



RESILIENCIA EN LA ENSEÑANZA MUSICAL EN POBLACIÓN INFANTIL Y JUVENIL EN SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO FORZADO

Orlando Perdomo Escandón¹

Recibido: 31 de julio de 2014. Aceptado: 20 de septiembre de 2014

Resumen

Esta investigación, pretende mostrar cómo la enseñanza musical en los sujetos infantiles y juveniles que han padecido el fenómeno del desplazamiento forzado en Colombia y, particularmente en el Caquetá, puede aportar al desarrollo de la resiliencia. Coherente con el enfoque metodológico de la teoría fundamentada, este estudio parte de los datos que surgen de las prácticas y las voces de los sujetos participantes en el proceso investigativo para desde ellas darles sentido y construir teoría sobre la inquietud problemática. Epistemológicamente se dejó hablar a los datos y al investigador. La información recogida se analizó y se organizó con el software Atlas.ti. Temáticamente, la investigación pone en relación dos aspectos: el desplazamiento forzado y sus consecuencias sociales e individuales y la enseñanza de la música como factor que puede contribuir al desarrollo de aspectos de resiliencia.

La transcendencia del estudio se valora en los aportes que el proceso investigativo hizo en torno a la resignificación de la enseñanza musical. Esta resignificación tiene que ver con la contribución que la música puede tener para posibilitar la inclusión social, la superación de adversidad y el valor que la música adquiere para la vida presente y futura de los implicados.

Palabras claves: Resiliencia, desplazamiento forzado, enseñanza, aprendizaje, didáctica musical.

Abstract

This qualitative study aims at showing how teaching music to children and young people who have undergone the forced displacement phenomenon in Colombia, particularly in Caquetá, can contribute with the development of resilience. Coherent with the Fundamented Theory methodological approach, this study starts up from data emerging from the practices and voices of the participants in the research process so that they could be given meaning and build up theory around the problematic concern. Data and researcher were allowed to speak from epistemology. Collected data were analyzed and organized with Atlas.ti software. Thematically, the study relates two aspects: forced displacement, its social and individual consequences, and teaching music, as a factor contributing to the development of resilience aspects.

¹ Magister en Ciencias de la Educación. Docente Universidad de la Amazonia. Correo electrónico: operdomoe@hotmail.com

The significance of this study is appraised in the contributions made by the research process around the redefinition of music teaching. Such redefinition deals with the support music can bring about to make social inclusion and overcoming of adversity possible as well as the value music takes on for the participants' present and future life.

Key Words: Resilience, Forced Displacement, Teaching, Learning, Psychosocial Didactics, Music

Introducción

Este texto recoge el informe final de un proceso investigativo denominado “La enseñanza musical en el desarrollo de la resiliencia en población infantil y juvenil en situación de desplazamiento”. Su propósito investigativo fue conocer cómo la enseñanza musical podía contribuir al desarrollo de aspectos resilientes en los niños, las niñas y los jóvenes afectados por el desplazamiento forzado en el Caquetá.

La resiliencia es la capacidad que poseen los seres humanos de sobreponerse a las adversidades que durante el transcurso de la vida se van presentando. Estas adversidades pueden alterar los ámbitos sociales, culturales y psicológicos de un individuo. Debido a que estos ámbitos rara vez se encuentran separados y se afectan uno al otro. En este trabajo la resiliencia, como fenómeno individual, establece relaciones dialécticas con lo social; el logro se establece, entonces, desde lo social y lo individual. Se parte de lo social como factor causal del desplazamiento forzado y retorna a él cualificado por el individuo resiliente.

Esta investigación temáticamente pone en relación dos aspectos: el desplazamiento forzado y sus consecuencias sociales e individuales y la enseñanza de la música como factor que puede contribuir al desarrollo de aspectos de resiliencia.

El enfoque metodológico adoptado es la teoría fundamentada. En esta investigación, de corte cualitativo, el análisis de los datos se realizó a través del software *Atlas. Ti*. Epistemológicamente se dejó hablar a los datos y al investigador. El tipo de investigación asumida, no implica el planteamiento del problema, ni de un marco teórico, ni una revisión de antecedentes; estos elementos se construyen en la medida en que los datos aportaron las categorías de análisis. La teoría resultante que se recoge a través de la codificación selectiva, la cual se fundamenta en los procesos de codificación abierta y axial. La población con la que se trabajó pertenece al programa *Música para la reconciliación* del Departamento para la Prosperidad Social (DPS) que ejecuta la Fundación Nacional Batuta; en coherencia con la perspectiva metodológica adoptada, la investigación se inició con entrevistas semi-estructuradas aplicadas a doce niños y a sus padres, quienes están clasificados como sujetos y familias en situación de desplazamiento.



Durante el proceso de investigación se desarrollaron cuatro etapas. En una primera etapa, se exploró una inquietud temática investigativa relacionada con la posibilidad que la enseñanza de música pudiera aportar elementos para la resiliencia. Sobre la base de esta inquietud se diseñaron unas preguntas orientadoras que indagaron sobre las causas y consecuencias del desplazamiento de los participantes en el estudio y, sobre sus percepciones hacia la música; de manera específica, los imaginarios y representaciones de lo musical. En la segunda etapa del proceso, para documentar el trabajo realizado en la formación musical, se realizaron seguimientos en video a 20 sesiones de clase, durante un semestre. De ellas, se escogieron como muestra para el análisis seis (6) videos cada uno de noventa minutos. Estos videos, tres por cada centro musical, recogen datos del proceso en tres momentos: al inicio, en su desarrollo y en la etapa final del proceso formativo. En la tercera etapa, se realizaron los grupos focales. En la cuarta y última etapa, se construyó la teoría como resultado final del proceso investigativo.

Con cada una de las fuentes documentales, es decir, las entrevistas, los videos y los grupos focales, se siguió la ruta metodológica exigida en esta perspectiva. Por ejemplo, los videos se convirtieron en documento primario (PD), en el software *Atlas.Ti*, y se analizaron mediante la codificación respectiva. Se consideraron tres momentos entre el número de sesiones de clase grabadas, con el propósito de tener muestras que permitieran conocer cómo se dio el inicio y, las condiciones en que se llevaba a cabo la primera sesión, al igual que detectar el nivel musical, social, y particularidades que cada uno de los participantes presentaba. Así mismo, las sesiones de clase intermedias, se referenciaron como un segundo momento, para conocer cómo se estaba desarrollando el proceso, que luego, en los videos de las sesiones de clase finales, permitieron conocer los logros obtenidos tras un semestre de formación musical. Seleccionado el grupo de participantes en la investigación y terminado el desarrollo de las sesiones de formación musical, se realizaron dos grupos focales con los niños para analizar la socialización de la experiencia en torno a la enseñanza musical y las tendencias hacia los aspectos resilientes logrados en el proceso con la música. En cada centro musical se realizó un grupo focal con seis sujetos, un moderador y dos observadores.

En el transcurso del análisis surgieron las categorías que se ordenaron para con sustento en ellas, desglosar unas líneas gruesas que dieran ruta temática al proceso. A partir del análisis de la información y sustentación de las categorías se elaboró y organizó el proceso de interpretación, postulación y discusión de la teoría.

El objetivo principal de esta investigación es teorizar, desde las fuentes de información seleccionadas, sobre la incidencia de enseñanza musical en el desarrollo de aspectos de la resiliencia en la población infantil y juvenil afectada por el desplazamiento forzado. En ese sentido, los objetivos específicos que se propone son: 1) identificar y analizar desde las voces de los niños y las familias seleccionadas sobre su situación de desplazamiento, sus imaginarios sobre lo musical, sus condiciones socio-económicas, las estructuras familiares y los impactos del desplazamiento 2) documentar y analizar el proceso

formativo musical en los niños que participan en el programa “Música para la Reconciliación”, en los centros musicales San Luis y Horizontes de Florencia Caquetá que apoya el Estado a través del Departamento para la Prosperidad Social (DPS), y que ejecuta la Fundación Nacional Batuta, para establecer los aportes a la construcción de resiliencia. 3) Teorizar sobre los aportes y desarrollos de la resiliencia a través de la enseñanza musical en las clases de música en el marco del programa “Música para la Reconciliación”.

Este trabajo investigativo se constituye en un aporte para las instituciones que realizan una labor artística y académica en la región y en el país. Genera inquietudes sobre el tema de la resiliencia y la educación musical, temática nueva en el entorno institucional y regional. Re-significar las prácticas docentes más allá de la pura técnica permite tener y encontrar alcances y valores agregados relevantes que se implican en el sujeto como ser social e individual. Por otra parte, es novedoso en la región y el campo musical por su temática poco explorada, por el enfoque metodológico que se seleccionó y por el uso de la ayuda tecnológica del *Atlas.Ti* que ha sido concebido y creado para el análisis de datos cualitativos. Con las particularidades que estos aspectos ofrecen se aporta un referente a la línea de la investigación cualitativa en el ámbito académico regional para dinamizarlo y fortalecerlo.

Método

Esta investigación es de carácter cualitativo y se desarrolló mediante la teoría fundamentada o *Grounded Theory*, la cual, según Corbin y Straus, “se refiere a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación” (2002, p. 13). Esta perspectiva metodológica no está orientada a la comprobación o refutación de teorías, ni al estudio de fenómenos conocidos, ni a la verificación o falsación de hipótesis establecidas *a priori* sino que principalmente está dirigida al descubrimiento, exploración y comprensión de fenómenos desconocidos y a la construcción de nuevos modelos teóricos a partir de los datos (Ballas, 2008, p.13). Por lo tanto, el análisis y el proceso de codificación se hicieron con el apoyo tecnológico del software *Atlas.Ti*. En constancia con la perspectiva metodológica asumida en la investigación, se hizo la inmersión en el terreno y se tomó como inquietud investigativa la siguiente pregunta: ¿puede la enseñanza musical aportar al desarrollo de la resiliencia?

La edad de los sujetos que participaron en la investigación osciló entre los 8 y 16 años. En el centro musical San Luis están en el rango de la niñez de los 8 a los 11 años; En el centro musical Horizontes las edades oscilaron entre los 10 y 16 años. Todos los doce (12) sujetos pertenecen a población en situación de desplazamiento. De estos, once (11) son por desplazamiento desde lo rural a lo urbano (por grupos armados e ideologías religiosas), y solo un caso se presentó como desplazamiento por pandillas de los sectores barriales de una ciudad a otra.



