que nunca. **Ver tabla 11**

Es un hecho que las instituciones educativas utilizan la música tradicional ecuatoriana, relacionándola - en la mayoría de los casos- con los eventos culturales en donde se ponen de manifiesto los superficiales estereotipos de carácter regionalista que clasifican la diversidad musical del Ecuador en tres o cuatro ritmos folklorizados, en donde, las y los estudiantes se “disfrazan” y bailan danzas “tradicionales”, para, probablemente justificar un currículum que manifiesta la importancia de esta diversidad como potencial herramienta educativa pero no simplemente como una muestra “pintoresca” de las etnias y nacionalidades que coexisten en nuestro territorio, situación que impide desarrollar una suerte de retroalimentación entre educación e interculturalidad. Los denominados actos cívicos, o la semana cultural, son espacios en donde se pone de manifiesto una visión etnográfica de las culturas y pueblos ecuatorianos, enfatizando en características raciales mostrando a estas nacionalidades como ricas en colores y trajes típicos, pero sin ningún o muy poco aporte dentro de plan de estudios que considere a estos saberes locales y los ubique al mismo nivel que la ciencia y cultura occidental.

Aplicación del currículo sobre aspectos de la MTE, impartidos en el BGU



De los 141 estudiantes encuestados, el 56.74 % manifiesta no haber recibido o no recordar contenidos en donde se involucre a la MTE dentro del área de conocimiento de Arte y Cultura. El 21.28% dicen que han revisado poco sobre este particular y el 21,99% afirman que sí revisaron estos contenidos en el presente año escolar. **Ver tabla 12**

Se observa que estas apreciaciones son similares en colegios fiscales y particulares. En relatos informales se conoció que en los colegios fiscales las horas de Arte y Cultura son empleadas básicamente para la práctica de artes plásticas; mientras que en los establecimientos privados existe algunas veces la opción extracurricular de artes en las que está presente la música como asignaturas separadas del curriculum, siendo este un beneficio que ofrece la educación privada con respecto a la pública.

Criterio de las y los estudiantes sobre la MTE como herramienta de educación intercultural.

La mayoría de las y los jóvenes encuestados constituida por el 68.35%, considera que la MTE, como elemento coadyuvante en la educación, puede ser (o es) una herramienta para mejorar el conocimiento sobre nuestra diversidad cultural como país. El 15.83% piensa que es de poca utilidad este recurso. Igual porcentaje (15,83%) responde que no encuentran en esta expresión artística un medio para conocer las culturas ecuatorianas. **Ver tabla 13.**

El pensamiento de los estudiantes sí está abierto a este tipo de inclusión o mejora curricular como elemento para afirmar la identidad.

b ASPECTOS CUALITATIVOS

Análisis del currículum de Arte y Cultura para BGU.

Luego de un análisis general del currículum propuesto para Bachillerato General Unificado, se identificó los momentos en donde se nombra explícitamente a la música o se relaciona íntimamente con esta, para hacer una lectura crítica sobre la importancia no solo en sentido del tiempo otorgado a las actividades musicales sino en los contenidos relacionados a la interculturalidad que estas puedan aportar. A continuación, se exponen estos momentos.

Bloque # 1 (primer quimestre)

El Yo: La Identidad

1. Realización de Producción artística

El objetivo de este primer acercamiento a la música dentro del currículum propuesto es que los estudiantes realicen o procuren realizar obras musicales (en el caso que nos compete) asumiendo los diversos roles que dicha producción amerita, es decir, un trabajo grupal en donde las diversos roles de en una producción básica sean cubiertos por los estudiantes, como guion, líricas, música, recursos instrumentales, etc.



El tema en el que hay que detenerse es el del material y las fuentes de donde los estudiantes van a obtener la información. ¿Cuáles son las obras referentes y de fácil acceso para los estudiantes? ¿Cuál es la lengua en la que estas obras están expresadas? Estas preguntas son necesarias al momento de considerar la población diversa de estudiantes, su condición socio-cultural, su entorno y cosmovisión. Justin et al., en Bowman y Frega (2012) manifiesta que la música juega un papel fundamental en la formación de la propia identidad y la cohesión social durante la adolescencia, por lo tanto haría falta un análisis más profundo sobre las diferencias tanto diatópicas como diastráticas de la población estudiantil ecuatoriana para ampliar el espectro de obras musicales a las que se pueda acceder para, de esta manera, realmente incluir formas de expresión que no sean las tradicionales representaciones de nuestro sistema de enseñanza, donde se aborda el tema de interculturalidad desde perspectivas de miseria, y tristeza del campesino indígena del territorio ecuatoriano, o se muestran las diferencias individuales de género, religión como barreras y no como puntos de partida para el verdadero diálogo intercultural. Esta realidad es evidente en la mayoría de representaciones artísticas que representen a lo local en los diversos espacios, culturales cívicos intra o intercolegiales en donde participa el estudiantado.

Desde la perspectiva filosófica de Luis Alfonso Estrada en Bowman y Frega (2012) la pluralidad de valores musicales facilita la comprensión más profunda de expresiones musicales que actualmente a menudo se desprecian. Una mayor conciencia sobre el valor de las culturas regionales ayudará a reforzar la creatividad en todos los géneros musicales. Este fenómeno musical a nivel nacional puede observarse ya en proyectos que pretenden cohesionar géneros mundiales y regionales como es el caso de Los NIN, Alex Alvear, De Raíz, La Doble, Wuanukta Tonik, entre otros.

Es necesario un espacio para las expresiones musicales que se presenten no solamente en la lengua hegemónica, bajo parámetros europeos de estilos y epistemologías colonialistas, sino una oportunidad para que los estudiantes bilingües puedan encontrar expresividad mediante la lengua y las formas musicales propias de su entorno, y con las que la persona decida hacerlo. "Ciertas características básicas del medio ambiente y sonidos musicales pueden activar al instante circuitos básicos de emoción. (Justin, 2008 en Bowman y Frega, 2012).

El resultado a evaluarse es un producto en donde, por lo manifestado anteriormente, no necesariamente se expresan todas las inquietudes planteadas por los estudiantes y que además puede limitar su experiencia emotivo musical, más aún si la diversidad de obras, lenguajes y conocimientos del profesor sobre las mismas no es lo suficientemente amplio

2. Transformación de obras:

A pesar del hecho de que en este punto del currículo no se hable explícitamente de la música como obra a ser transformada, me permito reformular esta propuesta porque existe la posibilidad real de que los estudiantes opten por experimentar con recursos musicales esta opción.

Ante esta perspectiva nos encontramos de nuevo con la problemática de las fuentes y acceso a las obras que no incluyen temas de interculturalidad y que, por el contrario, deja el manejo de este medio expresivo en manos del profesor que puede o no estar vinculado efectiva y



afectivamente con la comunidad en donde está enseñando, o no tiene la formación adecuada sobre géneros regionales específicos de música.

3. Creación de obra:

La propuesta de este punto del primer bloque del currículo es la creación de un producto artístico poniendo énfasis valorativo en la conclusión del producto como tal y dando la perspectiva al estudiante de que el arte y sobre todo la música es un producto que debe cumplir estándares estéticos con estrictos procesos de construcción, dejando relegado el papel transformador de la creatividad musical. A decir de Larson (1995) en Bowman y Frega (2012) “los adolescentes usan la música para experimentar fuertes respuestas emocionales que les permitan explorarse a sí mismos y en procesos de construcción de sus identidades personales”. La limitante de lengua, bibliografía y acceso a un universo de fuentes de información tradicionales, hace pensar en la necesidad de concebir la educación musical como un instrumento para la descolonización de currículos propuestos para artes en nuestro medio que ha sometido incluso a la subjetividad de las artes a una colonización.

4. Portafolio:

La creación de un portafolio digital es una propuesta netamente tecnológica, y que parece asumir, primero, que todas y todos los estudiantes, tiene los medios y destrezas necesarios para la realización del mismo; y segundo, que el estudiante cuenta con una cantidad mínima de obras (más de dos) que ameriten la presentación de estas en un portafolio, poniendo de nuevo a las artes musicales en una posición de desventaja por las necesidades técnicas como dispositivos para grabar y editar audio en un sistema de computación entre otras.

Todas estas propuestas no son solamente situaciones que afectan al estudiante. La formación docente no contempla una capacitación intercultural relacionada al arte como herramienta de enseñanza en un medio de alta diversidad como lo es nuestro país, por lo que las propuestas curriculares se diluyen, simplifican y hasta ignoran en muchos casos.

BLOQUE #2 (segundo quimestre)

El encuentro con otros: La Alteridad

Este bloque igualmente que el anterior propone el diseño, desarrollo e interpretación de productos artísticos que serán evaluados en función de cómo los estudiantes expresen emociones, fenómeno que nos lleva a la subjetividad en la evaluación. La música aparece en cuatro momentos específicos.

1. Seleccionar, ensayar e interpretar obras musicales y escénicas (teatro, musicales, títeres, danza, ópera, etc.) asumiendo distintos roles (actor, director, escenógrafo, etc.) y contribuyendo a la consecución del resultado esperado.

Para analizar este punto habrá que revisar la cantidad de obras bajo el formato de “musical”, que no pertenezca a formas impuestas sobre todo por el sistema educativo y los medios de comunicación masivos, que se manejan en una sola lengua (castellano).Esto nos lleva a



plantear interrogantes como: ¿Cuántos musicales existen en el Ecuador o inclusive a nivel Latinoamericano que hablen de la realidad Afrodescendiente de una manera positiva, alejada de estereotipos de raza? ¿Cuántos musicales o puestas escénicas están compuestas en Quichua u otra lengua nativa?, ¿Cuántas obras representan la realidad de la migración?, y de ser así, ¿están estas obras siendo incluidas de manera equitativa con respecto a los conocimientos occidentales, dentro del reducido espacio de educación cultural y artística?, ¿cómo y dónde puede el estudiante visualizar y escuchar a estas obras? La perspectiva es compleja, sin embargo, si el docente cuenta con la información y medios necesarios podría acceder a cierto material interesante y motivador para profesores/as y estudiantes, pero la realidad dista de las reales posibilidades técnicas, de accesibilidad y tiempo, por lo que el impacto de este espacio de enseñanza en el BGU, no es significativo. Esta propuesta no se apoya en corrientes de pensamiento que observan a las tradiciones musicales nacionales como bienes que deben ser rescatados o mantenidos fuera del contexto sociocultural de cada ser humano, tampoco se pretende enfocar al folclore desde una perspectiva de cultura muerta o de museo. “El folclore es un intento melancólico por sustraer lo tradicional al reordenamiento industrial del mundo simbólico y fijarlo en las formas artesanales de producción y comunicación. (García Canclini 2012 p,3). Se plantea más bien la concepción de culturas vivas adaptadas a las realidades del tiempo presente que resignifiquen y representen formas de vivir diverso sobre durante la etapa de vida en donde se define mayormente la autodeterminación de cada individuo. Bauman sugiere en su obra Tiempos líquidos, que la modernidad se desarrolla en su fase líquida, es decir, una condición en que las formas sociales no se pueden mantener estáticas, sino más bien, adoptando un estado de flexibilidad desarrollando la posibilidad de cambiar de direcciones y estilos, en pos de nuevas oportunidades expresivas (2017.p,14).

Otro segmento del currículum, asigna roles a los estudiantes para la consecución de los resultados esperados, que deberían ser la expresión de sus emociones. Esto pone a prueba las diferentes destrezas con la que cada individuo puede contribuir en el proceso de creación; pero no permite manifestar las reales motivaciones y situaciones y experiencias que llevaron al individuo a conseguir las destrezas que aplica, quedando en el aire, de manera muy superflua, la función de la música como herramienta formadora de identidad en la juventud.

Aunque la propuesta de este bloque curricular propone a la Alteridad como eje conceptual, si tomamos el criterio de Josep Estermann en sus apuntes de Filosofía Intercultural (2014. p,9) manejar la alteridad desde una perspectiva monocultural y hegemónica solamente perpetúa la inequidad, obliga a la negación de las culturas nativas y a la asimilación de otras perpetuando la inequidad en las relaciones de poder.

2. Diseñar y desarrollar pequeños proyectos artísticos colectivos centrados en un tema de interés individual o social (discriminación, contaminación sonora, género, etc.) previendo todas las fases del proceso, desde su creación hasta su difusión y presentación.

En este sentido la preparación del docente, en temas de interculturalidad, es esencial para manejar la diversidad de temas y emociones de alta complejidad e importancia para la



juventud, así como de la habilidad para “extraer” esta información de las y los estudiantes para que sean expresadas mediante música, esto sin considerar la existencia de una población estudiantil que no se sienta cómoda usando a la música como vehículo de expresión. Además, debemos considerar los espacios y recursos con los que cuentan las instituciones, considerando la enorme diferencia entre los colegios públicos y privados en nuestro medio.

3. Ensayar y grabar en video o audio distintas versiones de una improvisación o interpretación/representación artística (musical, dramática, corporal, etc.), revisar las diferentes versiones y reflexionar en grupo sobre los aspectos positivos y mejorables de cada una de ellas.

En la práctica hemos constatado que el arte dramático está más ligado a la asignatura de lengua y literatura desde donde estas expresiones son más estimuladas y comunes. El limitado acceso a la tecnología es también un hecho que debe ser considerado sobre todo en ciertas poblaciones.

4. Participar en las distintas fases del proceso creativo (identificar un tema, investigar, explorar opciones, seleccionar y desarrollar ideas, recibir críticas, revisar y perfeccionar, interpretar o exponer), crear una obra original (de danza, música, escultura, pintura, cine, etc.), presentarla y debatir los resultados con la audiencia, con un artista invitado, un crítico u otro especialista.

El arte como un objeto o producto sometido al análisis de terceros más que a la discusión de las motivaciones emocionales que llevaron a escoger cierta obra musical al estudiante, y cómo este producto será analizado por un experto. En este punto nacen las preguntas obvias de Cómo el estudiante tendrá acceso a un especialista en música contemporánea o tradicional, edición de audio, e inclusive en la actualidad se puede considerar de difícil acceso un artesano musical o músico dentro de una comunidad periférica no solamente en sentido geográfico, sino en el sentido de que su alejamiento de los centros de poder lo alejan también cumplir sus objetivos de enseñanza dentro del arte y la cultura.

