



RENACER A TRAVÉS DE LAS EXPRESIONES ARTÍSTICAS

Cristian David Orozco Castro

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE TEOLOGÍA, FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
FACULTAD DE FILOSOFÍA
LICENCIATURA. EN FILOSOFÍA Y LETRAS
MEDELLÍN
2026**



RENACER A TRAVÉS DE LAS EXPRESIONES ARTÍSTICAS.

Cristian David Orozco Castro

Licenciatura en Filosofía y Letras

Directora

Laura Correa Montoya

Maestra en Artes, Letras y Lenguas

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE TEOLOGÍA, FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
FACULTAD DE FILOSOFÍA
LICENCIATURA. EN FILOSOFÍA Y LETRAS
MEDELLÍN
2026**

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	4
ABSTRACT	5
INTRODUCCIÓN	6
1. FORMULACIÓN DEL PLAN DE SISTEMATIZACIÓN.....	8
1.1 Objetivo de la sistematización	8
1.2 Delimitación del objeto de sistematización	9
1.3 Eje de sistematización	9
1.4 Fuentes de información	13
1.5 Metodología	14
1.5 Cronograma de actividades	17
1.6 Marco teórico	18
2. RECUPERACIÓN DEL PROCESO VIVIDO.....	25
2.1 Reconstrucción de la experiencia	25
2.2 Ordenamiento y clasificación de la información	26
3. REFLEXIONES DE FONDO	38
3.1 Análisis y síntesis	38
3.2 Interpretación crítica	41
4. PUNTOS DE LLEGADA.....	44
4.1 Conclusiones y aprendizajes	44
4.2 Recomendaciones	46
REFERENCIAS.....	49
ANEXOS	51

RESUMEN

Este proyecto de investigación tuvo como objetivo fortalecer la autoestima, la empatía y la conciencia social de veinte mujeres jóvenes del CAPRE (Casa de Protección Especializada), mediante la implementación de un programa pedagógico basado en expresiones artísticas. Se partió de un enfoque cualitativo y participativo, con actividades que incluyeron sesiones de música, escritura creativa, lectura y pintura, diseñadas para fomentar el autocuidado, la responsabilidad colectiva y la conexión con el entorno. La hipótesis plante que las experiencias artísticas, cuando se aplican de manera estratégica y con un propósito educativo, pueden generar transformaciones significativas en el desarrollo personal y social de las jóvenes. A lo largo del proceso se emplearon métodos de seguimiento, como diarios de campo, bitácoras y registros fotográficos, que permitieron evaluar el impacto de las actividades, para incidir positivamente en contextos de rehabilitación y reintegración social.

PALABRAS CLAVE: Autoestima, empatía, conciencia social, expresiones artísticas, pedagogía activa, autoexpresión, reintegración social.

ABSTRACT

This research project aimed to strengthen the self-esteem, empathy, and social awareness of twenty young women from CAPRE (Specialized Protection Home) through the implementation of a pedagogical program based on artistic expressions. The study was developed from a qualitative and participatory approach, including activities such as music sessions, creative writing, reading, and painting, designed to promote self-care, collective responsibility, and connection with the surrounding environment. The proposed hypothesis stated that artistic experiences, when applied strategically and with an educational purpose, can generate significant transformations in the personal and social development of the young women. Throughout the process, monitoring methods such as field journals, logbooks, and photographic records were used to evaluate the impact of the activities, with the aim of positively influencing contexts of rehabilitation and social reintegration.

KEYWORDS: Self-esteem, empathy, social awareness, artistic expressions, active pedagogy, self-expression, social reintegration.

INTRODUCCIÓN

En el marco del Acuerdo de Paz suscrito en Colombia entre el Gobierno Nacional y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP)¹, las mujeres excombatientes iniciaron un proceso de reincorporación a la vida civil que ha estado marcado por múltiples desafíos sociales, económicos y emocionales, los cuales han dificultado su plena reintegración a la sociedad.

Este proyecto se desarrolló en el contexto del CAPRE (Casa de Protección especializada), una institución perteneciente a la obra salesiana de ciudad Don Bosco, orientada a la protección, rehabilitación y restitución de derechos de jóvenes que participaron en los grupos armados de Colombia. Las mujeres desmovilizadas que habitaron en esta casa, enfrentaron profundas secuelas derivadas del conflicto armado tales como el estigma social, la falta de oportunidades laborales y diversas afectaciones a la salud mental, entre ellas el estrés postraumático, la ansiedad y la depresión. Estas experiencias impactaron su capacidad para establecer relaciones interpersonales saludables, ejercer el autocuidado y construir un sentido de pertenencia en sus nuevos entornos.

La insuficiente atención a las necesidades emocionales de estas mujeres se manifestó en comportamientos persistentes de aislamiento y en una baja valoración de sí mismas, lo cual limitó participación activa en la vida comunitaria y la construcción de proyectos de vida significativos dentro de un proceso de formación integral.

Frente a esta realidad, se planteó la implementación de diversas expresiones artísticas como la música, la escritura creativa, el cine foro, las entrevistas y la práctica japonesa del Kintsuji, como estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer la autoestima, la empatía y la conciencia social de las jóvenes del CAPRE. Es importante reconocer que el cuidado personal, tanto físico como emocional, fue un aspecto fundamental para la recuperación y el bienestar de estas mujeres.

¹ El acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y Duradera se firmó el 4 de septiembre del 2012.

Por lo anterior, el presente trabajo ofrece una estructura organizada en sesiones, en donde se abarcaron diversos enfoques artísticos, cada uno orientado a la consecución de los objetivos específicos de la investigación. Desde una metodología cualitativa y un diseño participativo el proyecto buscó involucrar activamente a las jóvenes en su propio proceso de rehabilitación y reintegración social. La hipótesis que orientó el estudio sostiene que el arte, cuando es utilizado con una intencionalidad pedagógica y transformadora, puede facilitar una profunda toma de conciencia en las jóvenes sobre el valor personal, la capacidad de contribuir a la comunidad y la responsabilidad en el cuidado del entorno.

1. FORMULACIÓN DEL PLAN DE SISTEMATIZACIÓN

1.1 Objetivo de la sistematización

Sistematizar la experiencia pedagógica desarrollada con las jóvenes del CAPRE, a partir de la implementación de diversas expresiones artísticas en sesiones estructuradas, con el fin de analizar y comprender su aporte al fortalecimiento de la autoestima, la empatía y la conciencia social, promoviendo un proceso de cuidado integral de sí mismas, de los demás y del entorno, en el marco de su rehabilitación y reintegración social.

Objetivos específicos

- Implementar un programa de talleres artísticos previamente diseñados, que incluyan actividades de pintura, escritura creativa, música, cine foro y otras expresiones simbólicas orientado a fortalecer la autoestima, la empatía y la conciencia social en los jóvenes del CAPRE.
- Fomentar la participación y la colaboración entre las jóvenes durante los talleres artísticos con el fin de promover un sentido de comunidad y responsabilidad compartida, mejorando el cuidado del entorno y las relaciones interpersonales dentro del CAPRE
- Analizar el impacto de las actividades artísticas en el fortalecimiento de la autoestima, la empatía y la conciencia social de las jóvenes a mediante el uso de técnicas cualitativas y cuantitativas, como encuestas, entrevistas y observación directa.

1.2 Delimitación del objeto de sistematización

El CAPRE - *Construyendo Sueños* (casa de atención y protección especializada) es un programa institucional liderado por Ciudad Don Bosco en la ciudad de Medellín, Antioquia. Se trata de una obra social sin ánimo de lucro orientada por la congregación salesiana y desarrollada en articulación con el Instituto colombiano de bienestar familiar (ICBF), cuya misión es la atención integral a jóvenes en situación de vulnerabilidad. El programa surgió hace aproximadamente quince años como respuesta a la necesidad de ofrecer una atención especializada, integral y sensible al trauma, orientada al restablecimiento de derechos y a la promoción de procesos de reinserción educativa, familiar, social y laboral, desde el sistema preventivo salesiano². El equipo interdisciplinario que acompaña este proceso está conformado por profesionales en las áreas de salud, psicología, trabajo social, nutrición y educación.

El CAPRE acoge adolescentes y jóvenes entre los catorce y dieciocho años, hombres y mujeres, que han sido desvinculados de grupos armados ilegales o bandas delictivas. Una parte significativa de esta población proviene de regiones históricamente afectadas por el conflicto armado colombiano, como zonas rurales del Pacífico colombiano, Norte de Santander, el sur de Córdoba, el Bajo Cauca antioqueño y la región del Catatumbo. De un total aproximado de sesenta adolescentes atendidos en el programa, veinte son mujeres, grupo con el cual se diseñó e implementó la experiencia pedagógica que constituye el objeto de la presente sistematización. Estas jóvenes presentan una amplia diversidad cultural y étnica representativa del país, incluyendo comunidades afrocolombianas e indígenas.

Las jóvenes participantes vivieron experiencias traumáticas asociadas a la violencia armada, el desarraigo familiar y la vinculación forzada a grupos armados,

² El sistema preventivo salesiano es un modelo educativo propuesto por san Juan Bosco, basado en la razón, la religión y el amor educativo, orientado a la formación integral de niños, niñas y jóvenes, especialmente aquellos en contextos de vulnerabilidad, mediante un acompañamiento cercano, preventivo y humanizador.

situaciones que han dejado huellas profundas en la construcción de su identidad, su autoestima y sus formas de relacionarse con los demás. En muchas ocasiones, se evidenciaba dificultades para el reconocimiento positivo de sí mismas, la comprensión de emociones ajenas y el establecimiento de vínculos significativos. Estas afectaciones emocionales y sociales limitaban sus posibilidades de desarrollo personal y su capacidad de proyectar un futuro distinto, manifestado en conductas de aislamiento, desesperanza y, en algunos casos, expresiones relacionadas con el deseo de no continuar viviendo.

Estas situaciones no solo impactaron la vida individual de las jóvenes, sino que también influían de manera directa en la dinámica comunitaria del CAPRE. Las experiencias de violencia, abandono, control armado y ruptura de los vínculos familiares se reflejaban en altos niveles de desconfianza, apatía emocional o agresividad contenida. Estas actitudes eran evidentes en dificultades para establecer relaciones con sus compañeras, baja participación en actividades grupales y, en ocasiones, episodios de confrontación verbal o física. Estos comportamientos afectaban la convivencia institucional, interrumpían los procesos formativos y generaban un clima de tensión que impactaba tanto a los demás jóvenes como al equipo psicosocial, el cual debía destinar esfuerzos adicionales para la atención de situaciones críticas, lo que afectó la continuidad de los procesos pedagógicos y de reintegración.

Fue fundamental que la institución se comprometiera a utilizar las diferentes expresiones artísticas como una parte central de su programa de formación y recuperación, ofreciendo espacios seguros donde las jóvenes puedan fortalecer sus habilidades para comprender sus propios sentimientos y los de los demás, en un ambiente donde se puedan sentir seguras y comprendidas.

