

**Música y Construcción de identidades: Experiencias de los/as estudiantes de la
Escuela de Música Desepaz (Comuna 21)**

Yari Julieth Basante Galviz (2028003)

Amaranta Marín Arboleda (2026774)

María Isabel Brand Vásquez (2022219)



**Universidad del Valle
Facultad de Humanidades
Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano
Cali, 2025**

**Música y Construcción de identidades: Experiencias de los/as estudiantes de la
Escuela de Música Desepaz (Comuna 21)**

Yari Julieth Basante Galviz (2028003)

Amaranta Marín Arboleda (2026774)

María Isabel Brand Vásquez (2022219)

Trabajo de grado presentado para optar por el Título de Trabajadoras Sociales

Directora:

Vivian Andrea Ladino Mosquera

Universidad del Valle

Facultad de Humanidades

Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano

Cali, 2025

AGRADECIMIENTOS

“Nosotros buscamos las grandes causas
pasando por encima de todo, como se monta a caballo.
Vuelta y vuelta. Sí. Ebrios de esperanzas” -Yolanda Pantin

Queremos expresar nuestra profunda gratitud y aprecio,
por alivianar el camino y permitirnos culminar este trabajo;

A la Escuela de Música Desepaz, que nos abrió las puertas, nos hizo parte de su
familia y nos permitió afianzar nuestras búsquedas profesionales y personales.
Gracias infinitas por transformar vidas a través de la música,
reconocemos su trabajo incansable que se refleja en la pasión de sus estudiantes.

A Sofía, Laura G., Brandon, Kevin, Mariana y Laura R.,
sin ustedes esta investigación no tendría razón de ser.
Gracias por la generosidad y amabilidad con que nos permitieron escucharles y
conocerles.
Gracias a ustedes sabemos que la música llega, se hace nido y nunca más se va.
Esperamos que sus anhelos, pronto se conviertan en grandes éxitos.

Agradecemos a nuestra directora de Trabajo de Grado, la profesora Vivian Ladino.
Fuimos afortunadas al tener su compañía y guía.

A la Universidad del Valle,
gracias por permitir que tres mujeres de diferentes partes del Suroccidente Colombiano
cumplieran la meta de ser profesionales.
Nos sentimos orgullosas de ser hijas de la Universidad Pública.

Sin el apoyo de nuestras familias este proceso no hubiera sido posible,
gracias por ser una brisa de calma en momentos de dificultad.
Nuestra alegría más grande es saber que podemos volver siempre a ustedes.

Finalmente, gracias a Dios
que se manifestó en los momentos, personas y aprendizajes
que convirtieron ideas en una realidad.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	8
1. ANDARES	10
1.1 El Problema de investigación	10
1.2 Justificación	16
1.3 Antecedentes	18
1.3.1 Construcción Identitaria: historicidad del concepto	18
1.3.2 La Música como foco de investigación	20
1.3.3 Hilvanando la Música y la Construcción de Identidades	21
1.3.4 La ciudad como escenario: problematizando la violencia urbana y sus impactos en la construcción de identidades	23
1.3.5 Aporte de la investigación a la línea de estudio	24
1.4 Pregunta de Investigación	26
1.5 Objetivo General	26
1.5.1 Objetivos Específicos	26
1.5.2 Objetivo específico emergente	26
2. SABERES. CONSIDERACIONES TEÓRICO-CONCEPTUALES	27
2.1 La experiencia como punto de partida	27
2.2 Experiencias alrededor de la música: Una mirada desde la Sociología Musical	28
2.3 Concepciones de identidad: miradas desde la Teoría Psicosocial y el Construccinismo Social	29
2.4 La música en la construcción de identidades	33
2.4 Teoría de la Socialización: Agentes socializadores en el desarrollo humano	34
2.5 La Música como agente socializador en la Juventud	36
2.6 De la Socialización a la Capacidad de Agencia	38
3. CONJUNCIÓN DE NOTAS. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS	41
3.1 Tipo de Investigación	41
3.2 Universo poblacional	42
3.3 Melodías Compartidas	42
3.4 Técnicas de recolección de datos	46
3.5 Memoria metodológica	48
4. CIUDAD Y ESCUELA	50
4.1 Incidencia del contexto	50

4.2 La Escuela de Música Desepaz	52
5. ARMONÍAS DE VIDA. RELATOS DE MÚSICA EN DESEPAZ.....	57
5.1 “Mis primeras notas”: Música y desarrollo integral en las infancias	57
5.2 El lenguaje emocional de la música	62
5.3 Forjando futuros en el mundo de la música.....	68
6. CAMINO AL SON DE LA IDENTIDAD.....	73
6.1 Tejiendo la identidad	73
6.2 Construyendo nuestra identidad por medio de la música	76
6.3 La Identidad y preferencias musicales: mi reflejo con los otros	80
7. LOS ACORDES DE MI CANCIÓN	88
7.1 La Música como Agente Socializador	88
7.2 El compás de la Socialización: Agentes primarios de socialización	89
7.3 El eco de la música en mi vida: Música como agente socializador.....	93
7.4 Sonoridad Interior	95
7.5 Lo que brota: De la Socialización a la Capacidad de Agencia.....	96
7.6 Mi camino hacia la agencia constructiva	97
7.7 La construcción de sentido como mecanismo de expresión de la Capacidad de Agencia	103
8. CONCLUSIONES.....	107
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
10. ANEXOS	121

RESUMEN

El presente trabajo de grado tiene como objetivo identificar las experiencias de los/las estudiantes de la Escuela de Música Desepaz-EMD (Comuna 21) con la música y la incidencia de sus experiencias en la construcción de sus identidades. A través del paradigma hermenéutico y el método de investigación cualitativo, se entrevistó a seis estudiantes de la EMD, que hayan pertenecido a la escuela durante más de siete años. En los principales hallazgos de la investigación, se vislumbra la música como un pilar fundamental en el desarrollo emocional y social de los jóvenes, reflexionando sobre cómo las formas de expresión artísticas pueden ser igual de significativas que las verbales en la comunicación de las experiencias humanas y la influencia que tiene para la consolidación en su proyecto de vida.

En este sentido, se analizan aspectos de la construcción identitaria bajo la perspectiva psicosocial, presentando la música como un elemento fundamental para el fortalecimiento del autoconcepto de los estudiantes y entendiéndolo como un proceso individual y colectivo, pues está influenciado por el entorno social, cultural y familiar. Asimismo, la música se entiende como agente socializador, con capacidad de interpelar a las y los jóvenes, brindándoles experiencia axiológica y práctica que les permite reconocerse como creadores de nuevas realidades sonoras y socialmente como partícipes de una práctica artística de histórica incidencia. Se deja abierta la puerta a la conversación sobre la música como móvil de agencia constructiva en la juventud y la importancia de la investigación en el campo de la educación social.

Palabras clave: Experiencia; Construcción identitaria; Agencia; Música; Socialización.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación busca identificar las experiencias de los/las estudiantes de la Escuela de Música Desepaz-EMD (Comuna 21) con la música y la incidencia de sus experiencias en la construcción de sus identidades. Bajo una lectura hermenéutica de la realidad y siguiendo un método de investigación cualitativo decidimos realizar seis (6) entrevistas semiestructuradas que de manera bidireccional dieran cuenta de las experiencias identitarias, de interacción, de socialización y agencia de las/los jóvenes en la realidad social donde se sitúan, así como de los intereses y postulados que nos guiaron como investigadoras para realizar este trabajo. De esta manera, pudimos describir la relación entre la experiencia, la música y la construcción identitaria, analizar cómo en este proceso la música se configura en un agente socializador de vital importancia y abrimos la puerta a la conversación sobre la música como móvil de la agencia constructiva en la juventud.

En primer lugar, el capítulo I aborda el problema de investigación con el cual se trabajó la justificación que comprende la importancia de la investigación, los antecedentes que evidencian los trabajos, artículos e investigaciones encontradas con relación a nuestro tema, la pregunta a la cual buscamos dar respuesta y los objetivos que fueron el hilo conductor de la investigación. En el capítulo II abordamos las consideraciones teórico-conceptuales desde las cuales nos posicionamos para guiar nuestro trabajo. Seguidamente el capítulo III recoge las consideraciones metodológicas, el tipo de investigación, el universo poblacional, las técnicas de recolección de datos y la memoria metodológica. Posteriormente, el capítulo IV aborda el contexto en el que se enmarca la investigación.

En torno a los hallazgos, el capítulo V evoca el análisis de las experiencias de los/as estudiantes de la EMD alrededor de la música, el capítulo VI describe la relación de la Música en la construcción de las identidades de los/as estudiantes de la EMD, el capítulo VII analiza las experiencias de los/las estudiantes de la EMD considerando la música como un agente socializador, así como identifica los procesos que dan cuenta de la

capacidad de agencia de los/las estudiantes de la EMD a raíz de su formación musical. Posterior a ello se presentan las consideraciones finales del trabajo de investigación y las referencias bibliográficas.

1. ANDARES

1.1 El Problema de investigación

Este proyecto de investigación abarca la música y su relación con la construcción de identidad, a través del análisis de las experiencias de jóvenes integrantes o egresados de la EMD ubicada en la comuna 21 de Santiago de Cali.

Históricamente, la música ha sido considerada un elemento clave para la socialización de las personas, pues ha acompañado al ser humano desde su origen, convirtiéndose en uno de los elementos rituales y antropológicos con mayor antigüedad, permitiendo expresar, reflejar y re-pensar las emociones (Glowacka-Pitet, 2004). Siendo así la musicalidad una experiencia vital que se constituye como elemento cognoscitivo del mundo.

Al estar enmarcada dentro del ámbito cultural, la música, se produce, manifiesta e interpreta en razón del contexto donde se sitúa y la percepción subjetiva que de ella se tenga dentro de los juicios valorativos de las personas. Fubini (2001) plantea que además “la música presenta mil engranajes de carácter social, se inserta profundamente en la colectividad humana, recibe múltiples estímulos ambientales y crea, a su vez, nuevas relaciones entre los hombres” (p. 164). Es así como, junto a otros medios de expresión, comunicación y cognición humana, la música adquiere un carácter constructivo en el entramado social, (re) dirigiendo los sentidos a la posibilidad de nuevas significaciones sociales y vinculaciones intra e interpersonales.

Algunos autores indican que la música nunca llega a los oídos vacía de connotaciones, siendo imposible oírla sin que esta sea circunscrita en el entramado vital de la memoria, la experiencia, la autoidentificación o el rechazo, lo que hace que se convierta en un elemento capaz de definir la identidad de los sujetos (Carabetta, 2011; Vila, 2000).

Así pues, Hormigos-Ruiz y Martín-Cabello (2004) destacan la importancia de la música como un espacio de identidad; como un principio fundamental e imprescindible en el

desarrollo humano individual y colectivo, donde la música supone una fuente de identidad que se construye a partir de la percepción que cada sujeto tiene de las influencias externas. Y donde de manera activa, las dimensiones culturales y comunicativas aludidas a la música reflejan que “la construcción de la identidad y sus relaciones con la música deben ser afrontadas enfatizando las conexiones sociales y simbólicas, es decir, integrando el nivel social con una hermenéutica de la música popular y la construcción de la subjetividad” (Hormigos-Ruiz y Martín-Cabello, 2004, p. 268).

Es en esta última instancia donde la música emerge como un espacio que posibilita la construcción de sentido, involucrando diferentes dimensiones del ser (emoción, cognición, valoración, significación) Al mismo tiempo, Arbeláez-Samper (2010) plantea que:

Es un lugar social para la construcción de vínculos a través de la interrelación y la afectividad. La música, desde esta perspectiva, es mucho más que un fenómeno acústico. Es más bien un territorio vivo y en movimiento que incorpora formas de ver el mundo (...).
(p.31)

Así, Hormigos-Ruiz y Martín-Cabello (2004) refieren la música como un medio para percibir el mundo, un instrumento de conocimiento que incita a descifrar una forma sonora del saber.

Como se ha evidenciado en estos primeros párrafos a la música se le atribuyen variedad de acciones y funciones, para efectos de esta investigación entenderemos a la música alineada con los planteamientos de Hormigos-Ruiz y Martín-Cabello (2004) como “un producto cultural y, al mismo tiempo, espacio de interacción y construcción social de sentido a través de la experiencia vital y estética” (p. 260).

Se considera este aspecto como el punto de inflexión para el proyecto, porque permite relacionar directamente la experiencia musical/sonora con la identidad, así como afirmaba el sociólogo Alphons Silbermann (1961, citado en Cabedo-Mas, 2014), la música, en su calidad humana, es un fenómeno íntegramente social; y por ende las

experiencias musicales son por necesidad socialmente determinadas, es así que resulta extensivo el análisis del lenguaje musical y sus influencias tácitas en la vida de las personas.

En este proyecto entendemos que la música involucra categorías sociales subjetivamente experimentadas (y la consideración de que no son excluyentes entre sí) tales como género, clase social o etnia, donde la persona crea y negocia su posición en un entorno determinado y se sitúa frente a sí mismo y frente a un otro. Por tanto, la identidad es un proceso dinámico y cambiante que no es dado o determinado por agentes externos (aunque estos sí puedan incidir en su constitución) (Toledo-Jofré, 2012). De esta manera, dicha construcción identitaria será siempre un producto inacabado de la interacción permanente entre las personas y la pertenencia a diferentes grupos sociales, espacios donde de manera cotidiana y familiar, la música siempre tiene cabida.

Entonces, la identidad social y la identidad individual como comúnmente se conciben, no son realidades separables, sino que se constituyen mutuamente, esto lo realizan en la correspondencia de elementos sociales, culturales e ideológicos. Así Pujal-Llombart (2004) plantea que, aunque la construcción de identidad se ha explicado generalmente desde dos perspectivas: la biologicista, centrada en abordar los orígenes de los comportamientos desde lo natural y la biología; y la psicoanalista, que concibe la identidad como algo dinámico y relacional que parte de los procesos del inconsciente humano.

hay otra perspectiva posible de análisis, la perspectiva psicosocial, entendiendo que:

La noción psicosocial de identidad se aleja de la noción psicológica al reconocer la importancia fundamental que tiene el contexto en la creación de nuestras identidades y también de la noción sociológica al sostener que la persona no es un autómatas social sino que tiene agencia, es decir, el individuo interpreta las situaciones sociales, tiene capacidad de elección entre diversidad alternativas y genera proyectos que en ocasiones contradicen o alteran las pautas socioculturales aprendidas e imperantes. (Pujal-Llombart, 2004, p. 93)

Y que como refiere Tajfel (1981, citado en Pujal-Llombart, 2004), el sentido de esta identidad psicosocial que aquí se desarrolla está determinado por la pertenencia de las personas a diferentes grupos sociales, lo cual implica por un lado un ejercicio de autorreferencia e indirectamente, por otro lado, la diferenciación, ya que la identidad constituye una parte del autoconcepto ligada al conocimiento que tenemos de pertenecer y con ello, a la significación emocional y evaluativa resultante. En este sentido, según lo expuesto por Pujal-Llombart (2004) quien también explica que la identidad no es algo fijo o inmutable, ni depende de un proceso meramente individual, sino que se crea a partir de propiedades que trascienden los contextos sociales, culturales, geográficos o temporales -y simbólicos- no puede separarse de la sociedad y de las circunstancias en las que está construida, porque éstas son las condiciones que inciden en su definición y función social.

Esta experiencia vital que da cuenta de la construcción identitaria, como se ha venido desarrollando, no es posible de entender como una manifestación que es ajena al entramado social donde tiene lugar y el escenario de relaciones que le circundan. Lo cual refiere la necesidad de acercarse, conocer y diagnosticar con mayor sentido crítico, académico y práctico el intercambio de experiencias que se da en los territorios, para dilucidar problemáticas y sus posibles impactos. Y comprendiendo que no nos constituimos fuera del contexto en que nos situamos, para fines de esta investigación también se conceptualiza la violencia urbana como un fenómeno social imperante en la Ciudad de Cali que se agudiza en sectores como la comuna 21 en el distrito de Aguablanca donde viven los adolescentes participantes de esta investigación y que, por tanto- aunque no de manera imperante necesariamente- incide en la construcción de sus identidades.

Se concibe que la violencia deviene de la capacidad autorreflexiva o imaginativa de los actores que ven en ella una forma de acción válida en determinados contextos, siendo entonces un proceso del ejercicio de la **agencia** donde los actores interpretan órdenes y estructuras normativas -no necesariamente buscando transgredirlas- a las cuales se le atribuyen sentidos y significados, para finalmente expresar mediante vías de hecho su discernimiento sobre la situación social. Y así como refiere Briceño-León (2002):

(...) La violencia no ha sido ajena a los procesos de cotidianidad o transformación social de América Latina: violenta fue la conquista, violento el esclavismo, violenta la independencia, violentos los procesos de apropiación de las tierras y de expropiación de los excedentes. Pero en la actualidad hablamos de un proceso distinto, singular, y que se refiere a la **violencia delincuencial y urbana**. (p, 2)

La consolidación urbana en la ciudad Santiago de Cali ha estado ligada con la historia de violencia que permea a la sociedad colombiana. Para Vásquez (1990, citado en Arana-Castañeda, 2020) el distrito de Aguablanca a mediados del siglo XX se caracterizó por:

(...) Ser un sector donde el asentamiento de la población y el avance de infraestructura se logró –mayoritariamente– a partir de las prácticas de autogestión de mujeres y hombres negros que huyeron de la violencia (conflicto armado) que azotaba la región del Pacífico colombiano o llegaron a Cali en busca de la ciudad prometida que contaba con importantes avances económicos e industriales. (p.82)

De esta manera, el análisis en el Distrito de Aguablanca parte de identificar cómo el fracaso del Estado para garantizar los derechos fundamentales, desigualdades persistentes en el casco urbano, racialización del territorio, deserción escolar, informalidad y bajos ingresos económicos, migración de víctimas de conflicto armado y la simbiosis entre pobreza y racismo atizan las narrativas de violencia en la comuna 21 de la ciudad de Cali. Y sugiere la posibilidad de abarcar esta violencia urbana desde su connotación política y social, más que desde una connotación biológica o psicológica. La violencia como hecho social al cual el ser humano -a pesar de su individuación- no es ajeno.

Algunos autores afirman que la noción de Violencia Urbana está concatenada con la visión de la ciudad como expresión viva de un conjunto o cúmulo de patologías, por lo cual la violencia sería consustancial a cualquier ciudad per se. Sin embargo, en este trabajo nos alejamos de dicha postura y coincidimos con los postulados de Carrión (1994) al considerar que estas afirmaciones son reduccionistas, ya que instan a un pensamiento

biologicista -del cual nos distanciamos- que subleva a las personas, grupos y colectividades a sus presuntas “sintomatologías” en pro del funcionamiento de un sistema superior, que se materializa en estrategias efectivas (o no) de administración pública ante estos mal llamados malestares o síntomas. Por ende, sería interesante reconocer a las ciudades ya no como un cultivo de patologías, sino como un escenario de relaciones sociales y así, la violencia urbana, ya no entendida como “un problema”, daría cuenta del producto de relaciones sociales particulares mediadas por el conflicto. Como expresa Carrión (2008) la violencia deja de ser vista como una patología social que deviene de ciertos atributos (factores de riesgo o causas) sino que es un fenómeno plural y en su pluralidad abona a la organización territorial, espacial y simbólica de la ciudad, a través de imaginarios compartidos que atañen desde la negociación entre espacio público y privado o funda las nociones de seguridad o inseguridad.

Para algunos académicos como Camacho y Guzmán (1990) y Vanegas (1998) citados en Amparo-Alves *et al.* (2014), la violencia urbana en Cali no puede ser entendida tampoco como un proceso unidimensional. Hay múltiples fases de la violencia en el Distrito todas ellas marcadas por distintos sistemas y estructuras de poder imbricadas que reproducen y sostienen escenarios de vulnerabilidad. Vinculado a ello se hace necesario un análisis urbano que no reduzca las experiencias vitales a la categoría de producto -de las estructuras imperantes- sino que tienda a la resignificación de las personas como actores sociales hacedores y participantes de las prácticas para habitar o deshabitar ciertos territorios.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, esta investigación se interesa por abordar las experiencias juveniles de los estudiantes de la EMD, haciendo un análisis de la relación entre la música y la construcción de sus identidades en un contexto de violencia urbana. Siendo, como investigadoras, guiadas por una postura que asume a los jóvenes como actores sociales y a la música como un territorio vivo en cuanto posibilita la construcción de vínculos en diferentes niveles de interrelación social.

1.2 Justificación

La presente investigación parte de la consideración de que la música transmite rasgos básicos de la sociabilidad del individuo (Hormigos-Ruiz, 2010, citado en Ezquerro-Saenz y Serrano-Martínez, 2019), ofreciendo vivencias que favorecen la construcción de la identidad, la comprensión de los relatos culturales imaginativos (Frith, 2003, citado en Ezquerro-Sáenz y Serrano-Martínez) como modo de dar sentido a la realidad y la expresión de emociones. Todo este conjunto de experiencias favorece la autoidentificación, convivencia y construcción de escenarios de cohesión social, gracias a la posibilidad de repensarnos la identidad y con ello, los vínculos personales e interpersonales.

Es así como el Trabajo Social tiene la oportunidad de proponer un diálogo con la música y las sonoridades (más allá de su contemplación estética) como un lenguaje habitual, cotidiano y constructivo, como un orbe donde se manifiesta el contexto humano, histórico, social y cultural en el que se sitúan los agentes de intervención.

El Trabajo Social nos permite acercarnos a realidades particulares y situadas como la EMD, en nuestro caso mediante procesos académicos como las prácticas profesionales, aunque estos acompañamientos esencialmente psicosociales tienen como punto de partida la permanencia institucional, la convivencia y la transformación de conflictos, hemos experimentado la facilidad con la que la intervención se extrapola al análisis y reflexividad sobre la propia historia de vida. Para los jóvenes de la EMD la música no es un elemento accesorio en sus relatos, sino un móvil mediante el cual cumplen propósitos y se permiten soñar, un catalizador de sus emociones y sensibilidades, la música es parte fundante de sus construcciones de sentido y de las proyecciones y comprensión de sí mismos(as).

Así que cuando pensamos en la música y su relación con la intervención del Trabajo Social, no reducimos nuestra intención a orientaciones terapéuticas inmediatas, que bien consideramos prácticas y necesarias. Sino que aludimos al acto político de reconocer y

defender todo elemento material o inmaterial que para el/la otro/a haga parte indiscutible de su realidad e historia y que al ser abstraído de la subjetividad se amplifique dando cuenta de una narrativa situada y sentida individualmente, que quizá también pueda ser sentidamente colectiva y compartida. Y sea a partir de esta abstracción que la intervención tenga un cauce ético, responsable y crítico.

Afín a los planteamientos de Cecilia Aguayo (2006, citada en Pérez-Álvarez, 2022) se considera necesario en Trabajo Social:

(...) Tener una mirada crítica que reconozca perspectivas múltiples, contradictorias, simultáneas y en fuga. Una perspectiva configuracionista de las identidades y las culturas que no oculte la oposición, las tensiones, contradicciones y fisuras, que trascienda lo intercultural como intercambio de folclore y ponga en debate la intervención en lo social, como una acción con sentido ético, político y generadora de conocimiento desde donde es necesario además develar y potenciar un reconocimiento no solo de la diversidad cultural, sino también cómo ese Otro-Otra, construye su vida. (pp.150-151)

Así la intervención en y desde el Trabajo Social, debe optar por generar un diálogo de lenguajes que complementen y trascienden las lógicas naturalistas, esencialistas y binarias que han orientado el ordenamiento cultural de la sociedad; en este caso, la instrumentalización de la música, la concepción reduccionista de la identidad como un producto que oculta la importancia de la subjetivación o la patologización de la violencia. Es así cómo, en Trabajo Social el reconocer lo cotidiano e intersubjetivo debe posibilitar romper con patrones universalistas y deterministas y ahondar la posibilidad de fortalecer la línea de investigación de intervención social pensada desde la educación musical.

A su vez, esta investigación responde a la limitada literatura académica contextualizada en el territorio urbano e institucional caleño construida al respecto. Lo cual hace pertinente, conjugar la relación de la música con la construcción de identidad en jóvenes. Los hallazgos pretenden servir como un aporte para la construcción de herramientas, propuestas, proyectos y métodos de intervención de Trabajo Social con este grupo etario o bien para la puesta en práctica de enfoques ya existentes donde prevalezca el interés

por el análisis de la subjetivación y construcción de identidades psicosociales como parte de los desafíos presentes hoy en la cuestión social.

1.3 Antecedentes

En relación con los antecedentes, la búsqueda giró en torno a una revisión bibliográfica de 24 documentos, tres en inglés y veintiuno en español. Encontramos una tesis doctoral, diecinueve artículos académicos que abordan investigaciones de corte cualitativo y cuatro libros publicados en países como Colombia, Nicaragua, Chile, México, España, Estados Unidos, Reino Unido, Bolivia y la temporalidad de la revisión bibliográfica compete desde 1973 hasta el 2021. El análisis de la revisión bibliográfica de estos 24 textos, ha sido organizado en cuatro categorías, que evidencian los aportes de dicha literatura a la presente investigación.

1.3.1 Construcción Identitaria: historicidad del concepto

Los textos revisados frente a la categoría de Identidad devienen principalmente de la disciplina psicológica. En primera instancia se encuentran estudios que conciben la identidad, desde una perspectiva psicológica tradicional como una posesión idiosincrática del ser humano, negando la cabida e influencia de los procesos de interacción social en la construcción de ésta. Posterior a ello, ante el escenario de la psicología social contemporánea, surge una noción psicosocial de la identidad, con la cual nos hermanamos para el desarrollo de este proyecto. Pues, marca una distancia ante las concepciones que sobre la identidad han sido precedentes en la psicología tradicional y la sociología.

Autores como Bleger (1973) refieren que en los adolescentes la identidad se caracteriza por la superposición y coexistencia de distintos niveles ambiguos de identidad, lo cual lleva a pensar la imposibilidad de considerar la identidad como una igualdad abstracta cuya dialéctica sea meramente intrapersonal, sino ante todo y necesariamente social, en

la medida que se refiere a una identidad humana que incluye la conciencia de lo que me diferencia de otro, que es a la vez mi semejante.

Esta noción psicosocial de la identidad, Pujal-Llombart (2004), destaca el papel que juegan las categorías sociales como elementos mediante los cuales se perciben y comprenden las realidades sociales, delimitando también el accionar de las personas, gracias a los valores dados a dicha categorización, diferenciación o comparación. Por ende, la noción psicosocial no puede definir la identidad al margen de elementos como el contexto social, el marco histórico, la estructuración social, el significado o la dimensión simbólica que generan las personas de esa sociedad determinada y de la discriminación categórica traducida en juicios o estereotipos mediante los cuales se diferencian o se identifican con un otro, construyendo su *“doble sentimiento de identidad”*.

Asimismo, autores como Páramo (2008), coinciden en identificar el contexto social mediado por el lenguaje, como un conjunto de elementos socializadores necesarios para la estructuración identitaria de las personas, transformando sus expresiones internas (sentir, pensar) y externas (hablar, actuar) gracias al aprendizaje social que delimita una ruta conductual y comportamental. Así, la identidad está ligada al factor psicosocial, que comprende todas las partes cognoscitivas de la persona en diálogo con los significados valorativos y emocionales asociados a sus diferentes filiaciones con grupos, comunidad, familia o instituciones.