Además, podemos constatar que la enseñanza de Música dentro del currículo de primaria, se transforman en una mezcla de todas las artes, en las que, por motivos de mayor accesibilidad a los materiales para la enseñanza y el aprendizaje, se opta por la enseñanza de las artes plásticas. En algunas instituciones, sobre todo de carácter privado, se presentan ofertas artísticas en formato de talleres de enseñanza específica, por ejemplo, talleres de guitarra, cine, fotografía, teatro, orquesta, entre otros. Estos talleres se dirigen a los estudiantes con gustos o inclinaciones artísticas previamente desarrollados, cuestión que provoca una sensación de exclusión en el resto de jóvenes que llegan a pensar que el arte es un recurso para un grupo privilegiado de la población o algo para lo que se necesita un “don”, poniendo a las artes en una posición elevada de difícil acceso y poco interés para la mayoría de estudiantes cuando es enfocado desde esas perspectivas.

Como podemos apreciar los objetivos para este período de aprendizaje están sujetos y mantienen paradigmas como el que solamente se es ciudadano digno de acceder a derechos si es que se ha ingresado y cumplido con un sistema educativo que pretende preparar al estudiante para una vida de producción y consumo, y que además, asume que las y los



estudiantes continuarán con el proceso de enseñanza en la Universidad, situaciones que por supuesto, distan mucho de las reales aspiraciones y gustos de la juventud, así como de las dificultades que estos presentan al intentar ingresar en la educación superior.

Pese a la propuesta del Estado, debemos analizar a profundidad el hecho de que la diversidad de las artes ha tenido que fusionarse y diluir contenidos en un solo espacio dentro del currículo, lo que ha relegado su enseñanza a la voluntad, disponibilidad de tiempo, recursos y creatividad de cada institución educativa y profesor asignado a esa área. La experiencia en la docencia, demuestra que esta realidad, ha inducido a revisiones superficiales de los temas propuestos en el curriculum, en donde existe una marcada tendencia a la imitación y presentación de obras de índole hegemónico. Esto podemos evidenciarlo, en la utilización de música occidental y de corte académico principalmente, en las que el estudiantado pone en práctica las destrezas desarrolladas sin generar necesariamente un vínculo emocional con la cultura local, sobre todo con la música regional tradicional, o música popular, situación que dificulta el reconocimiento del arte, y sobre todo de la música, como un medio de expresión de sentimientos e inconformidades sociales. Como exponen Elliot y Silverman, “las emociones musicales no surgen de un simple modelo musical, tampoco solo de cuerpos y cerebros. (En Bowman y Frega, 2016, p.79).

Esta situación se ha modificado parcialmente con las adaptaciones hechas en el año 2016 al MOSEIB (Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe), para un mejor manejo del sistema de educación intercultural bilingüe, en donde se consideró de forma especial, a los saberes ancestrales y conocimientos tradicionales y tecnológicos, es decir, propone “diseñar y aplicar proyectos de investigación, cuyo objetivo sea el rescate de la memoria colectiva la valoración de las prácticas vivenciales, para dar sustento a la promoción de procesos de enseñanza-aprendizaje que se reflejen el modelo educativo nacional”. (Pauta 2017). Bajo esta perspectiva podemos afirmar que la enseñanza apoyada por los saberes y lenguas ancestrales, está delimitada geográficamente, a los lugares en donde su uso es común, sin considerar que las y los estudiantes sin distinción, al finalizar el BGU, deben aprobar un examen estandarizado para acceder a la educación superior, poniendo de manifiesto la inequidad social de clase y raza.

Ya que las experiencias emotivo musicales surgen de todo un entramado de procesos considerados en clave social, la enseñanza de las artes debe considerarse desde una clave musical o lo que es lo mismo, desde una perspectiva emocional. El verdadero potencial de la Música como fenómeno social dentro del proceso formador de un joven, está sometido en el actual currículo para el Bachillerato General Unificado en el Ecuador, a la interdisciplinariedad que termina por desdibujar su verdadera importancia en las propuestas de educación artística.

Es necesario, dentro de una verdadera perspectiva intercultural, un espacio para las expresiones musicales que se presenten no solamente en la lengua hegemónica, bajo parámetros europeos de estilos y epistemologías colonialistas, sino una oportunidad para que las y los puedan encontrar expresividad mediante la lengua y las formas musicales propias de su entorno, y con las que el individuo decida hacerlo. "Ciertas características básicas del



medio ambiente y sonidos musicales pueden activar al instante circuitos básicos de emoción. Justin (2008). en Bowman y Frega (2012).

El principio de reducción en cantidad e importancia de ciertos contenidos dentro del currículum de arte y cultura, conduce naturalmente a restringir lo complejo a lo simple, y “puede conducir a la eliminación de todo aquello que no sea cuantificable ni medible, suprimiendo así lo humano de lo humano, es decir las pasiones, emociones, dolores y alegrías.” (Morín 1999.p,19)

El currículum de Arte y Cultura para BGU en Ecuador garantiza la revalorización de “los saberes culturales y artísticos ancestrales, propios de cada región del país, como recursos a través de los cuales reconoce y respeta la diversidad cultural del patrimonio, contribuyendo a su conservación y renovación”. Todo esto basado en el “trabajo por proyectos que integran distintos aspectos y disciplinas de las artes y la cultura (música, cine, artes visuales, teatro, danza, fotografía, gastronomía, lengua, creencias, artesanía, etc.)” (Currículo para BGU de Arte y Cultura 2019.p,48,49). Sin embargo, al analizar y aplicar por varios años de experiencia docente, es evidente el poco aporte que se incluye de la sabiduría musical ancestral de los pueblos y nacionalidades: Awa, Epera, Chachi, Tsa’chi, Kichwa, A’i (Cofán), Pai (Secoya), Bai (Siona), Wao, Achuar, Shiwiar, Shuar, Sapara y Andwa y, los pueblos Afroecuatoriano y Montubio. La enseñanza sobre MTE en BGU se basa mayormente en tradiciones musicales mestizas de finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Los demás saberes se restringen a las zonas consideradas de uso de estas lenguas, mediante el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), y el modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB).

ENCUESTA

Los resultados cualitativos se han obtenido en preguntas abiertas planteadas en la encuesta, y en acápites en donde las preguntas permitían explicar el porqué de sus respuestas. Además, se realizaron grupos focales con grupos de 8 estudiantes, 4 hombres y 4 mujeres de los colegios fiscales: San Francisco y Leoncio Cordero, y de los colegios particulares: alemán, los Andes y Academia Bell. La diferencia en el número de estudiantes que manejan las instituciones fiscales y particulares motivó la visita a más colegios privados, en donde se mantuvo una conversación abierta sobre la importancia y el conocimiento de las y los estudiantes sobre MTE. Los grupos focales tuvieron una duración de 45 minutos aproximadamente, tiempo durante el cual, en base a una guía de preguntas/temas, se indagó sobre las relaciones que tienen las y los estudiantes con la música.

Autoidentificación de los estudiantes de BGU

Dentro del universo de encuestados/as, solamente dos personas manifestaron no autoidentificarse como población mestiza, la primera persona se autoidentificó como indígena del Pueblo Puruhá del Chimborazo y la otra persona manifiesta haber nacido en “otro país”, por lo que se autoidentificaba como blanco.

La ambigüedad del término *mestizo* y *mestizaje*, dentro de la vida urbana en una sociedad globalizada, permite que existan diversos contextos discursivos de acuerdo a quién o quienes



lo emiten y desde que punto de enunciación lo hacen. No obstante, hay que tener clara la diferencia entre el mestizaje producto de las diversas interrelaciones humanas, y el mestizaje como ideología de Estado. “En un sentido amplio, todos somos culturalmente mestizos, y lo somos aún mas en el contexto de un mundo globalizado, sin embargo, en la vida cotidiana, la idea de mestizaje tiene connotaciones distintas” (Kingman 2002.p,4).

Una de esas connotaciones tiene que ver con apreciación por parte de la juventud urbana, de que, una de las condiciones para ser un ciudadano/a, es el de pertenecer a una Nación blanco mestiza, en donde, las capas populares urbanas: indios, negros y otras “minorías”, “forman parte de la vida cotidiana de manera excluyente y subordinada, como plebe o chusma, no como ciudadanos plenos” (Kingman 2002. p,4). Aunque no podríamos decir que en el Ecuador tiene políticas en su totalidad excluyentes, socialmente, se mantiene estereotipos raciales tan marcados que incluso puede generar que las personas, especialmente las que están en un periodo de construcción o reafirmación identitaria, generen un “compulsivo desprecio por sí mismos y el frenético afán de reprimir todo rasgo que los delate como ligadas a tales poblaciones”. (Almeida 1996. p,56)

Como podemos observar existe una tendencia a hacer del mestizaje una posibilidad de acceder a derechos ciudadanos plenos, en donde los aspectos positivos de este mestizaje, se atribuyen a la cultura blanco mestiza, mientras que los aspectos de vida negativo, son asignados a las culturas indio mestiza o afro mestizas. “No existen identidades puras, al margen de algún tipo de mestizaje, no obstante, cualquier forma de transculturización no elimina las fronteras imaginarias o representaciones armadas en torno a la noción de raza” (Kingman 2002.p,5).

Este aspecto relacional de nuestro mestizaje, especialmente las relaciones de los y las jóvenes con la MTE, descubre los diversos tipos de discriminación que evidentemente se prefiere evitar, desconociendo la procedencia, lengua vernácula, vestimenta, y otros elementos culturales que evidencien un origen indígena, afro ú de otras llamadas “minorías”. La identidad no es solo la conciencia de sí, “sino también localización fáctica del individuo en el plexo social, y con ello, la posibilidad de abrirse un sitio dentro de la complejidad social para acceder a bienes, recursos y servicios, ya sean estos materiales o simbólicos”. (Almeida 1992.p,10)

El hábito de escuchar música en los estudiantes de BGU

Al preguntar a las y los estudiantes, sobre su relación con la música, la gran mayoría manifiesta tener una relación diaria con esta manifestación artística que se encuentra presente en todo momento de su vida; pocos son los espacios en los que prescinden de la música para acompañar sentimientos, motivar o generar emociones y actitudes tanto personal como grupalmente. Los medios de transporte, los videojuegos, las fiestas, los dispositivos tecnológicos (computadoras y teléfonos celulares) constituyen espacios diversos en donde la música está siempre presente.



Escuchar música es una actividad insertada en la cotidianidad de la mayoría de los y las jóvenes, como lo demuestran los resultados de la encuesta y los grupos focales, en donde se evidencia, que las actividades diarias las realizan con el acompañamiento de música, es decir, sus rutinas de vida están ligadas al género musical con el que más se identifican, y gracias a este, según manifestaron, se desenvuelven mejor en diversos ámbitos, ya sea en los momentos de movilidad urbana, cantándola, bailándola, ejecutándola, públicamente o desde la introspección de la soledad. Si bien, la MTE no está incluida en el repertorio musical diario de la mayoría de estudiantes de BGU, ni tampoco a momentos visibles de la vida urbana adolescente, existen espacios en donde la juventud sí se relaciona con algunos de estos géneros musicales, especialmente el pasillo, que acompaña principalmente los momentos de tristeza y despecho, asociados al consumo de alcohol, hecho que casi siempre se oculta de la vigilancia parental o docente y que se convierte en un complejo elemento cultural que puede delatar situaciones familiares, las cuales algunos/as jóvenes prefieren evadir y que además pueden acarrear consecuencias en el desempeño escolar de las y los estudiantes.

El uso de auriculares proporciona a las y los jóvenes un espacio de introspección y aislamiento, en donde la música acompaña a sus pensamientos y hasta marca el ritmo con el que se camina. Otras relaciones receptadas en los grupos focales, pueden parecer sencillas y superficiales, pero al mismo tiempo contienen información valiosa para el análisis de los diversos posicionamientos ante la vida de las y los jóvenes como por ejemplo los ring tones en los teléfonos móviles, a los que las y los estudiantes en un buen número, programan con sus canciones favoritas. De esa manera al sonar el dispositivo en frente de otras personas, estas enseguida relacionan la música con ciertos estereotipos de comportamiento. Así mismo la música que las y los entrevistados usan en las diversas publicaciones en sus redes sociales, está cargada de mensajes simbólicos, directos o mimetizados sobre quién es esa persona, o cómo quiere que se la identifique en sociedad.

Dentro de los grupos focales se manifiesta que el uso de auriculares se lo hace inclusive dentro del aula durante las clases, lo cual provoca repetidos incidentes con las y los docentes, que muchas veces se ven en la obligación institucional de retener dichos dispositivos. Es decir, el acompañamiento musical para la juventud es esencial para darle significación a sus acciones y para encontrar puntos de resistencia e identificación personal y grupal. En sus propias palabras, para las y los jóvenes consultados manifiestan que es “imposible vivir sin música”, ya que es un arte plural convertido en un vínculo social que les da significado a sus prácticas, “a través de estos espacios de encuentro, la música se transforma o se redimensiona como un agente de comunicación social y como una práctica que produce sentidos”, (Carballo 2006. P,170).

Swanwick propone una secuencia evolutiva en cuanto al tipo de significado que el individuo da a la música desde la infancia, estableciendo ocho periodos: sensorial, manipulativo, de expresividad personal, vernáculo, especulativo, idiomático, simbólico y sistemático. Pero sólo las tres últimas se corresponden con la adolescencia:



- a) Etapa idiomática: se caracteriza por una fuerte identificación personal con determinados artistas y géneros de música para sentir que pertenece a una comunidad musical y social definida (13 y 14 años).
- b) Etapa simbólica: adquiere una mayor capacidad para reflexionar sobre la experiencia musical y su poder afectivo, lo cual es posible porque ha desarrollado un mejor conocimiento de sí mismo (15 años).
- c) Etapa sistemática: obtiene la capacidad de diferenciar entre el hecho musical y todos los elementos identificadores que implica (más de 15 años). (En Ruíz 2015. P,7)

La música para la juventud es una práctica altamente significativa, un espejo donde mirarse y mirar al resto, un espejo que lleva a las y los jóvenes al contacto con su cuerpo y el de los demás, abriendo una etapa de descubrimiento personal y colectivo, en donde la música será la cohesionadora de la *tribu* con sus propios códigos y simbologías.