1.3 Eje de sistematización

El eje de la presente sistematización se centra en el análisis del proceso pedagógico vivido por las jóvenes del CAPRE a través de la implementación de expresiones artísticas como mediaciones formativas orientadas al cuidado de sí, del otro y del entorno. Este eje permite comprender cómo el arte, utilizado con intencionalidad pedagógica, favoreció procesos de expresión emocional, construcción de vínculos y la resignificación de las experiencias personales y colectivas en un contexto de rehabilitación y reintegración social.

En este contexto, algunas de las jóvenes participantes del taller algunas decidieron escapar voluntariamente de los grupos armados, lo cual implicaba exponerse a grandes riesgos: la persecución constante por parte de miembros del mismo grupo, que en la mayoría de los casos las buscaban para matarlas, ya sea como castigo, venganza o por temor a que revelaran información confidencial para ellos; la falta de vivienda y alimentos; la carencia de recursos económicos para transportarse; y la posibilidad de quedar desprotegidas en entornos hostiles. Otras fueron capturadas por el ejército en medio de enfrentamientos y posteriormente remitidas al ICBF, que a su vez las ubica en esta casa de protección.

El contacto cercano y sostenido con las jóvenes permitió el reconocimiento de sus necesidades emocionales, relacionales y expresivas, lo que llevó a diseñar el proyecto como un espacio seguro y simbólico que promoviera la escucha, la confianza y la esperanza. La experiencia que da origen a este proyecto se gestó a partir del acompañamiento pastoral salesiano realizado en el CAPRE durante los fines de semana del año 2024, como parte del proceso formativo del autor en su etapa de aspirante al sacerdocio dentro de la congregación salesiana, el cual incluye la formación filosófica y el ejercicio pastoral en contextos de vulnerabilidad.

La propuesta pedagógica se desarrolló a lo largo de siete sesiones organizadas en tres bloques temáticos: el cuidado de sí, el cuidado del otro y cuidado del entorno. Cada bloque integró actividades diseñadas para activar procesos reflexivos y creativos, donde las chicas pudieron expresar lo que muchas

veces no podían verbalizar directamente. Se realizaron ejercicios de teatro para representar conflictos internos y sociales, se usó la música como detonante emocional y la pintura como medio para trabajar el reconocimiento corporal y emocional. Estas acciones promovieron el desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía, la autoestima y la conciencia ambiental.

Durante la implementación del proyecto con las jóvenes, se observaron aspectos fundamentales que marcaron el desarrollo de la experiencia, desde las primeras sesiones, una actitud receptiva, disposición genuina y buena participación en las actividades artísticas propuestas. Las expresiones corporales, los ejercicios de escritura libre, el teatro y la pintura se convirtieron en canales legítimos de comunicación y transformación. En los diarios de campo se registraron momentos de apertura emocional, recuerdos difíciles que emergieron en el proceso creativo y una creciente capacidad de escucha y respeto entre ellas.

No obstante, también se identificaron tensiones relacionadas con la confianza, la frustración ante lo desconocido y el temor al juicio de las demás. Sin embargo, conforme avanzaban las sesiones, se evidenció una evolución positiva en el ambiente grupal, pasando de una dinámica individualista y defensiva a una más colaborativa, afectiva y empática. La apropiación simbólica de las actividades, especialmente aquellas ligadas al reconocimiento de su historia personal y la valoración de su entorno, permitió visibilizar transformaciones en la forma en que las jóvenes se percibían a sí mismas y a quienes las rodeaban. Las sesiones se consolidaron como escenarios de encuentro y de construcción colectiva. Se promovió la escucha activa, la valoración de la diferencia y la resignificación de las experiencias vividas desde un enfoque restaurativo. Algunas jóvenes que al principio se mantenían al margen, con el tiempo tomaron la palabra, guiaron a sus compañeras y participaron activamente en las creaciones grupales.

1.4 Fuentes de información

La información utilizada para la presente sistematización se obtuvo a partir de fuentes primarias y secundarias, las cuales permitieron la recuperación, organización y análisis del proceso pedagógico desarrollado con las jóvenes del CAPRE, en el marco de la implementación de expresiones artísticas como mediaciones formativas.

Las fuentes primarias estuvieron constituidas por los registros producidos durante el desarrollo de las siete sesiones del proceso pedagógico. Entre estos se incluyen los diarios de campo elaborados después de cada encuentro, en los que se consignaron observaciones sobre la participación de las jóvenes, sus reacciones emocionales, las dinámicas grupales y las situaciones significativas emergentes, como lo fueron las entrevistas realizadas. Asimismo, se tuvieron en cuenta las observaciones realizadas durante las actividades, los espacios de diálogo y reflexión grupal, y los relatos contruidos a partir de la interacción cotidiana con las participantes.

De igual manera, se consideraron como fuentes primarias las producciones artísticas realizadas por las jóvenes a lo largo del proceso, tales como dibujos escritos creativos, microrrelatos, composiciones musicales y creaciones colectivas. Estas producciones fueron analizadas como expresiones simbólicas que permitieron comprender los procesos de autoestima, empatía y conciencia social desarrollados durante la experiencia.

Las fuentes secundarias correspondieron a documentos académicos e institucionales que aportaron referentes conceptuales y contextuales para la comprensión del proceso sistematizado. Entre estas se incluyeron libros y artículos científicos relacionados con el uso del arte en contextos educativos, el desarrollo de habilidades socioemocionales y los aportes del campo de la arteterapia desde una perspectiva pedagógica, tales como los planteamientos de Malchiodi sobre el proceso creativo y su valor expresivo, los aportes de Eisner en torno al arte como

mediación formativa, y estudios de Slayton, D'Archer y Kaplan sobre la aplicación del arte en procesos de acompañamiento socioemocional.

Asimismo, se retomaron investigaciones relacionadas con el fortalecimiento de la autoestima, la empatía y la conciencia social en contextos educativos y de vulnerabilidad, a partir de autores como Rosenberg, Branden, Goleman, Davis y Freire, los cuales permitieron contextualizar y sustentar conceptualmente las categorías centrales de la sistematización.

De igual manera, se consultaron documentos institucionales de Ciudad Don Bosco y del programa CAPRE, incluyendo lineamientos misionales, documentos orientadores del enfoque pedagógico y material institucional disponible en el sitio oficial de la obra³, los cuales permitieron situar la experiencia dentro del marco formativo y organizacional de la institución.

1.5 Metodología

La presente sistematización se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con una perspectiva exploratoria y participativa, orientada a la comprensión e interpretación de una experiencia pedagógica vivida con veinte jóvenes del programa CAPRE de Ciudad Don Bosco, en proceso de rehabilitación y reintegración social. La experiencia se centró en el uso pedagógico de expresiones artísticas como mediaciones formativas para el fortalecimiento de la autoestima, la empatía y la conciencia social, en clave de cuidado de sí, de las otras y del entorno.

Previo al desarrollo de las sesiones formativas, se realizó una jornada de observación con una duración aproximada de cinco horas, cuyo propósito fue contextualizar el escenario de la práctica, reconocer las dinámicas institucionales, el ambiente relacional del grupo y las interacciones entre las jóvenes. Este momento permitió comprender el contexto y ajustar de manera pertinente el desarrollo de la experiencia pedagógica.

³ Recuperado de: <https://ciudadonbosco.org/capre-construyendo-suenos/>

La experiencia sistematizada se desarrolló a lo largo de siete sesiones educativas, organizadas de manera progresiva y articulada. Cada sesión tuvo una intencionalidad pedagógica específica y se apoyó en diferentes lenguajes artísticos como medios para favorecer la expresión emocional, la reflexión personal y la construcción de sentido.

La primera sesión se centró en la música como una forma de conectar con las emociones. A partir de la escucha de diferentes canciones, las jóvenes expresaron por escrito las sensaciones y recuerdos que la música evocaba en ellas, y posteriormente elaboraron un breve relato en torno a una canción significativa en su vida. Esta actividad permitió observar las formas en que las participantes se relacionan con sus emociones y con el lenguaje artístico.

La segunda sesión se orientó a la escritura creativa como una herramienta para la expresión personal. Las jóvenes fueron invitadas a narrar un momento significativo de su historia de vida utilizando el lenguaje con el que sintieran más cómodas, escritura, dibujo o relato oral, favoreciendo un espacio de expresión libre y respetuosa. Este ejercicio posibilitó reconocer el valor de sus experiencias y la diversidad de formas de narrarse así mismas.

En la tercera sesión, se utilizó el cine como mediación pedagógica a través de la proyección de la película *Robot salvaje*. Posteriormente, se realizó un espacio de diálogo grupal y una actividad escrita en la que las jóvenes reflexionaron sobre los mensajes de la película y su relación con sus propias vivencias. Esta experiencia favoreció procesos de identificación simbólica y reflexión crítica sobre las emociones, las relaciones y las posibilidades de transformación personal

La cuarta sesión estuvo dedicada a entrevistas individuales, concebidas como espacios de escucha y diálogo respetuoso. Estas conversaciones permitieron a las jóvenes compartir aspectos significativos de su historia personal y reflexionar sobre su autoestima y sus formas de relacionarse consigo mismas, con las demás y con el entorno. Las entrevistas también aportaron información relevante para la recuperación del proceso vivido.

La quinta sesión se desarrolló a partir de una experiencia simbólica inspirada en la práctica japonesa del *Kintsuji*. A través de la reconstrucción de una vasija de barro rota, las jóvenes reflexionaron sobre las experiencias dolorosas de su vida y la posibilidad de resignificarlas. La actividad permitió observar proceso de elaboración simbólica, cuidado y esperanza, sin forzar interpretaciones y resultados.

Finalmente, en la última sesión, se realizó un espacio de cierre, evaluación y reflexión individual y colectiva, en que las jóvenes compartieron sus percepciones sobre el proceso vivido, los aprendizajes significativos y las experiencias que se consideraron más relevantes. Este momento permitió recuperar la voz de las participantes como insumo central de la sistematización.

La información recogida a lo largo de las sesiones fue organizada y analizada a partir de eje de la sistematización y de las categorías de autoestima, empatía y conciencia social, posibilitando una lectura crítica y reflexiva de la experiencia pedagógica desarrollada. La interpretación del proceso se realizó considerando el contexto institucional del CAPRE y el enfoque pedagógico de Ciudad Don Bosco, desde una perspectiva educativa y formativa, retomando aportes del campo de la arteterapia sin asumir un enfoque clínico.