La investigación se realizó en las siguientes fases:

-*Fase 1: Inmersión en el contexto:* La muestra poblacional de 22 sujetos entre padres de familia (10), niños y jóvenes (12) en este sentido se realizaron encuestas y entrevista semi-estructuradas a estudiantes de los grupos de ensambles de iniciación musical de los centros musicales Horizontes y San Luis de la Fundación Batuta que pertenecen al programa “Música para la Reconciliación” en Florencia Caquetá. En esta fase, se realizaron dos codificaciones, como se indica en la tabla 1:

Tabla 1. *Codificaciones primera fase.*

| Codificación abierta de la primera fase | Codificación Axial De Primera fase |
|---|--|
| Consistió en tomar línea por línea, párrafo por párrafo, para determinar los segmentos que se ubicarían como citas, comentarios, memos y códigos. De ésta manera, también surgieron las subcategorías y categorías que son el resultado de las similitudes y conexiones temáticas agrupadas en un mismo árbol como nodo que lleva implícito sus respectivas redes, aparecieron 966 citas, 37 memos y 160 códigos, que se constituyeron en el primer acercamiento analítico a los datos. | Consistente en el agrupamiento de los códigos hacia un nivel superior que se produjo teniendo en cuenta las tendencias y conexiones temáticas que articularan y fortalecieran un determinado código, desde lo planteado por cada una de las citas que integran la codificación. Del análisis surgieron 160 códigos que se fusionaron en 15 subcategorías, las cuales en el software <i>Atlas. Ti</i> se denominan familias |

- *Fase 2: El proceso de enseñanza musical.* Los doce (12) sujetos de estudio participaron durante un periodo de cinco (5) meses en el proceso de formación musical en cada uno de los centros musicales San Luis y Horizontes. Se realizaron dos sesiones semanales de una hora y media cada una para un total de 38 sesiones. Se grabaron en audio y video 20 clases, de las cuales se seleccionaron seis (6) muestras de noventa minutos cada una, para ser analizadas con el software *Atlas.Ti*. Los doce (12) sujetos de estudio participaron de las clases dentro de un grupo de ensamble de iniciación musical que hace parte de los centros musicales. Es decir, estos sujetos recibieron su formación musical haciendo parte de un grupo de treinta estudiantes aproximadamente. En la tabla 2 se indican las siguientes codificaciones:

Tabla 2. *Codificaciones segunda fase.*

| Codificación abierta de la segunda fase | Codificación axial de la segunda etapa |
|--|--|
| Después de tener las 20 sesiones como grabación audiovisual, cada una de estas muestras pasa a ser datos que pueden ser analizados y codificados. El análisis arrojó los siguientes tópicos: las actividades según la metodología utilizada en la clase de música: técnicas, instrumentos, repertorio, ensambles, entre otros. Por la inquietud temática, el análisis se centró en comportamientos, actitudes, empatías, redes | Se agruparon por citas que poseen una similitud en sus características o sentido, propiedades y dimensiones. La utilización de los memos y comentarios, para este caso particular de los videos, se presentaron como la cita que permite agruparse y determinar los códigos. Surgieron tres (3) subcategorías con los 95 códigos que surgieron en el segundo momento, denominados aspectos metodológicos de la clase, el proceso de enseñanza y las situaciones de clase, los cuales se |

| | |
|--|---|
| sociales, comunicación, dificultades, entre otros. | fusionaron en una subcategoría llamada la enseñanza música. |
|--|---|

- *Fase 3: Los grupos focales.* Con el propósito de conocer como fue la experiencia de los participantes en el proceso de formación musical, incidencia y la manera en que ha sido afectado, se realizaron dos grupos focales, uno en el centro musical San Luis y otro en el centro musical Horizontes. Cada grupo focal tuvo seis (6) participantes y se realizaron en los salones donde se desarrollaron las clases de música por ser familiar a ellos y así se lograra un ambiente de confianza. En la tabla 3 se señala el tipo de codificación realizada:

Tabla 3. *Codificaciones tercera fase.*

| Codificación abierta en los grupos focales | Codificación axial en los grupos focales |
|--|--|
| <p>El moderador entró en tema con la expresión “queremos que ustedes nos cuenten como ha sido la experiencia con las clases en Batuta [...]” a partir de este referente cada uno hizo su aporte y la actividad se desarrolló sin inconvenientes. La duración del grupo focal en el centro musical San Luis fue de 53 minutos; la del centro musical Horizontes 40 minutos.</p> <p>Terminados los dos grupos focales se transcribieron en dos escritos que luego fueron asignados como documento, primario, en el software <i>Atlas.Ti</i> para su análisis y codificación.</p> | <p>Como resultado del análisis y la codificación surgieron 1349 citas y 10 memos que se sustentan en 73 códigos, finalmente, se identificaron 7 subcategorías.</p> <p>Estas subcategorías dieron cuenta de: los aspectos personales, los aspectos familiares, los aspectos socioculturales, lo referente a Batuta, la ruta orientadora del grupo focal, los sujetos de estudio y todo lo relacionado con lo musical.</p> |

- *Fase 4. Teorización.* En esta fase se da cuenta de la teoría que surge del análisis de la información recogida durante el proceso de investigación, el que se inicia con la obtención de los datos y luego continua con la codificación de la información mediante el establecimiento de códigos, subcategorías y categorías procedentes de los datos. Finalmente, luego de un proceso de validación y confrontación de las teorías sustantivas se da lugar a una teoría formal de lo estudiado (Hernández, 2011)

Resultados

Los resultados de la codificación abierta. Para cumplir con el carácter descriptivo que exige la codificación abierta, se parte de preguntas genéricas que permita conocer las particularidades del contexto. ¿Quiénes son los niños y familias que participan en la



investigación? ¿Cuáles son sus imaginarios y prácticas sobre la música? ¿Qué expectativas tienen con relación a la música y su proyecto de vida? ¿Cuál fue la motivación inicial que permitió a los sujetos participar del programa “Música para la Reconciliación”?

-Condiciones socioeconómicas. En las entrevistas, los niños y sus padres algunos manifiestan que todas sus pertenencias se perdieron al tener que salir de sus propiedades de manera intempestiva y sin una ruta de llegada, que poseían fincas con animales, frutales, y todo lo que puede producirse en una finca. Respecto al trabajo en sus fincas, algunas eran utilizadas para el cultivo de la coca y los hijos hacían parte de esta labor de procesamiento y lo asumían como aporte importante a la economía familiar. “Cuando fumigaban la coca, sacábamos agua y lavábamos las hojas para que no se murieran”; la connotación por parte de los niños era que al vender el producto, al que no le dimensionan su mercado, sus efectos e implicaciones en el ser humano, se podría acceder a la compra de la comida, la adquisición de los útiles para ir a estudiar, la ropa, en fin, todo era posible gracias a la venta del “polvito blanco” (coca) como le llaman ellos.

En la actualidad, las condiciones en las que viven son básicas. La mayoría tiene, gracias a las ayudas del gobierno, su casa propia. La actividad económica se ha cifrado en instalar en la casa un taller, una tiendita; de igual manera se han empleado en otros oficios varios como el mototaxismo y la modistería.

Casi todos expresaron alegría por tener que haber salido de los sitios donde vivían dadas las circunstancias de tensión y presión. Sin embargo, ya establecidos en sus nuevos contextos, algunos extrañan sus cosas y su cotidianidad: “acá no me siento segura y me gustaría regresar allá, porque aquí “me joden mucho”. No me llevo con nadie”.

- Organización familiar. La caracterización del grupo poblacional muestra que el 50% de los sujetos entrevistados viven con sus padres y algunos hermanos. Los demás, con la abuela (dos casos), con el papá (un caso), con la mamá (dos casos) y, con la tía (un caso). Las estructuras familiares en casi todos los casos se han transformado pero conservan su base nuclear cuando ésta existía. Algunas experiencias no agradables surgidas en el seno familiar, muestran desapego para la figura paterna. “Mi padre un día en estado de embriaguez, golpeó a mi madre después de haber salido ella de culto. Vi a mi mamá ensangrentada, inconsciente, pensé que ella se iba a morir. Junto a mi hermano nos pusimos a orar para que mi papá se calmara”.

En relación con lo que los niños consideran lo más valioso que poseen, la mayoría expresan a su progenitora y a su familia. Otros mencionan su abuela o el estudio, entre otros. Algunos desean ser futbolistas, astronautas, doctores y consideran que lo pueden lograr, a través del estudio. “Deseo ser doctora para salvar vidas y especialmente a mi mamá que hace días le dio un dolor aquí en el pecho”. Otro expresa: “deseo ser médico de soldados, porque me gusta la carrera militar”.

Los padres desean que salgan adelante a través del estudio y también de estudiar música y otras disciplinas que no los “desgaste tanto”. Creen que con la música asumida desde lo artístico y mediático, los artistas no sufren mucho y viven muy bien. “Desearía que mi hijo tome la música como una carrera musical, como una profesión que no se van a matar, que así cogen un arte y, que sean estudiosos”.

Todos los sujetos este estudio reconocieron colaborar en los oficios caseros. “Doy gracias a Dios por tener unas hijas como las mías [...] son muy colaboradoras en los oficios de la casa. Se reparten las responsabilidades que son las cosas del hogar, como lavar, barrer, hacer la comida y otras cosas”. Ninguno es menor trabajador. Algunos no reconocen el desplazamiento como una adversidad en sus vidas. Más bien lo toman como si fuera una situación que compete directamente a sus padres.

Como consecuencia de su desplazamiento, al provocar cambios bruscos en sus vidas y al encontrarse en nuevos espacios sociales se ha afectado la autoestima de los niños puesto que la mayoría ha sido objeto de señalamientos y discriminación. El círculo de amigos que tienen son los del colegio y de manera aislada algunos vecinos. “Allá en la finca no tenía amigos, tampoco escuchaba música, en la finca solamente había gallinas y coca”. Pocos han expresado tener un importante grupo de amigos en los sitios de donde provienen. Esta situación se presenta porque vivían en fincas y solamente uno vivía en un barrio marginal, donde su grupo de amigos, eran los que se conseguía su hermano. “Junto a mi hermano salíamos a la calle los fines de semana. Allí nos encontrábamos con los amigos [...] algunos eran pandilleros”. Sin embargo, la mayoría carecen de una persona diferente a su familia que sea especial, en el cual la amistad tenga un sentido más fuerte que el del simple contacto rutinario. Existe un elemento como la desconfianza que ha sido manifestada no en todos los casos; sin embargo, se torna relevante porque hace alusión a los amigos.