Música Tradicional Ecuatoriana (MTE)

La pregunta 3 de la encuesta aplicada a las y los estudiantes de BGU, busca indagar de manera abierta cuál es el concepto que tiene la población encuestada sobre la música tradicional ecuatoriana. La mayoría de estudiantes recurre a respuestas que incluyen los términos: antepasados, pasado, raíz, antigua, autóctona, ancestral, memoria y tradición. Así también se encontraron expresiones como las siguientes: es “música hecha en el pasado”, “música vieja”, que representa a la “cultura e identidad” de un pueblo. Estas respuestas nos muestran la percepción y relación de que la MTE con un tiempo e identidades ajenas a las de la juventud actual. Este particular nos lleva a la discusión y al análisis de la actualización de la música tradicional, cuyos esfuerzos de hibridación por parte de ciertos intérpretes no llega a masificarse ni a popularizarse, y menos a generar un deseo de identificación por parte de la juventud con ese grupo de artistas, lo que hace evidente una tradición musical estancada en ciertos ritmos y de cierta época que insisten en permanecer casi sin transformación ni adaptación como: *la música nacional* de tradición.

Otras respuestas como: “es lo que nos define”, “es donde me siento protegido”, nos muestra relaciones más profundas con ese tipo de música que son manifestadas por un pequeño sector de las y los encuestados. También expresiones como Patria y Pueblo son nombradas en algunas ocasiones, dando así la idea de la relación entre música tradicional y un nacionalismo, lo que en este estudio llamamos: *ecuatorianidad*, entendida como el sentimiento positivo hacia las costumbres y cultura ecuatoriana, así como las percepciones que tiene en este caso, las/os estudiantes de BGU sobre la Patria y el Estado Nación .

En los grupos focales encontramos respuestas más directas y menos optimistas como: “es música vieja”, “es música pasada de moda”, “eso que bailan los albachos” (albañil), entre otras expresiones que relacionan peyorativamente a la música tradicional ecuatoriana con un pasado del que no se tiene la adecuada información o contextualización, y situaciones de vida que se han normalizado para grupos sociales determinados.



En el Ecuador, el término *música nacional*, es usado para designar a la música “popular ecuatoriana”. Otros creen que “la música tradicional, sólo se basa en ritmos autóctonos o tradicionales puede ser llamado nacional”. (Wong 2011, 178). Según Mullo Sandoval *lo tradicional* en la música, se podría definir como rasgo “de culturas provenientes de sistemas no capitalistas de producción, sean o no indígenas o la heredad de una memoria trabajada y compartida históricamente” (Mullo Sandoval 2009, 25). Es decir, parece inevitable que se relacione a la MTE con un ámbito rural y con estereotipos de marginalidad y procesos de migración humana, lo que marca fuertemente las diferencias desde un punto de vista excluyente.

Si bien las y los entrevistados manifiestan que la MTE es una música que expone realidades sociales de otros tiempos, muy diferentes a las actuales; por otro lado, manifiestan que la MTE es la representación cultural de su pueblo, aunque el conocimiento sobre ritmos, tonalidades, organología, intérpretes y localización de la diversidad musical ecuatoriana es básico o casi inexistente, y se sigue rigiendo bajo el paradigma de que el pasillo es la expresión musical ecuatoriana por excelencia.

Elementos escogidos a la hora de escuchar música

Las encuestas muestran que la mayoría de jóvenes escucha música “para sentir emociones” y que, a su vez, estas emociones pueden ser generadas en su mayoría por la combinación de un ritmo pegajoso que les permita bailar, y unas líricas en las cuales las y los jóvenes encuentren identificación.

Las respuestas en los grupos focales manifiestan la misma tendencia que las encuestas, es decir, las y los jóvenes encuestados se fijan más en la combinación de música y letra, porque le dan importancia tanto al mensaje expresado mediante el lenguaje oral como al ritmo que este lleva. Podemos decir que la música y letra de una canción condicionan comportamientos sociales individuales y comunitarios, “la canción es fundamentalmente una forma de decir, un texto que, si bien en su producción original es individual, se vuelve colectivo en cuanto puede ser reproducido y resignificado por otros.” (Carballo 2006.p,170).

La canción vista como una forma musical, engloba los dos elementos, ritmo y letra, convirtiéndose en generadora de “imágenes sonoras coherentes a través de las cuales percibimos una forma particular de entender la sociedad que variará dependiendo de la configuración del contexto en el que escuchamos”. (Gómez Pérez 2018.p,9). Las temáticas de las canciones manejan tópicos con los que las y los jóvenes se identifica, son estos temas musicales, los que pasarán a formar parte de la banda sonora de su vida, en donde situaciones que tienen que ver con: sexualidad, relaciones amorosas, el consumo de sustancias legales e ilegales, entre otras, son contextos reales de vida con las que tienen que relacionarse, adoptando muchas veces, diferentes formas de comportamiento, para ser aceptados por sus iguales. El fenómeno de la música Reguetón, ejemplifica muy bien esta situación, debido a que los jóvenes entrevistados manifiestan no sentirse de acuerdo o representados por la misoginia y machismo de las líricas de este género musical, sin embargo, no se puede



prescindir de este ritmo en una fiesta o reunión social juvenil, por ser un acompañante y estímulo a la expresión rítmica de la sensualidad humana mediante el baile.

Podemos decir que el ritmo, más que la letra de una canción, es el elemento de la música, que más influencia tiene sobre el organismo humano y sobre los colectivos, es así como dentro de los grupos focales se encontraron expresiones sobre ritmos bailables como: “no me gusta lo que dice la letra, pero tiene buen ritmo”. Los ritmos lentos también son apreciados en espacios más personales, ya que suelen identificar a las y los jóvenes con situaciones de su vida sentimental, amor y desamor, hechos que involucra una serie de conflictos de toda índole. Podemos decir entonces que el agrado o no por un elemento musical (letra o ritmo), no genera discriminación a la hora de escoger la música para escuchar, simplemente se escoge la música que está de acuerdo a un estado de ánimo, o para generar o cambiar dichos estados de ánimo. La música juega con los sentimientos y la industria musical global es consiente de aquello, “la regla del juego consumista no es obtener y poseer, ni la de acumular riqueza en el sentido material y tangible, sino la emoción de una sensación nueva e inédita. Los consumidores son, ante todo, acumuladores de sensaciones” (Bauman 2001.p,56). En las encuestas, la mayoría de respuestas que tienen que ver con las letras de las canciones, manifiestan un sentido de identificación con las diversas situaciones sociales, “se asume un ritmo musical dentro del abanico de posibilidades existentes; las personas prefieren ciertas canciones porque esta dice cosas que convocan y evocan” (Carballo 2006. P,171). 2

Géneros musicales de preferencia para las y los estudiantes de BGU

Para empezar, debemos definir a lo que conocemos como “género musical” y diferenciarlo de “tipo” de música, o “ritmo”, términos usados coloquialmente para referirse a lo que como Ruiz menciona como: una determinada selección de parámetros escogidos melodía, ritmo, instrumentación, estos parámetros son exclusivamente conceptos de la teoría musical, a los que habrá que sumarse tres factores, que el autor considera en una relación jerarquizada, estos son:

- a) Contexto. El género viene dado principalmente por la situación para la que se ha creado, teniendo en cuenta el espacio y el público al que va dirigido.
- b) Instrumentación. La elección de la sonoridad contribuye al reconocimiento de cada género musical.
- c) Forma musical. Refiriéndose a la tradición compositiva de la música.

(Ruíz 2015.p7,8)

Cuando nos referimos entonces a un género musical debemos tener en cuenta una serie de factores que giran inevitablemente alrededor de la música sin ser necesariamente, elementos constitutivos de esta, como el entorno social y la diversidad de formas de hacer y decir mediante los sonidos.

Como se pudo observar en los resultados cuantitativos, ritmos musicales como el Regaetón, la música electrónica y el hip hop son de manera general los más escuchados por las y los encuestados. Esto corresponde a las tendencias globales de la industria musical que genera



consumos masivos que ayuda a identificar, comprender e interpretar las conductas culturales de la juventud, y que, contrario a lo que puede parecer estas están llenas de conflictividad, encuentros y desencuentros. “Los procesos globalizadores incluyen una segregación, separación y marginación social progresiva” (Baumann 2001.p,5). De aquí que las y los estudiantes de BGU manifiestan estar seguros de la música que escuchan asumiendo personalidades y estilos reproducidos en los medios de comunicación, que si es necesario defenderlos de críticas negativas, lo hacen con gran pasión y determinación, mostrando de esta manera su posicionamiento, o como quieren ser vistas y vistos por la sociedad. La diversidad musical que perciben y consume la juventud es muy amplia y existen “muchas juventudes en un género musical y muchos géneros musicales para las juventudes, así como también son las músicas las que ayudan a producir juventudes diferentes y a construir de maneras diferentes el ciclo vital y sus divisiones” (Semán 2016.p,9). El gusto musical parece ser un bastión por defender o una trinchera donde refugiarse, un lugar imaginado donde pertenecer. Cuando se habla del reguetón, “es importante tomar en cuenta las variaciones ortográficas que existen para la palabra. Rivera, Marshall y Pacini Hernandez (2009) mencionan que no hay consenso sobre una manera de escribir esta palabra. Se encuentra reggaeton, reggaetón, reguetón y regeton (en Wood 2009.p,24)

La industria musical globalizante se ha encargado de homogenizar gustos y dividir públicos para aumentar sus ingresos. Sin embargo, ni todo es tan homogéneo como parece; ni existe una resistencia plena a las inserciones foráneas en la cultura local, la juventud es un público flexible, vista como consumidor cultural. Podemos entonces utilizar el término *glocalización*, para referirnos a este fenómeno, este término, creación de Roland Robertson que habla de la unidad indisoluble de las presiones globalizadoras y localizadoras, un proceso de concentración no sólo del capital, las finanzas y demás recursos de la elección y la acción efectiva, sino también y quizá principalmente de libertad para moverse y actuar” (en Baumann 2001.p,40-41). Podemos considerar estas dos fuerzas culturales, la local y la foránea, que ejercen presión sobre el público joven que espera ansioso, modelos a los cuáles pueda acercarse o alejarse en los procesos de la formación de identidades en esa crítica edad.

La capacidad de la industria musical para producir estereotipos de personalidades alienantes, diseñadas para el consumo masivo de la juventud, y segundo: el aprovechamiento por cuenta de esta industria, del denominado conflicto intergeneracional; es decir, el “distanciamiento bidireccional en la relación entre padres e hijos, “consecuencia de que los adolescentes, fruto del deseo de autonomía, comiencen a percibir a sus progenitores como unos “dictadores” que imponen sus normas; y de que estos últimos no comprenden las nuevas necesidades de los primeros al continuar viéndolos como niños”.(Ríos1994,p,325-340). La música para la juventud, se convierte en una herramienta de resistencia ante los poderes patriarcales, institucionales y políticos, “un reflejo de ellos mismos, y en donde se comparten preferencias musicales, así también adoptaban unos patrones comunes de conducta. (Ruíz 2015.p7,8).

Se puede extraer de las conversaciones sostenidas con las y los estudiantes de I de bachillerato, que el Regaetón se ha convertido en un punto común entre clases sociales. Las respuestas tanto en los colegios particulares como en los fiscales, muestran que la expresión de la sexualidad mediante el baile denominado “Perreo” marca de manera importante sus



relaciones sociales, sin distinción del nivel socioeconómico. El baile perreo consiste en una serie de movimientos que intentan imitar el acto sexual mediante frotamientos, movimiento y choque de caderas y pelvis principalmente. Podemos asegurar casi con total certeza que, no existe fiesta, a excepción de los “Raves” (de música electrónica), en donde no se baile o escuche y baile Reguetón como los grupos focales y encuestan lo comprueban. Un Rave, es un “evento de música y baile que dura toda la noche y en ocasiones incluso parte del día siguiente donde DJs y otros miembros de la cultura electrónica mezclan todo tipo de sonidos electrónicos. La música que más se escucha en este tipo de fiestas es House, Trance y Progressive”. (Juliano 2012.p,154).

Al reggaetón se lo puede definir como un género musical latino, que combina distintos ritmos populares, como el reggae, el hip-hop, el rap, la salsa, el merengue entre otros. De acuerdo con Larnies Bowen, el reggaetón se originó en Panamá, alrededor de 1970 (en Martínez 2014.p,64), sin embargo, su difusión desde comienzos del siglo XXI ha sido global. Este género cuenta con gran expansión a través de los medios de comunicación de masas incluido el internet. La temática de este género musical alude casi exclusivamente al ámbito de lo sexual, tanto en la letra de las canciones como en las imágenes de los videos musicales, y sobre todo en la forma de “perrear”. “La cuestión es que la sexualidad que muestra y promueve la industria musical a través del reggaetón se muestra, principalmente, como una forma de diversión, sin responsabilidades y sin consecuencias negativas, en la que la imagen de la mujer intensifica un rol sumiso y de objeto sexual, lo cual crea un discurso superpuesto”. (Martínez 2014, p,66). Estas relaciones presupuestas ponen en alerta al núcleo familiar y a las instituciones educativas que advierten en este ritmo un atentado a la moral, tratando de censurar o limitar su consumo, generando de esta manera un mayor consumo y apego de la juventud por este ritmo.

Si bien no se le puede adjudicar toda la responsabilidad de esta situación al reggaetón, este ha contribuido sin duda a la perpetuación y énfasis de la idea de que la mujer cumple un rol de género netamente sexual, mostrando así de una manera explícita, las grandes asimetrías relacionadas con el machismo, situación que hay que analizar profundamente cuándo hablamos de construcción de identidades juveniles, ya que la “activación sexual de las mujeres en un contexto androcéntrico tiene significados plurales y ambiguos respecto del ideal de emancipación que sostiene el análisis del género y sus relaciones con la música en términos clásicos de resultados de disputa hegemónica” (Semán 2016.p,32).