Sin embargo, en lo concerniente a la construcción de identidad específicamente en adolescentes, autores como Martín-Barbero (2002) instalan a la juventud en una reorganización de estos modelos de socialización y ante un “des-ordenamiento” cultural que supone la ruptura de modelos escalonados de aprendizaje, donde la familia históricamente estaba encargada del comportamiento o la escuela ligada directamente al saber, lugar en el cual consecuentemente surgen narrativas emergentes frente a la juventud, la autopercepción y la construcción identitaria. Proceso que además se ve permeado por nuevas formas de comunicación, como lo es la experiencia tecnológica, la virtualidad y las redes. Y que indica identidades más flexibles, capaces de generar

rupturas generacionales radicales y amalgamar productos culturales y sociales externos en su concepción de realidad.

1.3.2 La Música como foco de investigación

Respecto a la música como categoría analítica, se encuentran abordajes múltiples desde áreas del conocimiento tales como historia, sociología, antropología y psicología. La cual ha sido estudiada como una de las expresiones culturales más antiguas, pues, surge en el mismo instante en el que se crea la necesidad de los seres humanos para transmitir y comunicar ideas y emociones, desconociendo cualquier sociedad donde haya una actividad que no pueda catalogarse como musical y acompañando todos los ciclos vitales del ser humano debido a su cualidad de omnipresencia, de manera directa o indirecta. Por lo cual se considera importante resignificar la música como una forma sonora de percibir, conocer y comunicar en el mundo.

Autores como Hormigos-Ruiz (2008) se han encargado de realizar un análisis sociológico de la música como un elemento constitutivo de la construcción social, por lo cual sería posible determinar el carácter social y simbólico de la música y no sólo el carácter estético y racional de la misma. Para lo cual se hace necesario comprender: 1) La relación intrínseca entre los valores, sentidos y significaciones de la manifestación musical con el tejido social donde se produce 2) Los fines y propósitos de la música para/con la sociedad y esfera pública 3) Su composición implica una interacción entre personas y por ende vinculaciones colectivas 4) La música es reflejo de la sociedad que la crea.

A su vez, estudios como el que fue llevado a cabo por Fernández-Ponceta (2019) exponen la mirada de un grupo de jóvenes entre los 12 y 25 años, frente a la influencia que tiene la música en los distintos matices de la vida emocional y la importancia de esta en la cotidianidad de sus vidas, el estudio pretende abarcar la dimensión musical fuera de su carácter terapéutico o clínico (musicoterapia). En este caso, se analizan las expresiones narrativas de los jóvenes sobre la concepción que tienen de la música y sus experiencias alrededor de ella. Abarcando la función social de la música a través de

campos semánticos en los cuales se categorizan las respuestas, los campos trabajados son: equilibrio de la existencia, equilibrio emocional, equilibrio conductual y equilibrio cognitivo.

El anterior estudio hace parte de una línea investigativa que tiene precedentes en el campo de la psicología y que trasciende a la perspectiva neurocientífica. Autores como Aquino-Hidalgo (2018) en su artículo “Música, Emociones y Neurociencia” pretenden conocer el impacto que tiene la música en las emociones desde una perspectiva neurocientífica. Refiere que la música se expresa como una forma de comunicación que produce o tiene como efecto generar conexiones en nuestro cerebro. Es importante destacar entonces, que existe un punto que se presenta con suma claridad y es la incidencia que tiene la música en los procesos mentales y cognitivos, lo cual lleva a las personas a sentir experiencias sublimes de alegría o tristeza, cambiando el estado de ánimo, la fisiología y las estructuras neuronales.

1.3.3 Hilvanando la Música y la Construcción de Identidades

En relación a la articulación de las categorías de Música e Identidad, se destaca la búsqueda de ocho documentos que giran en torno a los campos disciplinares de la psicología, sociología, antropología y la educación, los cuales tienen un corte tipo cualitativo. Primeramente, los autores Hormigos-Ruiz y Martín-Cabello (2004) abarcan la música como un elemento que influye en la construcción de identidades en tanto que permite forjar las conexiones sociales y simbólicas, por medio de la integración de los niveles sociales de las juventudes con la hermenéutica de la música y la construcción de la subjetividad. Si bien, la música bajo la mirada de estos autores se concibe para el entretenimiento de los/as jóvenes, buscan ir más allá del sentido consumista y mercantil de este fenómeno y la entretejen con la “estructura del sentir” característica de la contemporaneidad.

Por otra parte, Porta (2014) destaca que el lenguaje y el discurso son dos elementos constructivos y mediadores de la identidad. Por tanto, la música también puede ser un

medio de comunicación a través del cual los aspectos de la identidad de las personas se construyen. La construcción de la identidad está ligado a un proceso parejo al de la conciencia, teniendo, los dos como punto de partida, una base social. La identidad en relación a la música se produce por inmersión, pero su desarrollo parte de un carácter cultural, lingüístico y discursivo.

Asimismo, evidencia que esta construcción parte desde la infancia por medio de los elementos sonoros que se dan en el entorno, como canciones, formas musicales, instrumentos y voces referidos al grupo de pertenencia. La música de esta manera, como también lo plantea Benavente-Véliz (2007) empieza a formar parte de los/as niños/as al igual que lo hacen otros aspectos en la cotidianidad de su vida como el paisaje, los cuentos, la ciudad o la escuela.

De esta manera, Hormigos-Ruiz (2010) y Benavente-Véliz (2007) complementan la discusión en torno a que la comunicación musical cumple un papel en la construcción de identidades culturales y colectivas, evidenciando que, en la cultura contemporánea, le ha atribuido un universo simbólico a la música por medio de la generación de multitud de sonidos que se distribuyen por medio de nuevas tecnologías. Esto, permite que en dicha comunicación musical se establezcan experiencias directas en las personas, el tiempo y la sociabilidad, que permite situarlos en relatos culturales imaginativos.

Por otra parte, Reguillo (2000) en su artículo *“El lugar de los márgenes, música e identidades juveniles”* plantea que la música cumple un vínculo con las identidades, en cuanto a que no es sólo una manera de decir y habitar el mundo, sino que es una manera de enfrentar la incertidumbre y los “dilemas del yo” presentes en la adolescencia. La música pues, se caracteriza por ser un lugar de mediación entre las tribulaciones constitutivas de la identidad presentes en el interior y exterior del adolescente (Reguillo, 2000). Se destaca así, el vínculo significativo entre las identidades juveniles y la música, en un contexto globalizado que se caracteriza por la conjunción de los espacios en los que se construyen, conviven y se expresan las identidades sociales.

1.3.4 La ciudad como escenario: problematizando la violencia urbana y sus impactos en la construcción de identidades

La relación entre juventud y violencia urbana tiene una alta complejidad, se encuentra influenciada por factores sociales, económicos, políticos y territoriales. La identidad, las condiciones urbanas y las dinámicas de conflicto son elementos clave que deben considerarse al analizar esta problemática. En esta categoría se han agrupado seis textos, dos de ellos son libros y cuatro son revistas, una de ellas en idioma inglés; los campos disciplinares en los que se ubican estos textos corresponden a la sociología, la psicología, la educación, los estudios políticos y los estudios urbanos.

Existen distintos factores que, según los autores, se involucran en el desarrollo o existencia misma de la violencia urbana, entre ellos están, por ejemplo, la identidad urbana, condiciones de contexto tales como la seguridad y la economía, la presencia estatal en los territorios, entre otras. Por tanto, en los textos correspondientes a esta categoría, los autores argumentan desde diferentes factores la causalidad de la violencia urbana y su relación con la población joven.

Respecto a esa construcción de identidad de la que habla Portal (2003) plantea que la construcción de la identidad social urbana resulta un tema relevante en la discusión académica, pues, cada grupo social recurre a distintas estrategias para producir y recrear sus referentes identitarios (entre ellos, la familia, el barrio, el territorio) y esto finalmente implica resultados también diferenciados en los procesos de construcción de ciudadanía y de participación. Agrega que los procesos de modernización y de crecimiento urbano han generado transformaciones muy rápidas e intensas que provocan que la experiencia de cambio se signifique más como una pérdida que como una ganancia de nuevos recursos.

Otros estudios se han centrado en ver a la identidad, la juventud y la violencia en una relación de conexión entre sí, de acuerdo con Cisneros (2000), esta conexión ha sido asociada en muchos de los casos a las profundas transformaciones de un Estado

moderno que educa para la violencia. Un Estado apoyado en el desarrollo tecnológico y científico, que sin duda trajo consigo grandes beneficios, pero junto a éstos profundas desigualdades. Siguiendo el hilo de causalidades sobre el incremento de la violencia urbana en la población juvenil, una de las razones ha sido el deterioro de la seguridad debido a las transformaciones locales, regionales, nacionales e internacionales, las economías del tráfico de cocaína y del conflicto armado que ha llevado a las poblaciones en contextos creando nuevas tipologías criminales.

Para Pérez-Guzmán (1996), la violencia es un producto particular de una relación social del conflicto, de tal manera es imposible indagar la violencia en la que participan los jóvenes sin indagar por la violencia urbana en general, y sin descubrir las conexiones entre quién desarrolla una acción violenta y cómo un conflicto puede también vincular actores desligados de dicha violencia, explica además, que frente a los discursos globalizadores que subordinan a los jóvenes, ellos han generado sus propios espacios sociales que se concretan en territorios y significaciones como escenarios en los que se establecen nuevas relaciones de poder y construcción de identidad.

1.3.5 Aporte de la investigación a la línea de estudio

Después de realizada una primera revisión documental, los antecedentes encontrados dan cuenta de un déficit en la construcción y abstracción teórica desde el Trabajo Social sobre la articulación y relación de la música con la construcción de identidad en los/as adolescentes. Si bien hay aproximaciones que surgen desde disciplinas como la psicología y cuyos postulados han sido asumidos desde el Trabajo Social para la operatividad de procesos terapéuticos. No hay un corpus teórico focalizado hacia la relevancia de la música para la intervención del Trabajo Social (que no se reduzca a la intervención terapéutica) de manera general, como tampoco lo hay de manera específica con jóvenes.

Así y concordando con lo propuesto por Devine (2013), es el arte un elemento que facilita la aproximación a los “mundos internos” o identidades de los agentes que son

intervenidos, esto debido a las cualidades que posee para visibilizar los matices de la existencia y realidad en la cual las personas se sitúan y dan sentido a sus experiencias, constituyendo a la par una posibilidad implícita de transformación individual, social y territorial, generando novedosos lugares de acción, ya que como diría Marx (1963, citado en Devine, 2013) “Sólo al conocer y reflexionar en torno a una historia o situación es posible transformarla” (p. 54).

Lo cual va ligado a uno de los elementos constitutivos de la disciplina del Trabajo Social y es que todo proceso de intervención fortalezca la capacidad de agencia que tienen las personas para posicionarse y participar en los medios donde se desarrollan, generando nuevas formas de interacción e intercambio; la música, en este sentido, estaría estrechamente relacionada con el enfoque de una posible creatividad emancipadora, a la vez que ésta amplía las capacidades y competencias básicas de las personas (Ezquerro-Saenz y Serrano-Martínez, 2019).

Sin embargo, este proyecto no pretende instrumentalizar la música y reducirla a una herramienta de la intervención, sino generar un diálogo que visibilice cómo se articula y qué relación tiene la música en el proceso de construcción identitaria de los jóvenes, desde un análisis sociocultural, contextual y simbólico, comprendiendo que la música está intrínsecamente arraigada a diferentes esferas y escenarios vitales del ser humano (Ezquerro-Saenz y Serrano-Martínez, 2019). Por ende, es un elemento tanto familiar como cotidiano, que, sin el ánimo de caer en universalismos, favorece la comunicación, interacción, participación e identificación de las personas, teniendo incidencias no sólo la intervención, sino también en la vida misma de quien construye experiencias, emociones y memorias alrededor de la música y en general, del arte.

Asimismo, para la realización de la investigación, se consideró relevante partir de un componente diferencial como lo es el análisis fenomenológico y su conversación con el análisis del territorio, desarrollando teóricamente la relación de la música, las experiencias y los fenómenos sociales (como la violencia urbana) para dar cuenta de los matices de la construcción de identidades en las y los jóvenes de la EMD.

1.4 Pregunta de Investigación

¿Qué experiencias tienen los/as estudiantes de la EMD (Comuna 21) con la música y cómo esas experiencias inciden en la construcción de sus identidades?

1.5 Objetivo General

Identificar las experiencias de los/as estudiantes de la Escuela de Música Desepaz (Comuna 21) con la música y la incidencia de dichas experiencias en la construcción de sus identidades.

1.5.1 Objetivos Específicos

- Analizar las experiencias de los/as estudiantes de la Escuela de Música Desepaz (Comuna 21) alrededor de la música.
- Describir la relación de la Música en la construcción de las identidades de los/as estudiantes de la Escuela de Música Desepaz (Comuna 21).
- Analizar las experiencias de los/as estudiantes de la Escuela de Música Desepaz (Comuna 21) considerando la música como un agente socializador.

1.5.2 Objetivo específico emergente

- Identificar los procesos que dan cuenta de la capacidad de agencia de los/as estudiantes de la EMD a raíz de su formación musical.

2. SABERES. CONSIDERACIONES TEÓRICO-CONCEPTUALES

2.1 La experiencia como punto de partida

Para abordar la experiencia, tomamos como base, los aportes de la sociología de la experiencia de Francois Dubet. Así pues, la *sociología de la experiencia* se entiende como una combinación de lógicas de acción, las cuales vinculan al actor a cada una de las dimensiones de un sistema determinado. El actor debe articular dichas lógicas y es con esta actividad que se construye la subjetividad del actor y su reflexividad. La experiencia requiere de una actividad cognitiva, en donde se construye lo real, se verifica y experimenta, así, conforme se da la experiencia, las personas construyen y son partícipes de los fenómenos sociales partiendo de categorías analíticas y valorativas desde su propio entendimiento del mundo (Dubet, 2010).

Asimismo, Dubet (2010) señala que la experiencia está socialmente construida, de manera que la concepción que un sujeto tiene sobre el mundo social como algo único, procede del trabajo de una organización individual de su experiencia a partir de unas formas definidas. Dichas formas, refieren a los procesos de interacción que se llevan a cabo con los otros, así, la experiencia se construye a los ojos del individuo, pero parte del reconocimiento y confirmación dada por su entorno y quienes le rodean.

Por tanto, hay horizontes y génesis de sentido que dan a la experiencia facultades individuales y sociales que estructuran la percepción, la determinación y finalmente encausan la acción hacia objetivos explícitos o implícitos. Esas dimensiones de la experiencia refiere Waldenfels (2017) se pueden dividir entre: Experiencia del mundo, desde el análisis que hace cada actor de la historicidad y trasfondo de lo que le rodea ligado a la memoria de la experiencia vivida (no se recuerda la casa de la infancia, sin evocar los significados que esa casa tiene para sí); Experiencia corporal, lugar en que la experiencia se traslada a un espacio-tiempo específico donde nos experimentamos como parte de la experiencia del mundo (meta experiencia); la Experiencia de lo extraño, que da cabida a la interacción entre aquello que consideramos “propio” y aquello que -parte

de una dimensión social- no podemos determinar, finalmente la Experiencia de sí mismo, lo cual es una percepción concreta de sí consecuencia de referencias previas.

Sin embargo, este proceso no se da de manera individual, sino en relación con otro, pues como refiere Laing (1974) “Todas las identidades requieren de un otro, un otro en cuya relación y a través de la cual, se realiza la identidad de cada YO” (p. 78). Lo cual permite autoreferenciarse y diferenciarse simultáneamente.

2.2 Experiencias alrededor de la música: Una mirada desde la Sociología Musical

La música es un elemento crucial en la construcción social de la realidad, por lo cual está directamente relacionada con los procesos de interacción humana y el desarrollo de las sociedades. Desde diferentes disciplinas se ha estudiado la música de manera transversal al análisis cultural, de ahí que el “discurso” musical sólo pueda ser comprendido en la medida que se comprenda, también, el carácter y características socioculturales de los grupos que las heredan, practican o significan.

Insertándose en la colectividad humana, la música es una experiencia compartida que implica una carga de valores, sentimientos y conocimientos mediante los cuales los seres humanos perciben, interpretan, conocen e interactúan con el mundo. Tal como refiere Hormigos-Ruiz (2012):

Como actividad simbólica que es, ha de ser vivida y experimentada socialmente para que se puedan verificar su realidad, su eficacia y su poder comunicativo. El sonido posee valores rituales, simbólicos, terapéuticos, mágicos, etc., que se han sedimentado en las expresiones musicales originales de cada grupo o comunidad. (p. 77)

Desde el análisis sociológico, se puede considerar que la música genera escenarios de actividad cultural que Drösser (2012, citado en Hormigos-Ruiz, 2012) refiere como un *acontecimiento social*, desde cuya perspectiva el interés no recae en el “producto musical”, sino en el entramado sociocultural y extramusical que influye en la sensibilidad humana ante la música, como un hecho social que permite el encuentro, la comunicación, la interacción.

Simmel (2003) en *Estudios psicológicos y etnológicos sobre música*, realiza un análisis del hecho musical desde una mirada primordialmente social, en el estudio del lugar que ocupa la música en la cotidianidad de las sociedades. Manifiesta que la música es una de las artes menos mediadas por el entendimiento, porque tiene la facultad de vincular directamente al músico con el oyente, permitiendo a las personas apropiarse del sonido y utilizarlo en diferentes situaciones.

Para Simmel (2003, citado en Hormigos-Ruiz (2012) “la música surge naturalmente de la elevación que los afectos producen sobre nuestros actos de habla y sobre nuestros movimientos, es expresión de las más variadas sensaciones anímicas” (p.78). Como móvil utiliza sentimientos y experiencias vividas, que se expresan en la composición o se identifican por medio de la escucha. Y es ahí, al permitir la exteriorización de los sentimientos, como complemento a otros medios del lenguaje donde se convierte en una práctica individual, como colectiva, reforzando su connotación social.

2.3 Concepciones de identidad: miradas desde la Teoría Psicosocial y el Construccionismo Social

Para abordar las concepciones de identidad, se retoma primeramente lo expuesto desde el construccionismo social de Kenneth Gergen, el autor expone que el proceso de la “construcción del yo” es influenciado tras los procesos derivados de la modernidad. Bajo una mirada histórica, Gergen (1991) expone que lo que antes era la concepción romántica y la concepción modernista del yo identificable, pasan a ser parte de una nueva era, donde no se define desde un esencialismo, sino como un producto de las relaciones sociales, influenciado por una sociedad posmoderna.

De esta manera, Gergen explica que la construcción del yo se divide en tres etapas y cada una de estas implica el desarrollo de lo moderno a lo posmoderno:

Una primera etapa de organización, en que sin una conciencia de sí mismos, las personas experimentan emociones y sensaciones consecuentes a la interacción social. Una

segunda etapa, cuando se construye una narrativa de sí mismo como parte del entramado social, que permite dotar de sentido las experiencias. Y una tercera etapa, en la cual las personas problematizan la interacción y con ello entienden que su identidad y comportamientos pueden fluctuar, siendo más o menos dinámicos ante contextos y relaciones.

Por tanto, desde el punto de vista de Gergen (1991) las relaciones del yo son construidas socialmente, pero respetando la autonomía individual de las personas. Asimismo, plantea que para complementar dicha apreciación del “yo saturado” desde el construccionismo, sosteniendo que la realidad se fundamenta con los relatos que se construyen y se comparten con los otros, que se convierten en elementos que permiten el entendimiento y la comprensión, de modo que se le atribuye un valor determinado a elementos simbólicos y discursivos importantes en la interacción social (Gergen, 1991). De ahí que se piense la manera en la que el “yo” se construye en torno a cómo se relaciona e interacciona, bajo la nueva sociedad posmoderna.

Dando continuidad, en relación con la construcción de identidad es importante retomar lo abordado por Pujal-Llombart (2004) donde plantea explicaciones individualistas, sociales y psicosociales para dar cuenta de la identidad. Dentro de las individualistas, se encuentra la perspectiva biologicista, donde se considera que la identidad parte de aspectos innatos que están en la biología de cada persona, se presenta un énfasis en el estudio de las bases biológicas del comportamiento humano y busca estudiar la identidad desde las dimensiones hereditarias y genéticas. En torno a la perspectiva psicoanalítica, Pujal-Llombart (2004) explica que la identidad se considera como algo dinámico y relacional, no como una entidad que está fija y consciente, ya que propone estudiar cómo el pasado de cada persona en torno a las relaciones afectivas desarrolladas en la infancia, dejan huella y afectan o influyen en su presente como persona adulta.

Ahora bien, en torno a la perspectiva social, se resalta la teoría de la identidad social propuesta por Tajfel (1981, citado en Pujal-Llombart, 2004) como se mencionó al inicio de la investigación, la teoría engloba tres procesos psicosociales que son: la

comparación, la categorización social y la identificación, estos actúan de manera conjunta y hacen referencia a las formas en las que se perciben tanto a las demás personas como a nosotros/as mismos/as, a partir de una pertenencia hacia grupos sociales.

En las percepciones que se tienen de las demás personas, está implícito el proceso de comparación social, donde se establece un patrón o criterio que guía las interacciones y del cual dependen los procesos de socialización. Asimismo, la comparación social está directamente relacionada al proceso de categorización social, el cual Tajfel (1981, citado en Pujal-Llombart, 2004) define al "conjunto de procesos psicológicos que llevan a ordenar el entorno en términos de categorías -grupos de pertenencia, de objetos y de acontecimientos-, en tanto que son considerados equivalentes para la acción, las intenciones o las actitudes de un individuo" (p. 25).

En este sentido, la categorización cuenta con un valor instrumental e ideológico puesto que organiza, estructura y simplifica la información que se tiene del medio social, pero también permite estructurar grupalmente la sociedad según los intereses que tengan los grupos. Aquí entra el último proceso que es el de identificación, según lo propuesto por Tajfel (1981, citado en Pujal-Llombart, 2004) la identidad es "aquella parte del autoconcepto que proviene del conocimiento de la pertenencia a determinados grupos sociales, junto con los significados valorativos y emocionales asociados a estas pertenencias" (p. 42).

Por otra parte, está la perspectiva psicosocial, con la cual se abordará en la presente investigación el proceso de construcción de identidad. Por medio de la interacción de estas dos vertientes anteriores se da cabida a dicha perspectiva y así evitar tanto el reduccionismo psicológico como el sociológico (Pujal-Llombart, 2004). La perspectiva psicosocial concibe que en el proceso de construcción identitaria múltiples categorías individuales y psicosociales entran en un proceso transaccional donde la dialéctica entre ellas da cuenta de que el individuo y la sociedad se conforman mutuamente.

Históricamente, la teorización alrededor de la identidad se ha focalizado en explicar el funcionamiento de estados internos del ser humano, que se traslapan al ámbito conductual y que son así, reconocidos por los otros en procesos de interacción a lo largo de la vida. Lo cual significa que dichos estados internos son inmutables y definirían la conducta de las personas argumentando ser parte de su “naturaleza”.

En oposición a ese naturalismo autores como Burr (1995, citado en Páramo, 2008), refieren que la identidad, que se construye y no se “descubre” está mediada por la interacción con los otros, enfatizando así el carácter social del proceso y evitando la noción esencialista sobre el mismo. Esa interacción está mediada, a su vez, por factores históricos, culturales y sociales que transforman los lugares de enunciación donde la contingencia de vincularse, identificarse o distanciarse de cierta institución (familia, religión, trabajo) grupo o colectividad hace de la narrativa individual, una narrativa social.

Ahora bien, considerando que el proyecto de investigación se sitúa con estudiantes adolescentes de la EMD, es oportuno retomar el concepto de “moratoria psicosocial” de Erickson (1974), el cual explica la brecha existente entre la seguridad de la infancia y la autonomía de la adultez, dando así una etapa de desencuentros y cuestionamientos que matiza la construcción identitaria de las y los jóvenes. De esta manera, el autor expone que los/as adolescentes necesitan la moratoria social para poder integrar los diferentes componentes de sus identidades en razón de las construcciones de sentido que hagan de los contextos y experiencias cotidianas, dando elementos identitarios fundantes a las y los jóvenes en el proceso de resignificar su antigua infancia y su próxima adultez.

Esta “crisis” de la identidad adolescente que explica Erickson (1974), delega la necesidad de establecer una confianza tanto en ellos/as mismos/as como en los otros. Entonces, en relación con esta crisis identitaria, el/la adolescente busca pares con quienes pueda relacionarse y confiar, estableciendo vínculos; pero al mismo tiempo, se presenta una precaución con quienes sean dignos/as de confianza. Asimismo, autores como Santrock (2003) retoman que dicha confusión de identidad, lo entienden como el quinto estadio

psicosocial de Erickson donde el/la adolescente, presenta constantes cuestionamientos sobre quién es, hacia dónde va, y qué hacer con su vida.

2.4 La música en la construcción de identidades

En ese sentido, es interesante abordar el papel que puede llegar a tener la música en la construcción de identidades de los adolescentes de la (EMD). Para ello, nos posicionamos desde lo expuesto por Porta (2014) al plantear que el lenguaje y el discurso son elementos que construyen y median la identidad de las personas, y así como el lenguaje puede lograr estos procesos, la música también, al pensarla como un medio de comunicación en el que igualmente aspectos de la identidad se pueden construir.

De esa manera, la música crea espacios compartidos en los que emergen procesos de interacción social que se construyen mediante las prácticas discursivas de las personas. Siendo que la relación entre la música y la identidad es producida por inmersión, pero su desarrollo está ligado al componente cultural, discursivo y lingüístico. También Porta (2014) señala que la música en el desarrollo de la infancia proporciona beneficios para la construcción de identidad, pues se forja mediante el relacionamiento con elementos sonoros que proporciona el entorno, las formas musicales, instrumentos, canciones y voces, los cuales están referidos al grupo de pertenencia.

La capacidad de la música de interpelar a las personas y posibilitar que por medio del lenguaje musical puedan crear una nueva narrativa identitaria, tiene que ver con la noción de “identidad” fuera de los esencialismos prescritos, refiriendo cómo las personas están en la posibilidad de utilizar todas las estrategias y capacidades para agenciar su participación social uniendo y otorgando coherencia a los elementos fragmentados de la propia experiencia en las posiciones ocupadas en la trama social. Así, “La música construye nuestro sentido de la identidad mediante las experiencias directas que ofrece del cuerpo, el tiempo y la sociabilidad, experiencias que nos permiten situarnos en relatos culturales imaginativos” (Frith, 2003, citado en Díaz, 2013, p. 6).

Lo que vincula la música con las identidades, más allá de ser un facilitador para el entendimiento y comunicación con los otros y con el mundo, se encuentra en la oportunidad de que por medio de ella -de la música- es posible enfrentar la incertidumbre y la ambigüedad que genera la construcción de sentido sobre sí mismo/a. De acuerdo con Reguillo (2000) “las culturas juveniles han tejido una trama de relaciones complejas que no se dejan contar más que a través de los modos en que las músicas han abierto nuevos modos de (auto y hetero) reconocimiento” (p.42).

La música es entonces un tejido donde se encuentran entreveradas las percepciones sociales, emocionales, amorosas o políticas de las juventudes, que responden a las tensiones y conflictos entre sus experiencias subjetivas del mundo en perspectiva con el lugar social que ocupan. Esta convergencia es la que otorga a la música mayor fuerza expresiva en las culturas juveniles, Reguillo (2000) ya expresa:

(...) La música es el lenguaje que vehicula los emergentes sentidos de lo social-identitario para los jóvenes, la posibilidad de romper el encierro de su propia piel. Es el lenguaje que permite explorar el mundo y al mismo tiempo expresar las propias valoraciones sobre ese mundo. La música es entonces el lugar de interacción entre lo interior y lo exterior, y para algunas identidades juveniles se convierte en el lugar privilegiado para conciliar el espacio tópico (el lugar concreto y preciso que habita el cuerpo) con el espacio teletópico (el lugar lejano, lo social). (p. 46)

2.4 Teoría de la Socialización: Agentes socializadores en el desarrollo humano

El proceso de socialización ha constituido uno de los principales ejes de la investigación en las ciencias humanas y sociales, su principal contribución está en desnaturalizar los estados internos del ser humano -como el desarrollo identitario- poniendo en discusión la incidencia de los procesos de transacción social mediante los cuales los actores interpretan elementos del contexto histórico, social y cultural en el que se enuncian sus experiencias vitales.