El uso del tiempo libre se reduce, además de cumplir sus compromisos inherentes a su escolaridad, en algunos casos, a las actividades económicas y a colaborar con los oficios de la casa. También realizan actividades deportivas, “me gusta mucho el micro”. Ven televisión, en la mayoría de los casos, novelas y “muñequitos” como los “*Bayardigan*” y “*Ben10*”: “Veo aproximadamente dos horas de televisión y me gusta ver novelas”. También escuchan música como *reggaetón*, vallenato, popular y *rock*. “Me gusta el *reggaetón*, el *Tectonik* y la salsa. Todas la sé bailar. La canción que más me gusta es el “Joe” (y parodia con su nombre) “cuando Camilo nacióooooooooo”.

- *Imaginarios, prácticas y expectativas sobre la música de quienes participan en el proceso investigativo.* Los estudiantes que hacen parte de esta investigación traen consigo unos imaginarios en torno a la música que han internalizado del entorno inmediato como amigos, tiendas, cantinas, iglesias y los medios de comunicación. Otros poseían equipos de sonido caseros para seleccionar lo que deseaban escuchar. La música se toma también como elemento terapéutico y emocional que divierte y ayuda a superar momentos tristes.



“No pues, que así uno con la música uno no mantiene tan mmmm tan aburrido, con eso uno se divierte”. Las posibilidades de hacer un proyecto de vida con la música también se hizo evidente. Sin embargo se relaciona con el goce y la buena vida. “[...] de lo mismo se puede sobrevivir, porque si es un profesor, ahí se defiende su comidita, porque tiene su beneficio de enseñar; y si sigue su carrera artística, pues qué bueno también porque está ganando platica.

Respecto a la vinculación al programa “Música para la Reconciliación” los mismos estudiantes conocieron la información y consultaron con sus padres o acudientes la posibilidad de permitir el ingreso. Con la autorización de ellos, los niños acudieron a realizar los trámites respectivos para su matrícula. Todos hicieron de manera autónoma la autogestión para su ingreso y, así mismo, su asistencia regular. Algunos intereses primarios para la vinculación se presentan en torno al aprender a interpretar un instrumento y a compartir en otros escenarios sociales. En igual sentido otro testimonio expresa: Desde que ellas salen de Batuta, llegan alegres, riéndose y me dicen: “ay! Mami tan rico mire que hoy estuvimos cantando, nos tuvieron enseñando tal nota, mami que mire que esto. Entonces yo le digo ah! Bueno bendito Dios, una bendición, yo les decía póngale fundamento pá que ustedes vayan allá a la iglesia, aprendan a tocar instrumentos y allá en la iglesia ustedes le canten al señor con esa alegría”.

Codificación Axial: La codificación abierta en su carácter descriptivo nos permitió conocer los sujetos, familias y particularidades que poseen. Para el proceso de codificación axial, como instancia inmediatamente superior, se parte de las siguientes preguntas: ¿Cuál es el contexto y características generales de los sujetos de estudio y sus familias que evidencia la codificación abierta para con sustento en ellas integrar y conformar las sub categorías hacia un nuevo análisis? y ¿Cuáles son las experiencias e imaginarios en torno a la música que poseen los sujetos de estudio, que permitieron la vinculación al programa “Música para la Reconciliación?”. En la primera etapa denominada codificación abierta, desde su carácter descriptivo, arrojó un total de 160 códigos, que luego se fusionaron en 15 subcategorías, que se sustentan cada una en las similitudes temáticas, propiedades y dimensiones de los códigos seleccionados. En este sentido, se presentan en la tabla 4 las sub categorías identificadas relacionadas con los aspectos socio-culturales:

Tabla 4. *Subcategorías y códigos de lo socio-económico.*

| Subcategorías | Códigos |
|----------------------|--|
| Dinámicas familiares | Ideología religiosa, relaciones familiares, promesas cumplidas, violencia intrafamiliar, expresiones de cariño, actitud proteccionista, colabora en oficios caseros, apoyo familiar, replica en casa lo enseñado en batuta, castigos. |
| Entorno | Escolaridad, solidaridad guerrillera, accesibilidad a batuta, pertenencias, contexto peligroso, oficios de la finca, ambiente tenso, donde vivir, amenazas pos desplazamiento, desplazamiento, amenazas, institución educativa, contacto en el centro orquestal, |

| | |
|--------------------------------------|--|
| | procesamiento de coca, formas de reclutamiento de la guerrilla, ayuda profesional, expresiones de la guerra, centro orquestal al que pertenece, zona de distensión, ayudas del gobierno, cultivos ilícitos, solidaridad. |
| Generalidades de los sujetos | Contacto con el centro orquestal, edad, salud, colabora con oficios caseros, condena por ley 30, lugar de nacimiento, donde vive, características físicas, aspiraciones, creatividad, secuelas, no conoce ninguna adversidad, lo valioso, nombres artísticos, fecha de la entrevista, vida tranquila, procedencia, personalidad, juegos. |
| Socio-económico | Profesión, electrodomésticos en casa, cultivos ilícitos, reubicación laboral, dependencias económicas, riqueza fácil, situación económica, pertenencias, ayudas del gobierno, comodidades, vivienda. |
| Actitud y comportamiento | Hábitos, marginamiento, inventa dramas (mentiras), poca tolerancia, comportamiento, acepta la realidad, felicidad, buen humor, apego, protagonismo, arrepentimiento, confianza liderazgo, agresividad, paranoia, comunicación, actitud proteccionista, resignación, solidaridad, adaptación, autonomía, autorización, afectación de la autoestima, frustración, autogestión, expresiones de cariño, indisciplina, poca integración. |
| Aspectos comunicantes | Protagonismo, comparte su aprendizaje, interacción social, batuta como actividad social, comenta en su casa lo aprendido en batuta, creencias y religión, poca tolerancia, colabora en oficios caseros, consejos, oficios de la finca, expresiones de cariño, influencia de los medios de comunicación, evocaciones, discriminación, comunicación, poca integración, comparten la actividad musical, desconfianza en los demás, expresiones de guerra. |
| Organización familiar | Hijos, edad, paternidad, relaciones familiares, estructura familiar, violencia intrafamiliar, compañero permanente, consejos, apoyo familiar, dependencia económica, hermanos, separación marital, donde vive, núcleo familiar. |
| Creencias ideológicas e imaginarios. | Ideologías religiosas, asistencia a la iglesia, inventa dramas (mentiras) creencias y religión, influencias religiosas en el gusto musical, procesamiento de la coca, imaginarios sobre la coca, riqueza fácil, asilo y tramites, reflexiones, intereses religiosos, presentimientos, intereses hacia la música, influencia de los medios de comunicación, evocaciones, recuerdos tristes. |
| Aspectos emocionales | Sentimientos antes del desplazamiento, miedo, sentimientos hacia los padres, reconocimientos positivos, recuerdos tristes, promesas cumplidas, alegrías por la actividad musical, sentimientos por su desplazamiento, felicidad, buen humor, expresiones de cariño, agresividad. |

Por otra parte, en la tabla 5 se presentan las categorías y subcategorías relacionadas con el ámbito musical:

Tabla 5. *Subcategorías y códigos de lo musical.*

| Subcategorías | Códigos |
|---------------|--|
| Lo musical | Instrumentos menos aceptados, comparte su aprendizaje, profesor de música, repertorio musical, instrumentos musical personal, gustos musicales, desarrollo vocal, la música ha servido, ritmos que conoce e interpreta, comparten la actividad musical, influencias religiosas en el gusto musical, estilos musicales, desarrollo instrumental, música y diversión, canción preferida, enseñanza musical, instrumentos musicales favoritos, peticiones |



| | |
|------------------------|---|
| | musicales, alergias por la actividad musical, sobre la música, clases en música, intereses hacia la música, la música como terapia, escucha musical, reconocimiento de la música como profesión. |
| Relaciones con batuta | Centro orquestal al que pertenece, desarrollo vocal, sobre la música, comparte su aprendizaje, profesor de música, inquietudes sobre batuta, instrumentos menos aceptados, comenta en su casa lo aprendido en batuta, repertorio musical, replica en casa lo enseñado en batuta, contacto con el centro orquestal, alegrías por la actividad musical, no sabe como toca, aprendizajes, apoyo familiar, facilidad de las clases en batuta, enseñanza musical, batuta, batuta le ha servido, ritmos que conoce e interpreta, inquietudes con las canciones, desarrollo instrumental, instrumentos musicales favoritos, la música ha servido, comparten la actividad musical, batuta como actividad social, canción preferida, accesibilidad a batuta, clases en música, gusto por batuta. |
| Medios de comunicación | Hábitos, escucha musical, aspiraciones, electrodomésticos en casa, gustos musicales, canción preferida, emisora local, hobbies, nombres artísticos, ninguna influencia de los medios de comunicación, influencia de los medios de comunicación, estilos musicales, comunicación. |

Como resumen y con base en el proceso presentado en la codificación abierta y axial, las particularidades de la caracterización arrojaron que los sujetos han sufrido una adversidad producto del desplazamiento forzado que los obligó a reconfigurar hacia nuevas formas de vida, desde las estructuras familiares, sociales, de personalidad, gustos, imaginarios, entre otros. Respecto a las referencias sobre la música en términos de gustos, práctica y vivencias, solo un caso posee experiencia en la interpretación de instrumentos musicales (la guitarra y la flauta). Los gustos musicales están básicamente influenciados por la música comercial que ofrecen los medios de comunicación como emisoras, televisión e internet. Las iglesias han aportado de igual manera al gusto y a la práctica de la actividad musical. Los datos no evidencian huellas generadas por las instituciones educativas en procesos de formación artística o musical en estos sujetos.