Debemos analizar entonces, la utilización del discurso de violencia hacia la mujer que tiene gran parte de la música popular como el reggeaton, desde una perspectiva reivindicadora, en donde se pone de manifiesto el problema de la violencia mediante la apropiación de dicho discurso desde una perspectiva diferente, mostrando el problema en unos casos o denunciando la situación en otros y, en los casos más negativos, proyectando estereotipos que sitúan al hombre y a la mujer en posiciones sociales distintas, incluso llegando a justificar y a potenciar la aparición de esta violencia contra las mujeres. Asimismo, la música refleja el contexto social en el cual es creada y alude a sujetos que comparten este contexto, por lo que “es una forma de acceder a la visión de la realidad de un grupo y del conocimiento de su



entorno, transmite sentimientos y emociones que toman significado en mensajes que se interpretan en un contexto comunicativo dado”. (Gomez Perez 2018.p,2).

El perreo y la conducta sexualizada de los jóvenes, alentadas y alentados por la música de reguetón o cualquier otro ritmo, debe ser considerada entonces no solamente como un acto de sumisión y aceptación de una sociedad machista, sino también como una forma de protesta, resistencia y crítica hacia el poder patriarcal e inclusive como un espacio de competición y reivindicación personal y tribal, así mismo, como un medio de autosatisfacción por medio de la danza y el contacto corporal. “Seguramente, estamos ante *grupos anormativos* que pretenden intercambios simbólicos y rituales que, en las sociedades tradicionales, aparecían como modelos rígidos para la construcción de la identidad juvenil. Tales expresiones son propias de jóvenes para quienes el futuro es una incógnita amenazadora; de ahí que le apuesten a diferentes estrategias: sea viviendo el presente y menospreciando el futuro” (Juliano 2012.p,161).

Otro resultado que llama la atención es que géneros musicales latinos, como el Vallenato y Bachata, gozan de mayor aceptación y consumo en los y las estudiantes de colegios fiscales que manifiestan escuchar este tipo de música diariamente. Por otro lado, en el caso de los colegios particulares, existe mayor consumo y aceptación por géneros como el rock, la música electrónica e inclusive la música clásica occidental, posiblemente por estar incluida en los planes de estudio o academias adicionales, que sigue lineamientos casi exclusivamente de la música occidental, convirtiéndose en un privilegio al que solamente tienen acceso las y los estudiantes de educación privada.

Es notorio el hecho de que géneros musicales llamados de “despecho” (Bachata, Vallenato), provenientes de países vecinos, tengan bastante más acogida que géneros locales en la misma línea compositiva popular y que manejan temáticas similares en sus líricas. El posicionamiento de música popular, (muchas veces tradicional), de otras regiones geográficas, con realidades socioeconómicas similares, hace pensar en un desconocimiento y un sentimiento de rechazo, seguramente porque al identificarse con la música local, más aún si es tradicional, se adjudica también a la persona una etiqueta social. La identificación con “otras culturas” deslinda aparentemente la procedencia y estatus social de la persona que escucha, asumiendo una identidad musical “prestada”, una especie de máscara que permite expresar la realidad, poniéndola en otro lugar de enunciación diferente al propio, desvinculándose o blanqueando públicamente su imagen.

Conocimiento sobre Interpretes de MTE en comparación con intérpretes de música seleccionada por la juventud de BGU en Cuenca.

La lista de artistas de la MTE conocidos por las y los estudiantes de BGU de los colegios fiscales y particulares encuestados, no suman más de 10 intérpretes o compositores de este género. En contraposición a esto, observamos que el conocimiento sobre intérpretes de música de otros géneros, sobre todo de fuera del Ecuador, supera ampliamente a los anteriores.



El personaje más nombrado tanto en encuestas como en grupos focales es sin duda Julio Jaramillo, el más famoso y reconocido intérprete de MTE, y que, inevitablemente es mencionado en relación a los hábitos de consumo asociados con esta música, específicamente el consumo de alcohol. Términos como “música de despecho”, o “música de chupe”, son mencionados reiteradamente, haciendo alusión al uso que se le da a esta música. El segundo nombre más mencionado es el de Don Medardo y sus Players, hecho que llama la atención por tratarse de una orquesta con 50 años de recorrido artístico y cuyo repertorio se basa mayormente en cumbias y ritmos bailables nacionales y foráneos, hecho que nos muestra nuevamente un estancamiento de la industria musical nacional en el sentido de que las producciones de música bailables se basan en la reinterpretación de temas, adaptados a la tecnología del momento, pero sin una intención de investigación y transformación que explote ritmos locales, con proyección internacional, fenómeno que sí podemos observar en el Reggaeton. Otros artistas nacionales nombrados son : Gerardo Morán , Anita Lucía Proaño y Delfín Quizhpe, interpretes del género denominado “chicha” o “rocolero”, este último, término que deriva de la palabra “rocola, el aparato traga-monedas que actualmente sobrevive en los ambientes de cantinas y picanterías en los barrios populares, y cuyo uso, señala las profundas transformaciones sociales producidas por las migraciones internas y los procesos de urbanización y modernización en Ecuador durante la segunda mitad del siglo XX”(Wong 2004.p,278).

Podemos observar en este punto, que, mientras 46 estudiantes de colegios fiscales escogen la opción Vallenato dentro de sus músicas favoritas, solo 9 encuestados de colegios particulares manifiestan afinidad por ese tipo de música. En los grupos focales se mantiene la misma tendencia, con la diferencia de que, en los colegios privados se usa el pasillo como música de acompañamiento para momentos de “despecho”, a diferencia de los colegios particulares que usan al Vallenato y a la Bachata para estos fines. Vale mencionar que tanto colegios fiscales como particulares manifiestan llegar a esos momentos de interacción social, después de un baile o una fiesta, en lo que se conoce en la jerga juvenil como: “el remate”, momento relacionado la mayoría de veces con el consumo de alcohol, como se manifestó en los grupos focales. La afinidad que sienten los y las jóvenes por estos ritmos puede ser debido a que las letras tratan una variedad de situaciones amorosas entre el hombre y la mujer -sin especificaciones de edad, lugar y tiempo y se convierte en una expresión que es vivenciada y compartida por hombres y mujeres de varias generaciones. Desde una perspectiva de género, “el pasillo facilita al hombre la expresión de sus sentimientos íntimos en una sociedad "machista" que condena este tipo de manifestaciones”. (Wong 2004. p,277). La música ayuda a expresar sentimientos y realidades que no se activan con otros estímulos.

En la lista de artistas que interpretan la música favorita de las y los estudiantes, encontramos una larga lista que supera los 60 nombres de músicos o grupos musicales que van desde, intérpretes de rock ecuatoriano hasta los nombres más conocidos de la música urbana y electrónica. En los grupos focales, así como en las encuestas, existen diferencias entre colegios; mientras en los colegios fiscales, priman los nombres de artistas de reggaeton sudamericanos e intérpretes de música urbana, vallenato y bachata, en los colegios privados los nombres son de grupos o cantantes en inglés de géneros como el rock o la música pop y electrónica. El reggaeton es común y no distingue esferas sociales, cruzando



transversalmente posición social, autoidentificación y género, este fenómeno seguramente este dado por los estereotipos que transmiten los artistas y músicos de este género en donde abundan apologías a los consumos, a la sexualidad exacerbada, y de excesos materiales y conductas que se anteponen a los dictámenes parentales.

Identificación de las y los estudiantes de BGU con artistas de MTE

Las encuestas revelan que la mayoría de estudiantes encuestados manifiestan no sentirse identificados ni representados por las y los artistas de MTE, las razones más comunes para esta respuesta fueron “no expresa lo que yo siento”, “es música vieja”, “música de borrachos”, “solo escuchamos cuando estamos borrachos”, entre otras respuestas, que denotan un rechazo consciente, a una parte de la cultura mestiza (el 100% de las y los encuestados se autoidentifican como mestizos), y que para poder ser disfrutada socialmente sin prejuicios, se ha normalizado el estar bajo la influencia desinhibidora del alcohol. Estas respuestas nos muestran claramente la persistencia de procesos colonialistas de las culturas, en donde se relaciona todavía a la música tradicional local con las situaciones de vida marginal. Estas temáticas son mayormente tratadas localmente por los géneros rocoleros, y tecnocumbia, así como otros ritmos sudamericanos ya mencionados.

El pasillo, sobre todo interpretado en la voz del “ruiseñor de américa” , o “JJ”, como es nombrado por las y los entrevistados, goza de una aceptación que trasciende el tiempo por pertenecer al “cancionero nacional”, denominación usada para música como el pasillo, producido en el Ecuador entre las décadas de 1920 y 1950, con fuerte raíz hispana, que va asumiendo a partir de la década de los 60,s más elementos de música indígena, dejando de representar a las élites y que se asume como la voz de enunciación de las clases populares. Podemos hablar de dos realidades de la música nacional: la primera es presentada en discursos públicos que son manejados en forma selectiva por las clases dominantes y difundidos por instituciones públicas, como el estado, la iglesia, las escuelas y los medios de comunicación. La segunda esfera se “presenta en discursos privados que reflejan una variedad de subjetividades y sentimientos individuales que no están representados en las versiones públicas de identidad nacional (Larraín 1996 en Wong 20014.p,171). En consecuencia, podemos observar así mismo dos realidades musicales en la vida de los jóvenes: la primera representada por la música que se escucha en el entorno familiar; y la segunda por la música que se escucha globalmente. Estas realidades muchas veces contrapuestas, ayudan a regular sus relaciones y expresiones sin estar exentas de conflictividad, y en donde la MTE parece ser un referente negativo para la mayoría de las y los estudiantes de BGU consultados.

Reacción a la crítica en contra de la MTE

Las razones por las que la mayoría de respuestas de encuestas y grupos focales manifiestan que las y los estudiantes no se sienten afectados al escuchar comentarios o críticas negativas sobre la MT, son expresiones que indican una división y distancia entre géneros de música tradicional local y la música pop o globalizada, representada en su mayoría actualmente por el género “urbano”. Mientras, lo tradicional se relaciona con lo rural y de estratos sociales determinados, espacios construidos socialmente y a los cuáles la juventud no quiere



pertenecer, por lo que resulta más fácil en sus propias palabras, tomar una posición de defensa al intérprete de su música favorita sobre lo nacional o local. El consumo de música sirve como indicador para distinguir y hacer valoraciones de tipo racial, social, generacional y de preferencia sexual, por lo que la juventud decidirá identificarse con la música que le ayude a pertenecer al grupo social, desarrollando *resistencias* frente a lo local, y a todo lo que esté relacionado con el control parental. Las *resistencias* según Alabarces

describe la posibilidad de que sectores en posición subalterna desarrollen acciones que puedan ser interpretadas, por el analista o por los actores involucrados, como destinadas a señalar la relación de dominación o a modificarla. Entendemos aquí subalternidad de manera amplia, en un sentido político, de clase, étnico, de género o denominando extendidamente cualquier tipo de situación minoritaria (2008.p,4).

Estas resistencias pueden explicar el alejamiento natural que tiene la juventud ante la autoridad, representada por el núcleo familiar y el sistema educativo, además de sus antecedentes culturales, entre ellos la MTE. Esto se exterioriza por ejemplo en el gusto que manifiestan tener las y los estudiantes de colegios particulares por el “cancionero nacional” (pasillos). Así mismo manifiestan su gusto por géneros como la cumbia ecuatoriana, haciéndola pasar por un filtro de burla y caricaturización para justificar su consumo, mientras las y los estudiantes de los colegios fiscales manifiestan no sentir apego a la MTE, teniendo expresiones de rechazo y vergüenza por la misma, lo cual representa de alguna manera un elemento de subordinación social y su desapego a ella una forma de desacato a los discursos oficiales que el sistema les quiere imponer.

Relación de los estudiantes de BGU con las líricas de las canciones propuestas

En esta pregunta abierta se pidió a las y los estudiantes que describan los sentimientos o sensaciones que les provoca la lectura de fragmentos de letras de dos canciones, la primera corresponde al género reggaeton, y la otra a un pasillo ecuatoriano de la denominada “época de oro”. Las respuestas muestran que la mayoría de encuestadas -sobre todo mujeres- desaprueban las letras del reggaeton, porque las hace sentir menospreciadas y vulneradas, calificando de: “obscena”, “basura”, “una bazofia”, “denigrante para la mujer”, entre otras manifestaciones negativas. Otros sentimientos que se nombran son: “tristeza”, “vergüenza”, “asco”. Sin embargo, las encuestas también muestran que este ritmo es el más consumido sobre todo socialmente por las y los jóvenes, que admiten que “les toca” bailar, o simplemente parecen naturalizar o anular el contenido, para enfocarse en el baile y todo lo que conlleva esta interacción y el uso del cuerpo, que según los patrones simbólicos que maneja este estilo en particular, que casi exclusivamente usa la hipersexualización del cuerpo femenino, situación aprovechada por la industria musical y los medios de comunicación para crear referentes en la juventud que hacen énfasis en la diferenciación de géneros y, sin embargo, representa el espacio en donde la juventud produce los códigos para comunicar sus sentires, mismos que muchas veces, chocan con los patrones de moralidad y roles de género impuestos en la sociedad. “las generaciones de ahora se dividen en cómo escuchan



la música, no qué tipo de música escuchan” (Coleman 2005: XIII, en: Canclini, Cruces y Arteaga 2015. P,98)

Cuando utilizamos el término hipersexualización, lo hacemos en el sentido de lo hiper, tratado originalmente por Marc Augé, cuando alude a la sociedad sobremoderna. Augé señala que “en las sociedades modernas un factor social no puede ser explicado por una sola causa, sino que éste es el resultado de una multiplicidad de causas que impiden dar una lectura única. Lo hiper alude a eso; es una consecuencia de un proceso de virtualidad en la cual se establece una multitud de factores” (Augé, Marc 1996, en Martínez 2014, p,63)

Por otro lado, podemos observar que la mayoría de calificativos y sentimientos que se relacionan con la letra del pasillo son positivos y relacionados con el amor y la poética. Los sentimientos mencionados al leer la letra del pasillo fueron : “amor”, “tranquilidad”, “felicidad”, entre otras, sin embargo como ya se mencionó, la letra del pasillo escogido pertenece a lo que Kety Wong denomina el *cancionero nacional*, un grupo selecto de música europea con ciertos elementos de la música regional, que en conjunción con una letra en donde prima la poesía, constituye la estética musical del Ecuador mestizo, y que obviamente no representa su diversidad, dando una idea de uniformidad basada en la música europea, entendiendo esta ,como un todo homogéneo, obviando su heterogeneidad histórica, cultural, genérica, compositiva, lírica, etc de la región.