1.6 Cronograma de actividades

Semana	Sesión No.	Tema	Propósito de la Actividad	Tiempo Estimado	Materiales
Semana 1	Sesión 0	Observación	Contextualizar el escenario de la práctica	4 horas	Computador
Semana 3	Sesión 1	Conexión emocional a través de la música	Identificar emociones, recuerdos y vínculos personales por medio del arte y la palabra.	2 horas	Reproductor de música, hojas, bolígrafos, lápices de colores.
Semana 5	Sesión 2	Escritura creativa y reconstrucción de la historia personal	Fomentar el autorreconocimiento, la expresión simbólica y el fortalecimiento de la autoestima.	2 horas	Hojas, colores, cuadernos, lápices.
Semana 7	Sesión 3	Cineforo y reflexión crítica a partir de <i>Robot salvaje</i>	Estimular la conciencia crítica, identificar emociones y fortalecer la empatía a través del cine.	2 horas	Proyector, película <i>Robot salvaje</i> , sillas cómodas, hojas de trabajo, esferos.
Semana 9	Sesión 4	Entrevistas personales y evaluación reflexiva del proceso	Conocer el impacto subjetivo del proyecto, fortalecer la capacidad de reflexión y escucha activa.	2 horas	Grabadora o celular, guía de entrevista, hojas de notas, lapiceros.
Semana 11	Sesión 5	Ritual de cierre: sanación simbólica con la técnica del Kintsugi	Transformar el dolor mediante una acción simbólica de sanación y cierre esperanzador del proceso vivido.	2 horas	Vasijas rotas, resina dorada o pegamento, pinceles, pintura, tierra, semillas o plantas.
Semana 12	Sesión final	Evaluación	Evaluar la implementación del proyecto desde el objetivo general.	4 horas	Computadores

1.7 Marco teórico

Este marco teórico sustenta la sistematización de la experiencia pedagógica desarrollada con las jóvenes del programa CAPRE de Ciudad Don Bosco, orientada al fortalecimiento de la autoestima, la empatía y la conciencia social a través de expresiones artísticas. En coherencia con el enfoque de la sistematización, su función no es demostrar hipótesis ni medir impactos, sino ofrecer categorías y perspectivas interpretativas que permitan comprender el proceso vivido, reconocer aprendizajes emergentes y construir una lectura crítica y situada de la experiencia.

Desde mediados del siglo XX, investigaciones y experiencias en distintos países han explorado el valor del arte para acompañar procesos educativos y sociales vinculados con exclusión, trauma, reconstrucción comunitaria y desarrollo socioemocional. Estas aproximaciones comparten una idea: El arte no opera únicamente como una actividad estética, sino como un lenguaje de mediación, capaz de habilitar expresiones simbólicas, narrativas colectivas y reconocimiento mutuo.

En Europa, los análisis sobre arte comunitario han mostrado que ciertas prácticas artísticas situadas en contextos de marginación pueden fortalecer vínculos, participación y reconocimiento de sí y del otro. En esta línea, se ha descrito el arte como una práctica social que abre espacios de encuentro, “toma de la palabra” y reconstrucción de pertenencia.⁴ En contextos con fracturas sociales, el arte aparece como un dispositivo que permite elaborar experiencias compartidas sin reducirlas a discursos técnicos.

En Sudáfrica, los abordajes sobre teatro y reconstrucción social posteriores al apartheid han resaltado el potencial de la creación escénica para tramitar el dolor colectivo, producir memoria y facilitar la escucha de historias silenciadas. El teatro se vuelve un lugar donde lo personal y lo político se encuentran, no solo se expresa

⁴ Pascal Gielen y Paul De Bruyne, *Community Art: The Politics of Trespassing* (Amsterdam: Valiz, 2009).

una emoción, sino que se reescribe lo vivido en clave de reconocimiento, dignidad y posibilidad.⁵

En Colombia, la relación ente arte, memoria y reparación ha adquirido un papel central en procesos de reconstrucción social ligados al conflicto armado. En iniciativas nacionales se ha reconocido el valor de las expresiones artísticas como murales, exposiciones y teatro para narrar experiencias de víctimas, dignificar testimonios y producir encuentros comunitarios orientados a la verdad y la convivencia.⁶ Este campo fue especialmente pertinente para una experiencia como la del CAPRE, donde la educación se cruza con procesos de restitución de derechos, construcción de proyecto vital y recomposición de vínculos.

De manera específica, investigaciones y experiencias desarrolladas en el marco del Propio CAPRE han mostrado que las artes visuales y el teatro pueden favorecer la reconstrucción simbólica de historias personales y la mejora de interacciones sociales en jóvenes que han vivido violencia. Este antecedente es relevante porque conecta el horizonte de la presente experiencia con un campo ya explorado dentro de la institución, evitando que sistematización se presente como un esfuerzo aislado.⁷

Desde una perspectiva filosófica, Arthur Danto permite fundamentar el arte como una experiencia cargada de significado. Su aporte es decisivo para comprender que el arte no se reduce a técnica o estética: una obra se constituye como tal en la medida en que porta sentido, entra en un “mundo del arte” y es interpretable dentro de marcos culturales e históricos. En esa dirección, el arte se relaciona con identidad porque abre un espacio donde el sujeto y la comunidad

⁵ Nadine Gordimer, *Telling Times: Writing and Living, 1954–2008* (New York: W. W. Norton & Company, 2010).

⁶ Comisión de la Verdad, *Hay futuro si hay verdad: Informe final* (Bogotá: Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, 2021).

⁷ Esmeralda Arredondo Monsalve y Daniela Alejandra Muñoz Vanegas, *Una estrategia artístico-pedagógica que aporta a los proyectos de vida de los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano pertenecientes al programa CAPRE de Ciudad Don Bosco de Medellín* (Trabajo de grado, Medellín, 2022).

pueden reconocer símbolos, tensiones, aspiraciones y relatos que los definen. En un proceso pedagógico, esto implica que la creación artística puede operar como acto de autorreconocimiento: el sujeto no solo “hace algo”, sino que se posiciona frente a lo vivido, lo interpreta y lo resignifica⁸.

Paul Ricoeur complementa esta mirada desde la hermenéutica y la teoría del lenguaje. La relación entre arte y sentido se fortalece cuando el lenguaje simbólico, incluida la metáfora, permite decir lo que no se alcanza a expresar de manera literal. En términos pedagógicos y existenciales, esto significa que el arte puede abrir nuevas lecturas del mundo y del yo, posibilitando que el sujeto construya una identidad más coherente al reinterpretar su propia historia,⁹ lo que ayuda a leer las producciones artísticas y los relatos no como “actividades”, sino como textos simbólicos de vida donde la experiencia se refigura y donde emergen sentidos antes no disponibles.

La empatía en esta investigación, no se aborda como un rasgo superficial o un simple “ponerse en el lugar del otro”. Edith Stein ofrece una base rigurosa al comprender la empatía como experiencia intersubjetiva mediante la cual el sujeto accede a la vivencia del otro sin confundirla con la propia. La empatía, así entendida, es una forma de conocimiento y reconocimiento: no es una fusión emocional, sino apertura hacia la alteridad desde la propia conciencia. En términos pedagógicos esta perspectiva permite comprender por qué el trabajo con lenguajes simbólicos como el teatro, la escritura, las imágenes y la música, pueden favorecer la empatía, porque habilita aproximaciones a experiencias ajenas sin invalidarlas, respetando la singularidad del otro y la distancia necesaria para comprender.¹⁰

Stein también sugiere que la empatía contribuye a la constitución del yo: al reconocer al otro, el sujeto se reconoce a sí mismo en relación. Esto es central para

⁸ Arthur C. Danto, “The Artworld,” *The Journal of Philosophy* 61, no. 19 (1964): 571–584. (“*El mundo del arte, 1981*”.)

⁹ Paul Ricoeur, *La metáfora viva* (Madrid: Trotta, 2001).

¹⁰ Edith Stein, *On the Problem of Empathy*, trans. Waltraut Stein (Washington, DC: ICS Publications, 1989). (*Obra original: 1917.*)

jóvenes en procesos de reintegración: la identidad no se construye en aislamiento, sino en marcos relacionales de reconocimiento, cuidado y responsabilidad.

Viktor Frankl, por su parte, aporta una comprensión del ser humano como buscador de sentido, capaz de sostener esperanza incluso en condiciones de sufrimiento. Su énfasis no está en negar el dolor, sino en la posibilidad de resignificarlo, orientado la vida hacia valores, tareas y vínculos. En el marco del CAPRE, este enfoque ilumina por qué el arte puede operar como camino de sentido, al crear, la persona puede narrar lo vivido, reconocer su dolor sin quedar definida por él, y proyectarse hacia posibilidades nuevas¹¹.

El uso pedagógico del arte requiere una fundamentación educativa sólida para evitar que se entienda como simple “dinámica” o “recreación”. Lev Vygotsky permite sostener que el aprendizaje es un proceso social mediado por el lenguaje y los signos. El arte, como sistema simbólico, funciona como mediación porque permite exteriorizar experiencias internas, construir significados compartidos y reorganizar la comprensión de sí. Su reflexión sobre imaginación y creación en la infancia ilumina el valor formativo de la expresión artística: no es un “extra” sino un modo de pensamiento y elaboración de la realidad¹².

Howard Gardner refuerza esta perspectiva al reconocer que el desarrollo humano no se agota en un tipo único de capacidad. Su teoría de las inteligencias múltiples legitima el uso de diversos lenguajes expresivos, especialmente en contextos donde el lenguaje verbal no siempre es suficiente para narrar lo vivido. En clave pedagógica, esto respalda la decisión metodológica de incluir música, escritura, cine y creación visual ya que se reconoce que los sujetos acceden al mundo y a sí mismos por vías diversas, y que educar implica abrir más de un canal de comprensión y comunicación.¹³

¹¹ Viktor E. Frankl, *Man's Search for Meaning*, trans. Ilse Lasch (Boston: Beacon Press, 2006). (Obra original: 1946).

¹² Lev S. Vygotsky, *Imagination and Creativity in Childhood* (Journal/edición varia). (“La imaginación y el arte en la infancia”).

¹³ Howard Gardner, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (New York: Basic Books, 1983).

Ken Robinson, aporta una crítica educativa que resulta pertinente en contextos de protección y restitución de derechos: cuando la educación reduce la subjetividad y la creatividad, pierde poder formativo. Robinson defiende la creatividad como condición del aprendizaje significativo y del descubrimiento personal. Esto se conecta directamente con autoestima y proyecto de vida, encontrar capacidades, pasiones y modos de expresión fortalece el autoconcepto, habilita agencia y abre horizontes de futuro.¹⁴

La sistematización se organiza alrededor de tres categorías que orientan la lectura del proceso vivido. La autoestima puede comprenderse como la valoración que el sujeto construye sobre sí mismo en interacción con su entorno. Morris Rosenberg subraya su dimensión social la cual no se forma en el vacío, sino en experiencias de aceptación, rechazo, pertenencia y reconocimiento. En jóvenes que han vivido exclusión, la autoestima puede verse afectada por narrativas de desvalorización. En este marco, las mediaciones artísticas pueden ofrecer experiencias de logro, expresión auténtica y reconocimiento, contribuyendo a una autopercepción más positiva¹⁵. Nathaniel Branden complementa esa perspectiva al entender la autoestima como una base psicológica para enfrentar desafíos, tomar decisiones y sostener agencia personal; desde ahí, el fortalecimiento de autoestima no es “sentirse bien”, sino consolidar capacidades internas de confianza y responsabilidad frente a la vida¹⁶.