En este sentido, la acción siguiente se propuso la resolución del interrogante ¿Puede la enseñanza musical ofrecida en el programa “Música para la Reconciliación” convertirse en una alternativa para el desarrollo de la resiliencia de la población infantil y juvenil en situación de desplazamiento? Los resultados se organizan a partir de esta nueva inquietud investigativa, mediante la enseñanza musical ofrecida en el programa: *Música para la reconciliación, como alternativa para el desarrollo de la resiliencia de la población infantil y juvenil en situación de desplazamiento.: usina de resiliencia.*

De acuerdo con Simpson (2010) las usinas se asumen como “interjuego dado por el proceso dinámico de interacción entre el sujeto y el medio, entre los individuos y éste, y entre las personas entre sí genera un ámbito especial, delimitado y definido, como un verdadero campo magnético” (p. 10). Desde esta perspectiva, la enseñanza musical puede convertirse en usina de resiliencia dado que se configura en “productora de la fuerza que permite enfrentar y sobrellevar la adversidad y adaptarse a ésta con una verdadera dimensión social y cultural” (Simpson, 2010, p. 10).

Es importante destacar que las poblaciones atendidas en los centros musicales San Luís y Horizontes se caracterizan por los siguientes rasgos: a) el centro musical Horizontes no es una población cautiva. Así como llegan los niños, así mismo pueden no regresar. La retención de los estudiantes en el proceso depende en gran parte de los docentes, quienes deben ser capaces de realizar las clases de manera divertida, productiva, formativa, dinámica y práctica. Además porque hay que cumplir unas metas de asistencia y de cobertura. b) En el caso del centro musical San Luis, los estudiantes que asisten a las clases están en la misma jornada académica y, por lo tanto, no se presenta este riesgo. Sin embargo, al asumirse como una asignatura más, algunos estudiantes no participan de manera activa en las clases. Para éstos es otro recreo, lo que afecta la dinámica normal de las clases y la disciplina es una constante preocupación.

Luego de analizar y determinar los códigos, estos se fusionaron por tendencias y temáticas con sus propiedades y dimensiones para, con sustento en ellos, generar un ordenamiento conceptual hacia un nivel superior que permitiera establecer nuevas categorías. Las preguntas que guiaron el nuevo nivel de análisis fueron: ¿Cuáles son los aspectos sicosociales que apuntan al desarrollo de la resiliencia que se evidencian en el análisis del proceso de enseñanza musical en el programa “Música para la Reconciliación”? ¿Cuál es la diferencia entre las prácticas comunes realizadas en la enseñanza regular, con las que presentan una propuesta que dispone además de la formación musical, la formación de aspectos que permiten el desarrollo de la resiliencia?.

De los datos surgen dos subcategorías que son el resultado de la integración de los 95 códigos con sus respectivas citas, memos y comentarios. Estas son: *aspectos de lo sicosocial* con 25 códigos, *el proceso de enseñanza y aprendizaje* con 70 códigos. Esta subcategoría incluye *aspectos metodológicos* con 56 códigos. Estas dos subcategorías se integran en una categoría llamada *didáctica musical*, cuya postulación se sustenta en la articulación de los siguientes elementos en relación: los actores, docente y estudiantes, el saber y el contexto.

La subcategoría de los *Aspectos sicosociales* pone en relación aspectos subjetivos y contextuales que enmarcan la interacción de los sujetos en el proceso educativo. El análisis de la subcategoría procesos de enseñanza y aprendizaje dio lugar a la siguiente caracterización:

- De manera general, el proceso de formación musical del programa *Música para la Reconciliación* está dirigido a un grupo poblacional específico como son la población infantil y juvenil en situación de desplazamiento y vulnerables. El programa plantea objetivos, metodología, repertorio, tiempos por cada sesión, espacios y dotación para su aplicación. Los resultados del programa se miden con la vivencia y práctica de lo musical únicamente. Lo cualitativo no determina ningún seguimiento o atención particular en otros ámbitos.



- De manera particular, en esta investigación, la propuesta didáctica, a diferencia de otros procesos de enseñanza y aprendizaje de lo musical, fue guiada por el interés investigativo. Desde esta perspectiva se leyeron los datos. Su resultado se expone en los siguientes párrafos y da cuenta de los elementos potenciadores de resiliencia que se desprende de los datos así:

- -El ordenamiento de la clase partió de una planeación que realizó el docente considerando el tipo de estudiantes, las particularidades del contexto, las metas técnicas a alcanzar y el desarrollo de aspectos de resiliencia. La planeación incluyó rangos de movilidad y flexibilidad que permitieron sortear las dificultades que surgieron en su aplicación tales como: el cumplimiento de objetivos formativos, el mejoramiento del ambiente de la clase (la indisposición de los estudiantes, el poco disfrute de una actividad en particular), factores externos como el clima o la presencia de algún visitante a la clase, entre otros, que pudieran incidir en el ambiente didáctico.
 - Los niveles de desarrollo de cada uno de los estudiantes son importantes en su diferenciación pues permite asignar un rol que permita la ejecución musical con niveles de exigencia coherentes con sus capacidades. Esta aceptación y articulación genera en el estudiante confianza y auto-reconocimiento como alguien útil y valioso en el contexto grupal desde su particular aporte. No obstante, los menos desarrollados que no logran ascender a otros estadios de la misma manera, se les permite desarrollar su capacidad con tiempos propios o con ayuda asistida por el profesor o con pares. Esta tolerancia y solidaridad con el menos capaz fortalece la interacción didáctica y más aún, con los sujetos implicados. Por ejemplo el estudiante que posee dificultades para interpretar una frase en la flauta porque aparecen notas con sostenidos o bemoles, se le puede cambiar la línea melódica con notas que conserven el concepto armónico, pero con otra frase melódica o interpretando un ostinato rítmico o melódico que sea coherente con el propósito de la canción elegida para su montaje. El producto final posee entonces el aporte de todos con diferentes intensidades y apropiaciones.
 - El rol del docente como orientador de la actividad de enseñanza. La capacidad de concitar intereses comunes, de diversificar las estrategias didácticas, de reconocer al sujeto en sus particularidad, son algunas de las características que presenta el docente gracias a su idoneidad, disposición y capacidad. Reconocer las particularidades y diferencias, en términos de afectaciones de los sujetos, acerca más la relación entre estudiante y docente.
 - El carácter dialógico en la interacción didáctica: La naturaleza dialógica de la enseñanza y el aprendizaje es reconocida ampliamente. En la investigación el reconocimiento de esta condición inicia con la nominación. Se llama a cada estudiante con su propio nombre y no se utilizan remoquetes; Este respeto mutuo permitió el fortalecimiento de redes sociales internas y aportó a la colaboración y solidaridad en el grupo. Evita, además, la discriminación. El proceso de inclusión permitió la
-

creación de grupos musicales que integran fortalezas y debilidades, en los cuales cada uno aportó desde su habilidad y capacidad para integrarse de manera funcional. Las expresiones de algunos estudiantes de creerlo todo fácil hacen que el sujeto se desconecte rápidamente y empiece a realizar actividades colaterales con el otro, como: ayudarlo o distraerlo. Por ello se justifica la rotación por los instrumentos y actividades para conservar la atención, motivación y conexión. Esta rotación permite abordar diversos instrumentos, lo que le hace interesante y además pone a prueba la capacidad de sentirse más a gusto con uno u otro instrumento.

- El uso de pares para alcanzar nuevos aprendizajes. Puesto que los avances se reconocen como diferenciados, los estudiantes con un mejor desarrollo colaboran para prestar ayuda a sus compañeros con dificultades. Esta colaboración se constituyó en un elemento importante en la interacción de la clase. La colaboración surgió de manera espontánea y las dos personas implicadas se sintieron muy bien. El estudiante que recibió la ayuda por parte de un compañero no se sintió incómodo y, por el contrario, accedió a dejarse ayudar para apropiarse de lo enseñado. Estos liderazgos espontáneos cuando se ayuda a los demás, (profesor o compañeros), denota el respeto por el desarrollo del otro, muestra la cohesión y el reconocimiento de sus propias fortalezas y debilidades con una actitud hacia el logro de apropiaciones para su aprendizaje.
 - Uso de los recursos didácticos considerando los objetivos formativos: El hacer organizado es posible por la dotación necesaria para el desarrollo de la enseñanza musical. Los recursos didácticos utilizados en la enseñanza musical como son los diversos instrumentos del set musical desatan en el estudiante un cúmulo de emociones e interpretaciones de sus imaginarios ya instituidos y conocimientos previos que fueron canalizados y dispuestos para los propósitos de la clase. No se evidenció prohibición a estas expresiones, al contrario, se aprovecharon para que fueran punto de inicio en términos de disposición y motivación para entregarles los aportes de la enseñanza musical propuesta por el profesor.
 - Consideración de la práctica como vía para el aprendizaje. La ambientación del espacio áulico y la disposición de los recursos didácticos coadyuvan para que los estudiantes a través de la práctica experimenten y logren articular diversos elementos que se dan en beneficio del aprendizaje. En el caso de la interpretación de la percusión y específicamente de la tambora se logró establecer interpretaciones a dos planos.
 - La búsqueda de alternativas creativas para responder a las situaciones difíciles. Las dinámicas presentes en la interacción didáctica plantean una flexibilidad que hacen que en el desarrollo de las clases no exista un ordenamiento rígido en la organización y en el manejo de las sesiones y de los contenidos. El profesor puede realizar las actividades en un orden arbitrario, y hasta aleatorio, pero ajustado al propósito de la clase que ha sido programado.
-



- Atención a la formación integral del individuo. El proceso de enseñanza musical y su aprendizaje pretende impactar la formación integral del sujeto. Algunos aspectos como la conexión de instrumento y corporalidad, los aportes cualitativos de la interacción didáctica a través del gusto y empatía con lo enseñado, afectan y transforman al estudiante. El establecimiento de vínculos afectivos da apertura a un nuevo mundo de sensaciones que la música entrega y el estudiante asimila. La enseñanza de lo musical trasciende al sujeto cognoscente. Más allá de una inconsciente comparación por parte de los estudiantes con los esquemas educativos tradicionales, las motivaciones surgidas dentro del aula musical provocan otras emociones y conexiones.
- Atención a la evaluación permanente y cualitativa de los procesos. En este proceso de enseñanza musical y aprendizaje no se evalúa desde lo cuantitativo; solo su nivel de apropiación de lo enseñado le permite al estudiante, en su particular desarrollo, la articulación al ensamble grupal. En el transcurso de las clases se realizan seguimientos al trabajo realizado en cada actividad. El seguimiento se hace en forma de repaso para conocer el grado de apropiación individual y grupal al terminar cada actividad.