Sentimiento de “ecuatorianidad” en las y los estudiantes de BGU generado al escuchar MTE

En este estudio, al hablar de ecuatorianidad, aludimos a el sentimiento positivo hacia el territorio nacional, su cultura, poder y soberanía, representadas por Estado Nación y su ideario con todo su complejo aparataje de difusión e incidencia en los procesos identitarios, sobre todo en la niñez y juventud, mediante la imposición de constructos basados en límites geográficos y el orgullo que debe sentirse por pertenecer a dicha nación y a sus símbolos patrios. Orgullo generado a través del sistema educativo nacional en diferentes espacios escolares como: momentos cívicos, juramento a la bandera, entre otros momentos incluidos sin excepción durante la vida escolar y que se los puede considerar como parte de las heteropercepciones, que inciden en la construcción identitaria de la juventud,y

que se realiza en condiciones sociohistóricas particulares, en el espacio de la vida cotidiana, no abstraído de sus pertenencias, sus situaciones, relaciones e influencias, por medio de procesos de producción y reproducción social en los que el sujeto participa. Es decir la identidad se construye en la tensión entre el auto y la heteropercepción, entre la auto y la heterodefinición (Reyes 2008, p,3).

Según la Real academia de la lengua existen tres definiciones que describen lo que significa Estado, estas son: País soberano, reconocido como tal en el orden internacional, asentado en un territorio determinado y dotado de órganos de gobierno propios. Otra definición dice que es la forma de organización política, dotada de poder soberano e independiente, que integra la población de un territorio y una última que habla de un conjunto de los poderes y órganos de gobierno de un país soberano. (<https://dle.rae.es/estado?m=form>).



Por otro lado, la RAE define el término Nación como: Conjunto de los habitantes de un país regido por el mismo Gobierno, O el conjunto de personas de un mismo origen y que generalmente hablan un mismo idioma y tienen una tradición común. (<https://dle.rae.es/estado?m=form>). Existe claramente el propósito unificador y reduccionista de la diversidad cultural, al definirnos como habitantes con más rasgos comunes que diversidades en las formas de vida dentro de ciertos límites geográficos, lo cuál no se ajusta necesariamente a la realidad del Ecuador multiétnico y pluricultural.

De las definiciones anteriores podemos concluir que se relacionan con el territorio, la soberanía sobre este, y el sentimiento de pertenencia que se impone a la población desde un aparato de gobierno que ejerce poder. Por lo tanto, denominamos “ecuatorianidad”, al llamado sentimiento de Nación, entendiendo esta, como un sistema central que ha construido y mantenido históricamente la idea de un interés social “nacional” con hegemonía de una sociedad burguesa, generado por un discurso englobador de Nación por parte del Estado, y que es aceptado por la mayoría de ciudadanos, aunque no todos estén representados por esta, recibiendo los beneficios ciudadanos de un Estado autodenominado plurinacional. Una propuesta alternativa para definir al estado podría ubicarlo “como un multidimensional, contradictorio y translocal artefacto cultural, compuesto por un conjunto de instituciones, prácticas y gente que responden a los parámetros de la gubernamentalización global” (Ocampo 2011.p,5). Territorio y habitantes son los componentes de estos constructos sociales que se manejan bajo el poder institucional que puede tanto generar identificación, así como ocultar y desconocer la diversidad.

El brazo activo de la Nación es el nacionalismo, un constructo de ideas sobre lo que el Estado espera de las ciudadanas y ciudadanos, a lo que Benedict Anderson llamará “comunidades imaginadas”, comunidades que se sustentan en elementos materiales, pero también son procesos mentales. “Las comunidades no deben distinguirse por su falsedad o legitimidad, sino por el estilo con el que son imaginadas”. (Anderson 1991.p,24).

En la historia del Ecuador, han existido diferentes matices en la concepción del Estado desde el inicio de la República, pasando desde el desconocimiento post colonial de los derechos de los pueblos originarios y afrodescendientes, pasando por una aceptación de la diversidad cultural bajo una perspectiva de etnia, hasta el reconocimiento actual a los pueblos y nacionalidades indígenas. En el Ecuador del siglo XX, se reforzaron las ideas nacionalistas,

El periodo 1925-1979 implicó importantes transformaciones que de manera paulatina fueron construyendo un Estado nacional activo, siempre bajo la tutela del reformismo militar. Esta etapa se inició con la Revolución Juliana de 1925, en la que se planteó un nuevo modelo de Estado basado en «la imposición del interés de la nación. (Cordero 2012.p,135).

Tiempo después, en octubre de 2007 el gobierno de Rafael Correa presentó su proyecto denominado Constitución del Estado Plurinacional de la República del Ecuador, en donde se integra teóricamente el reconocimiento en la nueva Constitución de un Estado plurinacional e intercultural integrado también por nacionalidades originarias. Las nacionalidades se definen como “entidades históricas y políticas que tienen en común una identidad, historia,



idioma, cultura propia y territorio en el cual han ejercido formas tradicionales de organización social, económica, jurídica, política y de autoridad”. (Conaie, 1994).

La identidad nacional entonces va a ser construida y resignificada dependiendo de quién la esté asumiendo, o en el caso de la MTE, de quién la esté escuchando y compartiendo. “La identidad es referencial se constituye en base a una alteridad, la noción de identidad es un proyecto y a veces una proyección” (Crevini, Chiriboga, Tutivén 1999.p,16-18). Dicha alteridad se ve afectada al no tener la información y relación adecuada entre juventud y diversidad cultural en el Ecuador a través del sistema educativo. Deberíamos entender a la identidad nacional como, la conciencia de pertenencia que los sujetos asumen respecto a un grupo de personas y a una comunidad. La identidad nacional, al igual que la nación, se construye desde diversas vertientes: de un lado, desde la esfera de lo público oficial como un discurso articulador, selectivo, y con pretensiones de generalidad,

Según los grupos focales no es lo mismo el sentimiento de ecuatorianidad que genera el fútbol u otros deportes, como el ciclismo, deporte que durante los días en que se realizaron los grupos focales, tuvo un acontecimiento importante: el triunfo de Richard Carapaz, ciclista ecuatoriano, en el Giro de Italia, un hecho sin precedentes del que la mayoría de estudiantes decía sentirse orgullosos, felices y con actitud de reconocerse en el personaje que alcanzó un logro internacional, situación que dicen no sentir con un artista nacional, peor aún intérprete de MTE.

La identidad nacional tiene entonces una serie de sentidos y significados, puede ser construida y resignificada de múltiples formas, según los sujetos que constituyen la nación, y no todos tienen la misma representación de la nación, ni articulan su discurso de la misma forma, pero para que exista esa comunidad denominada nación deben existir ciertos referentes comunes que precisamente le doten de esa imagen de comunidad, y que provengan de los mismos conocimientos, experiencias y necesidades de las y los jóvenes.

Vale entonces analizar de qué manera la juventud en el Ecuador, reproducen este discurso de nación. ¿Cuáles son los referentes de lo nacional para las y los jóvenes ecuatorianos, y cuáles son los puntos de quiebre en donde ellas y ellos se vean en la necesidad de romper con un discurso oficial mestizo?, en el cual “la presencia curricular del factor nacional como eje vertebrador de los imaginarios sociales del alumnado” es significativa (Prats, 2016; Delgado y Rivera, 2018). Es necesario el encuentro adolescente, intercultural e intergeneracional, donde los adolescentes tengan una relación pedagógica con nuevos modelos curriculares basados en su reconocimiento como actores sociales, en su capacidad de diálogo y en su diversidad sociocultural e identitaria.

En este punto, el enfoque intercultural en la educación es de importante aporte, por un lado, para el desarrollo de destrezas asociadas a la interculturalidad en la juventud, y por otro, está nueva perspectiva educativa contribuiría a desmontar prácticas basadas en una perspectiva teórica, la del nacionalismo banal planteado por Billig (2014), en donde el conocimiento abordado en las aulas está todavía sumido en lógicas narrativas regionalistas del Estado nación. Para Billig, el nacionalismo se perpetúa como un hábito, en la lógica retórica del *sentido común*, y permite identificar el yo y la comunidad en un mundo dominado por la



partición totalizadora del Estado. El término banal “entra en juego cuando este posicionamiento ante el mundo se refuerza de forma cotidiana con experiencias individuales y colectivas que pasan desapercibidas para los nacionalizados” (Billig, Michael (2014), Nacionalismo banal, Madrid, Capitán Swing.)

Aplicación del currículo sobre aspectos de la MTE, impartidos en el BGU

Los resultados obtenidos reflejan una realidad no manifiesta, en las instituciones educativas fiscales y privadas, en donde se está dando prioridad a las presiones estatales y cumplimiento de estadísticas numéricas reflejadas en la preparación para examen “Ser Bachiller”, que ha absorbido a las asignaturas artísticas. Es notoria la diferencia en infraestructura, capacitación docente, instrumentos y materiales de artes con los que cuentan los dos tipos de instituciones, siendo los colegios privados los que pueden ofertar una limitada diversidad de enseñanza de artes como un bien cultural al cuál se accede de acuerdo a la posición económica de las familias, generando así mayor elitización y discriminación. Por otro lado, esa oferta no necesariamente cumple con un enfoque intercultural, más bien se apega la mayoría de ocasiones a las tradiciones musicales europeas y a la música contemporánea.

La mayoría de estudiantes encuestados no puede nombrar más de tres contenidos que traten sobre MTE, estos contenidos además, representan una folklorización y reducción de las culturas ecuatorianas, que encierran en estereotipos étnicos a los pueblos y nacionalidades: afro, de la Amazonía, de la costa, y sierra, representando su cultura casi exclusivamente con bailes tradicionales, que las y los estudiantes deben ejecutar en los diferentes actos culturales de la institución, ataviados con vestimentas cuyos componentes se caracterizan por su inexactitud o que incluso, caricaturizan de forma burda estereotipos raciales del físico, como el cabello afro o la energía vital superior atribuída a los pueblos negros del Ecuador por citar un ejemplo. El uso de la música en estos espacios se limita casi en su totalidad al “cancionero nacional”, es decir el pasillo ecuatoriano y muy pocos ritmos indígenas y afros.

Otro resultado interesante es, que los conocimientos que los y las estudiantes de BGU en la ciudad de Cuenca tienen acerca del pasillo ecuatoriano se estudia en los contenidos de la asignatura de Lenguaje, desde donde se aborda este tema en relación sobre todo con la *generación decapitada*, grupo de poetas ecuatorianos, cuyo trabajo se utilizó y relacionó mucho con la música en el Ecuador de esa época. Podemos asegurar entonces, que no existe una información adecuada en las y los estudiantes de la MTE, y por lo tanto su potencialidad como herramienta intercultural de educación se ve seriamente disminuida.

En los grupos focales se pudo obtener la información de que a los espacios académicos para arte y cultura en los colegios Fiscales, se asignan docentes que pese a tener una formación universitaria en el campo de la enseñanza, no cuentan con la capacitación o el gusto por el arte, lo que convierte a las horas de arte en “horas libres”, que en palabras de las y los entrevistados son aprovechadas para realizar trabajos de otras asignaturas o realizar una mínima cantidad sobre todo de obras pictóricas y a almacenar datos teóricos de los cuáles la



juventud entrevistada no puede dar razón, demostrando lo poco significativo del aprendizaje de las artes en general .

En los colegios particulares intervenidos, la música es un complemento de la educación hasta el I de BGU, debido que a partir del II de BGU, se ha suprimido la asignatura de arte y cultura para, según las autoridades institucionales, invertir ese tiempo y esfuerzos en “mejorar” los índices de estudiantes que aprueben el examen Ser Bachiller, mismo que acredita a las y los estudiantes el paso a la educación superior. Así es como las instituciones privadas ofertan cursos de música y otras artes en forma de talleres en donde las y los estudiantes pueden aprender a tocar un instrumento, pertenecer a un coro o a una banda y recibir nociones de teoría musical, fuera del horario normal de clase, lo que representa un esfuerzo físico y mental extra por parte del estudiantado, que muchas veces prefiere evitar, perdiendo el interés por el arte y sus beneficios dentro de la educación, posicionando a las artes como un consumo de lujo que representa, al menos en apariencia a un estatus social determinado

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La música es parte del metalenguaje utilizado por la juventud para comprender el mundo, y para proporcionar significado y significancia a sus acciones, actuando como un puente que establece comunicaciones colectivas dentro de un proceso de construcción identitaria.

Para la juventud, la música es simbólica y como tal, transmite identidad siempre y cuando esté relacionada con el entorno de vida de quién la escucha o con el que las personas se quieren sentir identificadas. En ese sentido el impacto de los géneros musicales locales, a través de las relaciones sociales y la información curricular, es poco significativa en relación a otros productos culturales globales consumidos por la juventud y convertidos en un lenguaje musical común, “un medio más de comunicación y, por extensión, podría decirse que de comunicación intercultural”. (Ewa 2015.p,83).

Los resultados obtenidos nos permiten tener una visión desde dos escenarios educativos diferentes, separados entre sí por condiciones socioeconómicas marcadas por la inequidad y la discriminación a la diversidad cultural local, que se manifiesta en un desconocimiento y alejamiento de la juventud urbana con la MTE, sobre todo con aquellas músicas que no están consideradas dentro del *repertorio nacional*, representante de una cultura blanco mestiza homogenizante e, cual está constituido básicamente por el *pasillo ecuatoriano*. Si bien no podríamos generalizar este contexto a toda la población estudiantil o instituciones educativas de la ciudad o el país, si podemos asegurar que corresponde a una tendencia que podría ser referencial para investigaciones posteriores sobre la problemática de la enseñanza en artes y las relaciones entre juventud y música tradicional en el Ecuador.