La empatía, además de la fundamentación filosófica de Stein, puede abordarse desde la psicología social. Mark Davis propone que la empatía integra componentes cognitivos y afectivos, y que se desarrolla en interacción. En contextos educativos, esto implica que la empatía no se “enseña” con discursos, sino con experiencias que ejerciten reconocimiento emocional, escucha y comprensión de perspectivas¹⁷. Daniel Goleman, desde la inteligencia emocional, ubica la empatía

¹⁴ Ken Robinson, *The Element: How Finding Your Passion Changes Everything* (New York: Viking, 2009).

¹⁵ Morris Rosenberg, *Society and the Adolescent Self-Image* (Princeton, NJ: Princeton University Press, 1965).

¹⁶ Nathaniel Branden, *The Six Pillars of Self-Esteem* (New York: Bantam Books, 1994).

¹⁷ Mark H. Davis, *Empathy: A Social Psychological Approach* (Boulder, CO: Westview Press, 1996).

como competencia central para la convivencia y la autorregulación relacional, comprender al otro y manejar la propia respuesta emocional son dimensiones inseparables de una vida social saludable.¹⁸ En la experiencia del CAPRE, las actividades artísticas facilitan este desarrollo al proporcionar espacios de narración, identificación simbólica y reflexión colectiva.

La conciencia social remite a la capacidad de comprender críticamente la realidad y asumir una postura ética frente a ella. Paulo Freire plantea que la educación debe promover la conciencia crítica para transformar condiciones de opresión en justicia; no basta con adaptarse a la realidad, se trata de leerla, nombrarla y actuar sobre ella¹⁹. Desde esta perspectiva, el arte puede ser mediación para la conciencia social cuando permite representar realidades, denunciar silencios y construir sentido colectivo, fortaleciendo el cuidado del otro y del entorno como responsabilidad compartida.

La presente sistematización no se ubica en un enfoque clínico de arteterapia, ni pretende sustituir intervenciones terapéuticas especializadas. Lo que se retoma son aportes de este campo, en cuanto a comprensión del proceso creativo como lenguaje simbólico y mediación para la expresión emocional. Es por ello que Cathy Malchiodi sostiene que el lenguaje artístico facilita la expresión de emociones complejas, particularmente en experiencias asociadas al trauma, y permite acceder a contenidos internos de manera segura cuando la palabra no alcanza o no es suficiente. Desde esta mirada, la imagen, el símbolo o la narrativa visual se convierten en una forma alternativa de comunicación emocional y autorregulación²⁰. Judith Rubin, de manera complementaria, concibe la creación artística como un medio de contención simbólico que permite al sujeto establecer distancia frente a lo doloroso para elaborarlo sin una exposición directa invasiva.²¹

¹⁸ Daniel Goleman, *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ* (New York: Bantam Books, 1995).

¹⁹ Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (New York: Continuum, 1970).

²⁰ Cathy A. Malchiodi, *The Art Therapy Sourcebook*, 2nd ed. (New York: McGraw-Hill, 2007).

²¹ Judith Aron Rubin, *Art Therapy: An Introduction* (New York: Brunner/Mazel, 1999).

En el plano investigativo, Slayton, D'Archer y Kaplan identifican, en revisiones de estudios, que intervenciones arteterapéuticas han mostrado contribuciones en bienestar emocional, manejo de estrés y fortalecimiento de habilidades relacionales en niños y adolescentes.²² Maria Belen Pazmiño destaca la posibilidad de integrar practicas artísticas inspiradas en arteterapia en contextos educativos, articulando aprendizaje emocional y procesos pedagógicos para construir aprendizajes significativos.²³ Nissimov-Nahum enfatiza que la combinación entre arteterapia y pedagogías del aprendizaje emocional puede potenciar procesos de identidad positiva, autoestima y empatía en jóvenes en situación de vulnerabilidad, al ofrecer espacios seguros de autoexpresión y reflexión.²⁴

²² Sally C. Slayton, Jennifer D'Archer, and Frances F. Kaplan, "Outcome Studies on the Efficacy of Art Therapy: A Review of Findings," *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association* 27, no. 3 (2010): 108–118.

²³ Nissimov-Nahum, E. (2016). *Art therapy in educational settings: Creative interventions for conflict resolution and emotional regulation*. *International Journal of Art Therapy*, 21(2), 79–89. <https://doi.org/10.1080/17454832.2016.1197757>

²⁴ María Belén Pazmiño, "El arte como herramienta pedagógica para el desarrollo emocional y social en contextos educativos," en *Educación, arte y transformación social* (Quito: Editorial Universitaria, 2018), 45–62.

2. RECUPERACIÓN DEL PROCESO VIVIDO

La recuperación del proceso vivido permite reconstruir, de forma ordenada y reflexiva la experiencia pedagógica desarrollada con las jóvenes de CAPRE. Este apartado presenta cómo se implementó el proyecto, cuáles fueron las condiciones institucionales y grupales que incidieron en su desarrollo, y de qué manera se produjo y organizó la información recopilada durante el proceso.

Recuperar la experiencia implica reconocer no solo lo planificado, sino también los acontecimientos emergentes, los ajustes metodológicos realizados, las disposiciones del grupo, las tensiones relacionales que aparecieron y las transformaciones observadas en el ambiente. Desde esta perspectiva, la recuperación hace visible cómo el objeto de la sistematización y su eje se expresaron en la práctica concreta, a partir de situaciones reales y evidencias producidas por las participantes.

2.1 Reconstrucción de la experiencia

La experiencia se inició el once de febrero de 2025, con una jornada de observación de aproximadamente cuatro horas, en el marco de la jornada académica que las jóvenes desarrollan con la EEE (Escuela Empresarial de Educación), entidad encargada de su proceso educativo dentro del CAPRE. El propósito de este primer acercamiento fue observar la dinámica habitual de la clase, identificar formas de participación y comprender el ambiente pedagógico en el que posteriormente se implementaría el proyecto artístico.

Durante esta jornada se evidenció la llegada de nuevas jóvenes, algunas provenientes de regiones afectadas por el conflicto armado, especialmente del Catatumbo. Sus historias de vida marcadas por experiencias violencia y desplazamiento incidían en la dinámica grupal y planteaban retos en términos de confianza, integración y participación.

A nivel institucional, se observó que el salón asignado para el proyecto había sido reacondicionado, lo cual ofrecía mejores condiciones físicas para la

implementación de actividades. Sin embargo, también se presentó una dificultad organizativa: el docente encargado canceló a última hora y no se presentó, lo que generó desorganización inicial y ausencia de una planeación alternativa definida.

Mientras se resolvía la situación, las jóvenes permanecieron en el aula sin una actividad estructurada, lo cual derivó en momentos de dispersión, conversaciones paralelas y búsqueda constante de distracción. Posteriormente, algunos trabajadores del programa intentaron reorganizar la jornada mediante la entrega de guías de aprendizaje, pero estas presentaban un nivel poco pertinente para las capacidades del grupo, lo cual permitió identificar la necesidad de propuestas pedagógicas más contextualizadas y acordes con la edad y las trayectorias de las participantes.

La jornada concluyó con una actividad institucional relacionada con el “Día de las Manos Rojas” y la proyección de una película, con el fin de mantener al grupo reunido. En términos generales, este primer día permitió reconocer desafíos organizativos, pero también oportunidades pedagógicas: la necesidad de planificación, materiales pertinentes y estrategias participativas que favorezcan la concentración y el compromiso; así como la importancia de crear espacios emocionalmente seguros y metodológicamente claros para el desarrollo del proyecto.

La primera sesión formal del proyecto, se desarrolló el día jueves veinte de febrero de 2025 en el horario de 2:00 pm a 4:00 pm y tuvo como nombre "Autoestima a través de la música". Se extendió la invitación a las jóvenes y siete aceptaron participar.

El espacio fue dispuesto previamente con sillas organizadas en semicírculo, pufs, proyector y música ambiental suave, con el fin de generar un ambiente acogedor y diferenciado de la rutina institucional. La sesión inició con un saludo cercano y la explicación del sentido del encuentro, resaltando que se trataba de un espacio seguro para expresarse sin temor al juicio.

Como actividad inicial se realizaron algunas adivinanzas para romper el hielo y generar un clima de confianza. Posteriormente se llevó a cabo la dinámica “tingo, tingo, tango”. Cada vez que una joven quedaba seleccionada, se le hacía la pregunta: ¿Qué significa para ti ser mujer? Las respuestas fueron diversas y reveladoras. Algunas mencionaron que ser mujer implicaba tener mayor sensibilidad emocional; otras resaltaron la fortaleza para afrontar dificultades; también surgieron ideas relacionadas con la belleza, el carácter y la resiliencia.

Luego se introdujo el tema central de la sesión: la música como herramienta para el reconocimiento emocional y el fortalecimiento de la autoestima. Se explicó brevemente cómo la música puede influir en los estados de ánimo, evocar recuerdos y permitir canalizar emociones.

A cada participante se le entregó una hoja y un lapicero. Se reprodujeron cuatro canciones de distintos géneros:

- “Pepas” de Farruko²⁵
- “Conteo Regresivo” de Gilberto Santa Rosa²⁶
- “Osito Dormilón” del Binomio de Oro²⁷
- “Atmósferas” de Art Aguilera²⁸

Durante la reproducción, cada joven debía escribir lo que sentía, recordaba o pensaba al escuchar cada canción. Se observó concentración y silencio atento. Algunas sonreían, otras mantenían una expresión nostálgica.

Posteriormente, se les pidió que eligieran una canción significativa en su vida y escribieran por qué era importante para ellas. Las canciones seleccionadas fueron:

- “Mágico” de Jesús Manuel²⁹

²⁵ Farruko, “Pepas,” pista 1, *La 167*, Sony Music Latin, 2021, Spotify.

²⁶ Gilberto Santa Rosa, “Conteo Regresivo,” pista 1, *Contraste*, Sony Discos, 2007, Spotify.

²⁷ Binomio de Oro, “Osito Dormilón,” pista 5, *A Su Gusto*, Sony Music Colombia, 1996, Spotify.

²⁸ Art Aguilera, “Atmósferas,” sencillo, 2020, YouTube.

²⁹ Jesús Manuel, “Mágico,” sencillo, 2021, Spotify.

- “Cómo Te Pago” de Leiner³⁰
- “Dime Quién Ama de Verdad” de Karen Méndez³¹
- “Cuando Nos Volvamos a Encontrar” de Carlos Vives y Marc Anthony³²
- “Amor Verdadero” de Alzate³³
- “Las Tetas de Mi Madre” de Crack Family³⁴
- Un podcast titulado “Suelta a Quien Ya Te Soltó”³⁵

Al escuchar sus canciones elegidas, algunas jóvenes mostraron gestos de nostalgia y recogimiento. En ciertos momentos se percibieron ojos llorosos y respiraciones profundas. El ambiente se tornó íntimo y respetuoso.