De acuerdo con St. Martin (2007) citado en Simkin y Becerra (2013), el estudio sobre la socialización se ha bifurcado: por un lado, se hace un paralelo entre la socialización y la conformación u organización de las sociedades considerando elementos políticos, económicos, simbólicos y culturales, una segunda vertiente se focaliza en el actor y remite al proceso en el cual -por medio de la socialización o consecuencia de ella- se adquieren valores, actitudes y creencias de un contexto particular, donde se involucran procesos intrapsíquicos, interpersonales y relacionales.

Por otro lado, Berger y Luckmann (1966/1978) refieren que la socialización se divide en socialización primaria y secundaria: la socialización primaria, corresponde a la inserción de los actores en la sociedad -empezando en la infancia- mediante el entendimiento e internalización de una realidad social construida alrededor de las experiencias significativas para sí mismo y reforzadas en sus círculos más cercanos, por ejemplo, la familia; en la medida que padres e hijos funcionan como un sistema bio-psico-social que pretende resolver las primeras demandas humanas y sociales (Grusec y Hastings, 2007). La socialización secundaria por su parte se constituye en los procesos que permiten al actor interactuar en diferentes contextos desde una posición social particular, mediada por la estructura de la sociedad o la división del trabajo.

Ambos procesos se llevan a cabo a través de diversos agentes de socialización, empezando por la familia, los grupos de pares, las instituciones educativas, religiosas, laborales, gubernamentales o los medios de comunicación, dependiendo de qué contenidos u objetos se estén considerando -y los intereses en ello implícitos- algunos agentes de socialización pueden ser más influyentes que otros, incidiendo en las actitudes, prejuicios, nociones, valores, símbolos y motivaciones de los actores, respectivamente, así como también en la construcción de categorías y clasificaciones sociales, como el género o la etnia.

Sin embargo, algunos autores difieren frente a la explicación secuencial de los procesos de la socialización y constatan por su parte la necesidad de pensarse una meta socialización, acorde a una narrativa más dialéctica de la sociedad, que integre y no

disgregue la participación de diferentes agentes de socialización en los procesos de individuación de los actores. Al respecto, Lahire (2007, citado de Simkin y Becerra, 2013) afirma que:

(...) En la sociedad moderna, se viven tiempos de socializaciones múltiples y complejas, en las cuales se suelen sentir las influencias conjuntas de diversos agentes. Tal escenario obliga a repensar a los niños y adolescentes en múltiples contextos *interdependientes* en los que se configuran y constituyen sus disposiciones mentales y comportamentales. (p.126)

Para el caso de los adolescentes, este ciclo vital se ha caracterizado por el análisis de la predilecta intención de distinguirse de la infancia tanto como de la adultez, donde “se crea un retrato totalmente ficticio del adolescente. Así sólo se comprende la parte emergente y visible del iceberg y se deja en la sombra una gran parte de lo que hace y define la vida de los adolescentes” (Lahire, 2007, p. 30). Dejando a un lado el grado de importancia que tienen agentes socializadores como los medios de comunicación, la industria cultural y los grupos de pares en la construcción de las identidades juveniles, debilitando, a su vez, la posibilidad de reivindicar los intereses propios.

La complejidad radica en que al adolescente se le demanda encontrar -o negociar- su posición y lugar simbólico entre diferentes agentes socializadores, lo cual responde a la necesidad de inscribirse e interactuar en un mundo categorizado y diferenciado. Y fundado sobre luchas tácitas o explícitas, que se convierten en competencias simbólicas entre diferentes grupos, subgrupos, instituciones y comunidades y que tienen como objeto el “monopolio de la definición legítima de los gustos y de las prácticas legítimas” (Lahire, 2007, p. 32).

2.5 La Música como agente socializador en la Juventud

La idea de una construcción histórico-social de la juventud -y la niñez-, parte de reconocer estos estadios como categorías intermedias en las trayectorias de vida (igual de significantes que la adultez) y donde el análisis ha rondado ante la progresiva

transformación de las condiciones de vida (como las tendencias en el trato) de dichos grupos etarios y sus niveles de socialización diferenciados por etapas respectivamente.

Asimismo, Viales (2009, citado de Marín-Hernández, 2011) distingue tres visiones sobre la niñez: en la primera, analiza la infancia como ámbito de la socialización, donde se inculcan valores y conductas socialmente aceptadas, en este sentido niñez se adecúa a las formas en que se dará la integración social del niño o niña y se establece en él o ella su papel como futuro actor social aún en formación -donde destacan la familia y la escuela como instituciones privilegiadas en el proceso de la socialización-. La segunda perspectiva ve a la infancia como realidad construida socialmente, a partir del reconocimiento de los derechos a la protección a la infancia de nueva generación, la infancia es vista como parte permanente de la estructura social. La tercera, percibe a la infancia como una representación social en la que interviene 1) la subjetividad, con fundamento en la experiencia individual y la construcción individual de la realidad 2) la intersubjetividad, con fundamento en la interacción social, la conciencia compartida y la construcción conjunta de la realidad y 3) la transubjetividad que trasciende las dos anteriores para dar cuenta de imaginarios, valores y significados de manera universal que trascienden la interacción¹. Es así como la niñez puede ser una imagen individual, colectiva o integral sobre la que se construye una realidad representada.

Ahora bien, la relación música e infancia es abordada por diversos autores. Uno de ellos, Tejero-Robledo (2002) quien rescata la música como un mecanismo, no sólo de comunicación de valores y socialización, sino que también posee un elemento de *catarsis*. Tejero-Robledo destaca que la música es capaz de eliminar recuerdos o situaciones que perturban el equilibrio de las madres y permiten una mejor vinculación con las/los niños/as.

¹ Entendemos; la Subjetividad como un conjunto de valoraciones, percepciones y creencias que son propias (o apropiadas) por cada individuo, la Intersubjetividad como la conjunción de los marcos mentales mediante la interacción social, construyendo narrativas simbólicas compartidas o conocimientos objetivos y la Transubjetividad como la influencia que ejercen los procesos históricos, sociales y culturales que vivimos en nuestras construcciones de sentido.

Como asegura (Campbell 1998, citado en Cámara, 2003) “Los niños son musicales por naturaleza y la voz constituye uno de los pilares básicos de la educación musical por la infinidad de posibilidades educativas y expresivas que posee” (p. 4). Los niños y niñas disfrutan el aprendizaje musical porque cantar o tocar un instrumento es similar a jugar, es una actividad social que permite reafirmarse y reencontrarse a sí mismo al escucharse y mostrarse a los demás cuando le escuchan, permite el gozo de la música a través de la cual se expresa y del significado del texto que lo acompaña, es un instrumento para adquirir diferentes habilidades.

Así, es en la relación entre diferentes agentes socializadores como lo son el binomio familia-escuela un lugar en que se reproduce la cultura y la música como elemento pedagógico jugando un papel fundamental en la posibilidad de que ambos agentes del binomio adopten narrativas sociales imperantes que contribuyan a su vez con el proceso de autoidentificación. Refiere Marín-Hernández (2011):

(...) La música proyecta los valores de comportamiento y con ello influirá en las trayectorias de vida social, étnica, de género y como sujetos de la ciudadanía. Entre los desenlaces de esto merecen destacarse al menos tres elementos que provee la música como son: la capacidad de complementar o potenciar la influencia de otros agentes de socialización; la importancia dentro del sistema educativo como medio lúdico y como una herramienta poderosa para mediar en los comportamientos sociales; y la promoción de las autoridades culturales y educativas por fomentar un espacio para insertar a los nuevos sujetos sociales en el proceso educativo, sin que ello signifique una experiencia traumatizante. (p. 150)

2.6 De la Socialización a la Capacidad de Agencia

Hasta el momento se han considerado los agentes socializadores en su responsabilidad de llevar a cabo la transmisión generacional de conocimientos y valores propios de una sociedad y en su importancia para la organización, integración y fomento de sociedades participativas e incluyentes. Sin embargo, aunque las instituciones y organizaciones sociales tienen un lugar fundamental en la estructura social, es en el análisis de la acción individual que podemos comprender la transformación de los sujetos a actores sociales.

Para autores como Sen (2006, citado en Gómez-Varón, 2011) esta transformación tiene origen en la capacidad de Agencia, que en un primer momento y centrado teóricamente en el actor alude a la capacidad de decisión, acción, gestión y transformación sobre la propia vida. Vinculando dos principios: la libertad y la responsabilidad social, donde a mayor libertad tuvieran las personas, mayor responsabilidad consigo mismos y con los otros deberían asumir, fomentando la consecución y ampliación de dichas libertades, mediante la cualificación de capacidades que posibiliten el cumplimiento de propósitos ligados al bienestar y la calidad de vida. Sin embargo, dichas capacidades se ven condicionadas por categorías, características y condiciones personales, socioeconómicas, institucionales y normativas, políticas o culturales que limitan o facilitan el acceso a recursos materiales y simbólicos.

Por tanto, la capacidad de agencia no se evidencia en el 'éxito', sino en el proceso mediante el cual los actores consideran factible accionar y transformar la realidad mediante el poder y control efectivo de los propios deseos, aludiendo a la capacidad de reflexividad independientemente del cumplimiento de objetivos. Para Touraine, 1997, citado en Gómez-Varón, 2011) la génesis de la capacidad de agencia se encuentra en la subjetivación, proceso que tiene cabida en la medida que los actores den cuenta de sí mismos como constructores de sentido y respondan a las demandas del campo social sin perder su identidad, esta resistencia conectará en algún punto las experiencias individuales con acciones colectivas generando lazos de cooperación y solidaridad, que fortalezcan la capacidad de agencia ya no únicamente del actor, sino de todo un tejido social.

Tanto Touraine (1997, citado en Gómez-Varón, 2011) como Sen (2006, citado en Gómez-Varón, 2011) le asignan un papel preponderante al actor para construirse a sí mismo. Por otro lado, autores como Delgado (2009, citado en Gómez-Varón, 2011) refieren ya no al actor, sino a la colectividad, organizaciones y movimientos sociales, considerando estas estructuras como formaciones sociales integradas por diversos actores mediante relaciones intra e interpersonales, brindando relevancia a las vinculaciones sociales que

se producen y cobran sentido en realidades colectivas. Estos lazos permiten conocer una comunidad o colectivo en su entramado emocional, en la memoria y experiencia compartida contrariando las formas individualizantes de socialización.

3. CONJUNCIÓN DE NOTAS. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Para el presente proyecto de investigación se partió del paradigma hermenéutico, entendiendo que la hermenéutica reconoce el papel de la historia, plantea la captación de significados y a su vez permite hacer al investigador partícipe de la realidad social que se esté estudiando. Desde esta posición se pretendía generar una reflexión crítica con el fin de superar las categorías de análisis utilizadas, este paradigma nos permitió visualizar a los actores sociales, en este caso los estudiantes de la EMD inmersos en sus procesos identitarios, de interacción y/o socialización, donde podremos ubicar los ámbitos de acción social desde el nivel intragrupal referido a un “nosotros”, como un grupo donde se comparten intereses y objetivos y desde un nivel intergrupalo a partir de la generación de alianzas y oposiciones entre diferentes grupos, según la complementariedad o no que exista entre sí (Zabala-Caudillo, 2009)².

3.1 Tipo de Investigación

Este proyecto de investigación se desarrolló mediante el método cualitativo. Las investigaciones cualitativas se caracterizan por su creatividad e imaginación para lidiar con situaciones imprevistas, una de sus características más importantes además de la de darle un lugar al sujeto es que en ellas se reconoce la importancia de la diversidad. Vasilachis de Gialdino (2009) nos indica que la investigación cualitativa es interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva. Asimismo, el tipo de estudio es descriptivo, ya que se centró en ahondar en las experiencias de los/as estudiantes de la EMD con la música y la influencia que ésta tiene en la construcción de sus identidades desde sus propios relatos.

² Desde una perspectiva psicosocial que ahonda en la identidad, los procesos intra e intergrupales refieren a dinámicas en función a los grupos con los cuales nos identificamos o a los cuales pertenecemos. Comprendiendo lo intragrupal como el cúmulo de relaciones y vínculos dentro de un mismo grupo y por otro lado lo intergrupalo como el conjunto de interacciones entre diferentes grupos, generando alianzas y oposiciones.

3.2 Universo poblacional

La muestra poblacional de este proyecto se conformó con la participación de jóvenes estudiantes y egresados de la EMD ubicada en la comuna 21. La selección de los participantes se basó en criterios específicos destinados a garantizar la representatividad y relevancia del grupo estudiado, por lo tanto, se considerarán las siguientes cualidades muestrales; que los estudiantes participantes sean pertenecientes a los estratos socioeconómicos 1, 2 o 3, que residan en las comunas 21 o 14 por motivos de cercanía a la EMD y que lleven más de cinco años de proceso formativo en la institución y que se encuentren en la etapa de la adolescencia, que comprenderemos entre las edades de los 14-17 años.

Es importante para efectos de este proyecto especificar el contexto en el cual se desarrolla al ser una de las aristas de interés en el análisis de los procesos de construcción de identidad y socialización, de la misma manera se consideró primordial que los estudiantes participantes llevaran más de cinco años de proceso formativo pues la duración del proceso formativo puede permitir captar cambios y evoluciones a lo largo del tiempo, enriqueciendo la investigación con una perspectiva longitudinal, en cuanto a su tiempo como integrantes de la EMD y sus experiencias con base en ello. En conjunto, estos criterios de selección buscaron garantizar la calidad y profundidad de los datos recopilados.

3.3 Melodías Compartidas

En el marco de nuestra investigación decidimos en un acto de respeto y reconocimiento presentar ante ustedes a quienes hacen este trabajo posible. Somos conscientes de las tensiones que surgen cuando se toma esta decisión, especialmente frente a la confidencialidad y privacidad que prima en las investigaciones sociales, sin embargo, queremos expresar que nuestra motivación para tomar esta decisión, radica en un acto de honrar las voces, experiencias y trayectorias de los jóvenes que hacen de este trabajo algo real. Como investigadoras consideramos que este enfoque responde a una

perspectiva ética que va más allá de la protección de datos, orientándose hacia la construcción de relaciones basadas en el respeto mutuo, la dignidad y el reconocimiento de la agencia de los participantes. En este sentido, se tomaron todas las medidas necesarias para garantizar que la presentación de estas historias sea sensible, respetuosa y fiel a sus vivencias, asegurando que en ningún momento se comprometa su integridad o bienestar.

Más allá de presentar un universo poblacional, queremos presentar personas y a la musicalidad que les caracteriza y que converge en esta investigación (véase figuras 1, 2, 3, 4, 5 y 6). Para ello, es relevante mencionar que los/as estudiantes y sus acudientes autorizaron el uso de su nombre e imagen para la participación de la presente investigación; de esta manera como investigadoras, asumimos la responsabilidad y compromiso ético que conlleva trabajar en la investigación aludiendo directamente a los nombres de las y los participantes.

Figura 1. Brandon Congo.



Es un joven de 14 años, se identifica como afrodescendiente, vive con sus padres en el barrio Valle Grande de la comuna 21 de la ciudad de Cali. Cursa noveno grado en la I.E Llano Verde Sede Nariño.

Ingresó a la EMD en el año 2017 por decisión de su madre, pero al sol de hoy reconociéndose como el mejor flautista de la escuela está muy feliz con esa decisión, ha pertenecido a los formatos de pre-banda y coro infantil y actualmente se encuentra en el formato de banda.

Su esfuerzo y disciplina con la música lo han llevado a tocar en presentaciones con la Orquesta Filarmónica de Cali, a tocar en el Festival de Música Andina "Mono Núñez" y a viajar a diferentes ciudades del país. Brandon dice que la música lo ha fortalecido como persona y se ha convertido para él en un medio de comunicación. Quiere seguir el camino del arte, pero también quiere estudiar astronomía.

Fuente: elaboración propia.

Figura 2: Mariana Caicedo.



Mariana Caicedo

Mariana es una joven de 17 años, se identifica como una chica afrodescendiente y vive con sus padres y hermano menor en el barrio Ciudadela del Río-Desepaz de la comuna 21 de la Ciudad de Cali.

En el mundo musical se destaca en técnica vocal y piano, actualmente su interés se orienta a desempeñarse en un futuro como intérprete.

Mariana ingresó a la EMD a los 7 años, en el año 2013 y para ella significó la apertura a una esfera en su vida, llegó al coro infantil con la Maestra Orleyda, posteriormente fue parte del coro juvenil y finalmente en el 2023 egresa de la escuela.

Actualmente es estudiante de segundo semestre de Música en la Universidad del Valle, además hace parte del Octeto Raíces, agrupación que nace del coro juvenil de la EMD y que en el año 2024 fue semifinalista del festival Mono Núñez en su edición N°50.



Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Laura Garcés.



Laura Garcés

Es una joven de 17 años, se identifica como una mujer mestiza, vive con su madre, padre y hermano mayor en el barrio Ciudadela del Río de la comuna 21 de la ciudad de Cali.

Ingresó a la EMD en el año 2013, guiada por su mamá y por la curiosidad que le produjo escuchar a su primo tocar la viola desde la terraza de la casa, Laura participó de formatos como el coro infantil, juvenil y pre-orquesta hasta que finalmente egresa en el formato de orquesta en 2023. Actualmente se encuentra en segundo semestre del programa de Música de la Universidad del Valle.

Todas estas experiencias han hecho que para Laura la EMD sea una segunda casa y la música, un refugio en momentos difíciles. Valora la humildad, la empatía, la disciplina y la constancia, y dice que todas estas cualidades en ella se han fortalecido desde que hace música.



Fuente: elaboración propia.

Figura 4. Laura Rendón.



Laura Rendón

Laura es una joven de 16 años, reside con sus abuelos maternos, su tío y su hermana en el barrio Las Orquídeas de la comuna 14, en el oriente de la Ciudad de Cali. Actualmente se encuentra cursando su último grado en la I.E Fé y Alegría Fray Luis Amigo.

Ingresó a la EMD en el 2017 al programa de orquesta, donde actualmente se desempeña como violinista y se destaca como concertina en la orquesta. En un futuro espera prosperar con la música, vivir de ella y con ella por el resto de su vida, además espera tener la oportunidad de estar en orquestas y viajar gracias a la música.

Su amor y dedicación con la música la han llevado a diversos escenarios tales como tocar en presentaciones con la Orquesta Filarmónica de Cali, participar en el Festival de Música Andina "Mono Núñez" y a viajar y conocer diferentes ciudades del país.



Fuente: elaboración propia.

Figura 5. Kevin Valencia.

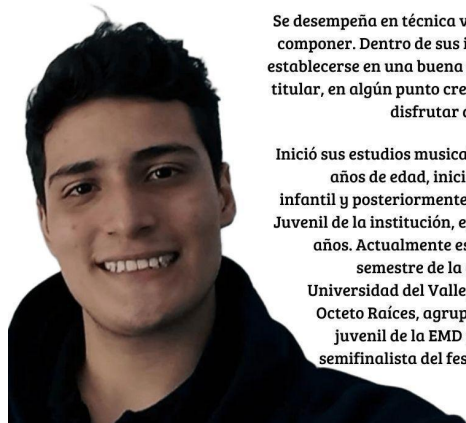


Kevin Valencia

Kevin es un joven de 17 años que se identifica con el género masculino, vive con sus padres y hermana en el barrio Desepaz de la comuna 21 de la ciudad de Cali.

Se desempeña en técnica vocal, el piano y le gusta componer. Dentro de sus intereses a futuro están establecerse en una buena orquesta como director titular, en algún punto crear su propia orquesta y disfrutar de su vida como músico.

Inició sus estudios musicales en la EMD a los siete años de edad, inicialmente ingresó al coro infantil y posteriormente fue integrante del coro Juvenil de la institución, egresó de la EMD a los 16 años. Actualmente es estudiante de segundo semestre de la carrera de música en la Universidad del Valle, además hace parte del Octeto Raíces, agrupación que nace del coro juvenil de la EMD y que en el año 2024 fue semifinalista del festival Mono Núñez en su edición N°50.



Fuente: elaboración propia.

Figura 6. Sofía Pasaje.



Fuente: elaboración propia.

3.4 Técnicas de recolección de datos

En la investigación cualitativa la recolección de datos es un proceso fundamental que permite explorar y comprender las realidades sociales desde diversas perspectivas, para esto, se emplean diversas técnicas que facilitan la obtención de la información. En este proyecto se usaron técnicas como la Observación Participante (OP), las Entrevistas Semiestructuradas y la Revisión Documental.

De acuerdo con lo expuesto por Bonilla-Castro y Rodríguez-Sehk (2005)

La observación participante permite al investigador conocer directamente el contexto en el cual tienen lugar las actuaciones de los individuos, facilitando el acceso al conocimiento cultural de los grupos a partir de registrar las acciones de las personas en su ambiente cotidiano. (p.227)

Los autores explican que la observación participante puede ser distinguida de dos formas, por un lado, explican la observación total que hace referencia a aquella donde el observador se integra completamente en el grupo estudiado convirtiéndose en un integrante más del mismo, y por otro lado encontramos la observación no participante, que es aquella donde el observador permanece como espectador ajeno a la situación (Bonilla-Castro y Rodríguez-Sehk, 2005).

A partir del uso de esta técnica, para efectos de recoger y analizar la información que se observa se debe hacer la construcción del registro observacional, que de acuerdo a Bonilla-Castro y Rodríguez-Sehk (2005) pueden expresarse en diferentes formatos como, por ejemplo, las notas de campo, las grabaciones, fotos, objetos, o cualquier elemento que documente la situación social estudiada. Por otro lado, Gaskel (2000, como se cita en Bonilla-Castro y Rodríguez-Sehk, 2005) plantea que “la entrevista cualitativa es un intercambio de ideas, significados y sentimientos sobre el mundo y los eventos, cuyo principal medio son las palabras” (p.159).

De manera más amplia Bonilla-Castro y Rodríguez-Sehk (2005) exponen que,

La entrevista es una interacción en la cual se exploran diferentes realidades y percepciones, donde el investigador intenta ver las situaciones de la forma como la ven sus informantes y comprender por qué se comportan de la manera en la que dicen hacerlo. (p.159)

Así como en la observación participante encontramos varios tipos, las entrevistas también se categorizan, para efectos de esta investigación nos inclinamos por hacer uso de las entrevistas estructuradas que como bien lo dicen Bonilla-Castro y Rodríguez-Sehk (2005),

En la entrevista estructurada con guía, el investigador ha definido previamente un conjunto de tópicos que deben abordarse con los entrevistados y aunque el entrevistador es libre de formular o dirigir las preguntas de la manera que crea conveniente, debe tratar los mismos temas con todas las personas y garantizar que se recolecta la misma información. (p.162)

3.5 Memoria metodológica

Consideramos oportuno mencionar que, aunque las tres nos sentíamos atraídas por los temas que abordaríamos a lo largo de este trabajo, nuestras experiencias y relación con ello eran muy distintas. Para nosotras, Yari e Isabel, el realizar las prácticas profesionales en la EMD nos permitió tener un conocimiento previo de los/as actores/as y el contexto en el que se ubica la escuela. Si bien, contábamos con un panorama general de los actores, al establecer los encuentros e indagar sobre sus aspiraciones, historias personales, fue algo diferente porque nos conectamos y encontramos desde un espacio distinto a lo que normalmente hacíamos en la escuela, por tanto, nos permitió fortalecer el relacionamiento con los/as estudiantes del coro juvenil y orquesta. El conocer las historias personales y las experiencias en torno a la música nos llevó a ser más reflexivas sobre lo que para ellos/as significaba estar y ser parte de la EMD.

Por mi parte, Amaranta, encontré en Yari e Isabel compañeras que tuvieron la paciencia y el ánimo de acercarme a la población y el contexto social e institucional en que realizaríamos este trabajo, conocimientos que fortalecí más adelante al indagar de manera autónoma y al conocer directamente a las y los jóvenes, la EMD y la comuna. Mediante conversaciones, ajustes, trabajo en equipo y escucha, logramos constatar y contrastar las ideas de las tres en el presente trabajo de investigación.

Decidimos que la técnica óptima para la investigación sería la entrevista, consideramos que las experiencias personales y el relato autobiográfico que nos compartieron las y los jóvenes de la EMD merecían un espacio donde pudiesen ser escuchadas una a una recibiendo nuestra plena atención. La entrevista semiestructurada nos permitió guiarles sutilmente, pero permitiéndoles expresarse sin restricciones, así como permitiéndonos a nosotras transformar el instrumento en los casos que fuese necesario. Tuvimos la gran ventaja de encontrar personas que con mucho cariño nos respondieron a cada una de las preguntas, que participaron con gusto de este trabajo y que nos permitieron ver cómo evocaban cada uno de sus logros con gran orgullo.

Al momento de realizar el análisis de los datos, llegamos a sentirnos abrumadas, sin embargo, tuvimos la fortuna de que nuestra directora nos brindara herramientas y estrategias con las cuales nos fue sencillo recopilar y categorizar toda la información en un formato que optimizó nuestro siguiente paso, la escritura.

El proceso de escritura fue uno de los más dispendiosos, ya que fue necesario documentarnos y escudriñar constantemente sobre conceptos y postulados que guiaban nuestros objetivos y que, aunque creíamos conocidos, tenían una carga conceptual mucho más compleja. Recordamos que la fenomenología, esos mundos pequeños de la vida y de la subjetividad, a veces son los más difíciles de explicar y ese fue uno de nuestros mayores desafíos.

4. CIUDAD Y ESCUELA

4.1 Incidencia del contexto

Debates emergentes han girado en torno a la concepción de la ciudad como un terreno donde se urbaniza la violencia ya existente en Colombia (Carrión, 2003, citado en Rincón-Morera, 2018). Haciendo un paralelo nacional y departamental de los datos publicados por Indepaz en el Informe de Cifras de la Violencia en Colombia (2016-2023) se identifican: 375 masacres a nivel nacional con un resultante de 1398 víctimas, de las cuales 36 tienen ocurrencia en el Valle del Cauca; 464 eventos de desplazamiento masivo, 30 de ellos con ocurrencia en el Valle del Cauca; 224 Asesinatos contra líderes/as y defensores/as de DDHH, donde el departamento del Valle del Cauca ocupa el cuarto lugar a nivel nacional con 101 asesinatos (Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz [INDEPAZ], 2023).

Por lo cual se puede afirmar que, si bien la ciudad es un terreno que propicia el desarrollo de diferentes manifestaciones de violencia, no es la urbe per se el centro primigenio de éstas. Perspectivas teóricas aún discuten y ponen en duda la existencia de una relación causal entre crecimiento urbano y violencia, sin embargo, refieren que fenómenos como la exclusión social, la pobreza, la discriminación y la informalidad son un caldo de cultivo para las actividades delictivas e ilícitas, existiendo una correlación entre fenómenos de marginación social y violencia urbana.

Se han procurado diversas aproximaciones frente al análisis de los entornos urbanos y su relación con diferentes dinámicas de violencia, en este plano Rincón-Morera (2018) refiere 4 ámbitos desde donde esta relación puede significarse; 1) la ciudad entendida como un escenario naturalmente violento, 2) la violencia urbana en su magnitud frente a otros tipos de violencia, 3) la ciudad como un contexto de violencias específicas, 4) autonomía o no de la violencia urbana respecto a las dinámicas del conflicto armado a nivel nacional. Y con ello 3 enfoques analíticos desde los cuales se han abordado las

anteriores categorías: enfoque socioeconómico espacial, un enfoque sociocultural, un enfoque sociopolítico (Salas, 2014, citado en Rincón-Morera, 2018).