El desapego que la mayoría de estudiantes con este tipo de expresión artística, podría tener dos fuentes de origen: por un lado, el sistema educativo que no ubica efectivamente la enseñanza musical como herramienta para identificar y facilitar la expresión de emociones, solo entendidas por la persona que escucha determinada canción o ritmo, entre los cuales la MTE, con su diversidad podría convertirse en un elemento comunicador y unificador de gran amplitud; por otro lado, el entorno familiar y la relación dentro de este, es determinante al momento de analizar las relación e influencia de este tipo de música en la construcción de las identidades y autodeterminación juvenil.

Las asimetrías de contenido en cuanto a cantidad y calidad de información acerca de la MTE, es evidente en las dos realidades educativas analizadas y profundizan el distanciamiento por desconocimiento entre la juventud y la música local tradicional. Cabe subrayar al respecto, la existencia y persistencia de diversas asociaciones de tipo racial y de clase que se mantiene en relación a este tipo de música, así mismo cabe reflexionar sobre el impacto de estas concepciones sobre las definiciones del *Yo* por parte de las y los estudiantes de bachillerato.

El conocimiento de la diversidad musical local, podrá contribuir sin duda a la construcción de identidades juveniles con una conciencia cultural más cercana a sus realidades, alejadas



de estereotipos, racismos, intolerancia y discriminación, en donde la expresión de las emociones y pensamiento encuentre amplitud y libertad para escoger sus referentes identitarios, incluyendo los que puedan surgir de la cultura musical tradicional, apropiada y contextualizada a los tiempos y tecnologías, permitiendo la manifestación de la diversidad de sentires y aportes juveniles en la construcción de sociedades más igualitarias mediante diálogos interculturales. Para esto, no proponemos el diseño y ejecución de medidas *compensatorias*, aplicadas a las culturas tradicionalmente relegadas de ser referentes identitarios para la juventud, sino más bien, entender que las diferencias no deben ser consideradas como amenazas a la homogeneidad cultural dominante y que cada estudiante expresa su realidad cultural a través de la música que escucha, baila, canta, comparte, así también la que oculta, menosprecia o rechaza.

La filosofía intercultural crítica, “rechaza cualquier esencialismo o purismo cultural y sostiene que todas las culturas de este planeta son el resultado de un proceso complejo y largo de inter-trans-culturación” (Estermann 2014.p,351). Por lo tanto, los procesos de descolonización del saber no se tratan de ideas románticas indigenistas sobre culturas “no contaminadas” sino más bien, la revalorización de las raíces musicales que “marcan la pertenencia a una determinada cultura y nos posibilita reconocer un pasado, situarnos en un presente y proyectar un futuro.

Debemos tener presente que los procesos de etnificación, van más allá de la raza, en la sociedad actual, esta etiqueta se les adjudica a las culturas jóvenes, los inmigrantes, los grupos religiosos, etc., convirtiéndose esta etnicidad en un elemento decisivo, en el proceso de construcción de su identidad. La educación intercultural “tiende a encontrar un equilibrio entre el individuo y la sociedad, entre la diversidad y la igualdad, entre la equidad y la libertad. (Aguado 2005.p,122).

Los cambios de paradigmas dentro de las relaciones de las y los estudiantes con al MTE, podría comenzar por tomar en consideración todas las diferencias individuales que juegan un papel significativo, tanto en el sistema educativo como en contextos informales, para poder así, direccionar la atención y los esfuerzos en los momentos de aprendizaje, hacia identificar y comprender lo que escuchan las y los jóvenes, desde un enfoque sin prejuicios adulto-centristas y de moralidad, para construir *puntos de encuentro musical*, desde donde logremos conocer y compartir las aspiraciones y necesidades de la juventud local.

La música que escuchan las y los jóvenes marcan la pauta de para una estratificación social, por lo tanto, el análisis de los consumos juveniles de música, deben enfocarse en reconocer a las y los jóvenes como activos actores sociales, superando la estigmatización generada por la superficialidad del prejuicio con que se abordan esta temática, y que propicia distanciamientos no exentos de fricción social, que aportan al constructo de que la juventud es una etapa de rebeldía e inmadurez en la vida del ser humano, sin la capacidad de discernimiento y decisión, y por lo tanto, sin un espacio de participación efectiva en la construcción de políticas públicas. La forma de educar a las y los ciudadanos es un asunto



político, por lo tanto, el sistema educativo debe procurar más participación y espacio para la juventud en la construcción de sus propios escenarios de vida.

El enfoque intercultural en la aplicación del currículum de Arte y Cultura para BGU, debe ser analizado tanto por instituciones como por docentes, mediante procedimientos y herramientas de autoevaluación y desde procesos de investigación-acción que: reconozcan, asimilen e incorporen saberes y metodologías locales, y que además procure igualdad de oportunidades y recursos para que todas las habilidades, talentos y experiencias culturales de las y los estudiantes se consideren como un punto de partida en la construcción de procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto implica necesariamente un equilibrio entre los contenidos de saberes locales y foráneos, entre lo formal y lo informal, lo individual y grupal, tomando en cuenta no solo el valor estético de la música, sino también y sobre todo su valor simbólico y relacional.

Se necesita una mayor amplitud en los conocimientos e información musical en las y los docentes, que sin necesidad de ser músico/a, puede proponer creativamente acciones desde sus propios saberes y los saberes del alumnado dentro de una exploración de la MTE, con el objetivo de encontrar una mayor diversidad y libertad en las formas de expresar emociones, así como un cambio en donde las obras musicales puedan ser percibidas y concebidas, con nuevas lecturas, es decir “crear su propia interculturalidad con sus propios medios” (Alttman p,64). Así mismo como propone Gómez Rendón (2017), podrían generarse esfuerzos pedagógicos cuestionadores desde donde se “desnaturalice el sentido común”, para “cultivar en los individuos un sentido de lugar mediante el arraigo en el territorio (p,55,56), rechazando tanto “las pretensiones supra- y superculturales, como también todo tipo de monoculturalismo (abierto o camuflado) y etnocentrismo del pensamiento filosófico”. (Estermann 2009.p,11)

Las diversas formas de decir y sentir, el manejo de la corporalidad, los consumos, la sexualidad la vestimenta, pearinges, tatuajes y demás elementos visibles que utiliza la juventud para comunicar, podrían ser mejor entendidas desde la comprensión de sus consumos musicales y el análisis intercultural que aporte a la creación de procesos basados “en el derecho a la coexistencia pacífica, el reconocimiento y respeto mutuo entre todas las nacionalidades, pueblos y demás sectores sociales, con el fin de convivir en igualdad de derechos, en justicia social y en condiciones de paz y armonía” (CONAIE 2003).

El análisis crítico con enfoque intercultural liberador, educativas y el reconocimiento de las falencias del currículum de Arte y Cultura por parte de las instituciones educativas, permitirá tanto a docentes como a estudiantes, el ser conscientes de la discriminación y prejuicios que afectan a la MTE. La filosofía intercultural crítica presupone, “la toma de conciencia de la ‘colonialidad’ de estructuras, relaciones de poder, valores, esquemas mentales y el régimen jurídico, y lo induce como una conditio sine qua non de la interculturalidad” (Estermann 2014.p,364).

Es necesario plantear un cambio dentro del sistema educativo ecuatoriano, que conlleve la redefinición de conceptos y prácticas pedagógicas, y que contribuya a la definición de nuestro inmenso y diverso legado histórico y cultural. Para esto es evidente el aporte de la educación



intercultural, que en palabras de Aguado en Diharce (2015, p.124) se define como: "Una práctica, una forma de pensar y hacer que entiende la educación como transmisión y construcción cultural; que propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Los objetivos de esta educación son la igualdad de oportunidades, entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativo" (Aguado, 2008:1).

Algunas herramientas educativas con enfoque intercultural pueden ser utilizadas para lograr una mayor comprensión e identificación de los recursos culturales con se cuenta en el aula e integrarlos en los contenidos curriculares. El reto de las y los docentes al asumir la enseñanza del arte y la cultura y más específicamente de la música, se diversifica, así como la información que debe consultarse, así como su reflexión y contextualización. Algunas de esas herramientas pueden significar la implementación de: Rincones, Talleres, Proyectos y otros procesos que vinculen a las y los estudiantes con la MTE y su diversidad, evitando los prejuicios basados en muy poca información, lo que abrirá sin duda un campo de expresión muy decisivo en la búsqueda de referentes identitarios presentados desde nuevos *territorios interculturales*, como lo propone Gómez Rendón (2017), es decir "espacios educativos que coadyuven al proyecto intercultural e intervital de la convivialidad interespecies (p,39).

La celebración de "semanas culturales", días de la diversidad", "eventos gastronómicos", entre otras actividades recurrentes en las instituciones educativas, no hacen más que reafirmar estereotipos y ensanchar diferencias de carácter étnico y racial sobre las otras culturas que deben ser mostradas y compartidas en igualdad de condiciones que otras expresiones artísticas habitualmente utilizadas.

Este cambio de perspectiva implica "una recuperación del territorio a través de la memoria y una recuperación de la memoria a través del territorio, para lo cual se requiere el cultivo de habilidades etnográficas y narrativas en los actores educativos, habilidades que recuperen la función pedagógica de la experiencia sensible y de la palabra". (Gomez 2017.p,38). Hay que tomar en cuenta que, la esencialización cultural implica también la mercantilización y folclorización de sus referentes identitarios, a los que "se les imprime un uso instrumental como la utilización de la vestimenta tradicional en días festivos, por ejemplo, como práctica escolar formalizada en el currículum y estigmatizante desde el sentir de los estudiantes" (Ortelli y Sartorello, 2011 en Bermudez 2018.p,32)

La cartografía propuesta para nuestra música popular tradicional, propuesta por Mullo Sandoval podría ser otra herramienta efectiva en la transformación de "lo intangible en experiencias o materializaciones concretas, perceptibles, que fomenten el disfrute y acceso amplio de los ciudadanos a los bienes y servicios culturales" (Mullo 2009. p,14) . De igual manera podemos considerar otras artes que se relacionan con la música, como el teatro intercultural, u otras artes escénicas, que puede ser utilizadas como herramienta en la comprensión de quienes somos, así como convertirse en un gatillador emocional que ayude en la comunicación de expresiones y preocupaciones de los jóvenes ecuatorianos, de esta manera, podríamos "hablar de un modelo intercultural de análisis del espectáculo , donde el



ejercicio es entender desde quienes comunican aquello que desean comunicar, y desde esta perspectiva el aprendizaje se vuelve significativo y complejo a la vez" (Diharce 2015 p, 12).

El sistema educativo nacional, se ve en la necesidad de desmontar la concepción del mundo musical como lo concebimos actualmente, debiendo desaprender imposiciones políticas y de género que permitan que las y los estudiantes se sienta libres de manifestar sus múltiples formas de concebir la vida, permitiéndoles desarrollar nuevas formas de compartir, de comunicar sin miedo lo que son, y lo que quieren ser mediante la reflexión sobre su propia experiencia intersubjetiva y expresarla discursivamente a través de la música, con una visión de futuro en donde la *identidad nacional* incluya a las diferentes identidades culturales existentes , revalorice el patrimonio inmaterial y sea un aporte en la construcción de identidades en la juventud.

La educación musical en América Latina en el Siglo XXI requiere de miradas que indaguen por el sentido de la identidad al interior de un complejo contexto globalizado lleno de multiplicidades, pero claramente poblado de tendencias homogenizantes; necesitamos entonces de perspectivas educativas que permitan fluir los contenidos simbólicos que emergen en el contexto contemporáneo , así como sus puntos de enunciación, al mismo tiempo que rescaten y transformen los universos culturales locales y el patrimonio intangible.

**ANEXO 1: TABLAS ESTADÍSTICAS****Tabla 1 - Distribución de los estudiantes de BGU según frecuencia de escucha de música**

| | Fiscal | | | | Particular | | | | Suma | |
|----------------|--------|---------|-------|---------|------------|---------|-------|---------|------|----------|
| | Hombre | | Mujer | | Hombre | | Mujer | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Todos los días | 44 | 31.21 % | 33 | 23.40 % | 39 | 27.66 % | 19 | 13.48 % | 135 | 95.74 % |
| Fin de semana | 3 | 2.13 % | 1 | 0.71 % | 1 | 0.71 % | 1 | 0.71 % | 6 | 4.26 % |
| Nunca | 0 | 0.00 % | 0 | 0.00 % | 0 | 0.00 % | 0 | 0.00 % | 0 | 0.00 % |
| Total | 47 | 33.33 % | 34 | 24.11 % | 40 | 28.37 % | 20 | 14.18 % | 141 | 100.00 % |

Tabla 2 - Distribución de los estudiantes de BGU según el propósito de escuchar música

| Tipo de escuela Género | Fiscal | | | | Particular | | | | Suma | |
|---------------------------|--------|---------|-------|---------|------------|---------|-------|---------|------|----------|
| | Hombre | | Mujer | | Hombre | | Mujer | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Entretenimiento | 6 | 3.85 % | 5 | 3.21 % | 12 | 7.69 % | 10 | 6.41 % | 33 | 21.15 % |
| Sentir emociones | 20 | 12.82 % | 9 | 5.77 % | 14 | 8.97 % | 6 | 3.85 % | 49 | 31.41 % |
| Bailar | 7 | 4.49 % | 5 | 3.21 % | 4 | 2.56 % | 3 | 1.92 % | 19 | 12.18 % |
| Relajarme | 27 | 17.31 % | 17 | 10.90 % | 10 | 6.41 % | 1 | 0.64 % | 55 | 35.26 % |
| Total | 60 | 38.46 % | 36 | 23.08 % | 40 | 25.64 % | 20 | 12.82 % | 156 | 100.00 % |