Desde esta panorámica, la importancia del discente, del docente, del ambiente áulico, de las estrategias didácticas, de los recursos didácticos, se convierte en un sistema que impacta de manera importante a cada uno de sus componentes. Es decir, la enseñanza musical ejerce desarrollos significativos que hacen que el ser humano implicado se transforme y obtenga habilidades para su vida y adquiera herramientas para interactuar en su entorno social inmediato.

Codificación axial en grupos focales. El agrupamiento de los códigos hacia un nivel superior se produjo teniendo en cuenta las conexiones temáticas que articularan y fortalecieran una subcategoría desde lo planteado por cada una de las citas que integran la codificación. Ya superada la etapa de codificación abierta, se hizo una *homologación de códigos* que permitió agruparlos por una similitud en sus características o sentido, propiedades y dimensiones. En este punto de análisis del proceso, las 1349 citas surgidas se han fusionado en 73 códigos para los grupos focales en la codificación abierta, y luego permitieron el establecimiento de siete (7) subcategorías, que han sido integrados con una sola nominación para dar inicio a la organización por tópicos surgidos en el proceso de segmentación y codificación. Para iniciar el proceso de codificación axial se ha tomado una pregunta general que permita organizar esta etapa del análisis: ¿Cuáles fueron los aspectos de la resiliencia más importantes en la enseñanza musical que evidenciaron los estudiantes? A partir de esta inquietud se organizaron las siguientes subcategorías: Los sujetos de estudio, aspectos personales, aspectos familiares, aspectos socioculturales, Batuta, la enseñanza y el referente con lo musical.

La codificación axial muestra que los niños han disfrutado del proceso musical. El buen ambiente y el buen humor que hizo parte de la enseñanza musical posibilitaron que los

estudiantes salieran de sus clases muy contentos y con ganas de regresar, fortaleciendo y afectando positivamente su autoestima con estas motivaciones. De igual manera, se generaron dinámicas comunicantes con la familia, que lograron visibilizar el interés y apoyo de los padres hacia la actividad. La participación equitativa en el uso de los recursos didácticos como los instrumentos, repertorio y las formas de enseñar mediada por el respeto, buen trato y buen humor, dieron confianza, seguridad y motivación para el desarrollo del proceso. Los logros y dificultades en el aprendizaje se convirtieron en oportunidad para la solidaridad y el reconocimiento del otro.

Para llegar a la teorización, la Teoría Fundamentada se plantea la construcción de diversos conceptos que surgen de la información que los sujetos participantes entregan, que son los que viven las experiencias que se investigan., como se señala en la tabla 6:



Tabla 6. *Los aportes de la enseñanza musical en el desarrollo de la resiliencia en la población infantil y juvenil en situación de desplazamiento: la teoría*

| SUBCATEGORIAS | CODIGOS |
|--------------------------|--|
| Sujetos de estudio. | Raul Dario, Johan, Luisa Fernanda, Lucerito, L.F.Chavarro, Thalia, Marbelle, Jhon Eduard, Camilo Burbano, Nasly Alejandra, Saul Polania, Miguel Angel. |
| Estados emocionales. | La subcategoría “estados emocionales”, contiene 30 enlaces o códigos. Experiencia agradable; “me siento muy bien aquí en Batuta porque he aprendido a tocar instrumentos, a conocer personas, niños y profesores esto, me he divertido mucho jugando”, “yo nunca he salido bravo porque a mí me han gustado todas las clases de Batuta... por que el profesor nos enseña mucho [...]”. |
| Aspectos personales | Edad, castigos, disciplina, autoestima, dudas, divagaciones, incidencia de lo aprendido, formas de enseñar, experiencia agradable, andes de batuta, formas de referenciar la música, reconoce autoridad, superstición, deseo de continuar en el proceso musical, muestras de instrumentos, Practica de lo aprendido, no interviene, vivencias, se une a lo expresado, ayudas de la música, posibles especulaciones, afectividad, atención brindada, impone su voluntad, el aprendizaje, recriminación, poco creen en la música, deseos de superación, argumentos, escolaridad. |
| Aspectos familiares | Implica al contexto familiar, apoyo familiar, figura paterna y materna, ingreso a batuta, replica la enseñanza, reconoce la autoridad, incidencia de lo aprendido, comunicación familiar, ambiente familiar. |
| Aspectos socioculturales | Posibles especulaciones, acuerdos para la sesión, se une a lo expresado, institución educativa, incidencia de lo aprendido, aspectos lúdicos, dinámicas escolares, música como profesión aspecto social, ambiente grupal, escolaridad, impone su voluntad, muestras de inseguridad. |
| Batuta | Proceso musical, ayudas de la música, deseo de continuar en el proceso musical, lo importante de estar en batuta, formas de enseñar, reconocimientos a batuta, el profesor de música, experiencia agradable, implica al contexto familiar, dinámicas de las clases, instrumentos que no le gusta, deseos de superación, ingreso a batuta, antes de batuta, instrumentos musicales, el aprendizaje, aspecto social, atención brindada, aspectos lúdicos, repertorio, instrumentos que le gusta, música y contexto, la enseñanza. |
| Todo lo musical | Replica de la enseñanza, formas de enseñar, deseo de continuar en el proceso musical, lo importante es la música, música y artistas, géneros musicales, instrumentos musicales, el profesor de música, formas de referenciar la música, ayudad de la música, el aprendizaje, poco creen en la música, instrumentos que no le gusta, la música como profesión, repertorio, ritmo preferido, dinámicas de las clases, instrumento que le gusta, música y contexto, la enseñanza. |

En concordancia con los resultados que arrojaron los análisis a las caracterizaciones de los sujetos, la enseñanza musical y los grupos focales, la categoría central presentada como interrogante, da cuenta del interés temático principal de esta investigación y se desarrolla como insumo general para la codificación selectiva. En tal sentido, la categoría medular se fija de la siguiente manera: La enseñanza musical en el desarrollo de la

resiliencia en población infantil y juvenil en situación de desplazamiento forzado, del programa *Música para la Reconciliación* en los centros musicales San Luís y Horizontes de Florencia Caquetá. Del microanálisis realizado a los dos (2) grupos focales surgieron 73 códigos. Hubo consenso entre los participantes sobre la manera cómo vivieron en el proceso de formación musical, destacando que se divirtieron y aprendieron a tocar instrumentos.

El reconocimiento del otro se tornó importante para ellos al ser el espacio de la formación musical una oportunidad para conocer e interactuar con nuevas personas. La diversión implica a su entorno social más próximo, lo comparte y lo identifica como espacio de confianza que permite, además, la conformación de nuevas redes sociales y de amigos con los que desarrollan intereses comunes: “Eh pues yo me siento aquí bien porque cada, cada vez que vengo aquí voy aprendiendo más, conociendo más a las personas, cómo son, eh, su forma de ser y también porque aquí cada vez es más divertido”.

En relación con los referentes institucionales que reconocen los estudiantes, ellos hacen mención de Batuta, no hacen alusión al programa de “Música para la Reconciliación”. La referencia inmediata y cercana que se suma, además, a la atención directa determina en su imaginario el reconocimiento a la entidad ejecutora. Es una exclusión ingenua, provocada por la falta de mención de ella en las dinámicas que se generan en el contacto con el centro musical. De esta manera la relación se efectúa para los niños desde el espacio ofrecido por la institución que ejecuta el proyecto.

Eh si, si porque o sea ella es una de las tres, es la que más, como que la que más nos motiva, eh ella es siempre, siempre días antes nos dice vamos a ir este martes a Batuta y este jueves a Batuta, y si alguna cosa nos dice ay vamos, vamos, vamos nos está insistiendo, insistiendo, y ya pues cuando no se puede hacer, pues ella reconoce también que cuando mis padres dicen que no es no.

En lo que compete a los aspectos familiares que surgieron en el análisis de los grupos focales, es claro el apoyo de la familia para que sus hijos desarrollen ésta actividad musical:

A mí, mi mamá me apoya diciendo que yo puedo ser, yo puedo ser un cantante [...] por eso [...] un cantante [...] alguien en la vida [...] por eso... y, y que uno puede ser un, un [...] ¿cómo es que se dice eso? Mmm Profesional.

En las interacciones que se presentaron en los espacios áulicos de formación musical, aparece la “solidaridad con el compañero”, cuando el más adelantado ayuda al que tiene dificultades en la apropiación de lo enseñado. “[...] bueno le explico cómo coja las baquetas y las notas...pues bien hay que ayudarles pa’ que ellos aprendan [...]” Este acto de ayudar al otro implica sentimientos de respeto y deseos de superación que, si bien es cierto, jerarquiza un poco la relación, así mismo permite aflorar aportes cualitativos hacia el que más necesita.



La autoestima como código representa la afectación e impacto de la música al sujeto involucrado; “a mí, a mí me ha servido pa’ todo [...] pa’ todo menos pa’ ser bonita [...]”. O cuando expresan:

Para mi concepto la música me sirvió más que todo para para podernos relajar para poder más que todo eh eh poder permitir la salida de nuestros sentimientos, de muchas emociones que sí que de pronto no las podemos, expresar, sacar libremente entonces pues la música nos permite eso poder... eh muchas veces nos permite también conocernos a nosotros mismos, ya que de pronto al escuchar una clase de ritmo, eh eh aprendemos de que eh nos gusta más esta clase de ritmo que otra [...].

Discusión

El desplazamiento forzado, de acuerdo con los datos recogidos en la investigación, se concibe como la movilización obligada de grupos poblacionales de los sitios de asentamiento escogidos por ellos para vivir. Surge como consecuencia de la acciones de presión que ejercen los grupos armados para que las personas o familias desalojen los territorios que les interesan por motivos económicos, ideológicos y proteccionistas. Las personas involucradas en la investigación pertenecen a diferentes estratos, edades, géneros y niveles educativos. En particular, en este estudio la población infantil resultó siendo una de las partes que más sufrió y se convirtió, además, en receptora silenciosa de todas las dinámicas que provocaron alteraciones en sus vidas. Se les impacto de muchas maneras las relaciones sociales, culturales, emocionales y educativas.

