



Pedagogía del caos en contextos educativos no formales
Moravia como un territorio artístico

Paulina Guerra Castrillón
Braian Leandro Silva Salazar

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciados en Artes Plásticas

Asesor
Carlos Humberto Arredondo Marín, Doctor en Pedagogía

Universidad de Antioquia
Facultad de Artes
Licenciatura en Artes Plásticas
Medellín
2026

Cita	(Guerra Castrillón & Silva Salazar, 2026)
Referencia	Guerra Castrillón, P., & Silva Salazar, B. (2026). <i>Pedagogía del caos en contextos educativos no formales: Moravia como un territorio artístico</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Licenciatura en Artes Plásticas

Centro de Investigación Facultad de Artes.



Biblioteca Carlos Gaviria Díaz

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Figura 1

Fotomontaje "Moravida", autor Brian Leandro Silva Salazar (2025)



Agradecimientos

Este trabajo es el resultado de un viaje compartido. Un recorrido que se hizo posible gracias a las voces, los gestos y afectos de quienes creyeron en esta búsqueda y acompañaron el proceso desde la confianza, la ternura y la certeza de la potencia del arte como uno de los posibles medios para transformar. A quienes que se entrelazaron en el camino, les debemos este proceso.

En primer lugar, a la Facultad de Artes, por abrir el horizonte y recordarnos que el arte no solo se enseña y se aprende en su dimensión técnica, también se vive, se siente y se comparte en su dimensión sensible y reflexiva. Gracias por permitirnos habitar los territorios desde la creación, por confiar en que el encuentro con las comunidades también es un acto pedagógico, y por acompañar los procesos que, como este, buscan reafirmar la enseñanza como un diálogo horizontal y afectivo entre pares.

Por su parte, a la Universidad, por ser la casa que respalda el camino de la acción en comunidad. Por ser el espacio que nos permitió compartir el tiempo del aprendizaje, donde nacieron algunas preguntas y se afirmaron ciertas certezas. Gracias por sembrar en nosotras el impulso de crecer entre la vida teórica y la vida práctica, entre la investigación y el asombro.

Asimismo, a la Corporación Corserba, por abrirnos las puertas del barrio Moravia y acogernos como parte de su tejido social y artístico. Gracias por sostener e impulsar nuestras ideas cuando apenas eran intuiciones, y por no cortar nuestras alas ni limitar nuestro deseo de aportar a la comunidad. Por hacer posible cada encuentro y cada tarde de creación con las sonrisas de los chicos y chicas del Laboratorio Ser y Crecer en Moravia. Gracias por recordarnos que la educación también florece en lo cotidiano, en el gesto solidario y en el trabajo colaborativo.

De igual forma, agradecemos a nuestro asesor, el profesor Carlos Humberto, por su guía generosa y su mirada abierta a los cambios, ajustes y reconfiguraciones que surgían de las reflexiones propias y colectivas y que una y otra vez nos acompañaron en este camino. Por ser cómplice, con respeto y cercanía de este proceso, por ayudarnos a dar forma a nuestras intuiciones

y por confiar en que desde el lugar del arte también se puede pensar, comprender y relacionar diversos mundos.

Finalmente, al CODI, por creer en la importancia de financiar las ideas y ejecuciones que nacen de los propios estudiantes de la Facultad. Gracias por reconocer el valor de los proyectos que emergen desde casa, aquellos que se tejen a partir de lo aprendido y que encuentran en la práctica la posibilidad de transformar lo que nos rodea.

A todos ellos, y a todas las personas que hicieron parte de esta experiencia, gracias por acompañarnos en este viaje de creación, escucha y encuentro. Este trabajo también les pertenece.

El aleteo de las alas de una mariposa se puede sentir al otro lado del mundo.

— Proverbio chino

Contenido

Resumen.....	10
Abstract	11
Introducción	12
1. Planteamiento del problema.....	14
1.1 Contexto territorial: Moravia, Medellín.....	14
1.2 Corporación Corserba: espacio comunitario y educativo	15
1.3 Sujetos participantes	16
1.4 Descripción del problema	16
2. Objetivos.....	20
2.1 Objetivo general.....	20
2.2 Objetivos específicos	20
3. Referentes conceptuales.....	20
3.1 Artes integradas	20
3.2 Adolescencia temprana	21
3.3 Inteligencia emocional	23
3.4 La educación artística para una formación integral	24
3.5 Educación artística para la inteligencia emocional.....	24
3.6 El Caos	25
3.6.1 Concepto de caos en la pedagogía	27
3.6.2 Colombia, una educación entre la incertidumbre y el caos	28
3.7 Aula Abierta.....	29
3.7.1 Europa: Aulas Abiertas Especializadas y Open Schooling.....	31
3.7.2 Estados Unidos: Flexible Learning Space y el legado del Open Classroom	32
3.7.3 América Latina: Aula Abierta como modalidad de flexibilización curricular	33
3.7.4 Colombia: Aula Abierta frente a la deserción escolar	34

4. Metodología de investigación	34
4.1 Enfoque metodológico: hermenéutico-interpretativo	34
4.2. Diseño metodológico	36
4.3 Técnicas de recolección de datos	38
4.4 Consideraciones éticas	39
5. Comprensiones pedagógicas y emocionales del laboratorio Ser y crecer en Moravia	41
5.1 Categorías emergentes	43
5.1.1 Territorio artístico	43
5.1.2 Educación sensible.....	45
5.1.3 Universo emocional de los adolescentes.....	46
5.1.4 El vínculo afectivo en la creación artística	48
6. Conclusiones, reflexiones y recomendaciones finales.....	50
6.1. Educación sensible en Moravia: laboratorio de exploración artística	50
6.2. Sobre las estrategias de investigación.....	51
6.3 Las artes integradas como estrategia pedagógica en la educación no formal.....	51
6.4. Moravia: sociedad, caos y educación.....	53
6.5. Aula abierta: aprendizaje situado y construcción de vínculos	54
6.6. El aula abierta más allá de los muros: universidad, arte y comunidad en diálogo	54
6.7. Una mirada reflexiva a los procesos pedagógicos en la Corporación Corserba	55
6.8. Relación entre el vínculo afectivo, la creación y la adolescencia temprana	56
Bibliografía	58
Anexos	65

Lista de figuras

Figura 1. Fotomontaje "Moravida", autor Brian Leandro Silva Salazar (2025).....	3
---	---

Resumen

Este trabajo de grado interpreta las comprensiones pedagógicas y emocionales que emergieron del laboratorio *Ser y crecer en Moravia*, desarrollado en la Corporación Corserba, un espacio comunitario del barrio Moravia en Medellín. Desde un enfoque cualitativo de carácter hermenéutico-interpretativo, la investigación analiza los registros, bitácoras y producciones artísticas generadas durante la práctica docente, con el propósito de comprender los sentidos educativos, afectivos y simbólicos que surgen en procesos artísticos no formales.

El estudio se sustenta en los conceptos de aula abierta, pedagogía del caos y artes integradas, que orientan la reflexión sobre metodologías flexibles, sensibles y situadas. A partir del análisis, se identificaron cuatro categorías emergentes: territorio artístico, educación sensible, universo emocional de los adolescentes y vínculo afectivo en la creación artística. Estas categorías evidencian la importancia del arte como mediador educativo y como escenario para el fortalecimiento de la inteligencia emocional y los vínculos afectivos.

La investigación evidenció que prácticas pedagógicas, como las de la Corporación Corserba, encarnan de manera orgánica estos principios al propiciar una educación flexible, afectiva y contextualizada. De este modo, se reafirma que educar desde la sensibilidad y el vínculo es esencial para construir comunidad y que la educación artística en contextos no formales requiere prácticas pedagógicas abiertas y sensibles que favorezcan la construcción de vínculos y el aprendizaje situado.

Palabras clave: artes integradas, pedagogía del caos, aula abierta, educación emocional, adolescencia.

Abstract

This undergraduate thesis interprets the pedagogical and emotional understandings that emerged from the laboratory “*Ser y Crecer en Moravia*”, developed at the Corporación Corserba, a community space located in the Moravia neighborhood of Medellín. From a qualitative, hermeneutic–interpretive approach, the research analyzes the records, journals, and artistic productions generated during the teaching practicum, with the purpose of understanding the educational, emotional, and symbolic meanings that arise in non-formal artistic processes.

The study is grounded in the concepts of open classroom, pedagogy of chaos, and integrated arts, which guide reflection on flexible, sensitive, and context-based methodologies. Through the analysis, four emerging categories were identified: artistic territory, sensitive education, the emotional universe of adolescents, and affective bonding in artistic creation. These categories highlight the importance of art as an educational mediator and as a space for strengthening emotional intelligence and affective relationships.