Asimismo, podemos explicar la relación entre las tasas de percepción de inseguridad a nivel nacional, donde la ciudad de Cali ocupa el primer con un 84,1% si se atienden de manera focalizada y para interés de este proyecto, las cifras de la comuna 21 donde se encuentra: en relación a la *pobreza y condición de vulnerabilidad* según datos del CNPV-2018, (citado en Alcaldía de Santiago de Cali, s.f.) el 16,7% de la población de la Comuna 21 se encuentra en situación de pobreza multidimensional, equivalente a 17.315 personas y que al revisar el porcentaje de personas en esta situación, el indicador que tiene mayor incidencia es la informalidad, ya que 83,8% de la población en condición de pobreza en esta comuna no se encuentran vinculados a un trabajo formal. Observatorio de Seguridad (2019)

Cabe resaltar que dentro del grupo poblacional de la comuna 21 se encuentra un 15% aproximado de personas reubicadas. Es decir, personas y familias que estaban en zonas no aptas para vivienda y que por medio de acuerdos hechos con las entidades del gobierno municipal fueron trasladadas a la comuna 21. Estas personas se encontraban en zonas de alto riesgo natural (deslizamientos e inundaciones) y en zonas donde se llevaban a cabo obras del municipio como es el caso del llamado canal de Figueroa.

Frente a la *educación*, en la comuna 21 se evidencian deficiencias respecto a la cobertura educativa la cual se muestra insuficiente y deja por fuera del sistema a un alto número de niños y jóvenes, aspectos reflejados tanto a la deficiencias e insuficiencia de las plantas físicas como del personal docente necesario para atender la demanda de la comuna. En términos de la oferta programática no existe un plan de educación formal que pueda atender los requerimientos de los pobladores tal que se puedan suplir las necesidades de formación acorde a las expectativas e intereses de los habitantes de la comuna, principalmente en áreas de formación técnica y tecnológica que aporte a la cualificación de la mano de obra.

La comuna 21 se ve afectada por la Violencia Urbana que ha sido generalizada en la ciudad –con un promedio de 35 asesinatos a la semana– y son los barrios de la ladera y del oriente los que concentran las principales tasas de muertes violentas. De los 1.480 homicidios ocurridos en Cali en los primeros nueve meses de 2013, el 52% corresponde a las comunas 6, 13, 15, 14 y 21, siendo las últimas dos comunas los lugares de residencia de los participantes de esta investigación. Si consideramos las estadísticas sobre muertes violentas, educación, acceso a la salud y la vivienda, como se mencionó anteriormente, entonces podemos identificar una “geografía de la muerte” (Amparo-Alves *et al.*, 2014) enmarcada por los patrones de vulnerabilidad social.

Debido a este contexto, donde se imbrican la violencia, la exclusión social y la pobreza, la comuna 21 y la comuna 14 han sido foco de programas sociales comunitarios, agenciados principalmente por las/os habitantes que residen en las comunas. En los últimos años se han evidenciado que tanto Organizaciones Gubernamentales como Organizaciones No Gubernamentales, ofrecen y prestan sus servicios de manera simultánea, como ha sido el trabajo con *World Vision* y el *Tecnocentro Cultural Somos Pacífico*. Asimismo, la agencia de mujeres en la comuna 21 ha sido clave para el desarrollo de estrategias comunitarias en la consolidación de procesos organizativos, con la finalidad de que se afiancen los liderazgos y participación colectiva de la comunidad como beneficiarios directos de los programas y que de esta forma las familias residentes en los territorios asuman un papel activo en el proceso.

Frente a esta realidad, la EMD se erige como un proyecto social destinado a aprovechar de manera efectiva el tiempo libre de los jóvenes, tiene la misión de fomentar y cultivar la música y el arte como herramienta social restaurativa y como una apuesta contra la violencia.

4.2 La Escuela de Música Desepaz

Esta Escuela nace con el Proyecto Coro y Orquesta Infantil y Juvenil Desepaz, creado en el año 2005, a partir de una iniciativa de la Asociación para la Promoción de las Artes

(Proartes), la Orquesta Filarmónica de Cali junto a la comunidad y la Junta Administradora Local de la Comuna 21. El propósito principal era brindar a niños, niñas y jóvenes de las escuelas de barrios vulnerables de la Comuna 21 de la ciudad de Cali, la oportunidad de tener un acercamiento y gusto a la música clásica, que conlleva a una mejor calidad de vida y a la convivencia pacífica (Escuela de Música Desepaz, s.f.).

Con 60 estudiantes, realizaban las clases inicialmente en los espacios de una iglesia del sector “San Felipe Neri” y posteriormente en las instalaciones de un jardín infantil en el mismo barrio. Para el año 2011, se inició la construcción de una sede propia, dotada en su totalidad de instrumentos de música, material informático y audiovisual, permitiendo que niños, niñas y jóvenes tuvieran un espacio apto para el aprendizaje musical. En el año 2012 el Proyecto se convirtió en EMD, ampliando su cobertura para recibir a 320 estudiantes entre los 6-17 años y creando nuevos programas académicos (Escuela de Música Desepaz, s.f.).

En el año 2013, el expresidente de la República, Juan Manuel Santos Calderón y la exministra de Cultura, Mariana Garcés Córdoba, inauguraron la EMD, siendo esta una moderna edificación de tres pisos, que cumple con las especificaciones técnicas y acústicas junto con la dotación de instrumentos musicales para banda y orquesta sinfónicas. Gracias a la colaboración de la comunidad, la Junta Administradora local de la comuna y padres de familia interesados en buscar opciones para sus hijos, para el 2018 se consolida el Proyecto “Escuela de Música Desepaz”, con la firme certeza de que la música es el pretexto y la herramienta fundamental para lograr un desarrollo integral en niños y jóvenes.

Actualmente, la EMD ha tenido 82 egresados, de los cuales, 35 hacían parte del programa del Coro Juvenil y 47 del programa de Instrumento. De los egresados, hay 10 monitores y dos docentes que forman parte de la planta de la EMD. Asimismo, cuenta con 27 docentes formados profesionalmente en las diferentes instituciones universitarias de la ciudad y del país: Universidad del Valle, conservatorio Antonio María Valencia, Universidad del Cauca, entre otras (Escuela de Música Desepaz, s.f.).

Teniendo en cuenta los elementos desarrollados anteriormente, consideramos de gran relevancia acercarnos y comprender la fenomenología de las experiencias que tienen los/las estudiantes de la EMD (Comuna 21) alrededor de la música y cómo esas experiencias se convierten en una parte fundamental de la construcción de sus identidades. Lo cual, a su vez nos permitirá generar conocimientos y narrativas que desde y para Trabajo Social contribuyan en la conversación sobre las artes y la música (específicamente) como un elemento a resignificar en los procesos de intervención social con juventudes.

Si bien, la EMD se enfatiza por la formación musical de calidad, también es un centro colaborador para los/as estudiantes de prácticas de Trabajo Social de la Universidad del Valle, es por esto que, al realizar nuestras prácticas profesionales allí, consideramos oportuno complementar el contexto, situando a la EMD desde el campo problemático para la intervención del Trabajo Social.

Es importante resaltar que la EMD realiza sus labores de enseñanza desde la educación informal, considerándola como todas aquellas actividades que representen algún tipo de estudio que no conlleven a ningún tipo de grado. Igualmente, a partir del número de horas y el objetivo, no se exige una regulación por parte del Ministerio de Educación Nacional o por parte de las Secretarías de Educación departamentales o distritales, por tanto, ninguna de las directrices expedidas por el Ministerio o por Fecode se aplican al programa de la EMD (Garcés, s.f.).

La EMD ha sido centro de práctica para la Escuela de Trabajo Social de la Universidad del Valle desde el 2015 hasta el 2019; sin embargo, hubo una ruptura en el proceso hasta el primer semestre del 2023 que se retomó el convenio. Al funcionar dentro de la educación informal, no adopta las rutas que se establecen a nivel nacional, por ello en experiencias de prácticas anteriores, se propusieron estrategias de acompañamiento psicosocial para responder a las necesidades que presentaban los/as estudiantes de la Escuela e intervenir desde el Trabajo Social en el campo de la educación. Aquí se pudo

evidenciar que tanto los temas como las labores que acompañan el accionar profesional están estrechamente relacionados con los marcos de intervención que se realizan en las Instituciones Educativas del sector formal.

Así pues, el Trabajo Social en la EMD, se ha caracterizado por una intervención desde el área psicosocial, implementando una metodología teniendo en cuenta:

Aspectos familiares, relacionales e individuales los cuales son parte fundamental para el desarrollo integral del ser, resaltando la influencia que tienen estos en la construcción de su personalidad y en la cotidianidad que viven día a día en la EMD en relación con su formación como profesionales. Dichas situaciones repetitivas de comportamientos conflictivos, falta de compromiso con el proceso formativo, la historia familiar que influye en el desarrollo del estudiante en la Escuela, la relación estudiante – docente que provoca descontento y el desinterés por las clases, son situaciones que dieron cuenta de la importancia de realizar ese acompañamiento psicosocial por parte de Trabajo Social³. (Polo-Vidal y López-Godoy, 2016, p. 82)

De esta manera, se puede evidenciar que históricamente el Trabajo Social en el campo de la educación se ha venido desarrollando de la mano de la interdisciplinariedad, y que principalmente se caracteriza por su acompañamiento psicosocial tanto en las Instituciones Educativas de carácter formal como en lo informal, entendiendo a éste como: “un proceso de co-creación participativa para la transformación, culturalmente sensible, orientado a la promoción del bienestar, el desarrollo y la emancipación de las personas y las comunidades” (Moreno-Camacho, 2022, p. 34).

Ahora bien, situando lo anteriormente mencionado con los hallazgos obtenidos en la realización del estudio social para el diagnóstico, propusimos conceptualizar la EMD en el campo problemático en la *Educación Social*, pues el Trabajo Social no solamente acciona bajo una ruta para la convivencia escolar, como funciona en el marco normativo

³ Este aspecto se retoma pues consideramos importante resaltar el camino que ha trazado el Trabajo Social desde la intervención psicosocial en la Escuela de Música Desepaz desde el 2016.

nacional; sino que tiene un abordaje más amplio abarcando aspectos familiares, contextuales e institucionales que competen a la EMD.

De esta manera, en el campo problemático de la Educación Social en la escuela acoge temas en torno al acompañamiento a familias/redes de apoyo de los/as estudiantes, orientación para los/as estudiantes en relación a los problemas que tengan tanto en el desempeño de su proceso de aprendizaje como en sus vidas personales, el trabajo con la planta de docentes en torno a herramientas pedagógicas y de atención, la convivencia entre los/as estudiantes de la Escuela.

5. ARMONÍAS DE VIDA. RELATOS DE MÚSICA EN DESEPAZ

En este capítulo presentamos un análisis detallado sobre las experiencias musicales de algunos/as estudiantes y egresados/as de la EMD, ubicada en el Distrito de Aguablanca, en la ciudad de Cali. Esta parte de la investigación se enfoca en explorar su trayectoria musical y examinar cómo la música se ha interrelacionado con otras dimensiones de sus vidas, influyendo en la construcción de sus intereses actuales y planes a futuro.

Se desarrolla a través de subcapítulos, en el primero se explora alrededor de las diferentes formas en las que los estudiantes interactúan por primera vez con la música, en el segundo subcapítulo se hace un análisis sobre las distintas concepciones que se tienen de la música y por qué se llega a concebir como un lenguaje, finalmente en el tercer subcapítulo hacemos un breve análisis del impacto que ha tenido la formación musical en la elección de un posible futuro.

La música es una de las expresiones culturales que ha acompañado a la humanidad desde la antigüedad, desde entonces ha sido escuchada, utilizada, creada e interpretada en función de diferentes contextos y propósitos. Desde una perspectiva social, la música se reconoce como una herramienta poderosa para fortalecer la cohesión social y como una forma significativa de expresión; en esta ocasión la exploramos en función de la construcción de identidades de niñas, niños y adolescentes del Distrito de Aguablanca.

5.1 “Mis primeras notas”: Música y desarrollo integral en las infancias

La música se manifiesta en nuestras vidas desde etapas tempranas, ayudando a moldear nuestras percepciones y acompañando nuestras experiencias que poco a poco van colaborando en la construcción de nuestra identidad. En este subcapítulo nos permitimos explorar los recuerdos que nuestra población estudiada nos compartió alrededor de sus primeros acercamientos a la música, nos encontramos con relatos cargados de emoción y significado, recuerdos que dan cuenta de cómo la música se ha expresado en distintas formas de interacción de acuerdo a los entornos, contextos familiares y socioculturales.

Desde la psicología, la medicina y áreas afines ha surgido la necesidad de categorizar el desarrollo humano por etapas, entre ellas se encuentra la prenatal, la primera infancia, la niñez, la adolescencia, la juventud, la adultez y la vejez; esta categorización se tiene en cuenta para diferentes procedimientos (médicos, psicológicos, entre otros...), pues, cada población presenta necesidades y características diferentes que deben ser tomadas en cuenta para procurar un buen desarrollo humano.

En la etapa infantil correspondiente a la niñez, por ejemplo, los médicos y pediatras recomiendan a cuidadores de infantes que estos participen de ciertas actividades que les aporten al desarrollo motriz, auditivo, creativo, afectivo-social y de lenguaje, pues es la etapa adecuada para asegurar un desarrollo integral.

Shonkorff y Phillips (2000, como se citó en Sigcha-Ante, 2016) señalan que el desarrollo infantil integral hace referencia a

un proceso sistémico que garantice las condiciones más adecuadas para el infante, con el fin de proyectar mejores perspectivas y oportunidades en la calidad de vida de la persona adulta. Ahora se sabe científicamente que las experiencias durante el Desarrollo Infantil Integral marcan el desarrollo del cerebro, y que las habilidades, destrezas, actitudes, capacidades, emociones y en general conductas, se van moldeando a lo largo de estos primeros años de vida. (p. 360)

En aras de contribuir al desarrollo integral hemos evidenciado en el caso de estudio que existen dos tipos de actividades comunes a las que los infantes son inscritos, el deporte y las artes. La participación en actividades deportivas no sólo favorece el desarrollo físico y motriz, sino que también tiene un impacto positivo en la salud mental y emocional de los niños. De hecho, según estudios de Eime *et al.* (2013), los niños que participan regularmente en deportes tienen niveles más altos de bienestar y menor riesgo de desarrollar problemas de salud mental como la ansiedad y la depresión.

Por otro lado, las artes, incluyendo la música, el teatro y las artes visuales, desempeñan un papel crucial en el desarrollo integral de los niños. Hallam (2010) destaca que la

participación en actividades musicales puede mejorar significativamente las habilidades lingüísticas y cognitivas de los niños, así como su creatividad y capacidad para resolver problemas. Además, la exposición temprana a la música y otras formas de arte puede fomentar la empatía y la comprensión emocional, aspectos esenciales para el desarrollo social y emocional saludable.

Comprendiendo lo anterior, entendemos que estas son las principales razones por las que muchos de los estudiantes de la EMD llegaron a ella a muy temprana edad, permitiéndoles conocer así, sus primeras notas. Aunque inicialmente son los cuidadores quienes deciden y escogen las actividades para los niños, en un gran número de casos, al crecer los niños o adolescentes se interesan genuinamente por seguir desarrollando sus aptitudes, además logran ver en estas actividades un futuro u ocupación.

Yo recuerdo que... Yo principalmente no quería entrar a la escuela, me obligaron. Pero, me siento feliz de que me hayan obligado, no me arrepiento. (B. Congo, comunicación personal, 20 de marzo de 2024)

A pesar de haber iniciado su proceso musical a una corta edad, muchos recuerdan el inicio de su proceso con detalles,

Pues yo no quería venir, yo no quería ni mi mamá fue la que me trajo y, y pues hice la audición, me acuerdo muy bien de que la audición me la hizo la maestra Sandra. Y bueno, no quedé, la primera vez, no quedé. (K. Valencia, comunicación personal, 17 de abril de 2024)

Aunque para gran parte de los estudiantes sus primeros recuerdos musicales son inmediatamente asociados a su llegada a la institución y su proceso dentro de ella, otros asumen sus recuerdos alrededor de otras esferas más inmediatas, tales como su entorno familiar y cultural. Dentro de las familias se suelen compartir mitos, tradiciones y pasatiempos, en este sentido encontramos que en algunos de los relatos se reconoce tener cierto tipo de “herencia musical”, pues, sus recuerdos iniciales alrededor de la

música están directamente ligados a que otros miembros recibieron formación musical con anterioridad, se dedicaron a ello y por eso surge un interés personal,

...por mi primo, eh él pues es violista y yo a él lo escuchaba mucho, vivía por donde mi tía y yo lo alcanzaba a escuchar desde arriba porque él vivía en la terraza y eso a mí me gustaba mucho. Entonces yo como que...música clásica, viola, chévere y yo creo que por eso también me impulsé a este camino de la música. (L. Garcés, comunicación personal, 22 de abril de 2024)

Desde el Trabajo social hablamos de la familia como ese primer agente de socialización con el que cuenta el infante, la familia juega un papel fundamental en los cimientos para la construcción de las relaciones interpersonales y explícitamente esa relación individuo-sociedad. Por otro lado, es también la encargada de transmitir los valores, normas, ideologías y los aspectos culturales bajo los que se rige la familia, de alguna manera estos aspectos también se encuentran relacionados directamente con el nivel económico y la etnia a la que pertenecen.

Dentro del amplio contexto familiar nos encontramos con la esfera cultural, esfera que dentro de muchas cosas incluye a la religión, que directa o indirectamente se ha convertido en una forma de interacción musical, de hecho, tal como lo ha descrito Hans Küng (2008, citado en García-Méndez, 2016),

La música y la religión son fenómenos universales de la humanidad, en sentido tanto diacrónico como sincrónico. Se cantaban “textos” religiosos mucho antes de ser escritos. Y la actitud religiosa ha cobrado expresión musical en casi toda tradición religiosa, si bien de formas y con modalidades sumamente diversas [...] Y en ese sentido, a la fe religiosa le corresponderá un componente musical, incluso allí donde no se manifieste por medio de palabras, sino tan sólo a través de los sonidos. (pp. 225-226)

Por tanto, toma sentido que en algunas experiencias sea la religión aquella que ha permitido un primer acercamiento a la música, aún desde un concepto diferente al común u interpretaciones distintas a las que se le daría en otros contextos

Mi familia es cristiana, entonces siempre he escuchado música cristiana desde muy pequeña y cuando entré a la escuela fue como una experiencia nueva, porque salir de ese de esa caja de la religiosidad a la música popular fue como un “boom”. (M. Caicedo, comunicación personal, 22 de abril de 2024)

De acuerdo con este relato logramos apreciar en primer lugar, cuán diferentes se manifiestan los procesos de socialización, aunque nos encontremos analizando una muestra poblacional perteneciente a un mismo sector y con características similares. En segundo lugar, rescatamos el hecho de que la música actúa como un puente entre las diferentes esferas de la vida, en este caso en particular, entre lo religioso y lo popular tal como lo ha expuesto Mariana, su experiencia refleja una transición de lo estrictamente religioso, al descubrimiento de un entorno musical mucho más amplio y diverso. Cuando Mariana expresa “...fue como un “boom” puede interpretarse como un despertar musical, donde la música deja de ser solamente un medio de expresión espiritual y comienza a ser una forma de conexión con el mundo exterior.

Ahora bien, después del recorrido por los anteriores relatos, podemos identificar que, si bien hablamos de un hecho en específico, como es el primer acercamiento de los jóvenes con la música, las experiencias sociales presentadas hacen referencia a distintas dimensiones de acuerdo a lo socialmente construido. Reiteramos así la definición que da Dube (2010) sobre la experiencia social, cuando explica que la experiencia está socialmente construida, de manera que la concepción que un sujeto tiene sobre el mundo social como algo único, procede del trabajo de una organización individual de su experiencia a partir de unas formas definidas.

Los relatos compartidos revelan que las percepciones y significados que cada individuo atribuye a la música son el resultado de una organización personal de sus vivencias, mediadas por su entorno cultural y familiar. Así, la música no sólo actúa como un medio de expresión, sino que se convierte en un vehículo para la construcción de identidad y sentido de pertenencia, mostrando cómo las experiencias musicales son reflejo de una compleja interacción entre lo individual y lo social.

5.2 El lenguaje emocional de la música

La música, como hemos logrado evidenciar en nuestra búsqueda tras una definición que recoja su amplio andamiaje, es de esas cuestiones subjetivas con múltiples interpretaciones y utilidades que deja siempre espacio para nuevas perspectivas. En nuestro corto recorrido, notamos que, al hacer un análisis de varias interpretaciones bastante personales, llega el momento en el que nos topamos inevitablemente con puntos en común, experimentando cierta confluencia en los diferentes relatos al momento de responder a la gran pregunta ¿qué es la música?, claro está, nunca ha sido un cuestionamiento sencillo de responder.

Sin embargo, uno de los aspectos que emerge de manera constante en diversas definiciones y experiencias, es la capacidad de la música para actuar como un lenguaje, uno con el que se puede expresar nuestra situación emocional, traspasando incluso aquellas fronteras culturales y lingüísticas. La música no sólo se escucha; se siente, se vive, y tiene el poder de evocar una gama de sensaciones y emociones en quienes la experimentan. En este subcapítulo, nos interesamos en las diferentes interpretaciones que los estudiantes le dan a la música, las esferas que esta abarca en su vida cotidiana, acercándonos y explorando cómo se convierte en un vehículo de expresión emocional.

La EMD ha desempeñado un papel crucial en la formación artística y personal de sus estudiantes, brindándoles no sólo habilidades técnicas musicales, sino también espacios para el desarrollo social y emocional. Según Díaz y Gómez (2015), la participación en programas musicales comunitarios puede tener un impacto significativo en la autoestima y la identidad de los jóvenes, al ofrecer un sentido de pertenencia y propósito, al respecto Laura nos comparte,

Yo sinceramente no sé qué sería sin la música, porque si no me hubiera metido acá la escuela de música, realmente no sé qué, qué, en qué estaría pensando ahorita, así que estaría así, andaría como que ay qué voy a estudiar. (L. Rendón, comunicación personal, 8 de mayo de 2024)

De esta experiencia en específico, rescatamos ese valor de direccionamiento y propósito que se le asigna a la música y especialmente a la formación musical que se ha recibido, pertenecer a un entorno educativo ha contribuido a su desarrollo personal. La pertenencia a un entorno musical educativo, como la EMD, proporciona una estructura que no sólo educa en términos técnicos, sino que también forma en valores, identidad y autoestima, además, la música en este contexto actúa como un catalizador para el desarrollo social.

Al formar parte de un grupo musical, los estudiantes no sólo aprenden a tocar un instrumento o a cantar, sino que también desarrollan habilidades sociales críticas, como la colaboración, la empatía y la comunicación. Este entorno les ofrece un espacio seguro donde pueden explorar y expresar sus emociones, un proceso que es fundamental para su crecimiento emocional y psicológico.

Yo me empecé a interesar por la música acá en la Escuela porque me di cuenta que a uno le desarrolla habilidades diferentes a otras personas ya. Tanto, bueno en los sentidos auditivamente, expresivamente y de cierta manera, pues habilidades como de autocontrol ya que la música te ayuda como autocontrolarte en ciertas situaciones. (K. Valencia comunicación personal, 17 de marzo de 2024)

En este sentido podríamos decir que recibir educación musical y pertenecer a un ambiente como la EMD permite a los estudiantes desarrollar habilidades para la vida, tal como lo ha definido la Organización Mundial de la Salud, hacen referencia a “la habilidad de una persona para enfrentarse exitosamente a las exigencias y desafíos de la vida diaria” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], s.f., p. 3).

Así mismo, UNICEF (s.f.) señala que las habilidades para la vida se agrupan en categorías, dentro de las más importantes destacamos tres de ellas, las habilidades cognitivas, que consisten en la capacidad de evaluar opciones, considerando sus pros y contras para tomar decisiones informadas que favorezcan nuestra salud y desarrollo personal, manteniendo una perspectiva crítica e integral de la realidad y aceptando las consecuencias de nuestras elecciones, las habilidades emocionales en la que se entiende que todas las emociones son válidas, y su valor depende de cómo las

gestionamos. Aprender a expresarlas adecuadamente y reconocer las fuentes de nuestra tensión es esencial para cultivar relaciones positivas. Finalmente, las habilidades sociales, que son las competencias que nos permiten resolver problemas y comunicarnos de manera efectiva, facilitando la expresión clara de nuestros sentimientos y pensamientos. Estas habilidades son clave para mantener relaciones estables y duraderas.

Analizando el relato de Kevin se puede identificar cómo la música ha contribuido a esas tres categorías, por un lado se rescata el proceso de reflexividad que hace al identificar que efectivamente cuenta con herramientas que le permiten identificar y brindar soluciones ante ciertas situaciones, esto sugiere que la música, al requerir concentración y análisis, estimula el pensamiento crítico y la toma de decisiones, traducándose en una mayor conciencia de sí mismo y de su entorno, lo que es vital para el crecimiento personal. Kevin también reconoce que la música le ayuda a controlar sus reacciones, lo que indica un desarrollo en su capacidad para identificar y expresar emociones de manera saludable, y esto finalmente contribuye al desarrollo de sus habilidades sociales, pues, este aprendizaje emocional es fundamental para establecer relaciones, tanto en el ámbito musical como en otros aspectos de su vida.

Por otro lado, es importante mencionar que la música no sólo refleja y transmite valores culturales, sino que también actúa como un medio a través del cual los jóvenes pueden explorar y afirmar su identidad. La música desempeña un papel crucial en la vida cotidiana de las personas, actuando como un recurso para la autoidentificación y la regulación emocional. Para los niños y adolescentes, la música puede ser un medio para conectar con sus pares, expresar sus emociones y navegar las complejidades de su desarrollo personal y social.

Tal como lo podemos evidenciar a partir del siguiente fragmento,

Para mí la música es como un refugio ¿no?... es una manera de yo desahogarme en ocasiones cuando me siento mal, en el buen sentido de la palabra, cuando quiero sacar

todo lo bonito que tenga por dentro, es una forma de transmitir a los demás. (L. Garcés, comunicación personal, 22 de abril de 2024)

A través del tiempo se han venido haciendo investigaciones y estudios médicos con relación a la música con el objetivo de apoyar el mejoramiento de la condición humana, como resultado surge una disciplina llamada Musicoterapia, lo que Kenneth Bruscia (1999, citado en Miranda *et al.*, 2017), musicoterapeuta norteamericano define como “un proceso constructivo en el cual el terapeuta ayuda al paciente a mejorar, mantener o restaurar un estado de bienestar, utilizando como fuerza dinámica de cambio experiencias musicales y las relaciones que se desarrollan a través de ellas” (p. 267).

Si bien, este término se llega a usar en un ámbito más clínico o psicológico, podemos relacionar la perspectiva de Laura Garcés sobre la música como refugio con los principios de la musicoterapia, pues evidencia que la música puede funcionar como una herramienta para la expresión emocional y la autorregulación, contribuyendo a su estado de bienestar. En su relato, Garcés destaca cómo la música le permite desahogarse y transmitir sus emociones, lo que refleja la capacidad de la música para servir como un medio de catarsis y conexión personal. Al considerar la música como *un refugio*, se muestra cómo este recurso no sólo proporciona alivio emocional, sino que también actúa como un vehículo para la autoidentificación y la validación de sus sentimientos.