De acuerdo con Rodríguez (2004, p 52) “infortunadamente muchos de estos niños vinculados directamente a la guerra han ido incorporando en su mundo interior el ideal del poder y el reconocimiento a través de las armas”. Produciendo en ellos, miedos, cambios de comportamiento, afectando la autoestima, la interacción social, la afectividad, el rendimiento escolar, el entusiasmo, entre otros, lo que requiere de formas diferentes de atención distintas a la de suplir sus necesidades básicas. Estas situaciones están en concordancia con lo planteado por Restrepo Yusti cuando señala que en el desplazamiento de los niños y niñas:

Hay pérdida en la estabilidad de la vida cotidiana, en los espacios, tiempos y ritmos de socialización primaria que permitan la construcción de vínculos e identidades. Hay una ruptura brusca con sus pares, la tierra, la escuela y muchas ocasiones la familia extensa [...] encontramos problemas relacionados con incontinencia urinaria, inapetencia o excesiva apetencia, aislamiento, incomunicación verbal y corporal, dificultades motrices, dificultades en el manejo de la motricidad fina, exacerbación de los temores infantiles y surgimiento de nuevos temores y pesadillas asociadas con la guerra, sensibilidad de llanto abrupto, o bien indiferencia, aislamiento y bloqueo para expresar sus emociones, pérdida de memoria, dificultades para fijar la atención o para utilizar las destrezas para la respuesta rápida, interés exagerado por los juegos de guerra y las respuestas violentas”. (1999, p 47).

El miedo es una de las primeras reacciones que se percibe en el desplazamiento. Luego sigue la tristeza “sin que necesariamente se haya resuelto el miedo, el trabajo de asumir pérdidas parciales o totales, que van desde los materiales concretos hasta algunos simbólicos, que originan distintos procesos de duelo signados en general por la tristeza”. (Camilo, 2002, p. 32). En concordancia con lo anterior, y según Arango y Cardona (2002), citado por Acevedo y Mondragón, “las personas y los grupos enfrentados a situaciones altamente estresantes, que lesionan su integridad, su esfera familiar, económica y cultural, entran en crisis y experimentan diversas reacciones, entendidas como respuestas normales de individuos que se confrontan con situaciones anormales (2006, p. 33).

Las familias en situación de desplazamiento se ubican en las cabeceras municipales. Generalmente, un familiar, amigo, o de un conocido les da apoyo y albergue durante un tiempo determinado. Las zonas marginales y barrios deprimidos de las ciudades, al final, se constituyen en sus propios asentamientos. Según García, “cuando las familias en situación de desplazamiento se asientan en la ciudad, se enfrentan a la realidad de un espacio donde se producen y se cambian las tradiciones, y se desenvuelven los intercambios más complejos de la multiétnicidad y otras formas de multiculturalidad” (1989, p 76). A partir de aquí su futuro es la incertidumbre. La búsqueda constante para encontrar apoyos institucionales es la esperanza más cercana para dar solución a sus necesidades vitales en salud, educación, alimentación y empleo.

Desde esta perspectiva, el desplazamiento es una adversidad y se convierte en estigma que acompaña transversalmente a las familias durante mucho tiempo. La adversidad se entiende, siguiendo a Forès y Granè (2011, p. 39), como trauma, riesgo o amenaza presente en la vida de una persona o familia. El Diccionario de la Real Academia de la lengua (2001, Tomo 1, p. 52), la define como “suerte adversa, infortunio, situación desgraciada en que se encuentra alguien”. En la Psicología, una situación adversa “es aquella en la que las personas sufren por causa de hechos previstos o imprevistos, que perturban la tranquilidad, producen una fractura en el devenir de la vida y tienen impacto fuerte tanto sobre el cuerpo, como sobre la mente”. (Sambrano, 2010, p. 69). Las adversidades ningún ser humano las desea, pero en algún momento de la vida hay que afrontarlas, por lo tanto se considera que en el desplazamiento se evidencian traumas y desestabilización de las condiciones de vida.

Las nuevas condiciones a largo plazo son las que marcan las huellas del desarraigo que pueden ser atemperadas o profundizadas según las capacidades adaptativas de los individuos. Como lo expresa Forés y Grané:

Podemos sobrevivir a la adversidad mediante estrategias adaptativas positivas [...] una buena adaptación positiva conlleva una adaptación a nivel biológico que nos permite sobrevivir ante la agresión o la amenaza; una adaptación a nivel individual, que posibilita alcanzar nuestro bienestar propio; y en último término, la adaptación a nivel social que nos permite la posibilidad de contribuir al bienestar ajeno. (2011, p 41).



Algunas familias se adaptan a la nueva vida especialmente en cuanto a sus pertenencias y a la supervivencia en contexto ajeno. La temporalidad de la situación y el retorno son argumentos siempre presentes en la adaptación: “El resultado del enfrentamiento de una adversidad puede culminar en una adaptación, pero también en un conflicto, y si se lo supera con éxito y se genera un fortalecimiento, en ambos casos es legítimo hablar de resiliencia” (Melillo, 2004, p. 84).

El territorio, por su parte, como *habitus* se constituye en elemento de encuentro cultural, axiológico e ideológico (Ibíd., p 16). La ruptura con este *habitus*, según Vallejo, tiene importantes consecuencias:

La salida del territorio y la resignificación identitaria significa para ellos la pérdida de recursos materiales y simbólicos que fueron apropiados de manera colectiva y en situación de indefensión, de vulnerabilidad y de afectación del ser, pierden capacidad para dar cuenta de sus acciones y de las causas de las acciones de los otros, en tanto se pierden los recursos compartidos se pierde la acción colectiva (2007, p 150).

El estigma del desplazamiento se presenta en la interacción social con expresiones de remoquetes y apodos que lesionan la autoestima y la capacidad de interactuar de forma fluida con sus compañeros. Mayoritariamente, se observa en los comportamientos de los niños agresividad, egoísmo, rebeldía, alegría, mentiras, especulación, aislamiento y desobediencia. Rozo (2002, p 86) señala “que en el niño es frecuente encontrar problemas de conducta como exagerada agresividad sobre las personas que lo rodean o, el otro extremo caracterizado por el mutismo y la falta de expresión y comunicación con la realidad. El círculo de amigos que tienen son los del colegio y, de manera aislada, algunos vecinos. Pocos han expresado tener un importante grupo de amigos en los sitios de donde provienen. Sin embargo, la mayoría carecen de una persona diferente a su familia que sea especial. La familia se constituye en referente fundamental de sus relaciones sociales. La desconfianza es un elemento constante en sus relaciones con los amigos. Esta se manifiesta en el imaginario mediante expresiones de que no hay una amistad sincera, que se le traiciona.

La interacción social, “junto a la comunicación, permite la conexión con el otro y evita el aislamiento” (Simpson, 2010, p. 17). Este acercamiento con el otro, lo media la capacidad de hablar de su nueva situación sin inconvenientes para posibilitar el acceso a la ayudas institucionales, al apoyo por parte de su nueva comunidad y de sus familias. Esta relación con el otro, permite desarrollar redes de apoyo que se fundamentan en el vínculo social fortalecido por la relación dialógica dentro de un interés común. “Las interacciones y relaciones que no involucran aceptación mutua entre sistemas vivientes no son relaciones o interacciones sociales” (Maturana, 1997, p. 87).

El impacto del desplazamiento es diverso: en los niños y los jóvenes afectados por estos hechos, el impacto es mayor porque les provoca una doble condición de

vulnerabilidad por su edad y por el desplazamiento. Los sujetos que se ubican en el rango de la adolescencia poseen mayor claridad de los hechos sucedidos y los impactos que estos generan. Los sujetos en el rango de la infancia, lo asumen como una situación que los padres deben solucionar; ellos no dimensionan los alcances y dificultades que se adquirirían para su futuro inmediato, solo las viven

En esta perspectiva, las nuevas generaciones van forjando el imaginario de la responsabilidad del otro en sus adversidades y proyectos de vida. Con esta implicación, el desplazamiento se visibiliza y se hace incluyente de manera tácita para el entorno inmediato, como familiares, vecinos, comunidad y juntas de acción comunal, que deben asumir también de alguna manera una afectación y responsabilidades a sus dinámicas cotidianas. Sin embargo, las condiciones socioeconómicas no son determinantes como aspecto de la resiliencia. La resiliencia es un proceso que transforma al individuo, que se va construyendo con la ayuda del otro. Sin embargo, en muchos casos, estas dinámicas de apoyo institucional lo que están logrando es marginar al sujeto para que actúe de manera proactiva ante la adversidad.

Por otra parte, el proceso didáctico para la enseñanza musical y aprendizaje se lleva a cabo con sujetos que poseen afectaciones y alteraciones en sus modos de vida, en su personalidad y su comportamiento, que han intentado restablecer y hacer una nueva cotidianidad, en otros espacios con los cuales se debió readaptar, reconfigurando sus imaginarios, redes sociales y estilos de vida en su nuevo entorno. La restitución de las condiciones de vida desde una política estatal tiene un componente sicosocial que es atendido a través de la música, entendida como espacio de formación, afecta de una u otra forma al ser humano.

Las sensaciones y emociones en el ser humano son sensibles a los sonidos y a la música. Esto permite que ésta sea y se convierta en un canal expresivo de entusiasmo, afectividad, tristeza, euforia y dolor. No obstante, la música por sí sola no es suficiente, hace falta un ambiente adecuado que produzca efectos específicos, hace falta vivenciarla desde una perspectiva que vaya más allá de su percepción sonora en los contextos cotidianos del individuo. Hace falta enseñarla.