The research demonstrated that pedagogical practices such as those carried out at the Corporación Corserba embody these principles organically, fostering a flexible, affective, and contextualized form of education. In this way, it reaffirms that educating through sensitivity and connection is essential for community building, and that art education in non-formal contexts requires open and sensitive pedagogical practices that promote the construction of bonds and situated learning.

Keywords: integrated arts, pedagogy of chaos, open classroom, emotional education, adolescence.

Introducción

Esta investigación nace del diálogo entre la teoría y la práctica, entre la formación académica adquirida en la Universidad de Antioquia y la experiencia viva de la docencia en territorios no formales. En sus inicios, el proceso se enmarcó en una estructura metodológica planificada, propia de la formación como pedagogos, artistas e investigadores. Sin embargo, la praxis en el laboratorio Ser y crecer en Moravia rompió esa linealidad y nos llevó a cuestionar las certezas iniciales. Enseñar y aprender en un entorno como Moravia, dinámico, diverso y complejo, nos exigió una disposición distinta: la de reimaginar una educación artística desde la emoción, la creatividad y el encuentro humano.

El presente Trabajo de Grado II retoma dicha vivencia, desarrollada inicialmente durante las Prácticas Pedagógicas Investigativas III y IV, y posteriormente consolidada como un laboratorio ejecutado en el periodo del Trabajo de Grado I, para realizar un análisis hermenéutico-interpretativo de los hallazgos obtenidos.

A partir de la revisión de bitácoras, diarios de campo, registros y producciones artísticas de los participantes, surgieron categorías emergentes que permiten comprender las dimensiones emocionales, simbólicas y relacionales del proceso educativo. Estas categorías dan cuenta de los modos en que los adolescentes se expresaron, construyeron vínculos y resignificaron sus emociones a través del arte, revelando los aprendizajes invisibles que se gestan en los espacios de educación no formal.

El análisis de dichas categorías se sustenta en tres conceptos orientadores: el aula abierta, la pedagogía del caos y las artes integradas. Estos actúan como marco teórico para la interpretación de la experiencia. Desde ellos, el trabajo propone una lectura reflexiva que reconoce el valor del arte como uno de los mediadores educativos, el potencial transformador de los vínculos afectivos y la importancia de metodologías sensibles para el desarrollo de la educación emocional.

Más que una reconstrucción de lo vivido, este trabajo constituye un acto de comprensión, un ejercicio hermenéutico que busca interpretar los sentidos pedagógicos y emocionales que se posibilitaron en el proceso. En esa búsqueda, surgió la pregunta orientadora:

¿Qué comprensiones pedagógicas y emocionales emergen del análisis hermenéutico del laboratorio Ser y crecer en Moravia, a partir de los conceptos del aula abierta, la pedagogía del caos y las artes integradas, en el marco de la educación no formal?

Desde el punto de vista metodológico, la investigación se enmarca en un modelo cualitativo de enfoque hermenéutico-interpretativo, que privilegia la comprensión de las experiencias y los significados construidos por los sujetos en su contexto. El diseño del trabajo parte de la trayectoria pedagógica iniciada en las prácticas docentes y se organiza en torno a tres momentos: la recuperación de la experiencia, el análisis interpretativo y la reflexión crítica.

Finalmente, este documento invita a recorrer un camino que transita desde el contexto y los antecedentes que dieron origen a la experiencia hasta las reflexiones finales que emergen de su análisis. El texto inicia situando al lector en el territorio y en las condiciones que hicieron posible el laboratorio Ser y crecer en Moravia; continúa con la exposición del problema que orientó la investigación y con los referentes teóricos y conceptuales que sustentan su comprensión. Más adelante, se presenta la metodología empleada y el proceso interpretativo de los hallazgos, para llegar finalmente a las conclusiones, donde se entretajan las reflexiones sobre la práctica, las categorías emergentes y los aportes a la educación artística en contextos no formales.

1. Planteamiento del problema

1.1 Contexto territorial: Moravia, Medellín

Este proyecto se llevó a cabo en la corporación Corserba del barrio Moravia, ubicado en la Comuna 4 de Medellín, caracterizada por tener una historia que ha marcado el desarrollo social, económico, político y cultural de la ciudad. En el pasado, este lugar era conocido como el basurero o botadero municipal, y ahora es uno de los barrios emblemáticos en su búsqueda por resignificar las historias de sus habitantes, promoviendo el encuentro y la construcción constante del tejido social. Prueba de ello es el Centro de Desarrollo Cultural de Moravia, construido en 2010 a solicitud de la comunidad.

Al respecto, Restrepo (2015) expresa que “el Centro de Desarrollo Cultural de Moravia fue un proyecto que surgió de la necesidad expresada por los mismos habitantes del sector, quienes pidieron un espacio para que los niños y los jóvenes tuvieran alternativas distintas a la violencia”. Esto revela el compromiso de la comunidad para el desarrollo cultural del barrio, ya que busca el reconocimiento de identidades e historicidades del territorio desde la memoria, resignificación y conservación, construyendo colectivamente un sentido de pertenencia que enfrenta la desigualdad social y económica de sus habitantes.

Su cercanía a la Terminal del Norte permitió que se establecieran dinámicas sociales a partir de una población flotante, proveniente de migraciones y desplazamientos. Según datos de la Alcaldía de Medellín (2015), lo que hoy se conoce como el barrio Moravia se fue configurando desde el año 1960. Para la época era uno de los asentamientos informales más importantes de la ciudad, allí fue llegando población desplazada por la violencia de diferentes municipios de Antioquia y de algunos departamentos del país y en este lugar construyeron sus viviendas desde la informalidad. Para el año 2005, en el barrio Moravia vivían cerca de 37.643 habitantes. En el último censo realizado en el 2015, la población ascendía a 40.651.

Lo anterior convierte a Moravia en un territorio de culturas que convergen, en muchos

casos, para movilizar luchas y resistencias colectivas. Según la contextualización que realizó Comfenalco (2019) para aportar en la construcción de Centro de Desarrollo Cultural, se reconoce que:

Moravia ‘barrio de migrantes’, a causa del desplazamiento forzado, las violencias de la guerra, la migración y la injusticia social, es un territorio diverso en sus expresiones culturales, que refleja en las formas de sus calles y viviendas las formas de interacción cercana que se vive en las veredas y los pueblos. La autoconstrucción de las casas, los acueductos y los caminos, la transformación del territorio hecho con las propias manos.

Así, Moravia se erige como un ejemplo de transformación colectiva y de resistencia urbana, donde las memorias del despojo se entrelazan con las prácticas de creación y comunidad. Este territorio ha sabido convertir la adversidad en oportunidad, lo que le ha permitido consolidarse como un espacio vivo de expresión, encuentro y aprendizaje.

1.2 Corporación Corserba: espacio comunitario y educativo

Entre los personajes importantes en el desarrollo social, cultural y económico del barrio, se encuentra la lideresa social Luz Marina Aguilar, fundadora de la *Corporación Corserba*, ubicada en una casa frente a la Cancha Sintética de Desarrollo Deportivo. Durante 24 años, la corporación se ha comprometido con el desarrollo comunitario y ambiental, intentando mantener latente la historia del barrio, por medio del turismo comunitario y el voluntariado, en su escuela comunitaria *Exploarte*, la cual tiene como enfoque la pedagogía Montessori.

Ahora bien, es importante resaltar que esta escuela comunitaria pretende fomentar la participación de los jóvenes en los diferentes talleres, en aras de mejorar su calidad, explorando alternativas para crear y expresar sus ideas. Estas alternativas de creación y expresión también tienen como propósito complementar su enfoque ecológico para promover lo que ellos denominan “uso de segundas vidas”.

1.3 Sujetos participantes

La comunidad de Moravia ha sido afectada históricamente por condiciones familiares y sociales desfavorables que vulneran el desarrollo físico, mental y emocional de los jóvenes. En las investigaciones de Henao y Quintero (2024) se evidencia que las dinámicas familiares están en transición hacia estilos de crianza más comprensivos, basados en el diálogo y la empatía. Sin embargo, también analizan que en estos entornos familiares persisten prácticas tradicionales influenciadas por condiciones laborales y económicas.