Tabla 3 - Distribución de los estudiantes de BGU según el género musical de preferencia

| Tipo de escuela Género | Fiscal | | | | Particular | | | | Suma | |
|---|------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|-----------|----------------|------------|-----------------|
| | Hombre | | Mujer | | Hombre | | Mujer | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Pop (Urbana, baladas) | 14 | 2.52 % | 16 | 2.88 % | 21 | 3.78 % | 14 | 2.52 % | 65 | 11.71 % |
| Rock (heavy, punk, metal) | 8 | 1.44 % | 7 | 1.26 % | 26 | 4.68 % | 12 | 2.16 % | 53 | 9.55 % |
| Música electrónica (techno, trance, house) | 21 | 3.78 % | 21 | 3.78 % | 19 | 3.42 % | 8 | 1.44 % | 69 | 12.43 % |
| Bachata | 20 | 3.60 % | 20 | 3.60 % | 7 | 1.26 % | 2 | 0.36 % | 49 | 8.83 % |
| Música Tradicional Ecuatoriana (Pasillos, pasacalles, sanjuanitos, marimba) | 7 | 1.26 % | 9 | 1.62 % | 10 | 1.80 % | 5 | 0.90 % | 31 | 5.59 % |
| Vallenato | 27 | 4.86 % | 19 | 3.42 % | 5 | 0.90 % | 4 | 0.72 % | 55 | 9.91 % |
| Baladas románticas | 11 | 1.98 % | 10 | 1.80 % | 3 | 0.54 % | 4 | 0.72 % | 28 | 5.05 % |
| Reggaetón/Trap | 31 | 5.59 % | 22 | 3.96 % | 15 | 2.70 % | 7 | 1.26 % | 75 | 13.51 % |
| Rap/Hip-hop | 29 | 5.23 % | 17 | 3.06 % | 11 | 1.98 % | 10 | 1.80 % | 67 | 12.07 % |
| Salsa/merengue | 11 | 1.98 % | 8 | 1.44 % | 5 | 0.90 % | 4 | 0.72 % | 28 | 5.05 % |
| Música clásica | 9 | 1.62 % | 7 | 1.26 % | 12 | 2.16 % | 7 | 1.26 % | 35 | 6.31 % |
| Otro | 0 | 0.00 % | 0 | 0.00 % | 0 | 0.00 % | 0 | 0.00 % | 0 | 0.00 % |
| Total | 188 | 33.87 % | 156 | 28.11 % | 134 | 24.14 % | 77 | 13.87 % | 555 | 100.00 % |

Tabla 4 - Distribución de los estudiantes de BGU según elección de elementos musicales

| Tipo de escuela Género | Fiscal | | | | Particular | | | | Suma | |
|---------------------------|-----------|----------------|-----------|----------------|------------|----------------|-----------|----------------|------------|-----------------|
| | Hombre | | Mujer | | Hombre | | Mujer | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Letra | 13 | 9.29 % | 14 | 10.00 % | 7 | 5.00 % | 3 | 2.14 % | 37 | 26.43 % |
| Musica | 8 | 5.71 % | 4 | 2.86 % | 10 | 7.14 % | 2 | 1.43 % | 24 | 17.14 % |
| Igual | 25 | 17.86 % | 16 | 11.43 % | 23 | 16.43 % | 15 | 10.71 % | 79 | 56.43 % |
| Total | 46 | 32.86 % | 34 | 24.29 % | 40 | 28.57 % | 20 | 14.29 % | 140 | 100.00 % |

Tabla 5 - Distribución de los estudiantes de BGU según la frecuencia con que escucha música tradicional ecuatoriana

| Tipo de escuela Género | Fiscal | | | | Particular | | | | Suma | |
|---------------------------|--------|---------|-------|---------|------------|---------|-------|---------|------|----------|
| | Hombre | | Mujer | | Hombre | | Mujer | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Con frecuencia | 6 | 4.26 % | 8 | 5.67 % | 6 | 4.26 % | 4 | 2.84 % | 24 | 17.02 % |
| Muy poco | 30 | 21.28 % | 18 | 12.77 % | 27 | 19.15 % | 12 | 8.51 % | 87 | 61.70 % |
| Nunca | 11 | 7.80 % | 8 | 5.67 % | 7 | 4.96 % | 4 | 2.84 % | 30 | 21.28 % |
| Total | 47 | 33.33 % | 34 | 24.11 % | 40 | 28.37 % | 20 | 14.18 % | 141 | 100.00 % |

Tabla 6 - Distribución de los estudiantes de BGU según su identificación o afición a artistas intérpretes de Música Tradicional Ecuatoriana

| Tipo de escuela Género | Fiscal | | | | Particular | | | | Suma | |
|---------------------------|--------|---------|-------|---------|------------|---------|-------|---------|------|----------|
| | Hombre | | Mujer | | Hombre | | Mujer | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Si | 14 | 10.69 % | 10 | 7.63 % | 16 | 12.21 % | 4 | 3.05 % | 44 | 33.59 % |
| no | 33 | 25.19 % | 24 | 18.32 % | 19 | 14.50 % | 11 | 8.40 % | 87 | 66.41 % |
| Total | 47 | 35.88 % | 34 | 25.95 % | 35 | 26.72 % | 15 | 11.45 % | 131 | 100.00 % |

Tabla 7 - Distribución de los estudiantes de BGU según el sentimiento de enojo al escuchar críticas a artistas o intérpretes de Música Tradicional Ecuatoriana

| Tipo de escuela Género | Fiscal | | | | Particular | | | | Suma | |
|---------------------------|--------|---------|-------|---------|------------|---------|-------|---------|------|----------|
| | Hombre | | Mujer | | Hombre | | Mujer | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Se enoja | 15 | 11.54 % | 18 | 13.85 % | 17 | 13.08 % | 8 | 6.15 % | 58 | 44.62 % |
| No se enoja | 31 | 23.85 % | 16 | 12.31 % | 18 | 13.85 % | 7 | 5.38 % | 72 | 55.38 % |
| Total | 46 | 35.38 % | 34 | 26.15 % | 35 | 26.92 % | 15 | 11.54 % | 130 | 100.00 % |

Tabla 8 - Distribución de los estudiantes de BGU según el sentimiento de "sentirse muy ecuatoriano"



| Tipo de escuela Género | Fiscal | | | | Particular | | | | Suma | |
|---------------------------|--------|---------|-------|---------|------------|---------|-------|---------|------|----------|
| | Hombre | | Mujer | | Hombre | | Mujer | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| SI | 18 | 12.86 % | 13 | 9.29 % | 13 | 9.29 % | 7 | 5.00 % | 51 | 36.43 % |
| NO | 14 | 10.00 % | 9 | 6.43 % | 12 | 8.57 % | 7 | 5.00 % | 42 | 30.00 % |
| A veces | 15 | 10.71 % | 11 | 7.86 % | 15 | 10.71 % | 6 | 4.29 % | 47 | 33.57 % |
| Total | 47 | 33.57 % | 33 | 23.57 % | 40 | 28.57 % | 20 | 14.29 % | 140 | 100.00 % |

Tabla 9 - Distribución de los estudiantes de BGU según frecuencia de asistencia a conciertos de Música Tradicional Ecuatoriana

| Tipo de escuela Género | Fiscal | | | | Particular | | | | Suma | |
|---------------------------|--------|---------|-------|---------|------------|---------|-------|---------|------|----------|
| | Hombre | | Mujer | | Hombre | | Mujer | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Siempre | 2 | 1.44 % | 1 | 0.72 % | 0 | 0.00 % | 0 | 0.00 % | 3 | 2.16 % |
| A veces | 18 | 12.95 % | 15 | 10.79 % | 7 | 5.04 % | 3 | 2.16 % | 43 | 30.94 % |
| Nunca | 26 | 18.71 % | 17 | 12.23 % | 33 | 23.74 % | 17 | 12.23 % | 93 | 66.91 % |
| Total | 46 | 33.09 % | 33 | 23.74 % | 40 | 28.78 % | 20 | 14.39 % | 139 | 100.00 % |

Tabla 10 - Distribución de los estudiantes de BGU según prácticas familiares con relación a la Música Tradicional Ecuatoriana

| Tipo de escuela Género | Fiscal | | | | Particular | | | | Suma | |
|---------------------------|--------|---------|-------|---------|------------|---------|-------|---------|------|----------|
| | Hombre | | Mujer | | Hombre | | Mujer | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Escucha | 28 | 11.91 % | 22 | 9.36 % | 26 | 11.06 % | 14 | 5.96 % | 90 | 38.30 % |
| Interpreta | 2 | 0.85 % | 4 | 1.70 % | 6 | 2.55 % | 10 | 4.26 % | 22 | 9.36 % |
| Asiste a conciertos | 10 | 4.26 % | 9 | 3.83 % | 12 | 5.11 % | 3 | 1.28 % | 34 | 14.47 % |
| Baila | 33 | 14.04 % | 21 | 8.94 % | 20 | 8.51 % | 15 | 6.38 % | 89 | 37.87 % |
| Total | 73 | 31.06 % | 56 | 23.83 % | 64 | 27.23 % | 42 | 17.87 % | 235 | 100.00 % |

**Tabla 11 - Distribución de los estudiantes de BGU según el uso de la Música Tradicional Ecuatoriana en eventos estudiantiles**

| Tipo de escuela Género | Fiscal | | | | Particular | | | | Suma | |
|---------------------------|--------|---------|-------|---------|------------|---------|-------|---------|------|----------|
| | Hombre | | Mujer | | Hombre | | Mujer | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Con frecuencia | 23 | 16.55 % | 25 | 17.99 % | 22 | 15.83 % | 8 | 5.76 % | 78 | 56.12 % |
| poco | 19 | 13.67 % | 6 | 4.32 % | 13 | 9.35 % | 10 | 7.19 % | 48 | 34.53 % |
| Nunca | 4 | 2.88 % | 2 | 1.44 % | 5 | 3.60 % | 2 | 1.44 % | 13 | 9.35 % |
| Total | 46 | 33.09 % | 33 | 23.74 % | 40 | 28.78 % | 20 | 14.39 % | 139 | 100.00 % |

Tabla 12 - Distribución de los estudiantes de BGU según la información curricular recibida en el años escolar

| Tipo de escuela Género | Fiscal | | | | Particular | | | | Suma | |
|---------------------------|--------|---------|-------|---------|------------|---------|-------|---------|------|----------|
| | Hombre | | Mujer | | Hombre | | Mujer | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Si | 10 | 7.09 % | 11 | 7.80 % | 7 | 4.96 % | 3 | 2.13 % | 31 | 21.99 % |
| No | 28 | 19.86 % | 16 | 11.35 % | 22 | 15.60 % | 14 | 9.93 % | 80 | 56.74 % |
| Poco | 9 | 6.38 % | 7 | 4.96 % | 11 | 7.80 % | 3 | 2.13 % | 30 | 21.28 % |
| Total | 47 | 33.33 % | 34 | 24.11 % | 40 | 28.37 % | 20 | 14.18 % | 141 | 100.00 % |

Tabla 13 - Distribución de los estudiantes de BGU según su criterio sobre la música como herramienta que ayuda al conocimiento de la diversidad cultural del Ecuador

| Tipo de escuela Género | Fiscal | | | | Particular | | | | Suma | |
|---------------------------|--------|---------|-------|---------|------------|---------|-------|---------|------|----------|
| | Hombre | | Mujer | | Hombre | | Mujer | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Si | 26 | 18.71 % | 26 | 18.71 % | 28 | 20.14 % | 15 | 10.79 % | 95 | 68.35 % |
| No | 10 | 7.19 % | 1 | 0.72 % | 9 | 6.47 % | 2 | 1.44 % | 22 | 15.83 % |
| Poco | 11 | 7.91 % | 5 | 3.60 % | 3 | 2.16 % | 3 | 2.16 % | 22 | 15.83 % |
| Total | 47 | 33.81 % | 32 | 23.02 % | 40 | 28.78 % | 20 | 14.39 % | 139 | 100.00 % |



ANEXO 2: Encuesta sobre apreciación de la MTE por la juventud de BGU.



EFE UNIVERSIDAD DE CUENCA
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
MAESTRIA EN EDUCACION INTERCULTURAL

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: “INFLUENCIA DE LA MUSICA TRADICIONAL ECUATORIANA EN LA IDENTIDAD CULTURAL DE LOS JOVENES DE BACHILERATO GENERAL UNIFICADO DE LA CIUDAD DE CUENCA”.

ENCUESTA

Fecha:.....

Nombre de la Institución Educativa:.....

Fiscal () Particular () Curso: Edad: años

Género: Masculino () Femenino () Otro ()

Autoidentificación étnica: Mestizo () Indígena () Afro descendiente () Blanco ()

Montubio () Otro

Instrucciones: Lee detenidamente c/u de las preguntas y marca con una X la respuesta que tú consideres, no hay respuestas buenas o malas lo importante es conocer lo que tu sabes, sientes y haces con respecto a la música.

1. ¿Con qué frecuencia escuchas música?

- () Todos los días (de lunes a domingo)
- () Los fines de semana (entre viernes y domingo)
- () Nunca

2. ¿Para qué escuchas música? (puedes marcar más de una respuesta)

- () Para estar acompañado () Para bailar
- () Para sentir emociones () Para relajarme
- Otros:.....

3. En una frase, define lo que es para ti: “Música Tradicional Ecuatoriana”

.....

.....

.....



() NO, porqué?.....
.....

10. ¿Te molesta escuchar críticas negativas sobre artistas o grupos de Música Tradicional Ecuatoriana?

() SI, por qué?.....
() NO, por qué?.....
.....

11. Escribe lo que sientes luego de leer detenidamente esta estrofa.

“Sola nunca te dejé/aunque después me alejé mami/ yo ye trabajé/bellaquera/te baje ahora to a mis prendas son 24 quilates baby/yo voy a ser tuyo hasta el día que me maten”.

.....
.....
.....

12. Escribe lo que sientes luego de leer detenidamente esta estrofa.

“Para envolverte en besos/ quisiera ser el viento/ y quisiera ser todo/ lo que tu mano toca/ ser tu sonrisa ser/ hasta tu mismo aliento/ para poder estar mas cerca de tu boca”

.....
.....
.....

13. Cuando escuchas Música Tradicional Ecuatoriana, ¿te sientes más ecuatoriano que de costumbre?

() SI, por qué?.....

() NO Por qué?.....

() A veces, porqué?.....