Al finalizar el ejercicio escrito, se abrió un espacio de diálogo. Varias compartieron cómo la música les permitía recordar personas importantes, momentos felices o situaciones difíciles. Una joven expresó que antes de ingresar al CAPRE se sentía muy mal emocionalmente, pero que ahora comenzaba a sentirse mejor. Otra manifestó que nunca se había detenido a pensar en lo que la música le hacía sentir.

Como cierre, se proyectó un breve video explicativo sobre los efectos de la música en el cerebro y su relación con la liberación de dopamina y el bienestar emocional. Todas manifestaron interés por el contenido. La sesión concluyó con una reflexión final sobre la importancia de utilizar la música como recurso de autocuidado emocional. Se agradeció la participación y se entregó un dulce como gesto simbólico de cierre.

La segunda sesión se llevó a cabo el jueves veintisiete de febrero de 2025 en el horario habitual de 2:00 pm a 4:00 pm. Antes del encuentro se prepararon

³⁰ Leiner, “Cómo Te Pago,” sencillo, 2020, Spotify.

³¹ Karen Méndez, “Dime Quién Ama de Verdad,” sencillo, 2018, Spotify.

³² Carlos Vives y Marc Anthony, “Cuando Nos Volvamos a Encontrar,” pista 1, *Más + Corazón Profundo*, Sony Music Latin, 2014, Spotify.

³³ Alzate, “Amor Verdadero,” sencillo, 2017, Spotify.

³⁴ Crack Family, “Las Tetas de Mi Madre,” sencillo, 2009, YouTube.

³⁵ Un Viaje a la Vida, “Suelta a Quien Ya Te Soltó,” episodio de pódcast, Spotify.

diapositivas con el fin de estructurar el desarrollo temático y dar mayor claridad a las actividades.

El espacio fue organizado previamente, manteniendo una disposición que favoreciera la interacción grupal. Se inició con una breve bienvenida y una breve recordación del propósito del proyecto. Reforzando la idea de que se trataba de lugar seguro.

Como actividad inicial se realizó la dinámica llamada "Danza Belga", un ejercicio corporal con pasos específicos que se ejecutaban siguiendo el ritmo de la música. La velocidad variaba progresivamente, lo que generó momentos de risa y concentración. Esta actividad permitió distender el ambiente y favorecer la integración grupal desde el movimiento corporal.

Posteriormente, se llevó a cabo la dinámica "Triki en el suelo", en la cual las participantes fueron divididas en dos grupos de cinco personas. En el centro del salón se ubicó un tablero grande dibujado en el suelo, y cada equipo debía lanzar sus fichas desde cierta distancia para marcar "X" o círculos. Durante esta actividad, emergió un fuerte deseo de competencia, discusiones breves y comentarios entre compañeras. Aunque no se presentó conflicto físico, sí se percibieron tensiones verbales y expresiones de frustración cuando perdían.

Ante el aumento de la tensión, se propuso un ejercicio de respiración guiada acompañado de música suave. Las jóvenes cerraron los ojos y siguieron indicaciones para inhalar y exhalar de manera consciente. Poco a poco el ambiente se estabilizó y disminuyó la intensidad emocional generada por el juego.

A continuación, se presentó el video "Empatía – Historia del Erizo", disponible en YouTube³⁶, como recurso para introducir el concepto de empatía. Durante la visualización se mantuvo el silencio y la atención del grupo. Al finalizar, se abrió un espacio de diálogo donde se explicó el concepto de empatía a partir de la metáfora

³⁶ Danny S., *Empatía historia del erizo*, YouTube video, 2:50, publicado por VIVAVIDEO (2020), <https://www.youtube.com/watch?v=lcMCG5R6c0k>.

del erizo: la necesidad de encontrar una distancia adecuada que permita cercanía sin causar daño. Se invitó a reflexionar sobre cómo interactúan entre ellas dentro del CAPRE y qué ocurre cuando no se respetan los límites emocionales.

En la siguiente actividad, cada participante recibió un papel con una actitud escrita (positiva o negativa), sin poder leerla. El resto del grupo debía interactuar con ella representando esa actitud hasta que la joven adivinara cuál le había sido asignada.

En la primera ronda se utilizaron términos con connotación negativa como “envidiosa”, “grosera”, “desordenada” o “chismosa”. Algunas participantes mostraron incomodidad al percibir reacciones asociadas a esas etiquetas. Aunque no se generó conflicto, sí se notó tensión en ciertos momentos. En la segunda ronda se trabajó con cualidades positivas, lo que produjo un ambiente más colaborativo y relajado. Las jóvenes se apoyaban entre sí para que sus compañeras logaran identificar la actitud asignada.

Para cerrar la sesión, se entregó una hoja y un lapicero a cada participante con la indicación de escribir un microrrelato o carta relacionada con una relación interpersonal significativa en su vida. Se les dio libertad para elegir si escribir a alguien que aman, que extrañan o con quien tienen conflicto. Durante este ejercicio se generó un ambiente de profundo silencio. Algunas jóvenes escribían con rapidez; otras se detenían, respiraban y retomaban el texto. En ciertos casos se observaron lágrimas discretas mientras recordaban experiencias personales.

Al finalizar, no todas compartieron en voz alta, pero se percibió un ambiente de respeto y recogimiento. La sesión concluyó agradeciendo su participación y entregando un pequeño dulce como gesto simbólico de cierre.

La tercera sesión se desarrolló el 13 de marzo de 2025 en el horario habitual. El propósito central del encuentro fue trabajar la conciencia social a partir de una mediación audiovisual que permitiera reflexionar sobre la convivencia, el prejuicio y la responsabilidad colectiva.

La sesión inició agradeciendo a las jóvenes por la sinceridad con la que habían participado en los ejercicios anteriores, especialmente en los escritos personales. Se reforzó la idea de que el espacio estaba construido sobre el respeto, la confidencialidad y la escucha activa.

Se explicó que se proyectaría la película *Robot Salvaje*, y que el objetivo no era simplemente verla, sino observar con atención las relaciones entre los personajes, las reacciones frente a lo diferente y las decisiones que impactan a una comunidad. Antes de iniciar la proyección, se dispuso el espacio con sillas organizadas en dirección al proyector. Se entregaron papas fritas como un gesto de ambientación para generar un clima más cercano y relajado.

Durante la proyección se observaron distintas expresiones emocionales. En escenas donde el robot era rechazado por los animales a pesar de su intención de ayudar, algunas jóvenes manifestaron verbalmente su inconformidad, calificando la situación como injusta.

Cuando el personaje comenzó a ser aceptado y a construir vínculos dentro de la comunidad, se percibieron sonrisas y comentarios positivos. En los momentos finales, donde el protagonista debía tomar decisiones difíciles por el bienestar colectivo, algunas jóvenes mostraron visible conmoción.

Al finalizar la película, se entregó a cada joven una hoja y un lapicero para realizar una reflexión escrita orientada por dos preguntas:

- ¿Cómo influye la manera en que percibimos a los demás en nuestra convivencia con ellos?
- ¿Qué responsabilidad tenemos en la construcción de una sociedad más empática y solidaria?

El ambiente se mantuvo en silencio mientras escribían. Algunas compartieron voluntariamente sus reflexiones en voz alta. En sus intervenciones surgieron ideas relacionadas con el juicio apresurado, la necesidad de comprender la historia del otro antes de rechazarlo y la importancia de trabajar en equipo. La sesión concluyó

organizando el espacio y agradeciendo la participación. Se resaltó la importancia de observar cómo las pequeñas decisiones individuales pueden afectar a una comunidad completa.

La cuarta sesión del proyecto estuvo dedicada a la realización de entrevistas individuales el jueves veinte de marzo de 2025 con las jóvenes del CAPRE. El propósito de este encuentro fue profundizar en la comprensión de sus percepciones sobre sí mismas, sus relaciones interpersonales y su manera de situarse frente al entorno, en coherencia con las categorías del proyecto: Autoestima, empatía y conciencia social.

Al solicitar que se describieran en tres palabras, surgieron respuestas que evidencian la complejidad de su autoimagen. Una joven se definió como aburrida, bonita y estresada, mostrando la coexistencia entre una valoración física positiva y una carga emocional constante. Otra se describió como comprensiva, bipolar y sencilla, reconociendo su capacidad empática pero también la inestabilidad afectiva que experimenta.

Cuando se abordó el tema de la infancia, algunas jóvenes manifestaron sentir que no habían tenido una infancia como tal. En sus relatos aparecieron experiencias de maltrato físico y emocional, abandono y abuso sexual a temprana edad. Una participante narró haber sido encerrada y privada de alimento por su madre, además de haber sufrido abuso sexual cuando tenía seis años, situación que impactó profundamente su desarrollo emocional.

Otra joven relató que en su entorno familiar le hacían sentir que no era deseada y que representaba una carga para su hogar, experiencia que influyó en decisiones posteriores relacionadas con su vinculación a un grupo armado siendo aún muy joven. En su narración se percibe la necesidad de encontrar pertenencia y reconocimiento en medio del rechazo. También emergieron relatos donde familiares repetían mensajes descalificadores sobre su futuro, afirmando que no lograrían nada en la vida. Estas expresiones, reiteradas durante su crecimiento, configuraron una narrativa de desvalorización que continúa afectando su autoestima.

En cuanto a experiencias en las que se han sentido cuidadas o especiales, algunas recordaron momentos en los que el equipo psicosocial o figuras cercanas les han hecho ver sus cualidades y fortalezas. También expresaron que, cuando ven a alguien pasando por un mal momento, tratan de acercarse y ofrecer apoyo emocional, dando consejos y tratando de mejorar el estado de ánimo de los demás.

Las historias personales de las jóvenes reflejan experiencias marcadas por el dolor, el abandono y la violencia. Una de ellas recordó que en su infancia los momentos más felices eran cuando su madre no le prestaba atención y su hermana mayor se hacía cargo de ella, brindándole apoyo y consejos. Sin embargo, también experimentó rechazo por parte de su padre, quien le hizo sentir que estorbaba en su hogar, lo que la llevó a tomar la decisión de irse a la guerrilla desde muy joven.

Otra joven describió su infancia como una etapa de sufrimiento constante, donde la guerra y los problemas familiares marcaron su desarrollo. Relató que en su familia experimentó un profundo rechazo, al punto de que le decían que nunca lograría nada en la vida. Esta falta de apoyo y el dolor acumulado la hicieron insensible ante ciertas situaciones, aprendiendo a soportar el maltrato como una realidad cotidiana.