En este sentido, la población participante se caracterizó por la diversidad de experiencias de vida atravesadas por el contexto social y territorial de Moravia, un barrio históricamente impactado por la estigmatización, la precariedad urbana y las huellas de la violencia. Tal como señala Villalobos (2018), los habitantes de esta zona de Medellín han enfrentado las consecuencias de las olas de violencia y de un sistema que no ha logrado garantizar condiciones de vida dignas para la mayoría. Estas realidades inciden directamente en el desarrollo psicosocial de los niños y jóvenes, quienes, pese a su resiliencia y creatividad, se ven expuestos a factores de riesgo que pueden limitar sus posibilidades de construir un proyecto de vida positivo.

Estas dinámicas psicosociales y económicas refuerzan la importancia del apoyo comunitario para complementar la formación emocional de los adolescentes que habitan Moravia y que presentan desafíos que impactan su desarrollo psicosocial. Según Villalobos (2018),

los habitantes de esta parte de la ciudad de Medellín en Colombia, como los de muchas otras zonas del país, han sido azotados por olas de violencia, generadas por los reductos del sistema capitalista que no ha tenido la capacidad de contemplar y desarrollar ideas prácticas en torno a una mejor calidad de vida para la mayor parte de la población. (p.140)

Esta idea acentúa la necesidad de iniciativas que promuevan alternativas para transformar las condiciones sociales y emocionales de la realidad de los jóvenes en sectores vulnerables del entorno urbano.

1.4 Descripción del problema

En nuestra llegada a este territorio, abordamos la investigación desde una mirada

academicista tradicional que se ha nutrido únicamente de los insumos adquiridos en la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, específicamente en la Licenciatura en Artes Plásticas. Esta mirada respondía a una forma de comprender el conocimiento desde los marcos formales de la academia, donde la teoría, la metodología y la estructura investigativa delimitan los modos posibles de indagar. Sin embargo, durante el proceso comprendimos que las dinámicas y características esenciales del territorio tenían su propia lógica interna, por lo tanto, en lugar de intentar adaptar el territorio a la academia, entendimos que era más coherente adaptar la academia al contexto.

En los procesos de trabajo de campo que realizamos en la práctica pedagógica investigativa III y IV, además del Laboratorio realizado en el Trabajo de Grado I, observamos que los participantes, entre los 11 y 15 años, se encuentran en una etapa de transición entre la infancia y la adolescencia temprana, momento en el cual emergen necesidades relacionadas con la construcción de identidad, el fortalecimiento de la autoestima y la validación de sus emociones.

Dentro de este proceso, también se observó la forma en que los participantes se relacionan con su entorno inmediato y con la comunidad a la que pertenecen, expresando una constante inseguridad personal, una autopercepción negativa y algunos conflictos familiares persistentes. A raíz de esto, se decidió que la mejor forma de entender y transformar estas dificultades de la población desde nuestra formación profesional era la creación de un laboratorio artístico/pedagógico por su carácter experimental, vivencial y comunitario.

El laboratorio artístico constituye una estrategia pedagógica esencial para promover la transformación social en territorios históricamente atravesados por la desigualdad, la estigmatización y la exclusión. Estos procesos no solo generan experiencias estéticas, sino también espacios de diálogo, encuentro y reconstrucción del tejido social. En este sentido, valoramos el aporte de estas prácticas artístico/educativas comunitarias que se enfocan en el proceso experimental y no en la formalización; que exploran diferentes técnicas utilizando materiales reciclables y de fácil acceso para la comunidad. Estas prácticas permiten la resignificación de los imaginarios colectivos, permitiendo a los habitantes construir nuevas formas de representación sobre sí mismos y sobre el lugar que habitan.

En contextos como Moravia, el arte comunitario adquiere una dimensión profundamente

política y educativa: visibiliza lo que ha sido silenciado y posibilita la construcción de sentidos compartidos en torno a la memoria, la identidad y el cuidado. Estas experiencias, lejos de reproducir modelos formales de enseñanza, apuestan por metodologías abiertas, flexibles y situadas, que reconocen las particularidades del territorio y la diversidad de sus actores.

La apuesta de la Corporación Corserba por la educación no formal se configura como una oportunidad para poner en práctica enfoques pedagógicos alternativos, donde el aprendizaje surge de la experiencia, la participación y el vínculo con la comunidad. Este tipo de escenarios permite experimentar metodologías que desbordan los límites del aula tradicional, partiendo de una relación pedagógica que se construye desde la horizontalidad, la colaboración y la afectividad. En coherencia con los planteamientos del aula abierta y la pedagogía del caos, se propone un aprendizaje fluido, dinámico y emergente, que responde a las necesidades reales del contexto y a los ritmos vitales de quienes participan.

De acuerdo con Piedrahita y Agudelo (2024), los procesos artísticos no formales constituyen una alternativa pedagógica de alto valor social, ya que posibilitan un aprendizaje integral y significativo que combina lo cognitivo, lo corporal y lo afectivo. Estas prácticas, al no estar condicionadas por las estructuras normativas del sistema educativo, fomentan la autonomía, la creatividad y la autogestión del conocimiento.

De esta manera, intervenir en contextos comunitarios desde modelos pedagógicos flexibles no solo transforma la manera de enseñar y aprender, sino que contribuye a la reconstrucción de imaginarios sociales. Como señalan Giraldo y Martínez (2016), estas experiencias ofrecen a los jóvenes la posibilidad de desafiar las narrativas que los han estigmatizado, al permitirles expresar sus vivencias, canalizar tensiones y desarrollar habilidades sociales que fortalecen su identidad y sentido de pertenencia.

Solo después de reconocer este valor colectivo y territorial es posible comprender el impacto de estos espacios en los adolescentes, quienes encuentran en ellos una vía para el autoconocimiento y la gestión emocional. La educación emocional, en este contexto, funciona como un hilo conductor que integra la dimensión artística con la pedagógica, ofreciendo herramientas para afrontar los desafíos de su entorno con empatía, resiliencia y sentido crítico.

Como lo expone Carrera (2023), un enfoque integral de la educación emocional a través de las artes fomenta el desarrollo personal y comunitario basado en el respeto, la inclusión y la empatía. Esta necesidad se evidencia especialmente en Medellín, donde, según el informe *Medellín Cómo Vamos* (2024), el 22% de los jóvenes perciben su salud mental como regular y un 5% la consideran mala. Dichos datos refuerzan la urgencia de promover intervenciones pedagógicas y artísticas que fortalezcan el bienestar emocional y social de los jóvenes en contextos comunitarios, reconociendo al arte como una vía de transformación cultural y social.

Por ello, el laboratorio propuesto para el primer semestre del año 2025, llamado *Ser y Crecer en Moravia* buscó fortalecer la inteligencia emocional desde una perspectiva artística y comunitaria, en un entorno pedagógico abierto y transformador, donde el arte no fue solo un medio de expresión, sino una forma de pensamiento y acción social. Este proceso, desarrollado en la Corporación Corserba, se estructuró como un espacio de creación colectiva y *aprendizaje situado*, que según Sagástegui (2004) se entiende como una práctica social en la que el conocimiento no puede separarse del contexto, de la actividad y de la cultura en que se produce y utiliza. Además, Niemeyer (2006) reconoce su valor educativo afirmando que “las competencias no se desarrollan en el vacío, sino en escenarios concretos donde la acción y la reflexión se entrelazan, permitiendo a los sujetos convertirse en participantes activos de su propio proceso” (p. 116).

Estos resultados, registros y materiales metodológicos se encuentran anexados al presente trabajo para quienes deseen conocer en mayor profundidad la experiencia y su desarrollo.

2. Objetivos

2.1 Objetivo general

Interpretar los hallazgos que emergieron del proceso vivido en el laboratorio *Ser y crecer en Moravia*, desde la pedagogía del caos y las artes integradas, en educación no formal.

2.2 Objetivos específicos

- Implementar un laboratorio de exploración artística que posibilite el desarrollo de habilidades comunicativas y la inteligencia emocional en adolescentes de la Corporación Corserba del barrio Moravia.
- Diseñar estrategias de investigación pedagógica a partir de la pedagogía del caos y el aula abierta.
- Visibilizar el impacto de las artes integradas como recurso pedagógico en los procesos de educación emocional en escenarios no formales.

3. Referentes conceptuales

3.1 Artes integradas

Este término se refiere a una estrategia pedagógica interdisciplinar, basada en combinar e integrar diversas formas de expresión artística, como la música, la danza, el teatro, las artes plásticas y la literatura, para enriquecer los procesos de aprendizaje de una comunidad escolar. Al respecto, Burnaford, Aprill y Weiss (2021) afirman que:

La integración de las artes es una forma de pensar sobre el aprendizaje y la enseñanza; no es una fórmula y no es una estructura estricta que requiera recursos específicos. La integración de las artes anima a individuos y grupos de personas escolares a extender una

mano hacia los recursos comunitarios, sean cuales sean, y establecer conexiones con el currículo escolar. (p.10)

Por otro lado, es importante reconocer que la acción de integrar las artes, según estos autores, funciona como una estrategia altamente efectiva para que estudiantes con diversos intereses, habilidades, estilos y trasfondos puedan unirse en una comunidad de aprendices activos, comprometidos con asumir la responsabilidad y el control de su propio proceso de aprendizaje.