La investigación señaló como recurrentes los siguientes aspectos como elementos que promueven el desarrollo de la resiliencia a través de la experiencia didáctica con la enseñanza musical: el desarrollo de la autoestima, la independencia, la capacidad para relacionarse, la iniciativa, la creatividad, la moralidad y el humor. No obstante, estos aspectos no se han dado por la trasmisión de técnicas y recursos instrumentales únicamente. Lo musical y “lo no musical”, es decir, la acción docente y el contexto que le subyace la enseñanza musical marca la diferencia porque permiten construir consciencia social y cultural. En su inmersión se construye la subjetividad. El buen trato, la participación equilibrada en las actividades, la jocosidad, el respeto por el sujeto cognoscente, la relación horizontal en el aula, la consideración diferenciada de los



alumnos y el aprendizaje, los niveles de desarrollo con la enseñanza musical, el auto-reconocimiento, la confianza, son algunos de los elementos que permiten desarrollar aspectos de la resiliencia en los sujetos afectados por la adversidad del desplazamiento forzado.

Lo sicosocial en esta investigación es visto como la relación dialéctica entre el contexto social y las actitudes que surgen de lo subjetivo de los actores en su relación con el saber musical. Lo sicosocial posibilita una noción de integralidad en los procesos de enseñanza. La consideración de los aspectos sicosociales, junto a la enseñanza musical en el aula, supone diferencias en la interacción didáctica con relación a las prácticas comunes de cursos regulares que, en su mayoría, comportan una lucha de contenidos y técnicas desconociendo muchas veces los desarrollos e impactos en quien aprende. Por lo tanto, la base dialógica del proceso y la consideración de los actores de la enseñanza y aprendizaje como elementos culturales, susceptibles, a través de la fuerza educativa, de modificar sus comportamientos, imaginarios y actitudes hacen de la enseñanza musical un elemento potente en el desarrollo de la resiliencia. En ese sentido, Despins expresa:

En las clases de música, por ejemplo, el descubrimiento y la emoción muchas veces son despellejadas por la necesidad de dominar y establecer la disciplina a cualquier precio. Si se apostara menos a la disciplina y al control como tales, éstos, a la larga, se establecerían por sí mismos, al acordar mayor importancia al descubrimiento y a la emoción” (1989, p. 117).

Por lo tanto, se considera que la enseñanza musical y su aprendizaje significan disfrute, vínculos afectivos y sociales, un retorno a clase de manera autónoma y libre, humor, tolerancia, solidaridad, fortalecimiento de la autoestima, responsabilidad, compromiso, disciplina, entre otros agregados que impactan al ser humano que participa del proceso de formación musical. Este reconocimiento de la condición humana de los sujetos cognoscentes se hace más evidente cuando se flexibiliza y se exige de acuerdo con los niveles de desarrollo real que poseen. Por ello, no hay parámetros prefijados para obtener los desarrollos motores, rítmicos, vocales, auditivos. Su capacidad y habilidad son articuladas desde un rol específico individual y funcional, en el ensamble grupal general, como espacio donde se concitan todas las fortalezas y debilidades en el empoderamiento del rol asignado.

Así mismo, la interacción se fortalece cuando los estudiantes replican la enseñanza a los miembros de su familia. Esta iniciativa hace al sujeto más incluyente por la motivación que se produce a través de las experiencias obtenidas en la sesión de clase que los hace sentir felices y con ganas de regresar nuevamente a las clases. Este elemento se torna importante dada la libertad de los estudiantes de asistir o no al proceso, nada lo ata, solo su compromiso y sus propias expectativas.

En la enseñanza musical, los datos arrojan una relativa convergencia de los intereses de los estudiantes con lo que el profesor planteó para la sesiones de clase. Sin embargo,

esta programación no es arbitraria; es concebida desde las posibilidades de aplicación práctica y su apropiación, la aceptación y dificultades que pueda tener el docente porque aunque no sea un acto democrático, lo que se debe proponer para clase tiene en cuenta la capacidad del estudiante. De acuerdo con Sánchez y otros, “estas técnicas tomarán en cuenta las capacidades y las limitaciones de los enseñados: limitaciones de tipo físico, mental, emocional o social” (2002, p 117).

Decroly citado por De Zubiría, proponía “que los contenidos giren en torno a centros de interés” (1999, p. 85). Y este interés común en la enseñanza musical parte del repertorio seleccionado para las clases. Las canciones seleccionadas para la enseñanza musical giran en torno a lo folclórico, y esto puede que pudiera ser sospechoso porque supone responder a la formación y gusto del profesor, de acuerdo con sus criterios, su perfil y educación profesional y también por las representaciones sociales que posee acerca de la música. Sin embargo, la selección se sustenta, históricamente, por el papel que juega la canción folclórica, popular o tradicional como eje pedagógico de la enseñanza musical se ha visualizado en las teorías y métodos de los grandes pedagogos europeos del siglo XX, pues está en la esencia misma de la cultura.

La selección de las canciones permite un fácil acercamiento en actitud y disposición hacia el trabajo realizado a pesar del repertorio totalmente folclórico. La cohesión que se logra mediante la canción como referencia inmediata de disfrute y agrado facilita el proceso de enseñanza de los roles que cada estudiante debe asumir. Sobre la importancia de la canción González expone:

En la simple enseñanza de una canción existirá una toma de interés, una conversación (que será medio de expresión, medio de adquisición de conocimientos, formación de vocabulario), una educación de la atención, del oído, del buen gusto. Por medio de una canción se ponen en práctica mecanismos que permiten relacionar lógicamente conocimientos que de otra forma el estudiante acumula en forma aislada, sin integrarlos adecuadamente en el complejo utilitario de la vida misma (1974, p 11).

La enseñanza y aprendizaje musical desde esta perspectiva implica la noción de integralidad, pues no es solo la música lo que se enseña y aprende, es también el sujeto social lo que interesa. Se trasciende de esta manera al beneficiario directo y a su entorno familiar. Por ello, es importante motivar e inquietar al estudiante desde el inicio porque permite dinamizar su proceso de manera interna en lo individual y externa hacia el colectivo, haciendo de la enseñanza y el aprendizaje un articulador cuyo fin social es el perfeccionamiento humano.

El reconocimiento del otro del contexto social se tornó importante para los estudiantes al ser el espacio de la formación musical una oportunidad para conocer e interactuar con nuevas personas. La diversión implica a su entorno social más próximo, lo comparte y lo identifica como espacio de confianza que permite, además, la conformación de nuevas redes sociales y de amigos con los que desarrollan intereses similares. El reconocimiento



del sujeto como ser cognoscente, con capacidad de transformarse mediante los procesos de formación e interacción social, permite establecer y perfilar una aproximación conceptual desde los datos sobre la enseñanza y el aprendizaje, en los sujetos afectados por la adversidad y que se ha denominado resiliencia.

La resiliencia, se asume como la actitud proactiva que tiene el ser humano para enfrentar y dar alternativas de solución a las adversidades, alteraciones y dificultades que la vida nos presenta. Esta se construye con el apoyo del entorno social. En este sentido, la resiliencia no se asume como la protectora de las dificultades o la ausencia de estas; se asume como la aceptación y acción en torno de.

Por lo tanto, de acuerdo con este estudio han surgido cuatro (4) usinas, que son consideradas los ámbitos para el desarrollo de los pilares de la resiliencia. El desarrollo de la autoestima, el sentido del humor, el desarrollo de aptitudes y la conformación de nuevas redes sociales. Esta posición teórica contrasta con lo planteado por Puerta de Klinkert, quien establece que para el desarrollo de la resiliencia se pueden distinguir cinco (5) ámbitos:

Redes sociales informales que brindan aceptación incondicional: redes primarias integradas por miembros de la familia, amigos, docentes, vecinos, etc. *Capacidad para encontrar significado a todo lo que ocurre a partir de la fe:* desde la perspectiva religiosa o filosófica. *Desarrollo de aptitudes:* capacidades para establecer relaciones sociales, aptitudes para la resolución de problemas y la reflexión y desarrollo de valores morales. *Desarrollo de la autoestima:* capacidad del individuo para quererse a sí mismo a partir de una visión realista de su potencial y de sus limitaciones. *Sentido del humor:* capacidad que parte del reconocimiento y de la aceptación de lo imperfecto y del sufrimiento, y los integra a la vida de una forma más positiva y tolerable. (2003, p 20).

A diferencia de esta postura de Klinkert, el aspecto que tiene que ver con la capacidad para encontrar significado a todo lo que ocurre a partir de la fe, desde la perspectiva religiosa o filosófica, no se visibiliza en este estudio la incidencia de la religiosidad. Esta existe en algunos sujetos, no obstante no tuvo una influencia directa que implicara re-direccionar el interés investigativo.

Con las usinas, los sujetos desarrollan aspectos sicosociales, que apuntan hacia la resiliencia. Los pilares y fuentes interactivas de la resiliencia se presentan como la plataforma discursiva y práctica que soporta el constructo elaborado para el sustento sistemático de las experiencias que aportaron los estudiantes en este estudio como información y datos. No obstante, estos aspectos no se han dado por la trasmisión de técnicas y recursos instrumentales únicamente. Lo no musical subyace en la experiencia de la enseñanza musical, marca la diferencia, porque permite trascender al ser humano en su proceso de formación para la vida.

En esa medida, uno de los aspectos que tiene incidencia especial en la enseñanza musical es el enfoque metodológico que, para el caso que nos ocupa, se sustenta en la teoría vigostkiana, que reconoce la otredad. La enseñanza musical y sus aprendizajes no sólo se presentan de manera individual, sino desde lo social que es solidario con el otro menos capaz y cuando su accionar es cooperativo. Según Melillo y otros, “las teorizaciones más influidas por una comprensión dialéctica entre lo histórico-social y la subjetividad se plantean doblemente el lugar del niño en la apropiación de un histórico-cultural-social que lo precede y que a la vez lo transforma en el proceso de singularización constitutiva de su subjetividad” (2004, p 28). La individualización se requiere para detectar niveles de apropiación, debilidades y fortalezas de cada uno de los sujetos cognoscentes. Este es el sustento de la teoría que hace referencia a la zona de desarrollo próximo (ZDP) que propone Vygotsky y un componente importante de la resiliencia. Su desarrollo proximal impacta y favorece la personalidad del sujeto que, a su vez, fortalece la capacidad para afrontar las situaciones adversas que surjan en su vida. La resiliencia debe ser el impulso interno hacia el progreso que permita superar la adversidad y que le permita reconstruir su existencia, pese a las limitaciones y que le posibilite avanzar hacia nuevos proyectos de vida.