Un testimonio particularmente impactante fue el de una joven que afirmó que nunca tuvo infancia. Criada por sus abuelos, sufrió el rechazo y el maltrato de su madre, quien la agredía física y emocionalmente, llegando incluso a negarle comida y a encerrarla en un cuarto como castigo. A los seis años fue víctima de abuso sexual, lo que le generó graves problemas de salud y dificultades en su desarrollo emocional. Su único apoyo fue un tío que la rescató en varias ocasiones, brindándole un refugio temporal. A pesar de esto, la violencia siguió siendo parte de su vida, hasta el punto de involucrarse en la milicia y normalizar el uso de la violencia como una forma de relacionarse con los demás.

La quinta sesión se desarrolló el veinticuatro de abril de 2025 y fue concebida como un momento de cierre simbólico del proceso vivido. El propósito era ofrecer a las jóvenes una experiencia que les permitiera representar, de manera concreta y

artística, la posibilidad de reconstrucción personal. La sesión inició con una actividad lúdica llamada “Palos y trapos”. Se colocaron dos sillas en extremos opuestos del salón simulando porterías. Las jóvenes, organizadas por parejas, debían trasladar un trapo utilizando únicamente un palo, sin tocarlo con las manos, desde un extremo al otro.

Posteriormente se invitó a las jóvenes a sentarse en círculo. Se explicó que se realizaría una práctica inspirada en el Kintsugi, técnica japonesa que consiste en reparar piezas de cerámica rota resaltando sus fracturas en lugar de ocultarlas. Se aclaró que cada vasija representaría su propia historia, y que las fracturas simbolizaban experiencias dolorosas vividas a lo largo de su vida. A cada joven se le entregó una vasija de barro previamente quebrada, junto con pegamento y un marcador.

Se les indicó que en cada fragmento escribieran la inicial del nombre de personas que les hubieran causado dolor o marcado negativamente en su historia. El salón permaneció en silencio mientras realizaban este ejercicio. El ambiente se tornó más introspectivo. Algunas jóvenes escribían con determinación; otras se detenían por momentos antes de continuar. No se compartieron nombres en voz alta, lo que preservó la intimidad del ejercicio.

Luego comenzaron a unir las piezas de la vasija con el pegamento. Algunas intentaron varias veces hasta lograr que los fragmentos encajaran correctamente; en ciertos casos fue necesario sostener las piezas durante varios minutos para que se fijaran adecuadamente. A lo largo del proceso se observó paciencia y perseverancia. Ninguna joven abandonó la actividad y, pese a la dificultad inicial, todas lograron reconstruir su vasija.

Una vez recompuestas, se ofrecieron pinceles y pintura para decorarlas. El ambiente cambió hacia uno más creativo y dinámico. Surgieron comentarios espontáneos sobre cómo estaba quedando cada trabajo y expresiones de satisfacción al observar el resultado final. De manera inesperada, algunas jóvenes salieron momentáneamente del salón con sus vasijas. En un primer momento esto

generó preocupación; sin embargo, regresaron con ellas llenas de tierra, manifestando su intención de convertirlas en macetas. Este gesto fue completamente espontáneo y motivó a las demás a hacer lo mismo. A partir de esta iniciativa, se ofrecieron semillas para que todas pudieran sembrar una planta en su vasija reconstruida. La siembra transformó el ejercicio en un símbolo visible de crecimiento y esperanza.

La sesión concluyó con una breve reflexión sobre el significado de cuidar la planta como representación del cuidado de su propia vida. Se agradeció la participación durante todo el proceso y se entregó un pequeño dulce como gesto simbólico de despedida. El ambiente final fue sereno y emotivo; varias jóvenes expresaron que la actividad había sido significativa para ellas. De este modo, la sesión marcó el cierre experiencial del proyecto pedagógico, integrando lo trabajado en autoestima, empatía y conciencia social a través de una acción concreta de reconstrucción y cuidado.

Para concluir con la experiencia pedagógica implementada, se llevó a cabo una evaluación del proceso mediante un folleto compuesto por diecisiete preguntas abiertas, cuidadosamente diseñadas para dar respuesta al objetivo general y a los objetivos específicos del proyecto. Estas preguntas abordaban aspectos relacionados con el fortalecimiento de la autoestima, la empatía y la conciencia social, así como la percepción de las jóvenes frente al impacto de las actividades desarrolladas a lo largo de las sesiones.

A cada una de las participantes se le entregó un paquete de hojas con el cuestionario impreso y un lapicero. Se dispuso un espacio amplio y tranquilo dentro de la institución, con buena iluminación y disposición de sillas y mesas que favorecieran el trabajo individual. Una vez entregado el material, se explicó brevemente la finalidad de la evaluación y se les pidió responder con sinceridad, resaltando que no existían respuestas correctas o incorrectas, y que todo lo que compartieran sería valioso para comprender mejor su experiencia durante el

proceso. Las jóvenes recibieron la instrucción con atención y comenzaron a trabajar en silencio, mostrando disposición, respeto y seriedad frente a la evaluación.

Durante el desarrollo de la evaluación, se observó una actitud concentrada y reflexiva en la mayoría de las participantes. Algunas se tomaban su tiempo para pensar antes de escribir, otras avanzaban con fluidez. No se presentaron dificultades significativas, y el ambiente se mantuvo en calma hasta que todas concluyeron la actividad. Finalmente, se recogieron los materiales y se agradeció a las jóvenes por su participación.

2.2 Ordenamiento y clasificación de la información

Para realizar la sistematización de la experiencia fue necesario organizar de manera rigurosa la información producida a lo largo de las sesiones. Este proceso de ordenamiento permitió recuperar lo vivido con claridad y organizar la información de manera coherente. El ordenamiento respondió a tres criterios fundamentales: organización cronológica, clasificación por tipo de fuente y agrupación según las categorías del proyecto (autoestima, empatía y conciencia social), articuladas con el eje de cuidado de sí, del otro y del entorno.

Durante el desarrollo del proyecto se emplearon los siguientes instrumentos y registros:

- **Diarios de campo:** Después de cada sesión se elaboró un registro escrito que incluía descripción de actividades, reacciones observadas, ambiente grupal, dificultades presentadas y ajustes realizados.
- **Producciones escritas por las jóvenes:** Se recopilaron los textos elaborados durante las actividades (reflexiones a partir de canciones, microrrelatos, cartas, respuestas al cine foro y el cuestionario de evaluación).
- **Entrevistas individuales:** Se registraron las respuestas obtenidas mediante una guía de preguntas abiertas aplicada de manera individual.

- **Cuestionario final de evaluación:** Instrumento compuesto por diecisiete preguntas abiertas que permitió recoger la percepción de las jóvenes sobre el impacto de la implementación del proyecto.
- **Registro fotográfico (cuando fue pertinente):** Especialmente en la sesión de reconstrucción de vasijas, como evidencia visual del ejercicio simbólico.

Los materiales empleados variaron según la actividad, e incluyeron:

- Reproductor de música y parlantes.
- Proyector y equipo audiovisual.
- Hojas, lapiceros, colores.
- Guía de entrevista impresa.
- Computador.
- Vasijas de barro.
- Pegamento, pinceles y pintura.
- Tierra y semillas para la siembra.

El proceso de clasificación se realizó en cuatro etapas, primeramente, la organización cronológica en la cual se consolidó un archivo independiente por cada sesión (observación inicial, sesión 1, sesión 2, sesión 3, sesión 4, sesión 5 y sesión de evaluación), incluyendo planificación, desarrollo y registros. Dentro de cada sesión, la información fue separada en observaciones del facilitador, producciones escritas de las participantes, respuestas de entrevistas y los resultados del cuestionario final. Cada evidencia fue vinculada con una o más de las categorías centrales (autoestima, empatía y conciencia social). Además, se relacionó con el eje transversal de cuidado: cuidado de sí, cuidado del otro, y cuidado del entorno.

3. REFLEXIONES DE FONDO

El presente apartado desarrolla el análisis crítico del proceso pedagógico implementado, a partir de la sistematización de la experiencia y de su articulación con los referentes conceptuales que orientaron el proyecto. En el numeral 3.1 se examinan los hallazgos derivados de la organización y lectura de los registros, identificando desplazamientos, tensiones y aprendizajes en relación con las categorías de autoestima, empatía y conciencia social, vinculadas al eje transversal del cuidado. Posteriormente, en el numeral 3.2, se presenta una interpretación crítica que problematiza los alcances y límites del proceso, situándolo en su contexto institucional y relacional, y reflexionando sobre las implicaciones pedagógicas de la experiencia.

3.1 Análisis y síntesis

El proceso desarrollado con las jóvenes del CAPRE se configuró como una experiencia pedagógica situada, atravesada por avances, resistencias, silencios y momentos de apertura significativa. Más que una secuencia de actividades ejecutadas, fue un recorrido relacional donde el arte operó como mediación simbólica para la construcción de sentido. En coherencia con el marco teórico, el análisis no busca comprobar hipótesis ni atribuir impactos lineales, sino interpretar los significados que emergieron en la experiencia y comprender cómo las categorías de autoestima, empatía y conciencia social se representaron en el proceso vivido.

Desde las primeras observaciones del contexto institucional se evidenció una tensión estructural: cuando la propuesta educativa se reduce a contenidos descontextualizados o dinámicas poco participativas, se debilita la posibilidad de que las jóvenes se reconozcan como sujetas activas de su aprendizaje. Esta constatación dialoga con la crítica de Freire a los modelos transmisivos, en los que el conocimiento se deposita sin mediación crítica³⁷. En contraste, cuando las sesiones del proyecto se diseñaron desde los lenguajes expresivos comenzaron a

³⁷ Freire, *Pedagogía del oprimido*.

emerger formas distintas de participación. No se trató simplemente de mayor “entusiasmo”, sino de apropiación: las jóvenes vinculaban lo trabajado con su propia historia.

La sesión centrada en música permitió observar cómo el lenguaje sonoro funcionó como activador de memoria y autopercepción. Algunas participantes relacionaron letras y melodías con experiencias personales, lo que abrió espacios de introspección y verbalización emocional. Desde la perspectiva hermenéutica de Ricoeur, puede leerse este momento como una refiguración narrativa: la experiencia no se repite mecánicamente, sino que adquiere nuevos sentidos al ser interpretada simbólicamente³⁸. Asimismo, la producción artística se constituyó como acto significativo en el sentido planteado por Danto: no fue solo una actividad estética, sino una acción cargada de sentido dentro de un marco interpretativo compartido³⁹.

En términos de autoestima, lo relevante no fue que las jóvenes “se sintieran mejor” al finalizar la sesión, sino que comenzaron a formular enunciados sobre sí mismas que antes no aparecían en el discurso grupal. Este tipo de evidencia permite interpretar la autoestima, en clave de Rosenberg y Branden, no como emoción pasajera, sino como proceso de valoración de sí, construido en interacción y vinculado a la percepción de competencia y dignidad personal⁴⁰.