Ahora bien, en este proyecto, el grupo participante emerge en un espacio educativo no formal, por lo tanto, se retomó la idea de la integración de las artes para promover experiencias sensibles y significativas a través del reconocimiento de diversas formas del lenguaje artístico. En este caso, dicha integración se estableció entre las artes plásticas, la expresión corporal y la música, expresiones mediante las cuales cada miembro de la comunidad participante exploró posibilidades comunicativas para expresar, reconocer y validar sus propias emociones.

3.2 Adolescencia temprana

Es el período de desarrollo humano que abarca aproximadamente entre los 10 y los 14 años, en el cual se producen importantes cambios físicos, cognitivos, emocionales y sociales. Durante esta etapa, los individuos experimentan la transición de la infancia a la adultez, enfrentando nuevos desafíos y explorando su identidad y autonomía.

Erikson (1950), propone una teoría psicosocial que destaca los conflictos específicos que enfrentan los individuos en diferentes etapas de la vida, incluida la adolescencia temprana, en la que identifica el conflicto central como la "identidad frente a la confusión de roles". Este conflicto se refiere a la lucha interna que experimentan los adolescentes mientras intentan definir quiénes son, qué valores defienden y qué roles desempeñan en la sociedad. Durante esta etapa, los adolescentes buscan comprender su identidad personal y social, explorando diferentes opciones en términos de vocación, relaciones interpersonales, creencias y valores. Según el autor, si los adolescentes logran resolver este conflicto de manera satisfactoria, desarrollarán un sentido claro de identidad y una comprensión más sólida de sí mismos. Por otro lado, si no pueden resolver este conflicto, pueden experimentar confusión de roles, inseguridad y falta de dirección en sus vidas.

Para complementar este concepto, Gaete (2015) establece varias etapas de los procesos psíquicos en la adolescencia, las cuales son fundamentales para analizar el grupo focal de este proyecto:

- *Desarrollo psicológico*: se refiere a la inestabilidad emocional del individuo, donde experimenta cambios rápidos y extremos en el estado de ánimo. Esto aumenta la tendencia a “magnificar la situación personal” (Gaete, 2015) y genera una falta de control de impulsos que se convierte progresivamente en una necesidad de gratificación inmediata y de privacidad.
- *Desarrollo cognitivo*: en esta etapa se desarrolla el pensamiento abstracto o formal, que Piaget (1947) denomina como “operaciones formales”. Estas operaciones le permiten al individuo pensar en conceptos, ideas y situaciones que no están directamente presentes en el entorno físico. Aquí aparece el razonamiento hipotético, el pensamiento simbólico y la abstracción. Debido a esto, la toma de decisiones comienza a involucrar habilidades más complejas que son esenciales para la creatividad y el desarrollo de su personalidad, ya que le permite representar, explorar y resolver problemas. Sin embargo, este pensamiento también es inestable y oscilante, así que el adolescente experimenta confusión con el pensamiento concreto.
- *Desarrollo social*: surge el deseo de independencia del individuo frente a su primer grupo social, la familia, y posteriormente con los demás grupos sociales. Así que, comienza a poner a prueba los límites de la autoridad representada por los adultos que le rodean. Por esta razón, “el grupo de pares adquiere mayor importancia y el adolescente se hace más dependiente de las amistades como fuente de bienestar” (Gaete, 2015, p. 440).
- *Desarrollo sexual*: en esta fase emerge la notable preocupación por el cuerpo y, sobre todo, la reafirmación de normalidad frente a los cambios y las transformaciones físicas que se experimentan. Por lo tanto, según Gaete (2015) aparece la inseguridad respecto a su apariencia física, y compara frecuentemente su cuerpo con el de otros jóvenes y con los estereotipos culturales. Además, en esta fase surge la exploración de roles de género.

3.3 Inteligencia emocional

Este concepto fue introducido formalmente por los psicólogos Peter Salovey & John D. Mayer (1990), quienes propusieron comprender “la emoción” no como un obstáculo para el pensamiento racional, sino como una forma de conocimiento que amplía las capacidades cognitivas humanas.

De esta forma, la inteligencia emocional implica un procesamiento cognitivo de la información emocional que se desarrolla y mejora con la experiencia, del mismo modo que otras formas de inteligencia. Dichos autores plantean un “Modelo de habilidad” (1997) con cuatro dimensiones centrales:

- *Percepción emocional*: permite reconocer y expresar emociones propias y ajenas.
- *Facilitación emocional del pensamiento*: las emociones orientan la atención y la toma de decisiones.
- *Comprensión emocional*: posibilita interpretar el significado y las transiciones entre emociones.
- *Regulación emocional*: consiste en manejar los estados emocionales para promover el crecimiento personal e intelectual.

Daniel Goleman (1995) amplió el concepto de inteligencia emocional desde una perspectiva más aplicada y social, incluyendo habilidades como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales. Según Goleman (citado en Arrabal, 2018), “la inteligencia emocional es la capacidad de reconocer, aceptar y canalizar nuestras emociones para dirigir nuestras conductas a objetivos deseados, lograrlo y compartirlo con los demás”. Para ello, propone algunas claves esenciales de la Inteligencia Emocional (IE):

- *Autoconciencia emocional*: se refiere a la autoobservación y evaluación de las emociones propias, con el fin de reconocer los alcances que estas pueden tener en la vida cotidiana.
- *Autocontrol emocional*: esta clave no hace referencia a reprimir las emociones, por el contrario, se trata de aceptarlas para dominar su intensidad y su influencia.
- *Automotivación*: es el impulso que permite alcanzar objetivos que se establecen según los intereses propios.
- *Empatía*: hace referencia a una escucha activa para la comprensión de las experiencias del

otro y así posibilitar la ayuda colectiva.

- *Habilidades sociales*: estas son las facultades que facilitan las relaciones interpersonales.

3.4 La educación artística para una formación integral

La educación artística es un excelente medio para acompañar y fortalecer el desarrollo emocional de los adolescentes, como lo podemos ver en Luna y Valencia (2023):

La educación artística emerge como un componente esencial en el desarrollo integral de los estudiantes, abriendo horizontes cognitivos y emocionales que trascienden los límites de la mera instrucción académica. (...) Después de analizar diversos estudios sobre el impacto de la educación artística en el desarrollo integral de los estudiantes, se encontraron datos relevantes que destacan la influencia positiva de esta disciplina en múltiples aspectos. (p. 16-20)

3.5 Educación artística para la inteligencia emocional

Caballero (2018), en su artículo *Inteligencia emocional y educación artística: herramientas educativas para disminuir la violencia escolar*, analiza el impacto de la educación artística en la reducción de la violencia escolar, enfocándose en niños y niñas de un estrato socioeconómico nivel 2 en Bogotá. Esta investigación, aunque realizada en una institución educativa, tuvo una relevancia significativa para este proyecto, debido a su cercanía conceptual y metodológica. Caballero identifica la violencia como un reflejo del contexto en que habitan los sujetos, y utiliza talleres artísticos como herramientas para identificar y regular emociones, así como para valorar habilidades personales. En sus conclusiones, destaca que

La potencialización de la inteligencia emocional a través del aprendizaje del arte es un medio para la disminución de la violencia escolar, relacionando la parte cognitiva con la parte emocional, lo que a su vez permitirá a los estudiantes desarrollarse de forma más asertiva en su entorno actual y en el futuro. (Caballero, 2018, p. 34)

Esta propuesta amplía la comprensión del arte como una práctica que vincula lo cognitivo y lo afectivo, y que puede incidir en la manera en que los sujetos se relacionan consigo mismos y

con los demás. Más que ofrecer soluciones cerradas, invita a seguir explorando cómo el arte puede acompañar procesos de transformación emocional en contextos educativos atravesados por tensiones, historias y sensibilidades diversas.

Investigaciones recientes, como la de Concha-Huarcaya, Alva-Olivos, Sosa-Aparicio y Carbonell-García (2024), invitan a mirar el arte en la escuela no solo como un campo de exploración estética, sino como un espacio de formación integral, donde la sensibilidad y el pensamiento se entrelazan en el desarrollo de los sujetos. De esta forma podemos pensar la educación artística desde su relación con las emociones implica reconocerla como un territorio donde el aprendizaje trasciende los límites de la técnica.