Para niños y adolescentes, esta conexión con la música es vital, ya que les ayuda a navegar las complejidades de su desarrollo emocional y social, promoviendo un sentido de comunidad y pertenencia. Así, la música se convierte en un espacio seguro donde pueden explorar y afirmar su identidad, mientras se benefician de sus efectos terapéuticos y transformadores.

Ahora bien, muy relacionado a lo anterior considerando a la música como medio para la catarsis, nos encontramos con otras interpretaciones en las que se asemeja a la música con el lenguaje,

La música me parece como un, como un idioma, como un lenguaje, como si fuera algo con el que las personas se pueden comunicar, con las que pueden llorar o sonreír, enojarse. Y pues, solamente yo en mi mente era diciendo cómo ejercer este nuevo idioma, esta posibilidad de que alguien sienta algo nuevo... (S. Pasaje, comunicación personal, 22 de abril de 2024)

Es como (...) que fue creada para ya, como expresar los sentimientos que no se pueden expresar con las palabras. (L. Rendón, comunicación personal, 8 de mayo de 2024)

Las reflexiones de los jóvenes sobre la música como medio de expresión revelan profundas similitudes con el lenguaje, una conexión que se apoya con lo propuesto por Molino (2000); Cross y Tolbert (2009, como se citó en Igoa, 2010), para quienes la música y el lenguaje son actividades sociales o grupales que sirven para constituir, comunicar y compartir pautas de comportamiento y estados mentales y emocionales entre los miembros de una comunidad humana.

Laura Garcés describió anteriormente a la música como un refugio que le permite desahogarse y expresar sus emociones, lo que pone de relieve su función como un recurso comunicativo vital, esta idea a su vez se ve reflejada en la afirmación de Sofía Pasaje, quien equipara la música con un idioma que facilita la comunicación de sentimientos complejos. Ambos relatos destacan que, al igual que el lenguaje verbal, la música tiene el poder de transmitir emociones, permitiendo a las personas conectar con sus experiencias internas y expresarlas con los demás. Por su parte Laura Rendón refuerza esta noción al señalar que la música fue creada para expresar aquellos sentimientos que no pueden ser articulados con palabras.

A esta discusión Igoa (2010), agrega que

Las actividades sociales y culturales que encuentran en la música y en el lenguaje sus vehículos de formación y expresión dependen de la existencia de un sistema de conocimientos, creencias y hábitos que cada individuo ha de generar y desarrollar, y éstos, a su vez, se actualizan y ejecutan mediante acciones corporales y procesos sensoriales y motores que tienen una raíz biológica. (p. 100)

Esto sugiere que las interpretaciones que los jóvenes hacen se debe al sistema de conocimientos y creencias que han cultivado, recordando a la vez que estos sistemas se construyen en parte, a partir de la interacción social en sus diferentes grupos de socialización tales como la familia, amigos, compañeros y de las experiencias propias; al ingresar a la EMD a una edad temprana y pasar casi la mitad de su tiempo allí, muchas de esas construcciones de los jóvenes nacen de las experiencias e interacciones que tienen dentro de la institución. De acuerdo con estos planteamientos podríamos concluir que tanto la música como el lenguaje son actividades sociales que permiten a los individuos comunicar y compartir estados emocionales y pautas de comportamiento dentro de una comunidad.

Finalmente es importante reconocer que la música también actúa como un medio de resiliencia y superación de las adversidades del entorno. En contextos vulnerables como el Distrito de Aguablanca, la música ha servido como un refugio y una herramienta para la transformación social. Rodríguez (2016) argumenta que las actividades musicales en comunidades desfavorecidas pueden reducir la violencia y mejorar la cohesión social, creando un ambiente más seguro y colaborativo.

De acuerdo a relatos de los entrevistados,

(...) en este sector no hay mucho que se pueda hacer y es muy fácil perderse en eso, entonces es como que no habría algo que me motivara a las a los jóvenes a no ingerir el consumo de drogas o cosas así. (K. Valencia, comunicación personal, 17 de abril de 2024)

En entornos como el Distrito de Aguablanca, sector vulnerable y marginado, las opciones de recreación y desarrollo personal para las juventudes y la comunidad en general son limitadas, pues los factores de riesgo son más avasalladores; es así como la música se convierte en un refugio para los jóvenes. Así mismo se sugiere que la música tiene el potencial de cambiar la dinámica de las comunidades, reduciendo la violencia y promoviendo la cohesión social.

5.3 Forjando futuros en el mundo de la música

En el inicio de este capítulo hacíamos referencia a las diferentes formas a través de las cuales los jóvenes se encontraron con la música, en esta ocasión iniciando su formación en la EMD. Hoy después de muchos años de formación, la vida de estos jóvenes se ha transformado de formas inesperadas y la música ha pasado a ocupar un lugar muy diferente al inicial, cuando era un pasatiempo y hasta un lugar meramente de recreación; hoy se plantean a la música como una opción de vida, ven un futuro con la música.

Por un lado, las jóvenes que se encuentran culminando sus estudios de bachillerato quienes aseguran que su futuro más cercano es ingresar a la Universidad a estudiar profesionalmente música,

Yo desde hace muchos años sé que la música es para mí. Pero pues desde el grado noveno como tal que aquí me han ayudado como a centrarme y saber qué hacer y qué no (...) todos, todos me han ayudado como a centrarme en cuanto a saber qué cómo hacer. En saber cómo hacer la carrera y así como a mí y a muchos compañeros los han ayudado como para pasar los exámenes de admisión en la en la Universidad del Valle, que es en la que yo voy a ir sí o sí. (S. Pasaje, comunicación personal, 22 de abril de 2024)

Tengo pensado salir del colegio y entrar a la Universidad en música y quisiera salir adelante con la música. (L. Rendón, comunicación personal, 8 de mayo de 2024)

El proceso de elección de carrera universitaria es un momento crucial en la vida de los estudiantes, ya que puede tener un impacto significativo en su desarrollo personal y profesional, existen unos factores motivacionales al momento de elegir la carrera universitaria, Cárdenas (2020, como se citó en Sotomayor Sotomayor-Llamas, 2023) destaca que entre los más comunes se encuentran los intereses personales, las aptitudes y habilidades, las aspiraciones profesionales, las oportunidades laborales y la influencia social.

Los intereses personales son un factor clave, ya que los estudiantes tienden a buscar carreras que se alineen con sus pasiones y áreas de interés. Además, las aptitudes y habilidades individuales influyen en la elección de carrera, ya que los estudiantes buscan

aprovechar y desarrollar sus fortalezas y talentos naturales. Las aspiraciones profesionales también son un factor motivacional, ya que los estudiantes pueden tener metas específicas y una visión clara de la carrera que desean seguir. Además, las oportunidades laborales y la demanda en el mercado de trabajo pueden influir en la elección de carrera, ya que los estudiantes consideran la estabilidad y las perspectivas de empleo (Ramos-Yee y Goicoechea, 2019).

En este caso Sofía y Laura se han inclinado por estudiar Música porque se sienten profundamente conectadas con su pasión por esta disciplina, lo que resuena con las observaciones de Cárdenas sobre la importancia de los intereses personales en la elección de una carrera. Ambas jóvenes han tenido un recorrido formativo en la EMD, donde han recibido apoyo no sólo en el desarrollo técnico de sus habilidades, sino también en la clarificación de sus metas y aspiraciones.

Este proceso de acompañamiento es esencial, ya que les ha permitido visualizar un futuro en la música que va más allá del pasatiempo, además, la influencia social también juega un papel fundamental en sus decisiones. En un entorno donde la música es valorada y se celebra, el respaldo de sus pares, docentes y familiares contribuye a que se sientan seguras en su elección. La comunidad musical en la que se han desarrollado se convierte en un espacio de apoyo y motivación, donde sus sueños son validados y fomentados.

Por otro lado, están los jóvenes que actualmente están en la etapa universitaria profesionalizándose en la música, para quienes el futuro se ve algo así,

En mi futuro, pues yo me estoy encaminando a ser un músico, sí, Dios quiere y mi relación con la música sería hablándolo en puestos de trabajo, por así decirlo, sería estar relacionado con la sinfónica, las orquestas, las filarmónicas, como director, porque pues yo quiero ser director. (K. Valencia, comunicación personal, 17 de abril de 2024)

Yo siento que quiero vivir de esto, o sea, porque es algo que me apasiona y siempre lo voy a decir, quiero realmente verme como una música, o sea como una profesional en lo que estoy haciendo, una intérprete tocando en orquestas, de pronto siendo solista. Sí siento

que la música sea mi trabajo, pues quiero vivir de eso más adelante. (L. Garcés, comunicación personal, 22 de abril de 2024)

Quiero vivir de ella, que me dé de comer, sí, que esté presente, siempre trabajar con ella. Que siempre ahí esté, que nunca me deje". (M. Caicedo, conversación personal, 22 de abril de 2024)

En estos relatos evidenciamos un poco más los intereses profesionales y del mercado laboral que propone Ramos-Yee y Goicoechea (2019), pues Kevin, Laura Garcés y Mariana muestran interés sobre las diferentes avenidas que pueden explorar dentro de la música, como la dirección e interpretación que les permitirán no sólo desarrollar su talento, sino también alcanzar una estabilidad económica. Los jóvenes en esta etapa universitaria están claramente motivados por la necesidad de convertir su pasión en una fuente de ingresos, lo que refleja una evolución en su concepción de la música. Para ellos, no se trata sólo de seguir un sueño, sino de construir una carrera sólida que les permita vivir de lo que aman.

El deseo de Kevin de convertirse en director de orquesta, así como la aspiración de Laura de ser intérprete y solista, resalta la variedad de roles profesionales que existen dentro del campo musical. Estos jóvenes han comenzado a visualizar sus trayectorias no sólo como una serie de pasos académicos, sino como un mapa profesional que incluye diversas oportunidades.

La mención de Mariana sobre su deseo de que la música "le dé de comer" es particularmente significativa, ya que pone de manifiesto la necesidad de los músicos de encontrar un equilibrio entre su pasión y la realidad económica. Esta relación entre el arte y la economía es un tema recurrente en las discusiones sobre las carreras artísticas y refleja una madurez en la forma en que estos jóvenes perciben su futuro.

Además, el hecho de que estos jóvenes se vean a sí mismos como "músicos profesionales" indica una clara transición hacia una identidad más comprometida y seria con respecto a su carrera. Este proceso de identificación con su profesión es

fundamental, ya que les brinda la confianza y la motivación necesarias para superar los desafíos que enfrentarán en su formación y en el inicio de sus trayectorias laborales.

Este capítulo ha constituido para nosotras un interesante recorrido, que nos ha permitido navegar entre melodías de vida y solfear experiencias. Los relatos alrededor de la música nos permitieron vislumbrar a las experiencias como construcciones sociales que se deben tanto al ámbito individual como al social, entendiendo allí a las diferentes esferas y/o dimensiones con las que interaccionamos. Así, los jóvenes aquí entrevistados nos han demostrado que a pesar de que sus primeras interacciones directas con la música en su mayoría empezaron en la EMD y que además conviven e interaccionan en un contexto en común, sus experiencias están relatadas desde diferentes aspectos culturales y familiares, por tanto, es claro el trabajo interno y personal de la organización de sus vivencias.

Por otro lado, nos encontramos con que la música se erige no sólo como una forma de arte, sino como un pilar fundamental en el desarrollo emocional y social de los jóvenes. En el contexto de la EMD se revela su potencial para ser un medio de sanación y autodescubrimiento, esta capacidad de la música para actuar como un refugio sugiere que, en entornos donde las oportunidades son limitadas, puede ofrecer un sentido de pertenencia y propósito.

Además, la relación entre música y lenguaje invita a reflexionar sobre cómo las formas de expresión artísticas pueden ser igual de significativas que las verbales en la comunicación de experiencias humanas. Al equiparar la música con un idioma, se plantea la idea de que es un medio efectivo para construir conexiones interpersonales, especialmente en contextos donde las palabras a menudo resultan insuficientes.

Finalmente, se destaca una notable metamorfosis en la percepción de la música entre los jóvenes, donde esta se redefine como un pilar central de sus vidas y aspiraciones. Esta evolución no sólo refleja un cambio en la relación personal con la música, sino que

también subraya la importancia de un entorno educativo que fomente el desarrollo integral del individuo.

El apoyo y la guía que reciben y recibieron en la EMD parecen ser fundamentales para que los estudiantes reconozcan sus talentos y visualicen un futuro en el que la música pueda ser su profesión. Este proceso de acompañamiento genera un sentido de comunidad, en el que la validación de sus sueños se traduce en confianza y motivación para perseguir una carrera en el ámbito musical. Además, las aspiraciones de los estudiantes universitarios revelan una nueva perspectiva sobre la música como una fuente potencial de ingresos y estabilidad económica. La búsqueda de una carrera en la música ya no es vista como una aspiración romántica, sino como una opción de vida concreta, lo que plantea un diálogo interesante sobre cómo los artistas pueden navegar entre su amor por el arte y las exigencias del mercado laboral.

La evolución de su identidad como músicos profesionales representa un proceso de autoafirmación que va más allá del talento, este compromiso con su carrera se traduce en una motivación intrínseca para superar desafíos, evidenciando que la formación musical puede ser un motor de cambio no sólo en sus vidas, sino también en sus comunidades, al promover una visión más amplia del futuro que desean construir.

6. CAMINO AL SON DE LA IDENTIDAD

En el presente capítulo se describe la relación de la música y la construcción de identidades de los/as estudiantes de la EMD ubicada en la comuna 21 de Cali, se desarrolla por medio de tres subcapítulos: el primero en torno a las percepciones de los/as estudiantes sobre cómo conciben la identidad, el segundo aborda la influencia que cumple la música en componentes de la identidad como lo son el autoconcepto y la narrativa, y el tercero, abordará la relación que hay entre los gustos musicales de los/as estudiantes con su construcción identitaria.

6.1 Tejiendo la identidad

Para iniciar este subcapítulo, partiendo de la población con la que realizamos la investigación, consideramos oportuno ahondar acerca de lo que implica la adolescencia. A la luz de lo expuesto por Le Breton (2012) se entiende como una fase entre la infancia y la adultez enmarcada por la incertidumbre y la fragilidad de la identidad, en la cual los/as jóvenes son altamente sensibles a lo que sucede en su entorno. Este periodo se caracteriza también porque marca aquel momento donde elaboran el sentido de su identidad, el cual se encuentra en constante construcción y tienen cuestionamientos sobre lo que son mientras viven experiencias que les permiten descubrirse.

Una vez entendidas las implicaciones que conlleva la etapa en la que se encuentran los/as estudiantes, consideramos oportuno retomar la identidad según lo expuesto por Páramo (2008), donde explica que son aquellas características que tienen las personas a través de las cuales son conocidas. Sin dejar a un lado los aspectos biológicos que comprenden, la identidad de las personas también se construye con base en las interacciones sociales que se gestan con la familia, en la escuela y con las demás personas que hacen parte de las vivencias en el día a día, “la identidad así construida va a influir en la manera como actuamos en el mundo” (Páramo, 2008, p. 541).

Asimismo, Marín-Liébana *et al.* (2020) conciben a la identidad como “un proceso de percepción de unidad, coherencia, continuidad y semejanza sobre la propia persona que constituye un marco de sentido en una doble dimensión individual y social en el que se integra el autoconcepto” (p. 94). Se reconoce que el proceso de la construcción de identidad durante la adolescencia trae consigo cambios actitudinales y conductuales; dichas características según Ruiz-Rodríguez (2015) “responden a factores psicosociales como el autoconcepto y la autoestima, así como al contexto al que pertenece el adolescente. Por eso, también es necesario analizar y tener en cuenta su entorno social y económico” (p. 5).

De esta manera, resaltaremos desde las voces de las/os actores sus descripciones sobre lo que es la identidad y partir de ahí para entretener la relación existente de esta con la música. A través de los encuentros, se identificaron elementos que para ellos son característicos de la identidad.

(...) es algo que, que te identifica a ti como persona, o sea como que cada persona es, o sea cada persona es única, cada persona tiene su personalidad, cada persona tiene una manera diferente de pensar, de actuar, de expresar, entonces siento que es algo que, que tú mismo puedes hacer, o sea, tú mismo puedes controlar o expresar, entonces la identidad es como algo más personal, algo que te define a ti como persona. (L. Garcés, comunicación personal, 22 de abril de 2024)

Lo que Laura menciona demuestra que para ella la identidad la componen características que son propias del accionar, que se ligan a la personalidad y a las maneras de actuar, pensar y expresar de las personas, haciéndolas únicas entre los demás. Por otra parte, encontramos que para otros estudiantes "la identidad es la forma en la que en la que uno se ve y en la que los demás lo ven a uno" (M. Caicedo, comunicación personal, 22 de abril de 2024). Asimismo, manifiestan:

Identidad, pues como la palabra lo dice pues, es algo que identifica a una persona o que te hace distinto al resto... la identidad se construye a partir de influencias, ya sean buenas o sean malas, pero ya está en ti experimentar esas influencias... (K. Valencia, comunicación personal, 17 de abril del 2024)

Considerando lo anterior, es necesario retomar que, bajo la perspectiva de la Psicología Social, se han estudiado distintos tipos de identidades, pero hay dos que han tenido mayor impacto en la literatura. Gómez y Vásquez (2015) explican que estas son “la identidad personal — la definición de uno mismo en términos de atributos idiosincrásicos personales — y la identidad social — la definición de uno mismo en términos de afiliaciones a distintas categorías o grupos” (p.7).

Estas vertientes de identidad se han presentado como elementos distintos e incompatibles; no obstante, considerando la perspectiva psicosocial, retomamos lo expuesto por Moral-Jiménez (2004) al explicar que la identidad social y la identidad individual no son realidades separables, por el contrario, son constituidas mutuamente, por medio de los aspectos culturales, sociales e ideológicos, los cuales son inseparables a las narrativas del yo.

Ahora bien, las y el estudiante presentaron concepciones distintas de la identidad, que bajo otro lente se podría ver como elementos opuestos, no obstante, consideramos que estas visiones se complementan. Por una parte, Laura manifiesta que la identidad es algo propio de las personas y no menciona de manera explícita la participación de elementos externos que inciden en su identidad; no obstante, al aludir que esta hace parte de la personalidad, las acciones y las maneras de pensar, no se descarta la importancia de las interacciones sociales para la constitución de las mismas. Así como lo plantea Moral-Jiménez (2004) “la(s) identidad(es) no surge(n) con independencia del mundo social, sino que la realidad-interpretación de las opiniones, procesos atributivos y vinculaciones sociales sería el elemento conformador de la(s) misma(s)” (p. 184).

Ahora bien, al abarcar lo mencionado por Mariana y Kevin respecto a la identidad, hacen referencia a dos elementos: el primero es la percepción que las demás personas tienen

sobre nosotros mismos y la influencia que estas puedan llegar a tener. Esto se respalda con lo expuesto por Moral-Jiménez (2004) al explicar que el proceso de la captación propia por medio de la imagen de uno mismo en el otro es lo que permite el proceso de la construcción de identidad.

Así pues, el reconocimiento que tienen los estudiantes de que la identidad se permea por la influencia e interacción con los otros, es fundamental, según Moral-Jiménez (2004) por medio de la interacción recíproca con los demás, el/la adolescente toma conciencia de sí mismo, continuando su búsqueda y formación de sí, cambiando la manera de percibir y enfrentarse a la realidad, integrándose y adaptándose al contexto en el que se encuentre.

6.2 Construyendo nuestra identidad por medio de la música

Dando continuidad, abordaremos las correlaciones encontradas entre las experiencias de los y las estudiantes con la música y el desarrollo en su proceso identitario, en torno al autoconcepto que tienen de sí mismos/as. Siendo así, la música cumple en los/as adolescentes funciones identitarias tanto a nivel personal como social. Dando una mirada desde el contexto psicosocial, la música es uno de los medios a través de los cuales los/as adolescentes se reconocen y se ven reflejados (Ruiz-Rodríguez, 2015).

De esta manera, el autor lo plantea en dos sentidos: el primero, como un elemento socializador, ya el hecho de compartir códigos dentro de un grupo de pares, se garantiza una relación y la comprensión de los/as integrantes. El segundo, lo presenta como un elemento diferenciador, pues el adoptar dichos códigos que pueden no ser los comunes en toda la sociedad, hace que estos se presenten como particulares dentro de los grupos y de cada miembro (Ruiz-Rodríguez, 2015).

Para esto, autores como Cazalla-Luna y Molero (2013) mencionan que el autoconcepto es un componente importante en el proceso de la configuración de la identidad personal de los/as adolescentes, ya que les permite formarse en términos de la autovaloración social. Desde lo planteado por Shavelson *et al.*, (1976) el autoconcepto es la percepción

de sí mismo/a que tiene una persona, estas percepciones son creadas a través de la experiencia que se tiene con el entorno y está influenciada por su entorno social y personas más cercanas.

Los procesos de interacción social son fundamentales para definir las vivencias según sus experiencias agradables o desagradables y así modificar o variar su autoconcepto. Así pues, al considerar que los y las estudiantes han tenido cercanía con la música y han llevado un proceso formativo musical, se puede decir que esto ha influenciado de manera positiva en su autoconcepto y por tanto, en la construcción de sus identidades. A través de los relatos de los/as estudiantes, se evidencia cómo la música les ha permitido adquirir características y habilidades con los cuales no contaban antes de iniciar con su proceso de formación en la EMD.

Es que yo siento que me ha cambiado mucho como persona, o sea, yo antes era muy tímida, demasiado tímida y siento que cuando entré en este mundo me ayudó como a expandirme, porque la música te permite ser libre, te permite ser tú en todos los sentidos... yo era muy cerrada antes y siento que eso me permitió abrirme, conocer personas, experiencias, pero más que todo por mí misma, porque siento que desde que yo ingrese a este mundo de la música, pude ser más empática, más servicial, más solidaria. (Laura Garcés, comunicación personal, 22 de abril del 2024)

Se puede evidenciar que el proceso con la música que tiene Laura desde hace 11 años ha aportado tanto en la construcción de su identidad social como individual, permitiéndole fortalecer características propias que se reflejan en su relacionamiento con los/as demás. Al manifestar que la música le ayudó a ser una persona más servicial, empática y solidaria, demuestra que si bien, estos valores se aluden a su identidad personal, se manifiestan también en la interacción con el mundo. Este reconocimiento demuestra el autoconcepto social que tiene la estudiante al ser aquella percepción que se presenta por medio a las habilidades sociales, basada en las interacciones sociales con las otras personas y que se evalúa en el comportamiento que tiene en los contextos (Markus y Wurf, 1987).

(...) es difícil pensar en cómo sería yo si no fuera música, porque desde que tengo memoria soy música, entonces yo formé mi personalidad basándome en la música, como en las personas que me rodeaban y todo eso, entonces no sé, creo que no, no sería así, no tendría la confianza ni la felicidad que, que tengo ahora. (Laura Rendón, comunicación personal, 8 de mayo del 2024)

(...) creo que, sin la música, yo sería todo lo contrario a lo que soy hoy. Siento que no hubiera conocido a tantas personas si no hubiera sido la persona alegre que soy, la persona espontánea, la persona que quiere conocer a los demás." (Sofía Pasaje, comunicación personal, 22 de abril de 2024)

Lo mencionado por las estudiantes, se puede explicar desde el paradigma narrativo, mediante el cual se ha estudiado el panorama teórico entre la música e identidad. Revilla (2011) lo explica como un modelo de construcción identitaria dinámico, donde el individuo adquiere un compromiso primordial para el proceso. Así, al ser la concepción narrativa un aspecto en la construcción de sí mismo, permite que se generen dimensiones temporales del pasado, presente y futuro de las vivencias del individuo y entran también a configurar los procesos de la sedimentación y selectividad los cuales conforman la capacidad de agencia de este.

Es así como, mediante la narrativa empleada por la estudiante, evoca situaciones de su pasado, enunciando que desde que es consciente la música ha hecho parte de su vida y retoma el presente para realizar ese contraste en torno a características de su personalidad que consideraría no tener en caso de no haber tenido la influencia de la música en su vida.

Algo similar ocurre con lo anunciado por otro estudiante al decir: "creo que yo sería una persona, tipo grosera, más grosera (risas)... súper vago, porque aparte de la música no es que yo haga muchas cosas y creo que hubiera sido una persona de calle, pero gracias al cielo no" (Brandon Congo, comunicación personal, 30 de marzo del 2024). Arfuch (2002, citado en Revilla, 2011) expresa que "el contar la propia historia es constitutivo de la identidad, a partir del ahora cobra sentido un pasado" (p. 13), por tanto cuando Brandon dice que al no tener la música presente en su vida, tendría unas condiciones de vida

diferentes, habla de la autonomía interpretativa, de la capacidad recopilatoria y consecuencial acerca de que el bagaje experiencial tiene sitio en el presente, en lo que él cree de sí y lo que piensa que pudo resultar totalmente diferente.

Es así como encontramos que tanto Brandon, como Sofía, Laura Garcés y Laura Rendón son capaces de narrar su propia historia con la música, reconociendo los cambios que esta les ha brindado en su identidad, las habilidades que les ha permitido desarrollar tanto personales como socializadoras y logran reflexionar sobre lo que no serían sin la música presente en sus vidas. En suma, a través de la narrativa se configura el propio relato a partir de lo correlativo y consecuente, partiendo de aquellas experiencias sobre la música que generan dicho vínculo (Revilla, 2011).

Siguiendo con la línea argumentativa, los/as estudiantes en la EMD asisten a clases aproximadamente 20 horas semanales, incluso algunos/as estudiantes también asisten los sábados y quienes ya se encuentran en la Universidad, apoyan actividades en la escuela o pertenecen a grupos de la misma. Por tanto, en el marco de su formación, la interacción con otros/as estudiantes es inherente, permitiendo así el relacionamiento y creación de vínculos que cumplen un papel importante en la adolescencia y su formación identitaria. Como lo plantea Marcial (1996): “las valoraciones que el adolescente construye y que rigen sus formas de pensar y actuar, están influenciadas significativamente por el medio ambiente que lo rodea, incluidas las relaciones, instituciones y personas cercanas a él” (p.116).

Asimismo, Arroyave-Gómez (2018) plantea que durante la adolescencia el grupo de amigos toma una mayor importancia para la compañía, retroalimentación, información, apoyo y modelo de comportamiento, mientras que las relaciones configuradas en las figuras parentales pasan a un segundo plano, es así como mediante la transformación de estas interacciones y su jerarquía, se permitiría un equilibrio entre la necesidad de mantener las relaciones de vinculación y las necesidades de autonomía. Esto lo entiende la autora como “autonomía vinculada” lográndose a través de las relaciones cercanas en la adolescencia con los/as amigos/as.

He conocido muchísimas personas más, muchísimas personas que yo consideraría las mejores personas que he conocido en la amistad, porque son personas que, han ayudado también a lo de mi personalidad, que, que han contribuido a mi formación musical, más que nada y no sé, creo que la, la música nos unió, en momentos perfectos porque es, desde ese momento, hasta ahora no nos hemos separado y hoy hemos seguido siendo amigos de la mano con la música. (Laura Rendón comunicación personal, 8 de mayo del 2024)

Lo manifestado por Laura Rendón, subraya dos de las dimensiones que son características de los vínculos afectivos planteadas por Arroyave-Gómez (2018), por una parte, destacamos el *sentimiento de pertenencia*, ya que Laura reconoce que está siendo elegida por sus amistades y que se siente aceptada dentro de su grupo en la Orquesta y a nivel general en la EMD; por otra parte, distinguimos el *reconocimiento del otro y tiempo compartido* al estar Laura durante siete años en la escuela y entablar relaciones de amistad con sus compañeros de orquesta mediante las interacciones diarias, se reconoce también el conflicto que pudo haber a lo largo de los años durante estas interacciones; sin embargo, las relaciones de amistad han perdurado gracias a la reconciliación, como una de las características del tiempo compartido de los vínculos entre pares.