La sesión sobre empatía evidenció que el reconocimiento del otro no se produce por exhortación moral, sino por experiencias que movilizan comprensión y distancia simultáneamente. En las dinámicas de roles y reflexión grupal aparecieron tensiones de competencia intensa, dificultades para escuchar, actitudes defensivas, que pusieron en juego la noción de empatía como experiencia intersubjetiva sin fusión, propuesta por Stein⁴¹. La empatía se manifestó tanto en momentos de apoyo explícito como en gestos más sutiles: guardar silencio ante el relato de otra, evitar

³⁸ Ricoeur, *Tiempo y narración*.

³⁹ Danto, *La transfiguración del lugar común*.

⁴⁰ Rosenberg, *Society and the Adolescent Self-Image*; Branden, *The Psychology of Self-Esteem*.

⁴¹ Stein, *Sobre el problema de la empatía*.

la burla, ceder la palabra, estas pequeñas acciones constituyen evidencias de aprendizaje relacional.

Desde la psicología social, el componente cognitivo y afectivo de la empatía descrito por Davis se hizo visible en la manera en que algunas jóvenes lograron identificar emociones ajenas y modular su propia respuesta⁴². No obstante, el proceso no fue homogéneo: la competencia observada en actividades lúdicas mostró que la regulación emocional aún es frágil en ciertos momentos. Este contraste permitió comprender que el desarrollo empático no es lineal, sino situacional y dependiente del encuadre pedagógico.

La sesión del Kintsugi, orientada a la conciencia social y personal, condensó el sentido simbólico del proyecto. La reparación de vasijas rotas permitió representar visualmente la resignificación de experiencias dolorosas. Desde la perspectiva de Frankl, el acto creativo puede convertirse en camino de sentido cuando el sufrimiento no se niega, sino que se integra en una narrativa vital más amplia⁴³. Las producciones materiales constituyen evidencias concretas de esta resignificación.

El análisis global muestra que el arte operó como mediación social y simbólica, en consonancia con la concepción sociocultural de Vygotsky: al exteriorizar experiencias internas mediante signos, las jóvenes reorganizaron su comprensión de sí mismas y del grupo⁴⁴. La creación no fue un complemento recreativo, sino un dispositivo de pensamiento y elaboración. Asimismo, la diversidad de lenguajes empleados encuentra sustento en la noción de inteligencias múltiples de Gardner, al reconocer que no todas las participantes acceden al aprendizaje desde el mismo canal expresivo⁴⁵.

En síntesis, la experiencia permitió identificar desplazamientos significativos: mayor disposición al diálogo, aparición de relatos personales antes silenciados, gestos de reconocimiento mutuo y elaboración simbólica de experiencias dolorosas.

⁴² Davis, *Empathy: A Social Psychological Approach*.

⁴³ Frankl, *El hombre en busca de sentido*.

⁴⁴ Vygotsky, *Imaginación y creación en la infancia*.

⁴⁵ Gardner, *Frames of Mind*.

Estos hallazgos no se presentan como confirmación mecánica de una teoría, sino como significados construidos en interacción, leídos a la luz de las categorías conceptuales que orientaron la sistematización.

3.2 Interpretación crítica

La interpretación crítica exige ir más allá de la descripción de actividades o de la afirmación de “impactos positivos”. El análisis debe interrogar cómo y bajo qué condiciones se produjeron los desplazamientos observados, y qué límites o tensiones permanecen abiertos.

En primer lugar, la relación entre arte y autoestima no puede entenderse como causalidad directa. Las sesiones no “generaron” autoestima; crearon condiciones de reconocimiento, expresión y validación simbólica. Desde Rosenberg, la autoestima se construye socialmente, en experiencias de aceptación y pertenencia⁴⁶. En este sentido, el espacio pedagógico operó como microescenario donde se ensayaron nuevas formas de autovaloración. Sin embargo, la sostenibilidad de estos procesos depende de la continuidad institucional y del entorno relacional más amplio.

En segundo lugar, la empatía se mostró como categoría compleja y ambivalente. Aunque se registraron gestos de comprensión y apoyo, también emergieron actitudes defensivas y rivalidades. Esto confirma que la empatía no es rasgo estable, sino competencia en desarrollo que requiere mediación constante. Desde Goleman, la regulación emocional es inseparable del reconocimiento del otro⁴⁷. Las tensiones observadas en dinámicas competitivas evidencian que el diseño pedagógico debe cuidar el equilibrio entre motivación y contención, evitando que la competencia refuerce jerarquías internas.

En tercer lugar, la conciencia social, entendida en clave Freireana como lectura crítica de la realidad⁴⁸, no se manifestó únicamente en discursos explícitos

⁴⁶ Rosenberg, *Society and the Adolescent Self-Image*.

⁴⁷ Goleman, *Inteligencia emocional*.

⁴⁸ Freire, *Pedagogía del oprimido*.

sobre injusticia o derechos. Apareció de manera incipiente cuando las jóvenes relacionaron sus experiencias personales con situaciones estructurales de violencia, exclusión o ruptura de vínculos. El arte funcionó como mediación para esa toma de conciencia, permitiendo representar lo vivido sin reducirlo a un diagnóstico técnico. No obstante, este proceso requiere mayor profundidad temporal para consolidarse como práctica crítica sostenida.

Un aspecto central de la interpretación crítica es reconocer que el arte no sustituye procesos terapéuticos ni resuelve heridas estructurales. Siguiendo a Malchiodi y Rubin, el lenguaje artístico ofrece contención simbólica y distancia elaborativa⁴⁹, pero su potencia depende del encuadre ético y del acompañamiento adecuado. En el CAPRE, la experiencia mostró que cuando el espacio es cuidado y los límites son claros, la expresión artística puede habilitar procesos de elaboración emocional sin exposición invasiva.

Asimismo, la creatividad como condición educativa, defendida por Robinson⁵⁰, se evidenció en la medida en que las jóvenes pudieron experimentar agencia: elegir colores, decidir palabras, reinterpretar símbolos. Este ejercicio de agencia es particularmente relevante en contextos donde la subjetividad ha sido restringida por experiencias de control o violencia.

Desde esta perspectiva, lo que la experiencia pone en discusión no es si el arte “funciona”, sino bajo qué condiciones pedagógicas y relacionales puede convertirse en mediación significativa. Las producciones artísticas, los registros escritos y las intervenciones verbales de las jóvenes no constituyen pruebas de transformación definitiva, sino indicios de procesos en movimiento. Cada pieza creada, cada relato compartido y cada gesto de reconocimiento mutuo abren preguntas sobre cómo se configuran la autoestima, la empatía y la conciencia social en contextos de vulnerabilidad.

⁴⁹ Malchiodi, *The Art Therapy Sourcebook*; Rubin, *Art Therapy*.

⁵⁰ Robinson, *The Element*.

El análisis también deja en evidencia tensiones que no pueden invisibilizarse. La participación no fue homogénea; algunas jóvenes se involucraron con mayor profundidad que otras. En ciertos momentos, la competencia, la resistencia o el silencio marcaron el ritmo del grupo. Estas variaciones obligan a evitar lecturas idealizadas del proceso y a reconocer que el desarrollo socioemocional no responde a una lógica acumulativa ni lineal. Más bien, se trata de movimientos parciales, a veces frágiles, que requieren continuidad y coherencia institucional para sostenerse.

Asimismo, la articulación entre marco conceptual y experiencia no puede entenderse como aplicación directa de teorías, sino como diálogo interpretativo. Las categorías de autoestima, empatía y conciencia social permitieron leer lo ocurrido, pero también fueron tensionadas por la realidad concreta del grupo. En varios momentos, las jóvenes desbordaron los marcos previstos, mostrando que la experiencia educativa siempre excede las categorías analíticas que intentan contenerla.

En este sentido, el arte aparece menos como respuesta y más como campo de posibilidad. Su potencia radica en habilitar espacios donde lo vivido puede representarse, desplazarse y resignificarse, sin que ello implique resolver definitivamente las heridas o conflictos presentes. Lo que se observa son procesos abiertos de elaboración simbólica y relacional, cuya profundidad y permanencia dependerán de la continuidad del acompañamiento pedagógico y del entramado institucional que rodea a las jóvenes. De este modo, la sistematización no clausura la experiencia, sino que la coloca en diálogo con los marcos conceptuales que la orientaron, reconociendo tanto los aportes como los límites del proceso vivido.

4. PUNTOS DE LLEGADA

4.1 Conclusiones y aprendizajes

La sistematización del proceso desarrollado con las jóvenes del CAPRE permite afirmar que el arte, cuando se integra pedagógicamente como mediación simbólica y no como actividad aislada, constituye un dispositivo significativo para el fortalecimiento de la autoestima, la empatía y la conciencia social. No se trata de una confirmación simplificada de la idea inicial, sino de la constatación, a partir de evidencias recogidas en registros escritos, producciones artísticas y observaciones de campo, de que los lenguajes expresivos habilitaron procesos de autorreconocimiento, elaboración emocional y vinculación relacional.

En relación con la autoestima, los aprendizajes muestran que las experiencias artísticas ofrecieron escenarios concretos de logro, expresión auténtica y reconocimiento mutuo. Las jóvenes no solo participaron en actividades, sino que produjeron narrativas sobre sí mismas, resignificando episodios de su historia personal. El fortalecimiento observado no se limita a estados emocionales momentáneos, sino que se evidenció en enunciados de autovaloración, en mayor disposición a compartir experiencias y en la apropiación de sus propias producciones como expresiones legítimas de identidad.

En cuanto a la empatía, el proceso evidenció que su desarrollo se vincula directamente con experiencias de interacción mediadas simbólicamente. Las dinámicas grupales permitieron ejercitar la escucha, el reconocimiento de emociones ajenas y la regulación de respuestas impulsivas. Si bien persistieron tensiones y episodios de competitividad, estos mismos momentos se convirtieron en oportunidades formativas para problematizar el vínculo con el otro. La empatía, más que enseñarse discursivamente, se ejercitó en situaciones concretas de relación.

Respecto a la conciencia social, las sesiones posibilitaron que las jóvenes conectaran experiencias personales con marcos más amplios de sentido. La

metáfora del Kintsugi, por ejemplo, permitió reflexionar sobre la resignificación de las heridas no solo a nivel individual, sino también en clave colectiva, fortaleciendo el reconocimiento mutuo y el sentido de pertenencia. La conciencia social emergió de manera incipiente cuando lograron identificar que sus vivencias no eran hechos aislados, sino parte de dinámicas estructurales que afectan a muchas otras jóvenes en contextos similares.

En términos pedagógicos, el aprendizaje central del proyecto radica en comprender que la educación en contextos de protección y restitución de derechos no puede reducirse a la transmisión de contenidos académicos. Requiere metodologías sensibles al contexto, encuadres éticos claros y una integración intencionada de lenguajes simbólicos que posibiliten la elaboración emocional y la construcción de identidad. El arte, en este marco, se consolida como herramienta formativa que amplía las formas de pensamiento, comunicación y reconocimiento.