En los distintos escenarios educativos, prestar atención a estas dimensiones implica reconocer el poder del arte como una forma de expresar lo emocional y como un vínculo entre la vivencia personal y lo colectivo. Estos estudios permiten reafirmar la importancia de que la educación artística sea entendida no solo como un complemento del currículo, sino como un proceso formativo que contribuye a la configuración integral del ser, abarcando su riqueza afectiva, simbólica y relacional.

“La educación artística ha sido reconocida como un componente esencial en el desarrollo integral de los estudiantes, con implicaciones profundas tanto en el ámbito cognitivo como en el emocional. A través de las diversas formas de expresión artística, los estudiantes no solo desarrollan habilidades técnicas, sino que también cultivan competencias socioemocionales que son cruciales para su bienestar y desarrollo personal.” (Concha-Huarcaya, Alva-Olivos, Sosa-Aparicio & Carbonell-García, 2024, p. 124)

3.6 El Caos

El concepto del caos tiene una premisa fundamental: el universo, la vida y la experiencia no siguen trayectorias lineales ni predecibles, sino que se desarrollan en medio de la incertidumbre, del azar. Es decir, representa una inmensurable complejidad de variantes.

Esta noción se sustenta inicialmente en los aportes de Lorenz (1963), quien en su artículo *Deterministic Nonperiodic Flow* plantea que, aun el más mínimo cambio en el presente altera el

resultado a futuro. Además, estas alteraciones son inevitables, ya que aun en un sistema determinista se generarían trayectorias impredecibles debido a la sensibilidad de las condiciones iniciales.

Al respecto del caos, “las soluciones no periódicas son normalmente inestables frente a errores de cualquier tamaño, incluidos aquellos tan pequeños que están más allá del límite práctico de precisión de cualquier observación” (Lorenz, 1963, p. 130). De esta forma, se evidencia como la Teoría del caos surge en estudios científicos, inicialmente en formulaciones matemáticas, y posteriormente se puede ser consciente de su presencia en la realidad física.

El Colectivo *Filosofarconchicxs* reconoce dos formas de comprender el “caos”. La primera lo concibe como lo contrario al orden: lo desordenado, aquello que en la escuela suele asociarse con la indisciplina. Este tipo de caos se define negativamente, pues su sentido depende del concepto mismo de orden y se califica como una “falta de”. Así, se plantea una relación de oposición entre caos-indisciplina y orden-disciplina. La segunda noción entiende el caos como la infinitud para la creación, un plano múltiple de producción de significados; no se trata de un caos que irrumpe, al contrario, constituye infinitas posibilidades. Por su parte Prigogine (1997) plantea que el caos no significa ausencia total de leyes, sino un nuevo orden donde la inestabilidad y “las fluctuaciones” desempeñan un papel constructivo.

La teoría del caos se puede entender como lo “errático de la naturaleza” (Griffiths, 1991), en tanto se ha concebido el caos como lo opuesto al orden. Podemos considerar, erróneamente, que el orden es el único medio por el cual se puede entender y sistematizar el conocimiento. Sin embargo, el orden no captura la complejidad de una experiencia, debido a que nos remite a una respuesta única que se anticipa como deseable. En este sentido, el orden tiende a reducir la experiencia a sus aspectos cuantitativos, lo que la encapsula restándole amplitud al definirla.

De este modo, el orden invisibiliza algunas dimensiones fundamentales, como lo afectivo, lo corporal, lo grupal, lo lúdico, lo inesperado, lo irracional. Justamente, son estos aspectos que quedan por fuera del entendimiento en un proceso lineal y que, al ser nombrados como caóticos, permiten una comprensión cualitativa de gran potencial y riqueza para entender un fenómeno.

Con base en lo anterior se debe considerar que las condiciones socioculturales del territorio de Moravia y el mundo emocional de los adolescentes confluyen en su complejidad, ya que el

territorio configura formas de vinculación que influyen en el comportamiento de sus habitantes y se proyectan en las siguientes generaciones. En el caso de Moravia, su historia social y urbana ha consolidado dinámicas cotidianas marcadas por la incertidumbre, la adaptación constante y la transformación, rasgos que dialogan directamente con los procesos emocionales y de construcción identitaria propios de la adolescencia temprana. Y es por ello que para esta monografía hemos elegido la pedagogía del caos y no otra.

3.6.1 Concepto de caos en la pedagogía

Colom (2003) plantea que, si la teoría del caos estudia fenómenos que no se pueden definir con claridad desde el inicio, puede ser aplicada en otros campos del conocimiento, como la psicología, la sociología, la economía, o en este caso en la pedagogía, entendiéndose como un sistema dinámico e incierto, en el que nunca se puede predecir con precisión el resultado del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Lo anterior permite evocar la Pedagogía del oprimido de Paulo Freire (1970). Este autor concibe la educación como un proceso dialógico, en el que el acto de enseñar no consiste en la transferencia de contenidos de forma lineal, sino en posibilitar las condiciones para que el conocimiento se produzca de manera colectiva. Su crítica a la educación “bancaria”, entendida como transmisión vertical, evidencia el lugar al que se reducen los educandos cuando se concibe el aprendizaje como depósito de información. Freire propone una pedagogía centrada en la problematización, en la capacidad de los sujetos para interrogar la realidad y en la apertura a lo inesperado (Freire, 1996, p. 24).

En este sentido, la pedagogía crítica coincide con la teoría del caos en su rechazo a los sistemas cerrados y limitantes. Así como los fenómenos caóticos no pueden determinarse, el proceso educativo, desde Freire, tampoco puede anticiparse por completo. El aula se convierte entonces en un espacio de incertidumbre fértil, donde el diálogo y la interacción de saberes permiten que emerjan sentidos no previstos. En lugar de aspirar a un orden rígido, el acto educativo se abre a la complejidad de lo humano: lo afectivo, lo político, lo social y lo cultural.

Ahora bien, pensar en una pedagogía del caos implica reconocer que enseñar no se reduce a métodos fijos ni a rutas previamente trazadas, sino que despliega un amplio panorama de

posibilidades. No se trata solo de una reflexión teórica, sino de una vivencia práctica; es en la acción donde el caos irrumpe y transforma.

En este marco, la pedagogía del caos se entiende como una crítica a la educación tradicional, rígida y lineal (Lastra, 2010). Desde este punto, en lugar de perseguir certezas absolutas, se valora la duda, el error, y el carácter emergente de los procesos educativos. Aquí, el rol del docente deja de ser el de transmisor y se convierte en un mediador que acompaña el proceso para que lo imprevisible adquiera sentido pedagógico. El estudiante se concibe como un sujeto activo, capaz de construir sentido a partir de la experiencia.

3.6.2 Colombia, una educación entre la incertidumbre y el caos

Rubio (2010) desarrolla en su blog la propuesta de la pedagogía del caos como una teoría que concibe los sistemas educativos abiertos, dinámicos y permeables a la diversidad presente en los contextos y en los grupos humanos. Según el autor, dicha diversidad fluye y se manifiesta en todas las dimensiones del espacio, tiempo y sentido, a través de procesos de mutua consistencia que, al apartarse de las condiciones de equilibrio propias del paradigma tradicional, generan redes de interpenetración entre conocimiento y vida mediante la autorregulación.

Cabe resaltar que la investigación de Rubio fue realizada en Colombia en el año 1995, período marcado por el terror y la violencia. Niños, niñas y jóvenes crecieron entre el desconcierto y la sensación de “no futuro”, lo que permitió reconocer en esas experiencias un insumo vital y una materia prima fundamental de la época (Rubio, 2010).

Por su parte, Estanislao Zuleta (1994) advierte que, en lugar de asumir la complejidad y el carácter incierto de las relaciones humanas —que nos obligan a luchar, transformarnos y aprender— solemos aferrarnos al anhelo de una vida sin riesgos ni contradicciones, un refugio seguro que nos encierra en la ilusión de una armonía sin conflicto.

Sin embargo, la realidad de nuestro territorio está atravesada por múltiples conflictos, y esta disonancia entre el deseo y la experiencia concreta termina por frustrar la vida de los individuos en un contexto tan complejo. De ahí que, en Colombia, un concepto como la pedagogía del caos adquiera una profunda coherencia, al posibilitar aperturas hacia formas de enseñanza no

previstas por las corrientes pedagógicas predominantes, pero mucho más contextualizadas y sensibles a las dinámicas sociales que nos caracterizan como colombianos (Zuleta, 1994, p. 13).