14. ¿Asistes a conciertos de Música Tradicional Ecuatoriana?

() Siempre (una vez cada dos o tres meses)

() A veces (una vez cada seis o siete meses)

() Nunca

15. En tu familia: Puedes marcar varias respuestas)

() ¿Escuchan música tradicional ecuatoriana ¿ () ¿Bailan música tradicional ecuatoriana?



- () ¿Interpretan música tradicional ecuatoriana?
- () ¿Asisten a eventos de música tradicional ecuatoriana?

16. En los eventos culturales de tu colegio, ¿se ha utilizado de alguna manera la Música Tradicional Ecuatoriana? (en: danzas, cantos, dramatizaciones)

- () Con frecuencia
- () Poco
- () Nunca

17. En las clases del presente año escolar, ¿has recibido contenidos sobre Música Tradicional Ecuatoriana?

- SI ()
- NO ()
- Poco ()

18. ¿Puedes nombrar algunos de los contenidos tratados durante este año escolar en la clase de Arte y Cultura?

.....

.....

.....

19. ¿Crees que el conocer más a fondo la Música Tradicional Ecuatoriana, te facilitaría entender mejor la diversidad cultural del Ecuador?

SI (), por qué?.....

NO (), porqué?.....

..

Poco (), porqué?.....

....

GRACIAS POR TU COLABORACION



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad Vidal, Julio Cesar (2017). Cuenca ciudad creadora. Universidad de las Artes. Guayaquil. Ecuador.
- Aguado, T. (2008). Educación Intercultural en FETE-UGT (Ed) Glosario. Educación Intercultural (pp. 1-4). Con Ética, Madrid.
- Aguado, T. y Mata, P. (2018): EI.UNED: Madrid
- Althusser, L. (1975). Aparatos ideológicos del Estado. Comité de Publicaciones de los alumnos de la ENAH.
- Anderson, B. (1991). Comunidades Imaginadas
- Bayo Maestre, Norberto. (2017). Transformar la memoria: la responsabilidad como espacio de reflexión institucional. Universidad de las Artes. Guayaquil. Ecuador.
- Barañano, A. (diciembre de 2003). World Music, El folklore de la Globalizacion? (S. d. Etnomusicología, Ed.) España: redalyc.org. Recuperado el febrero de 2014, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82200707>
- Bernabé, M.M. (2015). Organización intercultural en el aula de música de secundaria. Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado, Organización intercultural en el aula de Música de Secundaria María del Mar Bernabé. Universidad de Valencia.
- Bowman, W. D., & Frega, A.L. (2016). Manual Oxford de filosofía en Educación Musical. Buenos Aires: sb.
- Bohlman, F. V. (2002). Música del mundo: una introducción muy corta. Nueva York: Oxford University Press. Bravo y F. Hernández Piña (coords.), Métodos de investigación en Psicopedagogía, Madrid, McGraw Hill.



- Bueno, J. (2010) “El pasillo lojano y otros géneros, entre 1900 - 2000, muestra viva del patrimonio intangible: antología y Análisis musicológico”. Loja, Ecuador: Instituto Nacional de Patrimonio Cultural Region 7.
- Colás Bravo, M. P. (1998a), “Enfoques en la metodología cualitativa: Sus prácticas de investigación”, en L. Buendía Eisman, P. Colás
- Carballo Villagra, Priscilla. (2006), La música como práctica significativa en los colectivos juveniles Revista de Ciencias Sociales (Cr), vol. III-IV, núm. 113-114, 2006, pp. 169-176 Universidad de Costa Rica San José, Costa Rica
- Castells, M (2003) El poder de la identidad, segunda edición. Alianza Editorial.
- Cervino, M. Chiriboga, C. Tutivèn, C. (2001) Culturas juveniles, cuerpo, música, sociabilidad y género. Ediciones Abya Yala. Guayaquil. Ecuador.
- Cordero, S. (2012) Estados plurinacionales en Bolivia y Ecuador Nuevas ciudadanías, ¿más democracia? a Nueva Sociedad No 240, julio-agosto de 2012, ISSN: 0251-3552.
- CONAIE: Proyecto Político de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador, Texto aprobado por el iv Congreso de la conaie, conaie, Quito, 1994.
- CONAIE: Políticas para el Plan de Gobierno Nacional. El mandato de la conaie, conaie, Quito, 2003.
- De Sousa Santos, B. (2009). Una epistemología del Sur. México: Siglo XXI.
- De Sousa Santos, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Ediciones Trilce. Montevideo, Uruguay
- Dietz, Gunther (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. Perfiles Educativos | vol. XXXIX, núm. 156, 2017 | IISUE-UNAM. Mexico
- Dietz Gunther (2013). “Comunidad e interculturalidad entre lo propio y lo ajeno: hacia una gramática de la diversidad”. En B. Baronnet y T. Medardo (coords.). Educación e interculturalidad. Política y políticas (pp. 177-199. Cuernavaca: CRIM-UNAM. 38 Esencialización, revalorización y apropiación étnica. Representaciones del estudiantado indígena en la investigación sobre educación superior intercultural, indígena y comunitaria en México Antropología Andina Muhunchik – Jathasa. V. 4, N° 1, enero - junio 2018
- Foucault, Michel (2005). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión México: Siglo XXI Editores
- González, M. D. D. (2004). La construcción de la identidad en la juventud: sociedad, cultura y género. In Identidad personal y educación [Archivo de ordenador]: actas de las III Jornadas Pedagógicas de la Persona (p. 24).



- Encalada, David (2014). Consideraciones conceptuales sobre el desarrollo musical y sus implicaciones en el sistema de educación ecuatoriano. University of Miami (Estados Unidos).
- Escobar, J. Bonilla, I (2017). GRUPOS FOCALES: UNA GUÍA CONCEPTUAL Y METODOLÓGICA. CUADERNOS HISPANOAMERICANOS DE PSICOLOGÍA, Vol. 9 No. 1, 51-67. UNAM. México.
- Espinosa Apolo, Manuel. 2000. Los mestizos ecuatorianos, 3ra edición. Quito: Tramasocial editorial.
- Ewa Górnicka Grażyna. (2015) ESPECTÁCULO MUSICAL; SU RECEPCIÓN, TRADUCCIÓN Y PROMOCIÓN DIALOGO INTERCULTURAL A TRAVÉS DE LA MÚSICA. UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
- Frith, S. (1996). Música e Identidad. En Questions of Cultural Identity (págs.181-215). London: Ed. Hall and Paul Du Gay. Sage.
- Gadotti, M. (2001). Pedagogía de la Tierra y cultura de la sustentabilidad. pp.1-11. En <http://www.rebellion.org/ecología/pedagogía251001.htm>.
- García Canclini, N. (2000). Industrias culturales y globalización: procesos de desarrollo e integración en América Latina. Estudios internacionales, 90-111.
- García Canclini N. (2011). Acta del III congreso Latinoamericano de la asociación internacional para el estudio de la música popular. Argentina, México.
- García Canclini, Nestor, Pozo Maritza (2011). Cultura y desarrollo: una visión desde los jóvenes. Universidad Autónoma Metropolitana. Madrid.
- García Canclini, N. (2012). Cultura y desarrollo: una visión crítica desde los jóvenes. M. U. C. Pozo (Ed.). Buenos Aires; Paidós.
- Godoy, Aguirre Mario. 2005. Breve historia de la música del Ecuador. Primera edición. Editorial Ecuador.
- Gomez Rendon, J. A. (2017). Repensar la Interculturalidad. Colección Ensayo.
- Gomez, María. Pérez, Rubén. (2016). La violencia contra las mujeres en la música: Una aproximación metodológica. *metodos.revista de ciencias sociales*, 4 (1): 189-196. <http://dx.doi.org/10.17502/m.rcs.v4i1.115>
- GUERRERO, P. (1996). La Música en el Ecuador, primera edición. En G. G. Pablo. Editorial Con música.
- Hall, S. (2005). Representaciones culturales y prácticas significativas. Estudios culturales blog. Esculturales.blogspot.com
- Hall, S. du Gay, P. (1996). ¿Quién necesita Identidad? Amorrortu Editores. Madrid.



- Hormigos J y Cabello M. (2004). La construcción de la identidad juvenil a través de la música. Universidad Rey Juan Carlos. Madrid.
- Hamui, A. Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. Publicado por Elsevier México.
<https://www.ecuadorencifras.gob.ec/base-de-datos-censo-de-poblacion-y-vivienda/>
- Izcara Palacios S. (2014). Manual de investigación cualitativa. Editorial Fontamara. México D.F.
- Kingman , Eduardo (2002). Identidad, mestizaje, hibridación sus usos ambiguos. Publicado en revista PROPOSICIONES 34. Ediciones Sur. Santiago de Chile.
- Ley Orgánica de Comunicación. (25 de junio de 2013). (22), 18. Quito, Ecuador
- López N, Sandoval I. () Métodos y Técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa. Universidad virtual de Guadalajara. México.
- Ocampo, A. M. (2011). Ciudadanía juvenil, juventud y Estado: Discursos de gobierno sobre sus significados. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 1 (9), pp. 287 - 303.
- Pauta, Patricia. Discurso musical, polisemias e interculturalidad en la investigación. Debates sobre la investigación en Artes. (2017). Universidad de las Artes. Guayaquil. Ecuador.
- Reyes, Alejandro (2008) La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. Revista mexicana de investigación educativa RMIE vol.14 no.40 México ene./mar. 2009
- Ríos, José Antonio. (1994) “Relaciones intrafamiliares: roles y funciones”, Familia en un mundo cambiante. Manual de orientación familiar. Madrid, Instituto de Ciencias del Hombre,
- Rodríguez G., Flores J., & García E. (1996) Metodología de la Investigación Cualitativa. Ediciones Aljibe. Granada (España).
- Ruiz Rodríguez, Angel. (2015). El papel de la música en la construcción de una identidad durante la adolescencia. Revista de musicología Sinéresis n.22
- Ministerio de Educación del Ecuador. “Bachillerato General Unificado”. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/bachillerato-general-unificado/>
- Martínez Noriega Dulce Asela. (2014) Música, imagen y sexualidad: el reggaetón y las asimetrías de género.El Cotidiano, núm. 186, julio-agosto, 2014, pp. 63-67.Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco .Distrito Federal, México



- Molano, O. L. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. Revista opera, (7), 69-84.
- Morin E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - 7 place de Fontenoy - 75352 París 07 SP – Francia
- Mullo. J. (2009). La música patrimonial del Ecuador. Cartografía de la memoria número 3. Ecuador.
- Semán. Pablo. (2016). Música, juventud, hegemonía: salidas de la adolescencia. Revista Argentina de Estudios sobre Juventud de la Facultad de Periodismo de la Universidad de La Plata. Argentina
- Swanwick, Keith. (1991) Música, pensamiento y educación. Madrid, Morata.
- Tipán, L. (2017). Música tradicional en la interculturalidad en niños-niñas de 4 a 5 años del Centro Educativo “Alexander Hamilton” D.M. Quito.
- Vásquez, Lola. (2003). LA NACIÓN ECUATORIANA DESDE LOS JÓVENES Percepciones de los jóvenes y las jóvenes de Quito sobre la nación y la identidad nacional. Universidad Andina Simón Bolívar. Quito Ecuador.
- Walsh, Catherine (2002). Educación e interculturalidad. Lima: Ministerio de Educación del Perú, Proyecto FORTE-PE, 2002.
- Villodré, María del Mar (2012). Importancia de la música como medio de educación intercultural en el proceso educativo. Ediciones Universidad de Salamanca. España.
- Wong, Ketty (2011). Ecuador debate, revista especializada en ciencias sociales, Flacso. Quito, Ecuador.
- Wong, Ketty. La música nacional: una metáfora de la identidad nacional ecuatoriana (Análisis). En: Ecuador Debate. Acerca del Buen Vivir, Quito: Centro Andino de Acción Popular CAAP, (no. 84, diciembre 2011): pp.177-191. ISSN: 1012-1498
- Young, P. V. (1969), Métodos científicos de investigación social. Introducción a los fundamentos, contenido, método, principios y análisis de las investigaciones sociales, México, Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. México.

REFERENCIAS SUGERIDAS

- Alvira, F. (2004). La encuesta: una perspectiva general metodológica. Madrid.



- Andrango, Catalina (2015). La identidad ecuatoriana a partir de la música y la poesía popular de las guerras de la independencia. Estados Unidos
- Aróstegui, José Luis y Espigares, Alejandro (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. Vol. 13. pp. 89-99.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T.(2003): La construcción social de la realidad. Buenos Aires. Amorrortu.
- Bordieu,P. (1988). La distinción. Criterios y bases sociales del gusto. Edit. Taurus, Madrid, España
- Citro, Silvia. (1997). Cuerpos festivos, un abordaje desde el rock. Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas, orientación sociocultural, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Estermann, Josep (2014). “Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la filosofía intelectual”. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, vol. 13. pp. 347-368.
- Freire, Paulo (1970). Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI editores: México.
- Frith (1996). Música e Identidad. En Questions of Cultural Identity (págs. 181-215). London: Ed. Hall and Paul Du Gay. Sage, p. 184.
- Gadotti , M. (2010). Pedagogía de la tierra y cultura de la sustentabilidad. Mexico: siglo XXI.
- Gonzalez, Olga (2008) La Canción como recurso de Educación Intercultural en la Escuela. P, 27.65. Música. Arte. Diálogo. Civilización. Center for Intercultural Music Arts. Universidad de Granada
- Guerrero Arias, Patricio (2012) Corazonar desde el calor de las sabidurías insurgentes, la frialdad de la teoría y la metodología.Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 13, 2012, pp. 199-228.Universidad Politécnica Salesiana.Cuenca, Ecuador.
- Peña Zerpa, C. A. (2010). Cine y Educación: ¿Una relación entendida? Revista de Educación y desarrollo, 57.
- Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Buenos Aires: Paidós.
- Sanchez F. 2007.El Sistema Nacional para las Orquestas Juveniles e Infantiles. La nueva educación musical de Venezuela. Venezuela.



Spicker, Paul. (2009). Definiciones de pobreza: doce grupos de significados. Ediciones universidad tecnológica metropolitana. Santiago. Chile.