Lo anterior, permite evidenciar que la música como medio socializador ha sido gestora de vínculos afectivos entre pares, los cuales cumplen un papel fundamental para el desarrollo psicosocial y construcción identitaria durante la adolescencia. Así, por medio de la interacción con el grupo de pares los/as estudiantes de la EMD moldean, configuran y refuerzan aquellas características propias mediante el reconocimiento con el otro.

6.3 La Identidad y preferencias musicales: mi reflejo con los otros

Dando continuidad, abordaremos la manera en la que los gustos musicales y artistas favoritos de los/as estudiantes tienen incidencia en su construcción identitaria. Para esto, es necesario abordar la identidad musical, elemento que en este caso se relaciona con los procesos identitarios de los/as estudiantes de la EMD y la música. Siendo así, Marín-Liébana *et al.* (2020) explican que la identidad musical son las “formas en que la música

desarrolla diferentes aspectos de nuestra identidad general, como pueden ser las identidades vinculadas con el género, la edad, la nacionalidad, la diversidad funcional o la propia personalidad” (p. 91).

Asimismo, Oriola-Requena y Gustems-Carnicer (2015) explican que los gustos musicales de los/as adolescentes representan un componente más de sus identidades, pues al identificarse el/la adolescente con un género musical, un cantante e incluso su agrupación favorita, esta inclinación se verá reflejada en ocasiones por medio de elementos extra musicales como su ideología, comportamiento e incluso otras maneras de expresión como la forma de vestir.

En este sentido, encontramos que las preferencias musicales de los/as estudiantes giran principalmente en torno al K-pop, la música clásica, el pop y en algunos casos el reguetón. A continuación, analizaremos los hallazgos en torno a cuatro estudiantes de los cuales dos tienen preferencias musicales por el género del K-pop⁴ y los otros por la música clásica.

(...) A mí me encanta BTS, a mí me encanta, a inicios de 2022 a mí me comenzó a gustar demasiado y pues me enamoré completamente...cuando comencé a escuchar las canciones me parecieron tan variadas y como tan lindas. (L. Rendón comunicación personal, abril 22 del 2024)

(...) Principalmente tengo como cierta obsesión desde 2020 con BTS. He intentado como que irme un poquito más allá en el mundo del K-pop pero no he podido, ningún grupo me llama la atención tanto como ellos. (M. Caicedo comunicación personal, abril 22 del 2024)

Con lo anterior anunciado por las dos estudiantes, resaltamos una relación en lo expuesto por Flores-Rodrigo (2007) al plantear que, durante el proceso de conformación de la identidad, los/as adolescentes se encuentran en la búsqueda de referentes con los cuales se puedan identificar y que les permita relacionarse con los demás. Asimismo, Oriola-Requena y Gustems-Carnicer (2015) plantean que una de las funciones que cumple la

⁴ Género musical autóctono de Corea del Sur.

música en la adolescencia radica en la influencia que tiene para la construcción y consolidación de la identidad, donde las preferencias musicales de cada persona representan un componente más de su propia identidad. Si bien, Mariana Caicedo y Laura Rendón, tienen preferencias musicales por el género del K-pop y particularmente con la banda BTS, resaltamos que, dentro de su discurso, cada una de las estudiantes se identifican con dicha banda desde dos aspectos.

(...) me quedé con su música, con lo que hacían, con cómo lo interpretaban, lo que sonaba se acoplaba tan bien, o sea que lo que yo escuchaba me hacía pensar en que realmente sentía lo que decían en las canciones (...). Las letras de BTS son como para amarse a sí mismo, yo lo agradezco porque, tengo muchísimos compañeros o personas que conozco que, sí se han sentido identificados con las letras, que dicen que son suficientes (...) las canciones de cariño hacia uno mismo, hacía las demás personas, me han gustado mucho, podría decirse que si me identifico. (L. Rendón, comunicación personal, abril 22 del 2024)

Lo manifestado por Laura Rendón lo podemos constatar en lo planteado por Flores-Rodrigo (2007) al exponer que los géneros musicales como el pop, por medio de sus artistas jóvenes, permiten cierta cercanía con los/as adolescentes ya que sus canciones logran transmitir sentimientos y emociones similares a los que pasan en dicha etapa de la vida. De esta manera, podemos advertir que Laura Rendón armoniza con las letras de BTS porque interpreta, comparte y conecta con las ideas que para ella la invitan al fortalecimiento del autoconcepto y autoestima en las personas.

Siendo así, esta capacidad que tiene la estudiante de reconocer en las letras de las canciones aspectos que son fundamentales en el desarrollo de la adolescencia, conversa con lo planteado por Benito-Monleón (2010) al afirmar que para los/as adolescentes las letras de las canciones les permiten poner en palabras las emociones, anhelos o inquietudes que presentan, por tanto, las canciones influyen y favorecen la manifestación de pensamientos que se verbalizan en las letras.

(...) de BTS me identifico exclusivamente con una persona que es Yoon-gi, siento que tenemos personalidades muy parecidas, entonces sí me identifico mucho con él. (...) él tiene una personalidad como muy calmada, muy tranquila. Pero tiene un carácter super fuerte, es como una persona que no se deja, que dice las cosas que piensa y de la manera en que la piensa, como que no la suaviza. (M. Caicedo comunicación personal, abril 22 del 2024)

Sobre lo expresado por Mariana Caicedo, retomamos a Flores-Rodrigo (2007) para explicar que cuando el/la adolescente se identifica ya sea con el género musical, con su grupo favorito, o con un cantante, puede llegar a tomar referencias de estos mismos y manifestarlo por medio de su forma de vestir, de pensar e incluso de actuar. Así pues, el fragmento anterior demuestra que Mariana percibe características propias de su personalidad similares a las de Yoon-gi, uno de los integrantes del grupo BTS.

Igualmente, esto evidencia la influencia que ocupan los modelos sociales, según Ruiz-Rodríguez (2015) durante la construcción identitaria propia y distintiva del adolescente, es recurrente que se tienda a retratar en sus ídolos, ya que ellos/as representan y reflejan tanto lo que les gustaría ser como los valores transmitidos. Por tanto, podemos decir que, en este caso, el artista se plasma como un espejo emocional y comportamental en el que Mariana se ve reflejada, al ser uno sus referentes más importantes, le permite a ella reforzar su propio autoconcepto, reconociendo y conectando aspectos de sí misma.

(...) Me gusta mucho la música de Beethoven, o sea, es muy penetrante, diría yo. Eh y ya de artistas, Hillary Hanking una gran violinista, hay uno que se llama Max también que es un violinista. Eh, qué más, me gusta mucho Bach, la polifonía, es muy hermoso. También está Brahms, está Mozart, que también es un compositor que se habla mucho ¿no? por sus sinfonías en especial. (L. Garcés. comunicación personal, 22 de abril del 2024)

(...) Pues a ver, es que hay varios de varios tiempos, pero pues los voy a meter así todos. El primero es el padre de la música clásica, pues Bach, Vivaldi, Mozart. Eh, quien más, Rossini y a Giachino Rossini, que era un loco de la música. Y digamos así compositores más modernos, puede ser Alejandro Zuleta, Gustavo Renjifo, Eh Fernando Salazar son buenos compositores. (K. Valencia, comunicación personal, 17 de abril)

Lo anterior muestra la diversidad en las preferencias musicales de cuatro de los/as entrevistados/as, si bien pertenecen y pertenecieron al grupo de orquesta y coro juvenil de la EMD, ahora nos interesa enfatizar en la preferencia de Laura Garcés y Kevin Valencia por la música clásica. Revilla (2011) afirma que la música cumple una función crucial en los procesos de diferenciación de las personas, ya que las prácticas musicales, los hábitos de consumo y el gusto de ésta, son agentes generadores y definidores de identidad, por tanto, componen los parámetros identitarios que refuerzan el diferenciamiento. Sobre ello, podemos constatar:

(...) hablando de la parte clásica, me identifico mucho porque cuando uno toca es como hablar, como te hablo aquí. Uno expresa muchas cosas. Entonces siento que sí me identifico con la música clásica en especial. Porque digamos que la música te transmite algo que está pasando en ese momento, que te pueda llegar a pasar... no sé, se conecta todo conmigo, siento que va con mi personalidad. (L. Garcés. comunicación personal, 22 de abril del 2024)

(...) siento que me identifico muchas veces con Mozart. Porque él era muy loco, en cuanto a la música en general y en la vida en general. Era muy loco, pues él fue un genio desde pequeño. Y, no estoy diciendo que yo sea un genio, pero digamos que la manera de componer de él era como que muy espontánea y muy anti-reglas y pues así pienso yo que yo soy así, no me gusta seguir las reglas. No, no digo socialmente, pero sí en cuanto a la música. A veces siento que la música es más libre sin reglas. (K. Valencia, comunicación personal, 17 de abril)

Como planteamos al inicio de este subcapítulo, las estudiantes se identifican con el género del K-pop por su conexión con las letras de las canciones y porque se ven reflejadas en algunos aspectos con sus artistas favoritos. Ahora bien, para el caso de la preferencia por la música clásica de Kevin Valencia y Laura Garcés, contemplamos que está ligada a la formación musical que han tenido en la EMD y al proyecto de vida que han empezado a trazar.

Tal como lo plantea Marín-Liébana *et al.* (2020), desde los primeros años de vida hasta la adolescencia, la construcción de la identidad musical presenta distintas transiciones

que atraviesan las dimensiones personales, físicas y sociales. El marco social influye en este sentido, aunque al principio este se sitúa en los/as cuidadores/as, ámbito familiar y escolar, al presenciar la adolescencia, el marco social está guiado por el grupo de iguales y otros contextos en los que se desenvuelven los/as adolescentes.

En este sentido, Kevin y Laura al haber sido parte de la EMD desde los seis años, han pasado más de la mitad de su vida formándose en espacios donde la música clásica ha sido un eje central de fundamentación en su aprendizaje. Por tanto, al haber estado inmersos en este género durante gran parte de su vida, no sólo ha permeado sus preferencias musicales, sino también en la manera en cómo perciben, comprenden e interpretan el mundo que les rodea.

Destacamos entonces que el sentido de su identidad ha estado configurado por la educación musical recibida, lo que ha atravesado tanto sus habilidades técnicas, como su sensibilidad artística hasta su proyecto de vida. De acuerdo con esto, podríamos decir que la música clásica ha actuado como un hilo conductor para el crecimiento personal y profesional, dándoles una estructura y un lenguaje compartido. A través de esta formación, Kevin y Laura han desarrollado actitudes que forman parte de su identidad, tales como la disciplina, la creatividad, el cuestionamiento y la apreciación por la belleza y la complejidad.

Así como lo plantean Barrera-Valencia y Ortiz-Medina (2017):

en el camino de formarse como músicos, los adolescentes se encuentran con procesos diversos que marcan su vida, los cuales les aportan nuevas formas de significarse a sí mismos, de verse en relación con otros y de entender e interactuar con su entorno. (p. 251)

Por lo tanto, contemplamos que las preferencias musicales de los/as estudiantes que componen sus identidades musicales y estas a su vez, hacen parte de su identidad, no sólo se han configurado en torno a las percepciones individuales, sino que son el resultado de un proceso continuo de experiencias e interacciones con su mundo social.

A lo largo de este capítulo pudimos describir aquellos aspectos que enmarcan la relación que se teje entre la música y las construcciones de identidades de los/as estudiantes de la EMD. Abarcamos las maneras en las que los jóvenes conciben la identidad partiendo de aspectos que consideran característicos, pudimos constatar que para las/os estudiantes la identidad es un proceso individual pero que su construcción está influenciada por la interacción que ellos/as tienen con su entorno familiar, cultural y social, se ve presente en las formas de actuar, reconocerse y relacionarse con las demás personas.

Asimismo, es importante resaltar que ellos/as reconocen que gracias a la música cuentan con rasgos y características de su personalidad que creían no poseer antes de iniciar su proceso de formación musical, evidenciando entonces el fortalecimiento de su autoconcepto. Por medio de sus narrativas lograron verbalizar que la música les ha permitido forjar vínculos afectivos entre pares que han prevalecido a lo largo de los años, también a través de la interacción con su grupo de pares los/as estudiantes han logrado reconocerse con los otros, configurando y reforzando su propia identidad.

Por otra parte, las preferencias musicales de los/as estudiantes se analizaron en torno a la conexión emocional que evoca la identificación con las letras de las canciones debido a su cercanía con situaciones de la cotidianidad. También discutimos en torno a cómo los/as estudiantes se ven reflejados/as en sus artistas preferidos, relacionando rasgos similares de su personalidad, así como también encontramos que sus géneros preferidos se han consolidado por la formación que llevan en la escuela desde hace más de siete años y en la continuación de su proyecto de vida, demostrando la influencia del medio social para los/as adolescentes.

En este sentido, podemos señalar que para los/as estudiantes, la relación con la música va más allá del entretenimiento, es un pilar fundamental en su vida que determina desde cómo se perciben a ellos mismos hasta la manera en la que se relacionan con su medio. Así pues, es crucial resaltar que bajo las narrativas de los/as estudiantes, la perspectiva

psicosocial de la identidad se vio presente, ya que se evidenció la relevancia de los contextos culturales y sociales de los/as estudiantes, así como la influencia que tiene la interacción con su grupo de pares, teniendo entonces los/as estudiantes una identidad cambiante, que transita y reconfigura acorde a las experiencias vividas. Una vez abordado este aspecto, es necesario que continuemos ahondando sobre cómo la música como medio de socialización de los/as estudiantes moviliza y permite procesos de agencia entre ellos/as.

7. LOS ACORDES DE MI CANCIÓN

7.1 La Música como Agente Socializador

Este capítulo analiza las experiencias de las/los estudiantes de la EMD en relación a la música y refiere por qué la música puede ser comprendida como un agente socializador. En el primer subcapítulo describiremos los agentes primarios de los procesos de socialización, continuaremos en un segundo subcapítulo atizando la conversación sobre la música comprendida como un agente socializador, posteriormente en un tercer subcapítulo describiremos cuál es la relación que se teje entre la música y otros agentes socializadores y cómo esto incide en la configuración de las identidades de las y los jóvenes. Finalmente, hemos decidido incluir un subcapítulo que responde a una categoría emergente, la Agencia. Este concepto brota durante las entrevistas realizadas, se compagina con los intereses que nos guiaron a hablar sobre experiencias, identidad y socialización, y nos abre el camino hacia la posibilidad de pensarnos el concepto mismo en una de sus dimensiones, la constructiva.

Entendemos la socialización como un complejo flujo interactivo que consolida el factor relacional de la condición humana, donde las personas incorporan a sus estructuras mentales y emocionales todo un andamiaje de actitudes; comportamientos, creencias, valores, normas, órdenes y roles a partir del contexto social, histórico y cultural en el cual se encuentran. Este proceso tiene lugar mediante la acción de diferentes agentes socializadores -con diferentes niveles de influencia- entre los cuales podemos considerar la familia, los sistemas educativos, las relaciones interpersonales, la religión, el barrio que se habita o para el caso de los jóvenes de la EMD, la música. Estos agentes socializadores cumplen con la función de transmitir un bagaje de conocimientos que posteriormente las personas utilizan o desechan para constituir y forjar sus perspectivas, concepciones e imaginarios sobre la realidad y el entramado social.

Convencionalmente se ha considerado que los ciclos vitales de la niñez, la infancia o la adolescencia son lugares propicios para que los procesos de socialización tengan cabida e incidencia en la construcción identitaria de los futuros “adultos”, estas etapas suponen la oportunidad perfecta para enraizar pautas, creencias, valores, órdenes, estructuras e imaginarios sociales y culturales. Consideramos que esta lectura debe hacerse dentro de los límites del entendimiento de la capacidad de agencia de niños, jóvenes y adolescentes como agentes activos de la sociedad, de lo contrario puede resultar determinista y reduccionista.

Reconocemos en este trabajo; la carga experiencial, creativa y constructiva que tienen los ciclos vitales de la adolescencia y la juventud para la vida social y la conformación de un ser “adulto”. Lo cual a su vez nos propone la necesidad de desnaturalizar los procesos de socialización y de desarrollo entendidos como procesos de “maduración”, pues, ninguna etapa ha de ser considerada incompleta o “inmadura” ya que los procesos de socialización se fraguan de manera transversal a todos los ciclos vitales. Tal como la música, cada nota cuenta y en este trabajo hemos decidido abordar cómo resuena la música en la configuración identitaria de los y las jóvenes.

7.2 El compás de la Socialización: Agentes primarios de socialización

Acorde a lo referido por St. Martin (2007 citado de Simkin y Becerra, 2013), en el campo de las ciencias sociales, el término socialización ha presentado diversas acepciones, entre ellas la primera alude al proceso de conformación y organización de los grupos sociales donde los factores políticos, económicos, simbólicos y culturales tendrán mayor influencia, mientras que la segunda se focaliza generalmente en la persona y remite al proceso por el cual se adquieren los valores, las actitudes y las creencias de una sociedad particular, lo cual involucra procesos intrapsíquicos que dan paso a pensarse la relación entre el individuo y los diferentes agentes de socialización dispuestos por las estructuras sociales.

Aunado a ello, Sánchez-Hurtado (2001) expresa que los procesos de socialización son causa y efecto de la constitución misma de la persona como agente, comprendiendo que tanto la sociedad como los agentes sociales se erigen mutuamente, aunque el proceso de socialización impacte de manera diferencial a cada persona, esto en la medida que cada quien asimila los contenidos que le son brindados de acuerdo a la trayectoria de sus experiencias tanto a nivel personal, interpersonal, grupal, sociocultural y a las necesidades y requerimientos de su desarrollo individual para integrarse -o mantenerse- en el cauce de la vida social. En este sentido, se suele dar lugar a la individuación como un proceso complementario (y no únicamente resultante) de la socialización que comprende la formación de la identidad (Simkin y Becerra, 2013).

De acuerdo con Berger y Luckmann (1966/1978) la socialización se divide en dos, la socialización primaria que corresponde a la introducción del individuo en la sociedad, donde se procura una internalización (subjektivación) del “mundo objetivo” (social) -aquí podemos identificar a la familia como principal agente socializador-, y la socialización secundaria que se constituye en los procesos que sumergen al individuo en contextos y escenarios de participación social, donde se encuentran los denominados “submundos institucionales”, aquellos que configuran el entramado social y la división del trabajo por roles o pautas de actuación generalizadas -aquí podemos identificar agentes socializadores como la escuela o el contexto barrial-. En ambos casos el proceso de socialización considerando “no solo su contenido, sino también su grado de “éxito” tienen condiciones y consecuencias socio-estructurales” (Gaitán, 2013, p. 8).

Este amplio abanico de circunstancias que nos rodean desde que nacemos y que llamamos socialización, nos permiten observar, entender, interpretar y vincularnos con estímulos externos, que posteriormente tendremos que internalizar y así posicionarnos de una u otra manera en la vida social.

Dentro de esa socialización primaria encontramos el núcleo familiar, que desde su heterogeneidad y en muchos casos desde la asimetría de sus relaciones internas forjan las primeras estructuras conceptuales e identitarias, convirtiéndose en uno de los

primeros agentes de socialización -que además suele ser transversal al resto de socializadores- y aunque no sea un agente socializador completo o absoluto brinda las primeras herramientas para conocer el mundo.

(...) Mi mamá más que todo en el principio, siempre era insistiendo, insistiendo en que entrara en este mundo de la música... Entonces siento que fue más que todo por mi familia de núcleo, porque siempre me impulsaron, mi hermano también, pues mi hermano es músico también y siempre estuvieron como dándome ese pedal y ese apoyo a que pues siguiera con eso. (L. Garcés, comunicación personal 22 de abril de 2024)

Yo siento que mi mayor apoyo en esta parte ha sido mi familia. A todos les gusta el tema de la música, a todos les gusta el tema de que uno realice un arte, sí, ellos siempre me han apoyado. Como mi mamá fue la que me metió aquí, o sea, yo estaba muy pequeña y por tanto no como que no dimensionaba tanto las cosas. (S. Pasaje, comunicación personal, 22 de abril de 2024)

Tanto Laura Garcés como Sofía Pasaje ingresaron a la EMD teniendo el impulso y apoyo de sus familiares, en ambos casos la figura materna resalta como la principal interesada en que dieran inicio a su formación artística musical. Quizá esta acción pudiese leerse como un ejercicio de autoridad, sin embargo va más allá y responde a la comprensión de la familia como un órgano biopsicosocial cuyo principal objetivo es asegurarse de que tanto padres como hijos sean capaces de responder a diferentes demandas sociales, en el caso de los padres/madres criar, formar una familia, garantizar buenas condiciones a los hijos, en el caso de los hijos/hijas se espera, por ejemplo, que puedan desarrollar capacidades acorde a sus intereses, en este caso encontrando oportunidades en el ámbito musical.

Padres y madres -en este caso las madres de Sofía y Laura- ejercen pautas de crianza acordes a sus experiencias personales de socialización, impulsando y apoyando a sus hijas en la formación musical, mientras que Sofía y Laura reciben estas pautas como una transmisión no sólo generacional/familiar sino también cultural de conocimientos, pues las prácticas y creencias familiares reflejan y transmiten valores presentes en la cultura

en que se está inmerso. Tal como lo menciona Ruiz (2009, citado por Navarro-Pérez *et al.*, 2015),

La familia es la mejor transmisora de valores y contravalores vigentes en la sociedad; integra, marca, sella y estigmatiza en el mundo de sus pautas culturales y normas de conducta a los recién nacidos por el mero hecho de nacer o estar en su seno. (p. 146)

Ahora bien, en un nivel de socialización diferente se encuentra la escuela. La educación se convierte en uno de los escenarios de socialización con marcada influencia en el desarrollo de las personas, a pesar de estar centrada en la apropiación de contenidos curriculares genéricos, también se convierte en un lugar de aprendizajes sociales donde aprendemos a “comportarnos” para convivir en un mismo espacio con otros, logramos discernir que nuestros intereses pueden reñir con los de los demás y en muchos casos es el lugar propicio para corroborar o contrariar lo que aprendemos en casa con nuestra familia.

En este sentido, Wentzel y Looney (2007, citados por Simkin y Becerra, 2013) sostienen que la escuela tiene el objetivo de contribuir en la adquisición de las habilidades necesarias para responsabilizarse y adaptarse a los objetivos grupales, comportarse de una manera pre-social -simulando escenarios de una realidad social más amplia- y cooperativa con pares, así como permitiría desarrollarse académicamente en áreas de interés para el proyecto de vida futuro.

Uno encuentra mucha vida social con los demás porque todos tienen o bueno la mayoría tienen el sentido en común que es venir acá, pues, aprender música y hacer música, entonces es como que tener una relación social en la cual la música une una sola idea. (K. Valencia, comunicación personal, 17 de abril de 2024)

En el extracto anterior Kevin nos comunica la relevancia que tiene para él encontrar un sentido de interés compartido -lo cual a su vez permite la identificación con los demás alumnos de la EMD-, este interés compartido que refiere como el “aprender o hacer música” se traduce en la posibilidad de que jóvenes con historias y experiencias de vida

diversas se reúnan alrededor de una idea común, lo que él identifica como una relación social, es el flujo permanente de intercambios simbólicos donde Kevin y sus compañeros no sólo constituyen su identidad subjetiva, sino una identidad social por medio de las relaciones interpersonales.

7.3 El eco de la música en mi vida: Música como agente socializador

Yo siempre digo que una persona que no escucha música,
es como que...¿qué hace vivo?
(M. Caicedo, comunicación personal, 22 de abril del 2024)

Autores como Sánchez-Hurtado (2001) aciertan en mencionar que, en la constitución identitaria, social, moral o cultural actual de los agentes sociales, ni la familia ni la escuela son los únicos escenarios en ejercer una función socializadora. A pesar de que las relaciones entre pares en la escuela o con los progenitores en casa siguen teniendo una carga afectiva y emocional supremamente importante en el desarrollo y la individuación, se hace necesario pensarse otros agentes socializadores fuera de estas instituciones, en este caso, la música, como uno de ellos.

Importante mencionar que a través del ámbito musical los jóvenes adquieren experiencia axiológica -además de práctica-, así, la música sirve a los jóvenes para usar y construir experiencia valiosa para su propia vida y formación integral desde la formación artística. Para las y los jóvenes, la música no es un objeto accesorio ni en la construcción de sus identidades ni en su vida cotidiana, la música es para ellos y ellas un espacio privilegiado donde gestar representaciones sociales y simbólicas y dotar de sentido sus realidades.

La complejidad usualmente radica en que a las y los jóvenes se les demanda encontrar o negociar su posición y lugar simbólico entre diferentes agentes socializadores, lo cual responde a la necesidad de inscribirse e interactuar en un mundo categorizado y diferenciado que tiene como objeto el “monopolio de la definición legítima de los gustos y de las prácticas legítimas” (Lahire, 2007, p. 32).

Yo no iba a estudiar música, sino que yo iba a estudiar ingeniería eléctrica, por la influencia del entorno, porque la mayoría de las personas piensan que la música es “ir a aprender, a tocar y ya”, entonces yo lo pensé en ese tiempo, estudiar ingeniería eléctrica me iba a generar un estatus social e iba a ser aceptado en la sociedad. Pero yo dije no, uno no tiene que irse por lo que no le gusta. Entonces ahí fue donde la influencia social me estaba llevando a hacer algo que yo en realidad no quería. (K. Valencia, comunicación personal, 17 de abril del 2024)

En este caso Kevin Valencia se enfrentó a la necesidad de legitimar sus intereses y gustos, a pesar de que esto contrariaba las opiniones de quienes estaban en su entorno y con ello pudo dilucidar que la elección por su futuro ejercicio profesional se podía ver notoriamente sesgada al momento de percibir el modo en que las personas califican lo que para él ya no sólo sería un interés, sino un interés legítimo al ver la música como parte de su proyecto de vida. Kevin realizó un análisis reflexivo sobre la legitimidad de decidirse por la música como una posibilidad para ejercer profesionalmente y, a su vez, hizo un ejercicio autorreflexivo de reconocimiento de sí mismo como futuro músico dentro de sus habilidades y capacidades.

La música interpela a las y los jóvenes permitiéndoles construir una identidad en relación con la otredad, es decir, una identidad social y relacional, generando grados distintivos de compromiso y determinación frente a sus intereses, gustos y prácticas sin que esto signifique devaluar o sobreestimar los gustos y prácticas ajenas. Para las y los jóvenes de la EMD la música pasa de ser un gusto legítimo a una práctica comunicativa, expresiva y relacional (también legítima). La música no es simplemente un agente socializador, sino un agente que concatena varios agentes socializadores, brindando a las y los jóvenes un abanico de experiencias en dimensiones perceptivas, analíticas, sensibles y creativas.

7.4 Sonoridad Interior

Creo que la música no es tanto como una profesión,
sino como una forma de vivir.
(L. Rendón, comunicación personal, 08 de mayo del 2024)

La música es la banda sonora de la cotidianidad, es difícil pensar en la posibilidad de trazar mapas de la experiencia y la historia personal sin que se relacionen con algún tipo de sonoridad. Colocamos el radio esperando encontrar(nos) una canción conocida que no sabemos si colocarán y recordamos los eventos vividos con una canción cuya letra define todo lo que se dijo o no se pudo decir en ese entonces. La música es el lenguaje que pone en manifiesto la creación y la recreación del complejo mundo de la interacción social, las acciones comunicativas y la sensibilidad humana.

La música hace parte de las prácticas sociales, de las narrativas y de los discursos que dan lugar a las matrices de la intersubjetividad donde se forja la identidad. Ha logrado establecer redes de significados compartidos que en la juventud propician escenarios de autopercepción con base en el sentido de pertenencia y permiten a las y los jóvenes construir un modo de ser, una identidad.