En el ámbito de las prácticas culturales, referentes como el Teatro La Candelaria, fundado por Santiago García en Bogotá, mostraron cómo el proceso creativo colectivo, atravesado por la incertidumbre y la experimentación, constituye también una forma pedagógica. A su vez, experiencias comunitarias en Cali, Medellín y Bogotá han evidenciado cómo la educación popular y el arte en contextos sociales complejos, como Moravia, encuentran en el caos, no un obstáculo, sino una oportunidad para transformar la realidad.

Finalmente es importante señalar que la pedagogía del caos¹ ha reconocido la teoría de la complejidad, pero en Latinoamérica ha asumido su propio contexto y sus dinámicas desde una perspectiva pedagógica decolonial, donde se reconocen otras formas artísticas y del conocimiento.

3.7 Aula Abierta

El concepto de aula abierta tiene su origen en los movimientos pedagógicos progresistas de mediados del siglo XX, particularmente en Estados Unidos y el Reino Unido, como una respuesta crítica a la rigidez de la escuela tradicional. Inspirado en la pedagogía de John Dewey, quien afirmaba que “la educación no es una preparación para la vida, sino la vida misma” (Dewey, 1897). El aula abierta buscaba situar el aprendizaje en relación con la experiencia vital del estudiante, promoviendo autonomía, creatividad y aprendizaje activo.

En la década de 1960, el término *Open classroom* se popularizó en Estados Unidos a partir de reformas en la educación primaria británica. Estas experiencias proponían la eliminación de las barreras físicas y simbólicas del aula para crear espacios flexibles y comunitarios. Como lo sintetiza EBSCO (2023), “Las aulas abiertas representan un enfoque educativo que enfatiza el aprendizaje individualizado y los entornos flexibles de clase, donde las paredes tradicionales son reemplazadas por un gran espacio abierto”.

Dicho modelo se distinguió por la creación de estaciones de aprendizaje, el trabajo en grupos pequeños y la centralidad del estudiante. En palabras de Kohl (1969), “así como uno debe suspender las expectativas frente a los estudiantes individuales, del mismo modo debe suspender

el miedo al caos respecto a las reglas y rutinas” (p.8), lo que remite a una pedagogía que reconoce la incertidumbre y la apertura como condiciones necesarias para aprender.

Si bien este movimiento recibió críticas por la falta de estructura y los retos para evaluar aprendizajes de manera estandarizada, se consolidó como un referente de innovación pedagógica, asociado también a la educación humanista, la educación informal y la educación afectiva (EBSCO, 2023).

Tener en cuenta estas miradas, permite reconocer que el conocimiento se construye en diálogo con el entorno y con los otros, dando paso a un intercambio constante de experiencias que desborda las formas tradicionales de enseñanza. Asumir esta apertura como horizonte implica pensar la educación no como un espacio cerrado, sino como un territorio en constante movimiento, donde las vivencias, la emoción y el encuentro se vuelven también fuentes de conocimiento.

3.7.1 Europa: Aulas Abiertas Especializadas y Open Schooling

En Europa, el concepto de aula abierta se ha adaptado en diversos proyectos y niveles educativos. El proyecto MOST, financiado por la Unión Europea, promovió el Open schooling como una estrategia de vinculación entre la escuela y la comunidad a través de proyectos de sostenibilidad. Al respecto, se afirma que “la educación abierta puede ayudar a los estudiantes y a los miembros de la comunidad a adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para afrontar los grandes desafíos de nuestro tiempo y tomar decisiones informadas” (CORDIS, 2024). En total, se implementaron 672 proyectos que vincularon a más de 23.000 estudiantes y 53.000 actores comunitarios, mostrando el potencial de la escuela abierta como centro de aprendizaje social.

Sin embargo, estudios como las *Aulas Abiertas Especializadas* revelan tensiones entre la inclusión y la segregación. Aunque se reconoce que “esta medida favorece la inclusión y la sociabilización del alumnado” (Arnaiz & Caballero, 2020), los profesionales mantienen visiones ancladas en el modelo del déficit y en la participación parcial del alumnado en aulas regulares. De manera significativa, los propios estudiantes demandan más convivencia, mostrando su deseo de participar juntos y de compartir tiempos y espacios comunes.

En un ámbito más experimental, Ulargui & De Miguel (2017) presentan el Aula Abierta en Arquitectura, concebida como un ecosistema pedagógico horizontal y experiencial. Al respecto, mencionan que “todos somos iguales, profesores y alumnos. Lo único que nos separa es el tiempo

de contacto con la disciplina, pero estamos unidos por la igualdad ante el hecho creativo” (p.559). Este enfoque destaca la apertura de la universidad a la sociedad, la creatividad y la corresponsabilidad del estudiante en su proceso de aprendizaje.

Las experiencias europeas con la implementación del aula abierta dibujan un horizonte donde la escuela se desborda hacia la comunidad y el conocimiento se teje con la vida ya que convergen en un espacio social y afectivo. Así, aprender se vuelve un acto de encuentro, una construcción común sostenida en la igualdad y la corresponsabilidad. Con esta apertura se amplía el reconocimiento del acto de enseñar, que también implica habitar el mundo junto a otros, compartir el espacio y dejarse transformar por lo que sucede en él.

3.7.2 Estados Unidos: Flexible Learning Space y el legado del Open Classroom

En Estados Unidos, el estudio de Byers (2019) sobre espacios flexibles de aprendizaje en secundaria muestra evidencias empíricas que refuerzan los principios del aula abierta. Destaca que, en estos ambientes, los estudiantes pasan menos tiempo en instrucción frontal, trabajo individual y conductas distractoras, favoreciendo la interacción, la colaboración y la motivación. Según argumenta, “la naturaleza variada y adaptable de los espacios de aprendizaje flexible, junto con el uso de pedagogías centradas en el estudiante, facilitó que una mayor proporción del tiempo de clase se destinara a interactuar, colaborar y participar con el contenido de la lección” (Byers, 2019, p. 291).

Estas investigaciones permiten comprender el aula abierta no solo como una metáfora pedagógica, sino como una práctica espacial que evidencia que los espacios también educan. La disposición del entorno incide directamente en las dinámicas de aprendizaje, ya que posibilita y promueve experiencias colaborativas y participativas que desplazan la centralidad del conocimiento en el docente y reconfiguran, en este caso, los modos de habitar la escuela.

3.7.3 América Latina: Aula Abierta como modalidad de flexibilización curricular

En América Latina, este concepto se entrelazó con la pedagogía crítica y popular inspirada en Paulo Freire (1970), que concibe el aula como un espacio dialógico, abierto al contexto y a la transformación social.

El modelo de aula abierta ha sido implementado como respuesta a problemáticas de exclusión social y deserción escolar, como en Costa Rica, con el Proyecto Aula Abierta que se concibió como una modalidad de flexibilización del servicio educativo dirigida a niños y jóvenes en riesgo social. Como señala el Ministerio de Educación Pública (2003), “el Proyecto Aula Abierta es una experiencia de flexibilización del servicio educativo destinada a la población infantil y juvenil en riesgo social que no ha cursado la educación primaria” (como se cita en Tabash, 2007).

Ahora bien, aunque la metodología permite adaptar contenidos y horarios a las necesidades de los estudiantes, en la práctica persisten estrategias centradas en la transmisión de información, limitando la creatividad. Es evidente que “las estrategias didácticas que predominan en las guías autoformativas son las de transmisión y elaboración de la información, limitando la motivación y la creatividad de los estudiantes” (Tabash, 2007, p. 150). Para este caso, el reto fue fortalecer la formación docente y diversificar estrategias metodológicas que permitieran un aprendizaje significativo.

Esta última idea hace posible analizar contextos como el de Moravia, donde la educación convive con procesos de desplazamiento, resistencia y reconstrucción comunitaria, bajo una noción de apertura que encuentra tensiones y desafíos propios. A partir de ello la transformación educativa no puede limitarse a modificar horarios o contenidos si la práctica pedagógica sigue reproduciendo esquemas que restringen la creatividad y el impulso por aprender y participar. Así que abrir el aula implica, ante todo, abrirse como mediador a nuevas formas de expresión y relación con el saber. En estos territorios se visibiliza que, si la escuela llega de manera fragmentada, la enseñanza comunitaria se convierte en un ejercicio de escucha, sensibilidad e imaginación, una apuesta por valorar la experiencia propia como medio legítimo de conocimiento y transformación.

La noción de aula abierta, reinterpretada desde la pedagogía crítica latinoamericana, se convierte en una apuesta ética, donde enseñar y aprender en apertura significa reconocer la educación como práctica de libertad. Sin embargo, también asume la fragilidad de los procesos que buscan transformar realidades marcadas por la desigualdad y esta tensión entre el ideal y la práctica mantiene viva la pregunta por las formas de educar, teniendo en cuenta que abrir el aula, es también abrir la mirada, los métodos y las relaciones que la sostienen.