Asimismo, la experiencia permitió identificar límites y condiciones necesarias: el tiempo fue reducido para la profundidad de los procesos iniciados; la continuidad institucional es determinante para sostener los avances observados; y la articulación con el equipo psicosocial resulta imprescindible para garantizar un acompañamiento integral. Estos elementos constituyen aprendizajes institucionales que deben ser considerados en futuras implementaciones.

En conjunto, el proyecto deja como punto de llegada no solo la validación de una propuesta metodológica, sino la formulación de criterios pedagógicos para el trabajo artístico en contextos de vulnerabilidad: intencionalidad formativa clara, mediación simbólica fundamentada, acompañamiento emocional responsable y articulación interdisciplinaria permanente.

4.2 Recomendaciones

La sistematización realizada no debe entenderse como cierre del proceso, sino como un insumo institucional orientado a consolidar una línea pedagógica basada en expresiones artísticas dentro del CAPRE. En este sentido, más que formular recomendaciones generales, se plantean rutas concretas de continuidad y mejora que permitan fortalecer, estructurar y sostener en el tiempo lo aprendido a partir de la experiencia desarrollada.

En primer lugar, se propone la institucionalización formal de una línea de arte y desarrollo socioemocional. Esto implica que el CAPRE incorpore de manera estable un componente pedagógico orientado al fortalecimiento de la autoestima, la empatía y la conciencia social mediante lenguajes artísticos. No se trataría de intervenciones aisladas o esporádicas, sino del diseño de una malla estructurada de sesiones organizadas en ciclos amplios, por ejemplo, semestrales, que garanticen coherencia metodológica, continuidad en los procesos y seguimiento progresivo de los aprendizajes.

En coherencia con lo anterior, resulta necesario ampliar la dimensión temporal y secuencial del programa. La experiencia mostró que cinco sesiones fueron suficientes para iniciar procesos, pero insuficientes para consolidarlos. Por ello, se sugiere estructurar la propuesta en fases progresivas: una fase inicial centrada en el reconocimiento y la expresión emocional básica; una fase intermedia orientada a la profundización narrativa y al fortalecimiento del trabajo relacional; y una fase avanzada dedicada a la elaboración simbólica más compleja y a la proyección del proyecto de vida. Esta organización permitiría acompañar los procesos con mayor gradualidad, evitando rupturas abruptas y favoreciendo una integración más sólida de lo trabajado.

Asimismo, se considera fundamental establecer una articulación formal con el equipo psicosocial del CAPRE. El trabajo artístico debe desarrollarse en coordinación con psicólogos y trabajadores sociales, de modo que se garantice un acompañamiento integral. Para ello, se recomienda diseñar protocolos de actuación

que permitan identificar situaciones que requieran seguimiento individual, generar espacios de retroalimentación interdisciplinaria al finalizar cada ciclo y vincular los hallazgos pedagógicos al plan de atención individual de cada joven. Esta articulación no solo fortalece la contención emocional, sino que asegura coherencia entre las dimensiones educativa y terapéutica.

De igual manera, se sugiere fortalecer la formación del equipo educativo en mediación artística y gestión emocional. La implementación de espacios de capacitación interna permitiría dotar a docentes y educadores de herramientas para el manejo de emociones emergentes durante las actividades, el diseño de dinámicas simbólicas con intencionalidad formativa clara y la aplicación de estrategias de contención y cuidado en contextos de alta vulnerabilidad. Este proceso contribuiría a reducir improvisaciones y a consolidar un enfoque pedagógico común dentro de la institución.

Por otra parte, se recomienda diversificar los lenguajes artísticos incorporados en el programa. Además de la música, la escritura, el cine y las artes visuales, podrían integrarse progresivamente propuestas como la expresión corporal y la danza, el collage, la fotografía participativa o el teatro testimonial. La ampliación de estos lenguajes no responde únicamente a una lógica creativa, sino a la necesidad de reconocer que las jóvenes acceden a la expresión y al aprendizaje por vías diversas, lo que amplía las oportunidades de participación y representación simbólica.

En complemento a estas acciones, se plantea la implementación de un sistema ordenado de registro y evaluación cualitativa. Este debería incluir diarios de campo estructurados, recolección organizada de producciones artísticas, con los debidos consentimientos, y entrevistas o conversaciones de seguimiento. Contar con este tipo de documentación no solo fortalecería futuras sistematizaciones, sino que permitiría tomar decisiones pedagógicas fundamentadas en evidencia y no únicamente en percepciones generales.

Finalmente, se sugiere articular el trabajo artístico con el proyecto de vida y los procesos de reintegración social de las jóvenes. En este sentido, las actividades no tendrían que limitarse al espacio interno del CAPRE, sino que podrían proyectarse hacia muestras internas, exposiciones comunitarias o espacios de socialización controlada, siempre bajo criterios éticos y de protección. Estas experiencias pueden fortalecer la percepción de agencia, reconocimiento y pertenencia social, ampliando el horizonte formativo más allá del aula.

En conjunto, estas orientaciones buscan consolidar una propuesta pedagógica coherente, sostenible y alineada con el enfoque institucional de protección, restitución de derechos y acompañamiento integral, asegurando que la experiencia sistematizada se traduzca en transformaciones organizativas y no quede reducida a un ejercicio académico aislado.

REFERENCIAS

Arredondo Monsalve, Esmeralda. *Una estrategia artístico pedagógica que aporta a los proyectos de vida de los adolescentes desvinculados del conflicto armado colombiano pertenecientes al programa CAPRE de Ciudad Don Bosco de Medellín en 2022*. Tesis de maestría, Universidad de Antioquia, 2022.

https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/34139/2/ArredondoEsmeralda_2023_DicciCuerpoJ%c3%b3venesCAPRE.pdf.

Danto, Arthur C. "El mundo del arte." *Disputatio. Philosophical Research Bulletin* 3 (2013): 53–71.

<https://studiahumanitatis.eu/ojs/index.php/disputatio/article/view/danto-mundo>.

Davis, Mark H. *Empathy: A Social Psychological Approach*. Boulder, CO: Westview Press, 1994.

Frankl, Viktor E. *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder, 1946.

Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores, 1970.

Gardner, Howard. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 1983.

Gielen, Pascal, y Paul De Bruyne. *Being an Artist in Post-Fordist Times*. Rotterdam: NAI Publishers, 2012.

Goleman, Daniel. *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós, 1995.

Malchiodi, Cathy A. *The Art Therapy Sourcebook*. New York: McGraw-Hill, 2007.

Nissimov-Nahum, Vered. "Art Therapy in the Educational System: Art as a Way of Promoting Positive Identity." *The Arts in Psychotherapy* 35, no. 3 (2008): 204–211.

Pazmiño, María Belén. “Prácticas artísticas inspiradas en arteterapia en contextos educativos.” *Revista Latinoamericana de Educación Artística* 12, no. 2 (2015): 45–60.

Ricoeur, Paul. *La metáfora viva*. Madrid: Ediciones Cristiandad, 1980.

Robinson, Ken. *El elemento: Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona: Grijalbo, 2009.

Rosenberg, Morris. *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1965.

Roux, Francisco de. *Una verdad desde los territorios: Enfoque, presencia y trabajo territorial*. Bogotá: Comisión de la Verdad, 2022.

<https://web.comisiondelaverdad.co/en-los-territorios/despliegue-territorial>.

Rubin, Judith A. *Art Therapy: An Introduction*. New York: Routledge, 2001.

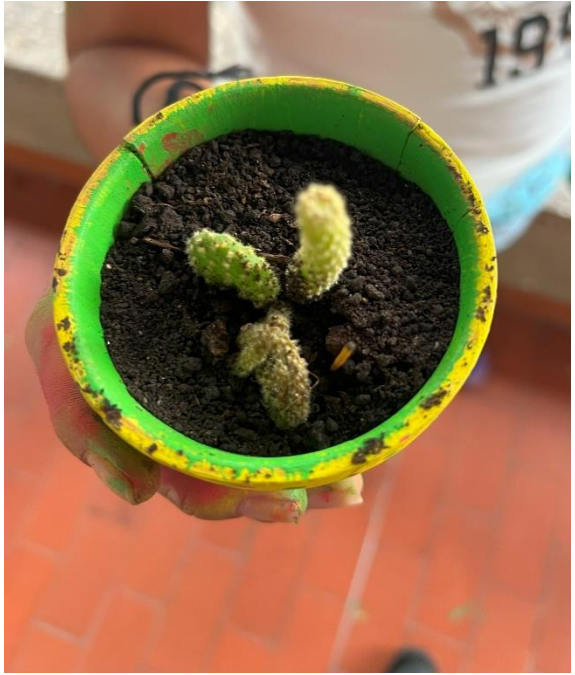
Slayton, Scott C., Debra D’Archer, y Lisa Kaplan. “Outcome Studies on the Efficacy of Art Therapy: A Review of Findings.” *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association* 27, no. 3 (2010): 108–118.

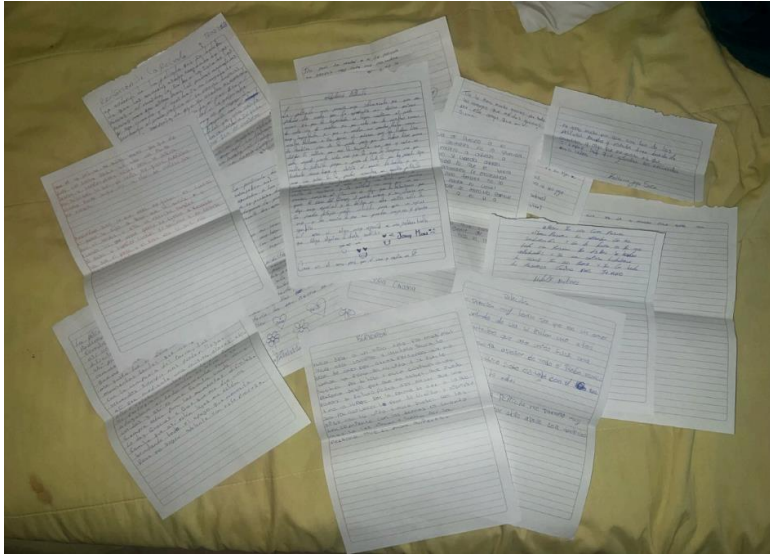
Stein, Edith. *Sobre el problema de la empatía*. Madrid: Trotta, 2004. (Obra original publicada en 1917).

Vygotsky, Lev S. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal, 2003.

ANEXOS







VALORACIÓN FINAL

FIRMA ESTUDIANTE _____

FIRMA ASESOR _____

FECHA ENTREGA: _____

FIRMA COMITÉ DE CURRÍCULO

ACEPTADO _____ ACEPTADO CON MODIFICACIONES _____

ACTA NO. _____

FECHA ENTREGA: _____