La enseñanza musical, como factor de resiliencia, articula lo sicosocial hacia el logro de aprendizajes y forma al sujeto en su integralidad y le da sentido a su identidad. La autonomía del sujeto lo lleva a asumir y a proponer responsabilidades y roles en lo musical y en lo social. De igual manera, la autonomía en este estudio parte desde el momento en que el sujeto desea y decide participar en el proceso. Esta independencia lo lleva a sortear y tener control de algunos factores del entorno. Pero esa “capacidad de optar por aquellas normas y comportamientos que estima como válidas [...] le permite hacer lo que desea siempre y cuando en ello esté comprometido el bien común” (Sambrano, 2010, p 23). La autonomía hace parte de la inteligencia emocional que Goleman (2003) citado por Sambrano la define como las “habilidades y competencias no cognitivas que permiten un manejo adecuado de las exigencias y presiones de nuestro entorno” (Sambrano, 2010, p 21).

De acuerdo con los pilares de la resiliencia, en relación con lo planteado por Melillo y otros, (1997), citado por Simpson, se han definido en siete elementos que se desglosan así:

- 1). La introspección o *insight*: como arte de preguntarse a sí mismo y darse una respuesta honesta.
 - 2). Independencia: capacidad de mantener distancia emocional y física sin caer en el aislamiento. Saber fijar límites entre uno mismo y el medio con problemas.
 - 3). Capacidad de relacionarse: habilidad para establecer lazos e intimidad con otra gente, para equilibrar la propia necesidad de afecto con la actitud de brindarse a los otros.
 - 4). Iniciativa: gusto de exigirse y ponerse a prueba en tareas progresivamente más exigentes.
 - 5). Humor: capacidad de encontrar lo cómico en la propia tragedia.
 - 6). Creatividad: capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y el desorden. El acto artístico y creativo que libera al psiquismo y lo restaura en parte.
 - 7). Moralidad: capacidad de comprometerse con valores y de tener
-



consecuencia para extender el deseo personal de bienestar a toda la humanidad. (2008, p 31).

Desde este contexto, los pilares de las resiliencia de este estudio como hemos planteado se resumen en: autonomía, capacidad para relacionarse, creatividad, sentido del humor, iniciativa, moralidad y adaptación positiva. En concordancia con lo anterior, el impacto que ha generado la enseñanza musical en el desarrollo de la resiliencia se puede sintetizar de la siguiente manera: los sujetos poseen personas que los quieren y les aportan. Cuentan con una familia, un grupo de compañeros, un profesor que le ofrece formación no solo musical y en la cual se puede confiar y quien, además, les propone expectativas de vida a través normas y pautas disciplinarias para interactuar en el medio que circunda. Los sujetos poseen capacidad para asumir responsabilidades y sentirse felices cuando aportan al bienestar colectivo, son capaces de aceptar la ayuda del otro y de fortalecerse. Han logrado una adaptación positiva que les permite culminar proyectos que asumen con decisión y continuidad.

Respecto a este perfil del resiliente, Grotberg propone una estrategia para colaborar con las personas en el descubrimiento de los recursos y factores que desarrollan la resiliencia que se manifiestan en el ambiente y en la manera de expresar ese descubrimiento y autoafirmación fuerte y asertiva para enfrentar la adversidad. Esta estrategia se le ha denominado las “fuentes interactivas de la resiliencia”: que dan cuenta de cómo puede ser un perfil del sujeto resiliente.

Yo tengo (apoyo externo): una o más personas dentro de mi grupo familiar en las que puedo confiar y que me aman sin condicionamientos; una o más personas fuera de mi entorno en las que puedo confiar plenamente; límites en mi comportamiento; personas que me alientan a ser independiente; buenos modelos a imitar; acceso a la salud, a la educación y a servicios de seguridad y sociales que necesito; y una familia y entorno social estables. **Yo soy (fuerza interior):** una persona por la que otros sienten aprecio y cariño; feliz, cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi afecto; y respetuoso de mí mismo y del prójimo. **Yo estoy:** dispuesto a responsabilizarme de mis actos. Seguro de que todo estará bien. **Yo puedo (capacidades interpersonales y de resolución de conflictos):** hablar de cosas que me asustan y me inquietan; buscar la manera de resolver los problemas; Controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso o que no está bien; buscar el momento apropiado para hablar con alguien o actuar; y encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito. [Las negrillas son del autor] (2006, p 20).

En esta perspectiva, ser resiliente no es estar exento de dificultades y adversidades; es más bien el urdir las capacidades personales desarrolladas con la “seda afectiva y social de un proceso inacabado”. Todos en algún momento hemos sido afectados por una adversidad y muchos lo están por una misma adversidad como por ejemplo una ceguera o una discapacidad. No obstante, lo que realmente marca la diferencia, es la capacidad de superar y aprender a vivir con su nueva condición, a pesar del trauma y el dolor. Cómo unos se sobreponen y otros se hunden en el lodo de la desgracia que más y más embadurna su existir, sin posibilidad de constructos de vida.

Históricamente muchos son los ejemplos de personajes que se han convertido en resilientes. Por ejemplo: Ludwig van Beethoven, compositor que sufrió sordera; María Callas, famosa cantante de ópera; el neurólogo y padre de la resiliencia Boris Cyrulnik; y muchos otros que han dado muestras de la capacidad del ser humano de superar adversidades y ponerlas al servicio de sus sueños y proyectos de vida.

Conclusiones

- El desplazamiento forzado altera las estructuras familiares siendo los niños los más afectados. Sus procesos de formación personal y académico sufren la discontinuidad. En algunos casos la figura paterna y materna se desdibujan debido a la separación o desaparición de uno de sus miembros. El miedo, la incertidumbre son sus angustias permanentes y en donde, además se presentan y reconfiguran nuevos imaginarios y redes sociales.
 - El Estado colombiano, a través de la Ley 387, ofrece un tratamiento particular y diferencial a los niños, las niñas y los jóvenes en situación de desplazamiento con la atención sicosocial, a través del programa Música para la Reconciliación del Departamento para la Prosperidad (DPS), que es ejecutada por la Fundación Nacional Batuta en 86 municipios del país, que permita restablecer las condiciones emocionales, afectivas y mentales en los sujetos afectados por el desplazamiento.
 - El espacio de la enseñanza musical posibilita el desarrollo de aspectos de la resiliencia tales como: adaptación positiva, interacción social, creatividad, sentido del humor, autonomía, autoestima y moralidad. El sujeto resiliente surge independiente de los niveles de aprendizaje. No obstante, sí precisa obtener un mínimo de desarrollo en términos de comprensión, interpretación y apropiación de lo enseñado, para articular su rol en el ensamble grupal, como sujeto funcional, y no de sumatoria intersubjetiva.
 - La música ha sido históricamente reconocida como un factor que moviliza emociones y por ende, provoca diversos usos. Sin embargo, la música por sí sola no surge como transformadora ni terapéutica. Para ello demanda una estructura sistemática y compleja, que permita involucrar más allá de lo meramente técnico, instrumental e interpretativo al sujeto en su dimensión social, emocional y psicológica.
 - Esta didáctica musical articulada con lo sicosocial, permite el reconocimiento y apoyo del otro, estableciendo vínculos afectivos y proactivos, que al desarrollarse en un enfoque vigoskiano o histórico cultural, genera redes sociales, ambientes de confianza, de alegría, intereses comunes, entre otros, y posibilita además la creación de un nuevo proyecto para sus vidas.
 - Los sujetos con capacidad resiliente, son capaces de verbalizar su adversidad y permitir una transformación a través de la enseñanza musical. Los recursos didácticos, los ambientes, las canciones, el buen trato y la disposición del profesor, entre otros, hacen posible movilizar y renovar las expectativas para sus vidas.
 - Los grupos sociales y, en especial, los musicales funcionan mejor cuando media el humor y la alegría entre sus integrantes. El ensamble grupal fortalece las competencias sociales, el respeto, la tolerancia, la solidaridad y la autoestima.
-



- Se requiere articular la enseñanza de la música con los aspectos sicosociales en los diversos contextos para re-significar su práctica y evitar que se reduzca a un *hobby* o pasatiempo.
- Es necesario profundizar el tema de la resiliencia en torno a las diversas posibilidades que la música posee. Y en especial en poblaciones afectadas por las adversidades particulares y/o sociales como es el caso del desplazamiento forzado y la discapacidad.
- Es importante reconocer e identificar en los sujetos sociales, sus historias de vida y sus imaginarios, en procura de establecer nuevos referentes para con sustento en ello, generar actitudes críticas y autónomas en torno a sus ambientes inmediatos y posibles, como son el caso de las situaciones e interacciones en la escuela, con los medios de comunicación y la influencia de amigos y extraños.
- Se recomienda, continuar los trabajos investigativos que impliquen a la música con el tema sicosocial en los estudiantes beneficiarios de programas, talleres, seminarios, escuelas de música, academias, conservatorios, etc.

Referentes Bibliográficos

- Ballas, C. (2008). *Análisis de datos cualitativos. Técnicas y procedimientos de análisis de acuerdo con la teoría fundamentada*. Bogotá: Javegraf.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- García, N. (1989). *Culturas híbridas, Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Mexico D.F: Grijalbo.
- Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy, cómo superar las adversidades*. Barcelona: Gedisa. S.A.
- Maturana, H. (1997). *La objetividad un argumento para obligar*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Melillo, A. Suarez, E. y Rodriguez, D. (2004). *Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida*. Buenos Aires: Paidós.
- Sánchez, E. Balmer, C. Colmenares, M. Balegno, L. Mejía, A. Mejía, C. Olaya, M. y Villalobos, M. (2002). *La Resiliencia. Responsabilidad del sujeto y esperanza social*. Cali: Casa Editorial RAFUE.
- Sambrano, J. (2010). *Resiliencia: transformación positiva de la adversidad*. Caracas: Editorial Alfa.
- Simpson, M. (2008). *Resiliencia en el aula. Un camino posible*. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Simpson, M. (2010). *Resiliencia sociocultural. Del yo puedo al nosotros podemos*. Buenos Aires: Editorial Bonum.
-