3.7.4 Colombia: Aula Abierta frente a la deserción escolar

En Colombia, los estudios de Molina (2023) aportan evidencia reciente sobre la pertinencia del aula abierta en contextos vulnerables. En entornos rurales, se observó que:

La estrategia implementada con base en el aula abierta mediada por TIC aportó a la disminución de la inasistencia a clases y la prevención y mitigación de la deserción escolar (...) tanto en el entorno educativo rural como el urbano, la validez del aula abierta apoyada por TIC como escenario educativo que motiva al estudiante hacia sus labores académicas y favorece el aprendizaje. (Molina, 2023, p. 14)

Según este estudio el aula abierta constituye una estrategia innovadora para garantizar el derecho a la educación en territorios atravesados por la desigualdad, ya que se permea de un sentido profundamente social, al ofrecer alternativas para el acceso y la permanencia escolar. Sin embargo, reconoce que su sostenibilidad depende del fortalecimiento institucional y del reconocimiento del docente como mediador esencial en estos procesos de inclusión y transformación pedagógica.

4. Metodología de investigación

4.1 Enfoque metodológico: hermenéutico-interpretativo

El presente análisis se desarrolla bajo el enfoque hermenéutico-interpretativo, inscrito

dentro del paradigma cualitativo, cuyo propósito es comprender los significados y sentidos que los sujetos construyen a partir de sus experiencias. Este enfoque reconoce que la realidad social y humana no puede ser comprendida desde la objetividad, sino a través de la interpretación reflexiva de los discursos, acciones y producciones simbólicas que expresan la vivencia de los participantes.

Desde la perspectiva de Gadamer (2001), comprender implica siempre interpretar, pues todo acto de comprensión es un diálogo entre el pasado y el presente, entre quien interpreta y aquello que se interpreta. En coherencia con ello, este enfoque se orienta a establecer un proceso de lectura comprensiva de los hallazgos obtenidos en el proyecto *Ser y crecer en Moravia*, buscando reconocer los significados profundos que emergen de las experiencias artísticas, emocionales y educativas allí documentadas.

De este modo, la hermenéutica se convierte en una herramienta para releer los datos desde su dimensión simbólica y afectiva, comprendiendo que las voces, los gestos y las creaciones de los participantes son manifestaciones de su manera de habitar y comprender el mundo. Como señala Ricoeur (1999), interpretar es “desplegar el mundo del texto” —o de la experiencia—, revelando los múltiples niveles de sentido que lo configuran.

Así, el análisis hermenéutico-interpretativo permite aproximarse a los resultados de la investigación previa, no como simples descripciones o categorías, sino como tejidos de sentido en permanente construcción, donde la comprensión se nutre de la reflexión, la empatía y la sensibilidad. En esta etapa, el papel del investigador se asume como el de un intérprete que se vincula con los significados de las experiencias pasadas, estableciendo un diálogo entre lo vivido y lo pensado, entre la experiencia y su interpretación.

Tal como plantea Gadamer (2001), “la comprensión no es un acto de la subjetividad, sino el acontecer de la tradición misma, en la que el pasado y el presente se hallan constantemente mediados” (p.14). Por ello, este enfoque permite que el análisis no se limite a una lectura descriptiva, sino que se convierta en una búsqueda de sentido, donde la interpretación se transforma también en un acto de encuentro, memoria y reflexión.

4.2. Diseño metodológico

El diseño metodológico de este trabajo se estructura desde la comprensión de un proceso pedagógico y artístico previamente realizado, el laboratorio Ser y crecer en Moravia, que surge en el marco de las Prácticas Pedagógicas Investigativas III y IV de la Licenciatura en Educación Artística de la Universidad de Antioquia. Dicha experiencia se desarrolló posteriormente como Trabajo de Grado I, y en ella se exploraron metodologías sensibles para la educación emocional de adolescentes en contextos no formales.

Posteriormente, en el Trabajo de Grado II, la experiencia es retomada como objeto de análisis y reflexión. No se propone una nueva intervención, sino un ejercicio de interpretación crítica y comprensiva de los resultados obtenidos, a la luz de los conceptos que orientaron el proceso: aula abierta, pedagogía del caos y artes integradas. Este diseño metodológico, por tanto, responde a una mirada hermenéutica-interpretativa, centrada en comprender los sentidos pedagógicos y emocionales que emergieron de la práctica.

Este proceso metodológico se desarrolló en distintos momentos que dan cuenta de la trayectoria completa del proyecto y de la forma en que se abordó su análisis. A continuación, se precisan dichos momentos:

- **Observación y contextualización inicial**

Durante las Prácticas Pedagógicas Investigativas III y IV se realizó la observación del contexto comunitario de Moravia, identificando dinámicas sociales, culturales y educativas que permitieron reconocer necesidades emocionales y posibilidades de intervención desde el arte.

- **Creación del laboratorio Ser y crecer en Moravia**

En el año 2024 se realizaron las prácticas pedagógicas investigativas III y IV en la Corporación Corserba. En dicha práctica, se creó un taller de artes plásticas, que tuvo una duración de 12 meses y los resultados de este taller se tuvieron en consideración para la creación del laboratorio ser y crecer en Moravia en el primer semestre del año 2025.

A partir de la lectura del territorio, se diseñó la propuesta del laboratorio, articulando los principios del aula abierta, la pedagogía del caos y las artes integradas. En esta etapa se planificaron

34 encuentros con una duración de 2 horas cada uno. También se definieron los objetivos pedagógicos y se diseñaron los instrumentos de recolección de información, en este caso un pre-test en la sesión #x y post-test en la sesión #y.

Estos encuentros se desarrollaron en el espacio que posibilita la corporación para sus clases de la escuela comunitaria. Este espacio es totalmente abierto, donde se pueden disponer mesas y sillas en una acera de 4 metros cuadrados con una carpa que funciona como refugio ante el sol y la lluvia. En cada encuentro contábamos con un aproximado de 10 a 15 participantes, que eran convocados inicialmente a la clase de artes plásticas y que luego se transformó en el laboratorio que nombramos “Ser y Crecer en Moravia”.

- **Ejecución del laboratorio**

El laboratorio se llevó a cabo con adolescentes vinculados a la Corporación Corserba. Durante este proceso se registraron las experiencias en bitácoras, diarios de campo, fotografías y producciones artísticas, los cuales constituyen hoy las principales fuentes para el análisis.

Es importante mencionar que, cada encuentro tenía 3 momentos esenciales: El inicio era destinado para la activación corporal o sensorial con juegos de ritmo, adivinanzas o juegos teatrales. En el segundo momento se explicaba lo que se abordaría en ese encuentro, presentación y preguntas sobre los materiales que iban a usar, enfatizando este discurso en la exploración y la creación plástica, de una forma que siguiera un hilo coherente con el juego inicial. Finalmente nos esperaba el cierre, en el cual socializamos algunos trabajos hechos en el encuentro y naturalmente se generaba un círculo de la palabra para escuchar o registrar sensaciones, orales y/o escritas en la bitácora.

- **Recuperación y organización de la experiencia**

En una fase posterior, se revisó y organizó la información recolectada, incluyendo registros escritos, visuales y reflexivos, que se encuentran anexos finalizando esta lectura. Este proceso permitió identificar los momentos significativos de la intervención y reconocer los aprendizajes que emergieron de la práctica pedagógica, en el laboratorio artístico.

- **Análisis interpretativo de la información**

A partir del material recuperado, se desarrolló un análisis hermenéutico que permitió establecer categorías relacionadas con los ejes conceptuales del estudio. El análisis se basó en la comparación entre los resultados observados y los referentes teóricos, atendiendo también a los datos obtenidos en los instrumentos aplicados, como el pre-test, post-test y la planeación de las actividades de los encuentros.