En las entrevistas que realizamos pudimos encontrar que las y los jóvenes canalizan su experiencia singular de la realidad en la música y con la música, como si acercarse a ella fuera una ilusión evocada en la insistencia de querer escuchar, sentir, conocer algo que les fuera más cercano. Componer les permitió delimitar el espacio con sus sonidos, como si fuera una transgresión al anonimato que de manera sensible y sentida buscara interpelar al mundo. Y lo ejemplifica Brandon Congo cuando nos dice: “yo me siento orgulloso de estar aquí y ocupar un puesto importante, porque yo soy el flautista más avanzado de la escuela” (B. Congo, comunicación personal, 20 de marzo del 2024).

A pesar de que la música hace parte de un fenómeno cultural e histórico y ya lo refiere Bourdieu (2000, citado por Hormigos-Ruiz y Martín-Cabello, 2004): “la música actual es

la manifestación de la extensión y la universalidad de la cultura” (p. 263), lo cual pone de manifiesto su carácter social, la música tiene un carácter subjetivo y es que se crea y se experimenta desde la individualidad. En una sociedad globalizada que mercantiliza la música, es importante resaltar los criterios de identidad que llevan a los y las jóvenes de la EMD a apartarse de esta corriente y asumir la música desde su función socializadora, tal como lo menciona Sofía Pasaje al expresar “sin la música, yo sería todo lo contrario a lo que soy hoy” (S. Pasaje, comunicación personal, 22 de abril del 2024).

Cuando pensamos en el concepto de socialización, a la mente nos llega la imagen de instituciones físicas y tangibles como la familia, la escuela o el trabajo. Este capítulo muestra la oportunidad que trae consigo desmaterializar esta mirada y encontrar agentes socializadores en elementos intangibles, como la música. La música cultural e históricamente ha sido parte fundamental de nuestro desarrollo y vinculación social, erigiéndose de manera transversal en todas nuestras prácticas y narrativas. Interpela nuestra vida y por medio de ella y de su estudio adquirimos experiencias axiológicas y prácticas. La música no es un objeto accesorio de las sociedades, ni sus facultades pueden reducirse a las estéticas y contemplativas.

7.5 Lo que brota: De la Socialización a la Capacidad de Agencia

Yo siempre quise ser flautista y logré ser flautista.
(B. Congo, comunicación personal, 20 de marzo de 2024)

Cuando pensamos en la construcción de este trabajo, quisimos acercarnos a las y los jóvenes de la EMD y de su mano develar cómo la música y la identidad tenían una relación consustancial. Sin embargo, ellas y ellos dieron pasos mucho más allá, las entrevistas indirectamente se convirtieron en un manifiesto de sus afectos, retos, logros y sueños, lo cual nos decía algo de suma importancia, la música para ellas y ellos ha sido también un vehículo para reflexionar, cuestionar y materializar sus ideas. Por tanto, decidimos que la emergencia de un nuevo concepto en sus relatos, la *capacidad de*

agencia se tradujera en la redacción de este último capítulo, que, sin haber sido pensado en un principio, ofrece una perspectiva sobre la expresión y la resistencia de la juventud.

En el transcurso de este capítulo buscamos identificar las expresiones que dan cuenta de la Capacidad de Agencia de las/los estudiantes de la EMD adquiridas o reforzadas a raíz de su formación musical, nos daremos cuenta de cómo esta capacidad de agencia les ha permitido resignificar sus experiencias cotidianas, contribuyendo al análisis y comprensión de los contextos en que se sitúan y fortaleciendo sus características identitarias.

7.6 Mi camino hacia la agencia constructiva

Nuestra sociedad ha negado tajantemente la Capacidad de Agencia que tienen las juventudes y que les convierte en actores y constructores sociales, se han banalizado y reducido sus interacciones, relaciones e identidades, generando lecturas despectivas, reduccionistas y un sesgo tal, que hablar de juventud se torna rápidamente en un estatuto de exclusión o bien se considera que es una etapa de suma inmadurez. Sin embargo, resulta importante resaltar que ha sido desde ese lugar remoto, en que las y los jóvenes se han auto dotado de los medios para hacer de sus interacciones, construcciones de sentido y vinculaciones un caldo de cultivo para la producción y circulación de saberes, permitiéndoles así, comprender sus contextos y reflexionar sobre sus experiencias vitales.

El concepto de agencia se refiere a la capacidad de los seres humanos de comprender y transformar sus propias condiciones de vida desplegando y potenciando sus capacidades, herramientas y cualidades. Esta capacidad de agencia -y sus impactos- incidirán no sólo en el ámbito privado, individual o subjetivo de la persona, sino en el ámbito público y comunitario, lo cual habla del ser humano como un agente social con capacidades constructivas -disgregando la dualidad entre acción/estructura consecuentemente entre lo subjetivo/objetivo-. sobre ello, expresando la necesidad de considerar “la subjetividad del sujeto y la objetividad de la estructura, es decir la “realidad

social” no es externa al sujeto, ni la subjetividad de las personas es ajena al mundo social” (Guzmán-Bracho, 2018, p. 6).

Giddens (1995, citado en Leyton-Muñoz, 2019) dentro de su teoría de la estructuración, brinda un importante lugar a la acción social para el posterior entendimiento de la estructuración social, Giddens refiere que la capacidad de agencia surge mediante un modelo estructurado donde la persona ha de hilvanar tres estadios importantes del razonamiento que mencionaremos a continuación y ejemplificamos más adelante; 1) el **registro reflexivo** de la actividad de la vida diaria: refiriéndose a la interpretación y sentido del cual se dota a la acción propia, la de otros y a la comprensión de los contextos en los cuales se desenvuelven cotidianamente; 2) la **racionalización de la acción**, aludiendo a la idea de que los actores sociales tienen una comprensión teórica y simbólica sobre sus actividades cotidianas y las significan diariamente, permitiéndose trascender la experiencia y caminando hacia la conciencia de sí mismos; y 3) la **motivación de la acción**, donde se señalan los deseos e intereses que movilizan a las personas para actuar y la manera que integran sus recursos personales y materiales en pro de un propósito. Asimismo, se considera un estadio emergente o contingente, 4) una **prerrogativa solidaria** que insta al actor social no sólo hacia la acción, sino hacia la **acción en busca de generar un bienestar colectivo**⁵, transformando así no sólo sus condiciones de vida, sino las de sus pares y comunidad (Guzmán-Bracho, 2018), tornándose así la agencia, en una agencia social constructiva.

Encontramos particularmente interesante la capacidad de los y las jóvenes para hacer un examen de la naturaleza de su cotidianidad, hacer conciencia de sus días mediante el *registro reflexivo* y con ello integrar sus sentidos y sensibilidades para forjar una percepción frente a sus actividades diarias. Lo cual expresa un compromiso activo de las/los jóvenes donde su agencia se manifiesta en la comprensión -práctica y

⁵ Este cuarto estadio habla del tránsito de sujetos a actores sociales, cuyo origen está en la capacidad de Agencia, que vincula necesariamente dos principios: la libertad personal como atributo individual y la responsabilidad social como marco de referenciación social -lo cual sería una corresponsabilidad con las libertades ajenas-, donde a mayor libertad tuvieran las personas, mayor responsabilidad consigo mismos y con los otros debieran asumir.

tácitamente- de su acción y la de sus pares, que posteriormente se convertirán en elementos constitutivos de su identidad y su actuar, lo que supondrá y demandará (más adelante) de procesos de racionalidad e intencionalidad.

Somos más de 300 niños aquí, 300 niños que estamos aprendiendo algo nuevo, 300 niños que estamos aprendiendo algo fuera de lo normal. Como no ser... puede estar un poquito raro de decir, pero es como no ser "alguien más del común", muchos de mis compañeros han entrado a la Universidad y no sé... si, si la música no estuviera, no sé si hubieran podido entrar. (S. Pasaje, comunicación personal, abril 22 del 2024)

Sin embargo, reconocer en los jóvenes la capacidad de agencia no implica reducir su contexto a su actuar, sino más bien habrá que tener presente "que existe una estrecha relación entre la conciencia, las prácticas y la estructura que es visualizada en términos de reglas y recursos" (Ortiz-Palacios, 1999, p. 60), de tal modo comprendemos porqué la música se convierte en un recurso, y una posibilidad de que los jóvenes se conviertan en la "excepción a la regla", ingresar a una institución de educación superior o bien, no ser una persona "común", son jóvenes que se convierten en agentes situados en sus familias, barrio y comuna, que construyen realidades contingentes mientras viven en ellas. Tal como lo refiere, (Ortiz-Palacios, 1999):

Esta concepción pretende avanzar en el reconocimiento de los rasgos cognoscibles de la intervención de los actores en las prácticas sociales. No se trata, sin embargo, de postular como fundamento de la vida social la praxis del actor, como algo ajeno a la constitución de los sistemas sociales. Dado que todas las dimensiones de la vida social tienen como fundamento común la actividad humana el actor no puede ser valorado como una unidad inteligible en sí misma, al margen del sistema en el que está inscrito. (p. 61)

Para lo cual es necesario que los jóvenes puedan racionalizar o teorizar su acción, llevando a significar sus experiencias vitales, generar estructuras mentales que les permitan comprender sus contextos, construir mapas de creencias que fortalezcan su identidad, memoria y registro de sus sentires, es decir, toda organización y estructuración interna que facilite hacerse de perspectivas y percepciones frente a su cotidianidad y les posibiliten reproducir las condiciones necesarias para su transformación.

De manera consecuente, al afirmar que los y las jóvenes -como agentes sociales- pueden transformar las condiciones de vida en que se encuentran inmersos, pretende dar lugar a la creatividad y recursividad de la acción, a la capacidad de las personas de saberse inmersas en marcos estructurales y aun así actuar en ellos, ya que sus acciones no simplemente son un reflejo de su subjetividad sino de la relación implícita con la trama de relaciones sociales en las que se encuentran. Tal como lo menciona Ortiz-Palacios (1999):

Considerar la capacidad activa del sujeto como una serie de realizaciones vividas que configuran la vida social, abre un espacio a su papel en tanto agente. Por ello, la actividad o acción se define como una serie de intervenciones causales: se trata de un flujo continuo de experiencia vivida. (p. 64)

Para los jóvenes de la EMD, la formación musical ha reivindicado ese flujo de experiencias vividas, significando su cotidianidad en clave de sus aprendizajes musicales, la experiencia musical no ha sido un agregado a las cualidades personales, sino un móvil para constituir un imaginario alrededor de la música, de ellos como jóvenes que hacen música y como integrantes de grupos sociales más amplios frente a los que tienen corresponsabilidad.

La racionalización de la acción puede apreciarse como parte de los recursos de los jóvenes para vincular intencionalmente sus intereses y motivaciones con sus acciones. Tanto la capacidad de reflexión como la capacidad de racionalización de la propia vida responde a un flujo de intenciones que se traducen en capacidad de agencia, por lo cual la capacidad de agencia debería medirse tanto en la capacidad de los jóvenes de hacer, tanto como de pensar en hacer -es decir en clave de éxitos, pero también de intentos- amplificando la comprensión de sus condiciones, considerando sus limitaciones y previendo consecuencias de su actuar (Ortiz-Palacios, 1999).

Es haciendo una lectura en clave de intentos cuando hablamos de la *motivación de la acción* y nos referimos a todo el conjunto de intereses y necesidades que guían y dotan

de intencionalidad el curso de la acción (Giddens, 1995, citado de Ortiz-Palacios, 1999). Hablar de este proceso de producción y reproducción social, significa también hablar de la capacidad de los y las jóvenes para identificar, representar o transformar los recursos y reglas que constriñen o posibilitan su acción y posición social. Algunos(as) jóvenes de la EMD han encontrado en la formación musical una necesidad que no habían identificado, mientras que otros encontraron en la EMD el lugar que siempre esperaron para potenciar sus intereses, en ambos casos hay elementos que motivan y dan sentido a su permanencia.

Desde el grado noveno lo tengo claro como tal. El qué hacer, o sea, yo desde hace muchos años sé que la música es para mí. (M. Caicedo, comunicación personal, 22 de abril de 2024)

Estas motivaciones se convierten en el motor de la vida social de las/los jóvenes, responden a su historia personal, a los condicionamientos de esa historia y les permiten modificar paulatinamente sus rutinas, sus decisiones y con ello explayar el marco de sus posibilidades, sus estructuras mentales y construcciones de sentido. Es su interés y motivación por la música lo que les permite reconfigurar en la cotidianidad y despertar nuevas posibilidades, transformar mientras caminan.

Sin embargo, nos es importante resaltar que asumimos la vida social como un lugar dinámico, donde las acciones de las y los jóvenes revela impactos no sólo en el orden individual sino colectivo, “en tanto que la subjetividad individual se configura con la voluntad y decisión del individuo y se complementa en relación con otras en un entramado social, comporta de modo insoluble una subjetividad social precedente y consecuente” (Guinsberg, 2004, citado en Guzmán-Bracho, 2018, p.14).

En la EMD me han ayudado a ser como una persona más paciente conmigo misma y con las demás, a saber, que pues toda la gente, cada persona tiene una forma diferente de aprender y avanzar, ¿no? pues, en los diferentes ámbitos de la vida, entonces como ser más paciente, más comprensiva con otros y conmigo misma. (L. Rendón, comunicación personal, 8 de mayo de 2024)

En el extracto anterior Laura refleja lo que para Touraine (1997, citado en Gómez-Varón, 2011) es la génesis de la capacidad de agencia, la subjetivación. Por medio de este proceso Laura da cuenta de sí misma como constructora de sentido y constructora de su realidad, “ser más paciente con ella misma” tiene cabida en la medida que se ha permitido responder a los aprendizajes en la EMD y ha logrado desarrollar la paciencia para sí misma como una resistencia ante demandas sociales que quizá en un pasado le hayan impuesto celeridad en sus procesos y sentimientos de convulsión.

En algún punto, esa subjetivación -análisis de las experiencias individuales- se inserta en el entramado de las acciones colectivas tales como comprender y respetar el proceso de los demás y “saber que hay diferentes maneras de aprender y avanzar”, Laura, genera lazos de cooperación y solidaridad que fortalecen la capacidad de agencia ya no únicamente de ella como agente social, sino de todo un tejido social. Laura se encuentra en el camino de la *agencia constructiva* mediante acciones que generan bienestar colectivo. Frente a ello Menciona (Guzmán-Bracho, 2018):

El poder constructivo logra conjugar estas dimensiones en un quehacer coordinado donde los sujetos sociales adquieren conciencia de sus intereses y de cómo se relacionan con los de otros, con la intención de participar en el plano colectivo en la reflexión de los temas comunes, en los procesos de decisión del actuar colectivo, en la orientación de tales decisiones y en la acción social misma con la aspiración de transformar la realidad en beneficio de la comunidad de pertenencia. (p. 11)

Es la capacidad reflexiva quien media entre la permanente conjunción de la agencia y la acción social, el empoderamiento subjetivo encamina al empoderamiento colectivo coordinando los intereses particulares con los generales y desencadenando escenarios destinados al bien común.

7.7 La construcción de sentido como mecanismo de expresión de la Capacidad de Agencia

Además, podemos identificar uno de los mecanismos de expresión de esta capacidad de agencia, las construcciones de sentido. Nos referiremos a la manera en que las/los jóvenes significan sus acciones, sentires y experiencias permitiéndoles forjar su identidad, redimensionar sus experiencias vitales y comprender el contexto social que habitan. La construcción de sentido, refiere el proceso mediante el cual las personas crean redes de significados para interpretar su realidad y sus experiencias. En nuestra condición como seres sociales, esa construcción de sentido está mediada por la interacción con los otros. Este proceso conlleva a una sumatoria de esfuerzos por construir y dar sentido a cada retazo de nuestra existencia, que marcada significativamente por los demás termina constituyendo el compendio de nuestra vida.

A la conjunción de todos esos retazos que nos construyen y que día a día tratamos de dotar de sentido, le podemos llamar identidad, es entonces la identidad un imaginario y una porfía que nos permite sentirnos alguien, parte de o diferente a. La identidad es construcción de sentido en sí misma, donde se imbrica lo singular y lo social. Esa construcción de sentido es nuestra negociación con el mundo alimentando una potencia creadora y radical, que en palabras de (Bracho, 2017) es lo que convierte a los seres humanos en un “hacedor activo que proyecta su ser como posibilidad contingente” (p. 6).

Hemos encontrado que para las y los jóvenes que entrevistamos esa construcción de sentido se ha realizado en dos dimensiones; la dimensión personal y la dimensión social, cabe resaltar que, de manera transversal a la conversación, siempre se encontraba la música. Cuando hablamos de la construcción de sentido en la dimensión personal, retomamos uno de los postulados del construccionismo social que apunta a la idea de deconstruir a los agentes sociales y librarlos de falsos esencialismos. En ese sentido, consideramos que debíamos hablar de sus identidades no como figuras estáticas, sino como entidades dialógicas. Escuchamos que cuando las y los jóvenes nos hablaban de

sí mismos, hablaban de un mundo en tránsito, inexplorado en su complejidad, pero no por eso carente de sentido.

Para Laura Garcés, hacer música se convirtió en un medio para reafirmar sus capacidades, sus habilidades y su intención de decidirse por algo que le apasionaba, ¿qué sintió al hacer música por primera vez? “Orgullo. Orgullo porque me di cuenta que realmente pude y soy capaz de hacer muchas cosas con este camino (L. Garcés, comunicación personal, 22 de abril del 2024). Consciente o no, Laura no expresa sólo su íntima relación con la música, sino con el autoconocimiento, con haber encontrado un lugar y sentirse pertenecer. Ese orgullo que sintió Laura es haber dotado de sentido un relato de ella misma con el que se sentía cómoda, como lo dice (Ramírez-Grajeda, 2017) “La identidad, así, es un permanente esfuerzo de crear un lugar para nosotros mismos” (p. 203).

Al creer que la identidad en sí misma es un esfuerzo por construir sentido, entendemos que las y los jóvenes nos hablan de su biografía como una sábana inmensa de significados, pero también como un constante recordatorio de sus propósitos, donde su agencia nunca cede.

Por otro lado, algunos de los/las jóvenes que entrevistamos nos hablaban de las construcciones de sentido en una dimensión social, es decir, han hecho un ejercicio analítico y reflexivo que les permitió dar cuenta del contexto que habitan y de cómo se relaciona la música con este. Un común denominador entre las y los jóvenes que entrevistamos fue referirse a la EMD como un espacio colectivo de bienestar para ellos y para su comunidad, nos hablaron de cómo la música contrarresta aquello que podríamos denominar como factores de riesgo asociados a fenómenos como la violencia urbana. Mariana Caicedo nos dice que “La escuela ha evitado que muchas personas se vuelvan delincuentes y como la zona es tan complicada, es muy importante” (Mariana, comunicación personal, abril 22 de 2024).

Sin embargo, no vamos a hilvanar tan profundo en por qué Mariana considera que hay una relación causal entre la EMD en la comuna y la disminución de jóvenes asociados a la criminalidad o el consumo, pero, sí logramos identificar que a la percepción de esa relación causal le antecede una construcción de sentido, han atribuido una serie de características benéficas a la educación musical, mientras han depositado características negativas a fenómenos y representaciones de violencia en sus barrios.

Este ejercicio mental de categorización, valoración, análisis e interpretación es el resultado de los diferentes mecanismos mentales que constituyen la construcción de sentido, estrategias que, mediante la resiliencia, adaptación o búsqueda constante de escenarios mejores y redes solidarias, reducen en las y los jóvenes el impacto negativo que puede tener su contexto en su bienestar general.

La capacidad de agencia se manifiesta en el esfuerzo analítico de Mariana para comprender lo que ella considera es un escenario de violencia y conflicto, encontrando un punto de inflexión en la creación artística como una manera de influir y contribuir positivamente en su comuna. Wade 2008 (citado en Amparo-Alves *et al.*, 2014), ya lo vaticinaba al decir: “el campo de la cultura es un espacio de acción política no-neutra por lo cual se buscan alternativas colectivas a la violencia con símbolos y lenguajes artísticos” (p. 14), a la vez que es una estrategia de autocuidado que sostiene su propio bienestar combatiendo el miedo o la desesperanza.

Como sociedad hemos hecho una lectura vaga de las juventudes, donde en muchas ocasiones se les ha desprovisto de sus potencialidades transformadoras, solidarias y constructivas como agentes activos del mundo. Este capítulo es un atisbo de las posibilidades académicas y prácticas a las que nos puede llevar el reconocimiento y resignificación de la capacidad de agencia de las juventudes, acercándonos a procesos analíticos como el registro reflexivo, la racionalización de la acción o la motivación de la acción, que se encuentran en juego. Se hace necesario hablar de juventudes ya no desde una mirada reduccionista y mucho menos estudiarla como un ciclo vital meramente transitorio, como si ser joven sólo fuera un requisito para ser algo más. Ellas y ellos

comparten cotidianamente su sonoridad, quizá, debemos prestar más atención a qué tipo de instrumentos usan como medios para expresar sus construcciones de sentido y pensarnos el por qué hasta el momento no los hemos podido escuchar en su totalidad.

8. CONCLUSIONES

Finalmente, consideramos que esta investigación logra dar cuenta de que a partir de las diferentes experiencias musicales compartidas por los jóvenes estudiantes y egresados de la EMD podemos identificar que la experiencia que tienen con la música ha incidido en sus procesos de construcción de identidad, entendidos como algo que se construye tanto individual como colectivamente. A través de las construcciones presentadas en los diferentes capítulos, damos respuesta a los interrogantes que nos surgieron en un inicio.

En el capítulo V, navegamos entre melodías de vida y experiencias, encontramos que las experiencias son construcciones sociales y, por tanto, se deben tanto al ámbito individual como al social, entendiendo allí a las diferentes esferas y/o dimensiones con las que interaccionamos. Así, los jóvenes aquí entrevistados nos demostraron que a pesar de que sus primeras interacciones directas con la música en su mayoría empezaron en la EMD y que además conviven e interaccionan en un contexto en común, sus experiencias están relatadas desde diferentes aspectos tales como los culturales y familiares particulares, por tanto, es claro el trabajo interno y personal de la organización de sus vivencias.

Por otro lado, nos encontramos con que la música se erige no sólo como un arte, sino como un pilar fundamental en el desarrollo emocional y social de los jóvenes, la relación entre música y lenguaje invita a reflexionar sobre cómo las formas de expresión artísticas pueden ser igual de significativas que las verbales en la comunicación de experiencias humanas.

Así mismo, se destaca una notable metamorfosis en la percepción de la música entre los jóvenes, donde esta se redefine como un pilar central de sus vidas y aspiraciones. Esta evolución no sólo refleja un cambio en la relación personal con la música, sino que también subraya la importancia de un entorno educativo que fomente el desarrollo integral del individuo, destacamos igualmente la evolución de su identidad como músicos profesionales, pues esta representa un proceso de autoafirmación que va más allá del

talento, este compromiso con su carrera se traduce en una motivación intrínseca para superar desafíos, evidenciando que la formación musical puede ser un motor de cambio no solo en sus vidas, sino también en sus comunidades, al promover una visión más amplia del futuro que desean construir.

A lo largo del capítulo VI pudimos describir la relación presente entre las construcciones identitarias de los/as jóvenes y la música. De esta forma, logramos constatar rasgos de la construcción identitaria bajo la perspectiva psicosocial, pues si bien, es un proceso individual de los/as jóvenes también está influenciado por su entorno social, cultural y familiar. Así pues, la música se presenta como un elemento fundamental para el fortalecimiento del autoconcepto, posibilitando que los/as estudiantes reconocieran características de su personalidad que se deben a su formación musical en la EMD.

También logramos vislumbrar que la influencia de la música traspasa el entretenimiento, se consolida como una piedra angular de la vida de los/as estudiantes, durante el proceso de construcción identitaria el cual es dinámico y se encuentra en constante transformación, influencia la percepción que tienen de sí mismos y también la manera en la que interactúan y se relacionan con su entorno. Por medio de la música, los/as jóvenes logran fortalecer el relacionamiento con su grupo de pares, así como también encontramos que las preferencias musicales reflejan aspectos emocionales de los jóvenes y la fuerte conexión con sus vivencias de la cotidianidad.

A lo largo del capítulo VII, describimos diferentes agentes de socialización entendidos como la materialización del flujo de conocimiento cultural y social que permea la vida cotidiana y la construcción identitaria. Abordamos la música, ahora entendida como agente socializador con la capacidad de interpelar a las y los jóvenes brindándoles experiencia axiológica y práctica que les permite individualmente reconocerse como creadores de nuevas realidades sonoras y socialmente como partícipes de una práctica artística de histórica incidencia. Que además les guía para asumir grados distintivos de determinación y compromiso frente a sus legítimos intereses, gustos y sensibilidades. Encontramos que la música para las y los jóvenes se transforma en una herramienta

comunicativa y expresiva que, además, concatena varios agentes socializadores, generando un abanico de aprendizajes en dimensiones perceptivas, analíticas, sensibles y creativas.

El aunar a esta conversación el concepto emergente de la Agencia y específicamente de la Agencia Constructiva da luz a la comprensión de las y los jóvenes como agentes sociales capaces de percibir, analizar, sentir y crear, los afirma como constructores de realidad en el ejercicio continuo de leer teórica y simbólicamente sus biografías o en el mejor de los casos, capaces de transformar los marcos estructurales, mentales, sociales y culturales mediante la creatividad y la recursividad de la acción. Sus acciones no son simple y llanamente un reflejo de su subjetividad, sino de la relación implícita con el entramado social. En este sentido, la identidad se traduce en una entidad dialógica y no una figura estática que refleja la porfía constante de las y los jóvenes por construir y dotar de sentido ese entramado social en su complejidad. La música se convierte en un móvil de negociación que posibilita hallar puntos de encuentro entre lo singular y lo social, alimentando la potencia creadora que hace de las y los jóvenes agentes activos y constructivos.

La música ha guiado este recorrido por las experiencias de las y los jóvenes de la EMD con gran protagonismo, sus diferentes cualidades e impactos en la vida personal, educativa, comunitaria y profesional han tomado forma de recuerdos, añoranzas y sueños que respondieron efectivamente a nuestras búsquedas primeras y objetivos. Un camino largo recorrimos por esos mundos, que, aunque no se nombran con tal frecuencia como debieran, gracias a este trabajo nos acercan un poco más a la complejidad humana, porque aquí materializamos la posibilidad de relacionar la música y la identidad o la agencia y la experiencia, que sin tener que ser entidades tangibles, hoy las vemos.

Al escribir este trabajo nos imaginamos el surco de posibilidades que las artes y en particular la música nos puede brindar para la investigación e intervención profesional del Trabajo Social con jóvenes y ¿por qué no con poblaciones en otros ciclos vitales? Sin embargo, se hace necesario repensar las estrategias teóricas, metodológicas y prácticas

de las cuales haremos uso para escuchar, conocer y leer con mayor atención las realidades juveniles y sociales, que sea en un diálogo con ellas y ellos lo que nos permita revertir la mirada esencialista y en muchos casos negativa asociada a este ciclo vital y a muchos otros.

Es por ello que consideramos importante dejar las puertas abiertas para continuar profundizando en las posibilidades de articular la investigación e intervención en Trabajo Social con las artes y principalmente con la música. Esto como una manera de ampliar las perspectivas de abordaje y brindarle a las juventudes e infancias nuevas miradas sobre el tránsito de aquellas experiencias pertenecientes a la construcción identitaria.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaldía de Santiago de Cali. (s.f.). *Diagnóstico Socioeconómico de la Comuna 21*. Secretaría de Desarrollo Económico. https://www.cali.gov.co/desarrolloeconomico/loader.php?IServicio=Tools2&ITipo=d_escargas&IFuncion=descargar&idFile=75238
- Amparo-Alves, J., Moreno, V., y Ramos, B. (2014). *Notas preliminares para un análisis interseccional de la violencia en el distrito de Aguablanca (Cali-Colombia)*. Centro de Investigaciones (CIES); Centro de Estudios Afrodiaspóricos (CEAF). <http://hdl.handle.net/10906/86921>
- Aquino-Hidalgo, J. M. (2018). *Música, emociones y neurociencia*. *SentiPiensa*, 1, 109-124.
- Arana-Castañeda, C, A. (2020). Ausencia y presencia estatal como forma de reproducción de la violencia urbana en el distrito de Aguablanca (Cali, Colombia). *Revista CS*, (32), 77-102. <https://doi.org/10.18046/recs.i32.3910>
- Arbeláez-Samper, A. (2010). La apreciación musical en edades juveniles: territorios, identidad y sentido. *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas*, 5(2), 29-41. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/view/1957>
- Arévalo, L., y Guaqueta, M. (2014). La seguridad en Cali: entre policías municipales y la degradación del conflicto armado. En A. F. Ávila-Martínez y L. Valencia (Eds), *Violencia Urbana, Radiografía de una Región* (pp.111-172). Aguilar.
- Arroyave-Gómez, C, M. (2018). Construcción del vínculo de pareja en la adolescencia. *Revista Trabajo Social*, (28), 27-37. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/28469/1/ArroyaveMartha_2018_ConstruccionVinculoPareja.pdf
- Barrera-Valencia, D., y Ortiz-Medina, M. (2017). La Red de Escuelas de Música de Medellín: un espacio para la construcción de la identidad de los adolescentes participantes. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (50), 238-255. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/822/1340>

- Benavente-Véliz, S. C. (2007) La cultura popular: La música como identidad colectiva. *Diálogo Andino Revista de Historia, Geografía y Cultura Andina*, (29), 29-46. <https://www.redalyc.org/pdf/3713/371336239004.pdf>
- Benito-Monleón, C. (2010). Reflexiones en torno a la utilidad de la música en la terapia psicológica con adolescentes. *Revista Española de Pediatría*, 66(2),136-140. <https://seinap.es/wp-content/uploads/Revista-de-Pediatria/2010/REP%2066-2.pdf#page=56>
- Berger, P. L., y Luckmann, T. (1978). *La construcción social de la realidad: Un tratado en la sociología del conocimiento*. Amorrortu. (Obra original publicada en 1966).
- Bleger, J. (1973). *La identidad en el adolescente*. Paidós.
- Bonilla-Castro, E., y Rodríguez-Sehk, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Grupo editorial Norma.
- Briceño-León, R. (Comp.). (2002). *Violencia, sociedad y justicia en América Latina*. CLACSO.
- Cabedo-Mas, A. (2014). La música y su aprendizaje en la construcción de culturas para hacer las paces. *Cultura de Paz*, 20(64), 10-16. <https://core.ac.uk/download/pdf/267026167.pdf>
- Cámara, A. (2003). El canto colectivo en la escuela: una vía para la socialización y el bienestar personal. *Revista de Psicodidáctica*, (15-16), 105-110.
- Carabetta, S. M. (2011). *Sonidos y silencios en la formación de docentes de música*. Maipue.
- Carrión, F. (1994). De la violencia urbana a la convivencia ciudadana. En F. Carrión (Ed.), *Seguridad Ciudadana, ¿espejismo o realidad?* (pp. 13-58). FLACSO, Sede Ecuador. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/45069.pdf>
- Carrión, F. (2008). Violencia urbana: un asunto de ciudad. *Revista Eure*, 34(103), 111-130. <https://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612008000300006>
- Cazalla-Luna, N., y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista electrónica de investigación y docencia*. 11(9), 43-64. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/991/818>

- Cisneros, J. L. (2000). Juventud, identidad y violencia. *Revista Casa del tiempo*, (oct.).
<https://www.uam.mx/difusion/revista/oct2000/cisneros.html>
- Devine, B. (2013). *Sistematización de la Experiencia Taller Vocal: Soy Joven Soy Distrito* [Trabajo de pregrado, Universidad del Valle]. Archivo digital.
<https://hdl.handle.net/10893/16228>
- Díaz, C. F. (2013). Recepción y apropiación de músicas populares: dispositivos de enunciación, lugares sociales e identidades. *El Oído Pensante*, 1(2), 1-16.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552956863002>
- Díaz, M., y Gómez, L. (2015). Impacto de la educación musical en el desarrollo psicosocial de jóvenes en contextos de vulnerabilidad. *Revista de Educación y Desarrollo*, 34 (2), 45-57.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Editorial Complutense; Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Eime, R. M., Young, J. A., Harvey, J. T., Charity, M. J., & Payne, W. R. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: Informing development of a conceptual model of health through sport. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10(98), 1-21. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-10-98>
- Erickson, E. (1974). *Identidad Juventud y Crisis*. Paidós.
- Escuela de Música Desepaz (s.f.). *Historia de la Escuela e impacto social*.
<https://escuelademusicadesepaz.org/equipo/>
- Ezquerro-Saenz, M., y Serrano-Martínez, C. (2019). Arte y Trabajo Social. La música como instrumento para la convivencia. En E. Sobremonte y A. Rodríguez-Berrio (Coords.), *El Trabajo Social en un Mundo en Transformación ¿Distintas realidades o nuevos relatos para la intervención?* (pp. 1071-1096). Plural.
- Fernández-Poncela, A. M. (2019). *Música y juventud: beneficios y emociones*. *Inventio*, 15(34), 35-44. <https://inventio.uaem.mx/index.php/inventio/article/view/70/0>
- Flores-Rodrigo, S. (2007). Adolescencia y Música. Música y adolescencia. *La música popular actual como herramienta en la educación musical* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. Archivo Digital.
<https://www.injuve.es/sites/default/files/9322-14.pdf>

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (s.f.). *Habilidades para la vida. Herramientas para el Buen Trato y la Prevención de la Violencia*. UNICEF
<https://www.unicef.org/venezuela/media/431/file/Habilidades>
- Fubini, E. (2001). *Música y lenguaje en la estética contemporánea* (2ª ed.). Alianza Editorial.
- Gaitán, L. (2013). Socialización e infancia en la teoría sociológica. En Federación Española de Sociología (FES) y la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) (Eds.), *Crisis y cambio. Propuestas desde la Sociología: actas del XI Congreso Español de Sociología* (vol. 2). Universidad Complutense de Madrid.
- Garcés, M. (s.f.). *Educación informal- Informe*. Escuela de Música Desepaz.
- García-Méndez, J. (2016). "Los sonidos de la fé". Transformaciones de las prácticas musicales de los cristianos en México. *Cuicuilco: Revista de ciencias Antropológicas*, 23 (66) 223-243.
<https://revistas.inah.gob.mx/index.php/cuicuilco/article/view/5104>
- Gergen, K. (1991). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Paidós.
- Glowacka-Pitet, D. (2004). La música y su interpretación como vehículo de expresión y comunicación. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, (23), 57-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1049878>
- Gómez, A., y Vázquez, A. (2014). Identidad personal e identidad social. ¿Dos procesos diferentes o uno solo? *Revista de Psicología Social*, 30(3), 468-480.
<https://doi.org/10.1080/02134748.2015.1065091>
- Gómez-Varón, J, A. (2011). *Capacidad de agencia en jóvenes caleños vinculados a organizaciones juveniles* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. Archivo digital. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130318071710/Tesisjohn.pdf>
- Grusec, J. E., & Hastings, P. D. (Eds.). (2007). *Handbook of socialization: Theory and research*. Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/2006-23344-000>

- Guzmán, B. M., (2017). Agencia constructiva: acción reflexiva para el bienestar colectivo. En Actas del XXXI Congreso Alas: Las encrucijadas de América Latina. La sociología en tiempos de cambio (pp. 1-19). Montevideo, Uruguay.
- Guzmán-Bracho, M. (2018). Agencia constructiva: acción social para el bienestar colectivo. *Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales*, 13(26), 1-27. <https://iberoforum.ibero.mx/index.php/iberoforum/article/view/177>
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Hormigos-Ruiz, J. (2008). *Música y sociedad: Análisis sociológico de la cultura musical de la posmodernidad*. Fundación Autor.
- Hormigos-Ruiz, J. (2010). La creación de identidades culturales a través del sonido. *Comunicar, Revista Científica de comunicación y educación*, 17(4). 91-98. <https://doi.org/10.3916/C34-2010-02-09>
- Hormigos-Ruiz, J. (2012). La Sociología de la Música, teorías clásicas y puntos de partida en la definición de la disciplina. *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, (14), 75-84. <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i14.102>
- Hormigos-Ruiz, J., y Martín-Cabello, A. (2004). La construcción de la identidad juvenil a través de la música. *Revista Española de Sociología* 32, (4), 259-270. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1220361.pdf>
- Igoa, M. (2010). Sobre las relaciones entre la Música y Lenguaje. *Epistemos*, (1), 97-125. <https://revistas.unlp.edu.ar/Epistemos/article/view/2703/2515>
- Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz [INDEPAZ]. (2023). *Cifras de la violencia en Colombia (2016-2023)*. <https://rndp.org.co/informe-cifras-de-violencia-en-colombia-2016-2023-de-indepaz/>
- Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, (16), 21-38. <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0707110021A>
- Laing, R. (1974). *El yo y los otros*. Fondo de Cultura Económica.
- Le Breton, D. (2012). *La edad solitaria. Adolescencia y sufrimiento*. Lom.

- Leyton-Muñoz, J. F. (2019). Acción y estructura en la teoría sociológica de Anthony Giddens: una lectura desde la noción de capacidades. *TS Cuadernos de Trabajo Social*, (19), 110-127. <https://www.tscuadernosdetrabajosocial.cl/index.php/TS/article/view/168>
- Marcial, R. (1996). Identidad Cultural. En M. Pérez-Olviera (Comp), *Desarrollo de los Adolescentes III Identidad y Relaciones Sociales* (pp. 105-128). Hacienda Aguascalientes.
- Marín-Hernández, J. (2011). Música e infancia: de la socialización al control social. Un balance teórico metodológico. *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 12(2), 137-164. <https://doi.org/10.15517/dre.v12i2.6360>
- Marín-Liévana, P., Blasco-Magraner, J. S., y Botella-Nicolás, A. M. (2020). Hacia una comprensión de las identidades musicales de los estudiantes. Desde los primeros años hasta la adolescencia. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(2), 87-102. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v35i2.2353>
- Markus, H., & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337. <https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev.ps.38.020187.001503>
- Martín-Barbero, J. (2002). *Jóvenes: comunicación e identidad*. En J. Feixa y C. Gil (Eds.), *Jóvenes en el siglo XXI: Nuevas perspectivas en torno a la juventud* (pp. 11-24). Editorial Ariel.
- Miranda, M., Hazard, S., y Miranda-V, P. (2017). La música como una herramienta terapéutica en medicina. *Revista Chil Neuro-Psiquiat*, 55(4), 266-277. <https://www.scielo.cl/pdf/rchnp/v55n4/0034-7388-rchnp-55-04-0266.pdf>
- Moral-Jiménez, M. (2004). Jóvenes, redes sociales de amistad e identidad psicosocial: la construcción de las identidades juveniles a través del grupo de iguales. *Revista Gallego Portuguesa de psicología y educación*, 11(9), 183-206. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/7011>
- Moreno-Camacho, M. A. (2022). Notas (no prescripciones) sobre lo psicosocial. En: Arango, A et al. Reflexiones desde la experiencia en Colombia. En A. L. Arango-Arias, J. A. Quintero-Torres, J. J. Gómez-Gallego, J. E. García-Manjarrés, L. T.

- Figueroa-Vásquez, M. A. Moreno-Camacho, *Subjetividad y lazo social hoy: conflicto, adicciones, atención psicosocial* (pp. 21-40). Universidad Católica de Pereira. <https://editorial.ucp.edu.co/omp/index.php/e-books/catalog/book/75>
- Navarro-Pérez, J., Pérez-Cosín, J., y Perpiñán, S. (2015). El proceso de socialización de los adolescentes postmodernos: entre la inclusión y el riesgo. Recomendaciones para una ciudadanía sostenible. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (25), 143-170.
<https://producciocientifica.uv.es/documentos/5e8d03552999525d33eaf76a>
- Observatorio de Seguridad (2019). *Comuna 21, caracterización en seguridad y convivencia*. Estudio descriptivo y cartográfico. Alcaldía de Santiago de Cali.
- Oriola-Requena, S., y Gustems-Carnicer, J. (2015). Música y adolescencia: usos, funciones y consideraciones educativas. *Revista de Ciències de l'Educació* (2), 28-45. <https://repositori.udl.cat/server/api/core/bitstreams/a3786299-2260-48ac-abfc-7350c9535a9e/content>
- Ortiz-Palacios, L. Á., (1999). Acción, Significado y Estructura en la Teoría de A. Giddens. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, (20), 57-84.
<https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1864>
- Páramo, P. (2008). La construcción psicosocial de la identidad y del self. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 40(3), 539-550.
<https://www.redalyc.org/pdf/805/80511493010.pdf>
- Pérez-Álvarez, A. (2022). Cultura (s) e identidad (es): categorías para comprender el lugar del OTRO en la investigación del Trabajo Social. *Revista Palobra: Palabra que obra*, 22(2), 139-152.
<https://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/palobra/article/view/4141/3312>
- Pérez-Guzmán, D. (1996). Elementos para una comprensión sociocultural y política de la violencia juvenil. *Nómaditas*, (4), 1-14. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105118896011.pdf>
- Polo-Vidal, A. M., y López-Godoy, K. J. (2016). *Sistematización de la experiencia de trabajo social como parte de la formación integral en el contexto educativo “Escuela de Música Desepaz” de la ciudad de Cali* [Trabajo de pregrado, Universidad del Valle]. Archivo digital. <https://hdl.handle.net/10893/13689>

- Porta, A. (2014). La construcción de la identidad en la infancia y su relación con la música. Un acercamiento a través del análisis cualitativo de los MEDIA. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, (5), 61-76. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i5.7000>
- Portal, A. M. (2003). La construcción de la identidad urbana: la experiencia de la pérdida como evidencia social. *Alteridades*, 13, (26), 45-55. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74702605>
- Pujal-Llombart, M (2004). La identidad (el self). En T. Ibáñez Gracia (Coord.), *Introducción a la Psicología Social* (pp. 93-138). Editorial UOC.
- Ramírez-Grajeda, B. (2017). La identidad como construcción de sentido. *Andamios*, 14(33), 195-216. <https://doi.org/10.29092/uacm.v14i33.551>
- Ramos-Yee, N., y Goicoechea, L. (2019). Factores que influyen en la toma de decisión de los estudiantes al elegir su carrera profesional. *Revista académica Gente Clave*, 2(1), 24-34. <https://revistas.ulatina.edu.pa/index.php/gentecclave/article/view/26>
- Reguillo, R. (2000). El lugar desde los márgenes. Músicas e identidades juveniles. *Nómaditas*, (13), 40-53. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115264004.pdf>
- Revilla, S. (2011). Música e Identidad. Adaptación de un modelo teórico. *Cuadernos de Etnomusicología*. (1), 5-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8577349>
- Rincón-Morera, A. (2018). Abordajes teóricos sobre la relación entre seguridad ciudadana y violencia urbana en Colombia: una lectura crítica. *URVIO Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad*, (22), 86-100. <https://doi.org/10.17141/urvio.22.2018.3149>
- Rodríguez, A. (2016). La música como herramienta de cohesión social en comunidades desfavorecidas. *Revista de Estudios Sociales*, 58, 123-138. <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/res/issue/view/405>
- Ruiz-Rodríguez, A. (2015). El papel de la música en la construcción de una identidad durante la adolescencia. ¿Dime qué escuchas y te diré quién eres? *Síneris. Revista de musicología*, (22), 1-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6357469>
- Saarikallio, S. (2019). Music as a resource for agency and empowerment in identity construction. In K. McFerran, P. Derrington, & S. Saarikallio (Eds.), *Handbook of*

- music, adolescents, and wellbeing* (pp. 89–98). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oso/9780198808992.003.0008>
- Sánchez-Hurtado, Y. (2001). Vigotski, Piaget y Freud: a propósito de la socialización. *Enunciación*, 6(1), 29-34. <https://doi.org/10.14483/22486798.2440>
- Santrock, J. (2003). *Psicología del desarrollo en la adolescencia*. McGraw Hill.
- Saunders, J. A. (2010). Identity in music: Adolescents and the music classroom. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 9(2), 70-78.
http://act.maydaygroup.org/articles/Saunders9_2.pdf
- Shavelson, R., Stanton, G., & Habner, J. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
<https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Sigcha-Ante, E. M., Constante-Barragan, M. F., Defaz-Gallardo, Y. P., Trávez-Cantuña, J., y Ceiro-Catasú, W. (2016). La expresión musical como herramienta para el desarrollo integral en la Educación Infantil. *Didáctica y Educación*, 7(6). 353-370.
<https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/580>
- Simkin, H., y Becerra, G. (2013). El proceso de socialización: Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, docencia y tecnología*, 24(47), 119-142.
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162013000200005&lng=es&tlng=es
- Simmel, G. (2003). *Estudios psicológicos y etnológicos sobre música*. Gorla.
- Sotomayor-Llamas, A. (2023). Determinantes en la Elección de Carreras Universitarias por Estudiantes: Una revisión sobre los Factores que Inciden en la Toma de Decisiones Vocacionales. *Revista Científica Anfibios*, 6(1), 104-111.
<https://doi.org/10.37979/afb.2023v6n1.131>
- Tejero-Robledo, E. (2002). La canción de cuna y su función de catarsis en la mujer. *Didáctica, Lengua y Literatura*, (14), 211-232.
<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0202110211A>
- Toledo-Jofré, M, I. (2012). Sobre la construcción identitaria. *Atenea*, (506), 43-56.
https://www.scielo.cl/pdf/atenea/n506/art_04.pdf
- Vasilachis de Gialdino, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative*

Social Research, 10(2), Art. 30, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902307>

Vila, P. (2000). *Música e identidad: La capacidad interpeladora y narrativa de los sonidos, las letras y las actuaciones musicales*. Paidós.

Waldenfels, B. (2017). Fenomenología de la experiencia en Edmund Husserl. *Areté. Revista de Filosofía*, 29(2), 409-426.
<http://www.scielo.org.pe/pdf/arete/v29n2/a08v29n2.pdf>

Zabala-Caudillo, A. (2009). La hermenéutica desde el Trabajo Social. *SAVIA Revista de Investigación e Intervención social*, 42(1), 62-67.
<https://doi.org/10.36794/savia.vi8.34>

10. ANEXOS

INSTRUMENTO: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA JÓVENES ESTUDIANTES DE LA EMD (COMUNA 21)

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN “MÚSICA Y CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES: EXPERIENCIAS DE LOS/AS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE MÚSICA DESEPAZ (COMUNA 21)”

Entrevistadoras: Yari Basante, Isabel Brand, Amaranta Marín.

Fecha: _____

Lugar: _____

Hora: _____

Encuadre: La presente entrevista se realizará en el marco de la investigación “Música y Construcción de Identidades: Experiencias de los/las Estudiantes de la Escuela de Música Desepaz (Comuna 21)”. Se propone un tiempo de aproximadamente 40 minutos y será grabada en formato de audio para su posterior transcripción y análisis. Este audio se emplea exclusivamente para fines académicos e investigativos pertinentes. Las únicas personas que tendrán acceso a la información brindada serán las investigadoras y la directora de trabajo de grado. Al finalizar el ejercicio investigativo las grabaciones originales serán eliminadas o se dejará bajo su custodia respetando la decisión que tome. En el transcurso de la entrevista pueden generarse dudas o inquietudes, siéntase en confianza de comentarlas.

Esta entrevista se desarrollará en cuatro (4) momentos, iniciando con una caracterización sociodemográfica y posterior a ello se desarrollarán las otras tres (3) temáticas de interés.

Teniendo en cuenta lo anterior.

¿Desea participar de este ejercicio y autoriza el manejo de la información brindada?

Caracterización sociodemográfica

Datos Personales							
Nombre y Apellido				Edad		Género	M F NB
Barrio		Estrato socioeconómico		Con quién vive		Etnia	
Institución Educativa				Grado escolar		Año de ingreso a la EMD	
Formato actual al que pertenece				Otros formatos a los que ha pertenecido			

Objetivo 1: Analizar las experiencias de los/as estudiantes de la Escuela de Música Desepaz (Comuna 21) con la música.

- ¿Cuáles son tus primeros recuerdos con la música? **(Si responden en relación a la escuela, indagar sobre recuerdos antes de ingresar a ella)**
- ¿Cuáles fueron los aspectos que te interesaron sobre la música?
- ¿Qué sentimientos te genera el hacer música? **(¿Qué momento de tu vida podrías comparar con esos sentimientos?, ahondar en el sentimiento)**
- ¿Qué sentiste cuando hiciste música por primera vez?
- ¿La música influye en tu diario vivir de alguna manera? **(Identificar si se hace una relación con la escuela, o con sus experiencias en general)**
- Si pudieras definir la música, ¿cómo la definirías?
- ¿Qué lugar tiene la música en tu vida? ¿Es un lugar especial?**
- ¿Crees que la música significa algo diferente para jóvenes y para adultos?
- ¿Consideras que la música cumple alguna función en el mundo?
- De acuerdo a lo que dices, descríbeme un mundo sin música**

Objetivo 2: Describir la relación de la Música y la construcción de identidades de los/as estudiantes de la Escuela de Música Desepaz (Comuna 21).

-¿Qué artistas te gustan?

-¿Te identificas con los/as artistas que te gustan?

-En qué modo te identificas con ellos, de qué manera, en qué sentido...

-Como artista, ¿qué características te gustaría que apreciaran/resaltaran en ti?

-Menciona ¿qué aspectos de tu personalidad crees que serían diferentes si no tuvieras cercanía a la música?

-¿Cómo consideras que la música te ha permitido relacionarte con los demás?

-¿De qué manera la música te ha permitido formar rasgos de tu personalidad?

-¿Has estado en presentaciones o has viajado a nuevos lugares gracias a la música?

-Fuera de la EMD, perteneces o has pertenecido a algún espacio (grupo/colectivo) de tu barrio o comunidad gracias a/ relacionado con la música?

-¿Consideras que tu contexto (amigos, familia, barrio) ha influenciado en tus inclinaciones musicales?

-¿Crees que la música que escuchamos nos define personalmente?

-Acorde a eso, ¿crees que la música que escuchas te define a ti?

-Para ti, ¿qué es la identidad?

-¿Consideras que la música te ha permitido fortalecer tu identidad como joven?

- En el futuro ¿cómo ves tu relación con la música?

Categoría 3: Identificar los procesos que han sido agenciados por los/las estudiantes de la EMD a raíz de su formación musical

-¿Qué ha significado para ti el pertenecer a la EMD?

- ¿En qué otros espacios de tu comunidad has podido participar a través de tu vinculación con la EMD?

-¿Cómo te imaginas tu comuna sin la Escuela?

-¿Qué crees que aporta la Escuela a la comuna?

-¿Qué iniciativas comunitarias conoces que se gestan en tu comuna?

-¿Participas en alguna de ellas? ¿de qué manera/y qué te animó? **(Puede ser relacionado con la música o no)**

-¿Eres el primero de tu familia o grupo de amigos en participar de estos espacios relacionados con la música o no?

-Si tuvieras la oportunidad, ¿qué iniciativa/proyecto propondrías para tu comuna?

-¿Qué herramientas/habilidades/capacidades te ha brindado la música? (De qué tipo, en qué sentido)

-¿La música te ha permitido entender tus amistades/relaciones de manera diferente a como lo hacías antes?

- ¿Te gustaría agregar algo más sobre lo que hemos hablado?

Consentimiento Informado

Formato de Consentimiento Informado⁶

Cali, Valle del Cauca

Marzo 14 del 2024

Apreciado/a:

Somos Yari Basante Galvis, Amaranta Marín Arboleda y María Isabel Brand Vásquez, estudiantes de Trabajo Social de noveno semestre de la Universidad del Valle. Como parte de nuestros estudios, estamos desarrollando un proyecto de investigación titulado **“Música y Construcción de identidades: Experiencias de los/as estudiantes de la Escuela de Música Desepaz (Comuna 21)”**. Queremos invitarlo a participar en este proyecto, que permitirá identificar las experiencias de los/las estudiantes de la Escuela de Música Desepaz (Comuna 21) con la música y la incidencia de dichas experiencias en la construcción de sus identidades. Este proyecto tiene una finalidad académica; no tiene una finalidad comercial.

Si usted acepta participar, le pediremos que nos permita entrevistarle, asista a un grupo focal y autorice la grabación de audio de la entrevista, para su posterior transcripción y análisis. La entrevista tendrá una duración inferior a una hora y le haremos preguntas en torno sus experiencias con la música siendo estudiante de la Escuela de Música Desepaz y la relación entre la música y la construcción de identidad. El grupo focal tendrá una duración aproximada de máximo una hora y nos reuniremos con cinco estudiantes y egresados de la Escuela de Música Desepaz para conversar sobre categorías que surjan después de realizar las entrevistas.

Su participación en esta investigación no tiene ninguna recompensa material o económica y usted es libre de no participar o de retirarse cuando lo desee. Sus opiniones y aportes a esta investigación se usarán exclusivamente para este proyecto y se

⁶ Formato tomado de la Universidad de los Andes. *Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Desarrollo*.

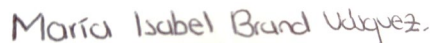
archivarán de manera segura. Si usted nos autoriza, grabaremos y transcribiremos la entrevista y, si lo desea, podemos hacerle llegar copia de la transcripción para que usted pueda revisarla y corregirla si lo considera necesario. Asimismo, solicitamos su autorización para emplear su nombre en el proyecto de investigación, pero, si no está de acuerdo, su nombre no aparecerá en nuestro trabajo de grado. Es importante mencionar que nuestro trabajo de grado quedará a disposición del público en la biblioteca de la Universidad.

Estamos muy agradecidas de que nos haya permitido explicar este proyecto. Si lo desea puede contactarnos con los siguientes correos electrónicos:
maria.isabel.brand@correounivalle.edu.co yari.bastante@correounivalle.edu.co
amaranta.marin@correounivalle.edu.co

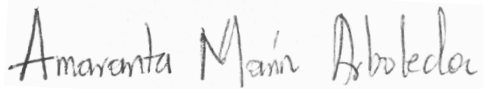
Por su atención y disposición. Muchas gracias.



Yari Julieth Basante Galviz
Practicante Trabajo Social EMD



María Isabel Brand Vásquez
Practicante Trabajo Social EMD



Amaranta Marín Arboleda
Estudiante Trabajo Social
Universidad del Valle

Si está de acuerdo en participar en este proyecto por favor escriba SI o NO con su puño y letra en cada una de las casillas y escriba su nombre y datos de contacto.

- [] Acepto participar de manera libre y voluntaria en este proyecto y entiendo que no recibiré recompensa material o económica y que puedo retirarme cuando lo desee
- [] Autorizo a que el trabajo de grado / las publicaciones derivadas de esta investigación incluyan fotografías en las que yo aparezco
- [] Autorizo a que grabe la entrevista y tome apuntes durante la misma
- [] Solicito que me haga llegar copia de la transcripción de mi entrevista
- [] Solicito que no revele mi nombre y si mis opiniones son citadas solicito que se haga de manera anónima
- [] Autorizo que mi nombre aparezca en el trabajo de grado o las publicaciones resultantes para mencionar que participé en esta investigación o cuando mis opiniones sean citadas
- [] Solicito que me haga llegar copia del trabajo de grado o de las publicaciones que se deriven de esta investigación