4.3 Técnicas de recolección de datos

Para garantizar un proceso riguroso y coherente con el enfoque cualitativo de la investigación, se implementaron diversas técnicas de recolección de información, cada una con un propósito específico y complementario:

- Diarios de campo
- Registro fotográfico de cada sesión
- Pretest y posttest
- Entrevistas en video
- **Bitácoras de los sujetos participantes:** se emplearon como un espacio personal para depositar las ideas mediante la escritura, pintura, dibujo y el collage. En esta, los adolescentes pudieron registrar sus emociones, reflexiones, aprendizajes y percepciones durante cada sesión. Este recurso nos permitió evaluar el proceso e identificar las fortalezas y preferencias de cada participante.
- **Diarios de campo:** en estos recolectamos observaciones detalladas sobre las dinámicas grupales, la interacción entre los adolescentes, los cambios actitudinales y las respuestas frente a las actividades propuestas, así como la pertinencia de estas. Finalmente, estos diarios funcionaron como una herramienta para analizar e interpretar los fenómenos que emergieron en el laboratorio Ser y crecer en Moravia.
- **Registro fotográfico:** a través de imágenes, se documentaron momentos significativos de las sesiones, evidenciando expresiones, movimientos, experimentaciones artísticas y formas de interacción. Este material no solo sirvió como insumo de análisis, sino también como evidencia visual del desarrollo del proyecto.

- **Pruebas de entrada y salida (pretest y postest):** se aplicaron con el propósito de identificar posibles transformaciones en la percepción de la inteligencia emocional de los adolescentes, antes y después del proceso pedagógico. Aunque el enfoque principal de la investigación fue cualitativo, estas pruebas aportaron un elemento de contraste que enriqueció la interpretación de los resultados.
- **Entrevistas en video:** realizadas de manera semiestructurada, al inicio y al final del laboratorio, permitieron recoger las narrativas de los participantes sobre sus experiencias, expectativas y transformaciones vividas. El formato audiovisual hizo posible capturar no solo el contenido verbal de las respuestas, sino también elementos expresivos —como gestos, tonos de voz y emociones implícitas— que enriquecieron el análisis.

4.4 Consideraciones éticas

Los investigadores orientaron su trabajo de acuerdo con las disposiciones éticas que rigen la investigación en ciencias sociales, artes y humanidades, como son: Privacidad y Confidencialidad, Consentimiento Informado, Justicia e Igualdad, Impacto Social y Ambiental, Transparencia, Responsabilidad, Bienestar y Seguridad. Al respecto,

Cada dilema ético que se presenta en una investigación tiene una expresión situada e irreductible. Aunque las problemáticas teóricas que se dirimen puedan ser similares a otras en situaciones diferentes (...) Hay por lo tanto ciertos consensos sobre una serie de principios, normas y valores que deberían ser respetados y que sirven de guía para que las científicas sociales desarrollen su actividad profesional, podríamos decir que estos conforman eso que hemos designado como la ética institucional de las disciplinas. (Estalella, 2022, p.29)

Además, fue importante establecer acuerdos grupales desde el inicio —normas de convivencia y respeto— que ayudaron a prevenir conflictos y a crear un ambiente en el que los participantes se sintieran seguros para expresarse. La literatura sobre comunidades de aprendizaje subraya que estas prácticas de negociación y acuerdos colectivos son la base para regular la actividad conjunta: operan como mecanismos de mediación que promueven la responsabilidad

compartida, la negociación y la regulación mutua de las interacciones, favoreciendo así la cooperación y el respeto entre los miembros (Rogoff, Goodman-Turkanis & Bartlett, 2001).

Otro factor importante dentro de las consideraciones éticas fue la atención a vulnerabilidades emocionales, al igual que la identificación temprana de señales de malestar emocional o psicológico. Esto fue fundamental para asegurar el bienestar de los participantes, en cualquier caso, que estuviese fuera del alcance de la intervención de los investigadores. Al respecto, Durlak (2011) precisa que las intervenciones socioemocionales en contextos vulnerables deben ser sensibles y oportunas, promoviendo el bienestar emocional de los participantes y proporcionando las herramientas necesarias para abordar sus necesidades.

En esta investigación cada uno de los participantes firmó un consentimiento informado en el cual se garantizó la participación libre, consciente y voluntaria de los involucrados, protegiendo su integridad emocional y el uso ético de sus producciones creativas. Este documento asegura la transparencia del proceso y respalda el cumplimiento de los principios éticos que rigen la práctica pedagógica investigativa.

Además, la confidencialidad y manejo ético de información fueron fundamentales para garantizar que los datos recolectados fueran tratados con respeto y seguridad. Toda la información compartida durante las actividades ya sea de manera verbal o visual, fue almacenada de forma segura y utilizada únicamente con los fines declarados en el consentimiento informado. Según el Código de Ética de la APA (American Psychological Association, 2017), la confidencialidad y la protección de la privacidad de los participantes son principios fundamentales en cualquier intervención educativa o de investigación.

Para garantizar la corresponsabilidad, fue importante involucrar a los participantes en el diseño de actividades y en la resolución de problemas; promover una dinámica de corresponsabilidad no solo mejora el compromiso, sino que también crea un entorno en el que los jóvenes se sienten parte activa del proceso. Por esta razón, se comunicaron con claridad los límites de la intervención del equipo investigador, y las expectativas realistas sobre los alcances y objetivos del proyecto. Según Estalella (2022), la transparencia y la corresponsabilidad en el trabajo con poblaciones vulnerables son fundamentales para establecer relaciones éticas basadas en el respeto mutuo y la confianza.

Otro aspecto importante para tener en cuenta es asegurar que todos los facilitadores e investigadores reciban formación ética específica para manejar situaciones delicadas en contextos vulnerables. Esto incluye temas de manejo de crisis, resolución de conflictos y cómo abordar la vulnerabilidad emocional en los participantes. Tal y como destaca la investigación de Noddings (2013) sobre *ética del cuidado*, la preparación ética del personal es crucial para crear un ambiente de aprendizaje respetuoso, seguro y empático, especialmente en contextos donde los participantes puedan enfrentar adversidades emocionales o sociales.

Por último, la evaluación y retroalimentación constante del proceso fue crucial para hacer un análisis del impacto de las actividades, tanto en el grupo como en cada participante individualmente. Esto permitió hacer ajustes en tiempos oportunos y garantizar que las actividades fueran siempre pertinentes y respetuosas con las circunstancias de los participantes. El trabajo de Gergen et al. (2001) sobre la evaluación participativa destaca cómo la retroalimentación continua y la evaluación reflexiva son vitales para asegurar que los proyectos sean efectivos y sensibles a las necesidades del grupo.

5. Comprensiones pedagógicas y emocionales del laboratorio Ser y crecer en Moravia

El análisis de los insumos recogidos en los encuentros permitió reconocer el laboratorio como un entorno seguro y creativo, en el cual los adolescentes encontraron un espacio propicio para expresar emociones, compartir experiencias y explorar diversas formas de creación artística. Esto favoreció la construcción simbólica del laboratorio como un territorio artístico, donde se desarrollan prácticas creativas y expresivas que posibilitan la construcción de sentido, identidad y comunidad a través del arte y la dimensión emocional.

A partir de ello, la implementación de propuestas didácticas sensoriales y flexibles resultó fundamental para estimular la imaginación y fomentar la expresión desde la singularidad. Estas actividades no sólo promovieron la participación, sino que también facilitaron una conexión auténtica entre el contenido del laboratorio y el mundo emocional de los adolescentes.

En el proceso, los vínculos afectivos contruidos entre los participantes se consolidaron como un verdadero motor del aprendizaje. La confianza mutua favoreció la apertura emocional, el trabajo colaborativo y el desarrollo de propuestas artísticas más profundas. Esta dimensión relacional del proceso confirma la importancia de crear con otros desde el respeto y la escucha, como base para una educación sensible y transformadora.

Como mediadores, esto nos permitió reconocer la diversidad en las formas de comunicación de los participantes, y los diferentes estilos de aprendizaje, lo cual resultó clave para diseñar actividades más asertivas, en las que las artes integradas funcionaron como método para la expresión y la creación colectiva.

En este espacio no se reflejó la rigurosidad técnica de un proceso formativo direccionado a las artes, porque desde el inicio primaron otros valores formativos, tales como, la experimentación técnica y conceptual, el diálogo, la construcción de un espacio simbólicamente seguro para los participantes, el reconocimiento y la gestión de las emociones, a través de la exploración artística y el estímulo de la creatividad colectiva, entendidos como una postura crítica frente a la realidad de cada uno los participantes. En medio de estos procesos, resultó fundamental el respeto por las diferentes formas de habitar el territorio artístico en las afueras de la Corporación Corserba.

Es importante reconocer que, aunque el plan de trabajo y las actividades propuestas en un inicio sirvieron como guía para el desarrollo del proceso, la realidad social y cultural del territorio exigió una constante reconfiguración. El contexto de aula abierta, influenciada por factores como la dinámica barrial, el ambiente deportivo, los transeúntes y, sobre todo, los intereses fluctuantes de los jóvenes, invitó a una adaptación permanente, priorizando la escucha activa, la flexibilidad y el reconocimiento de los contextos reales de participación.

La Corporación Corserba continúa consolidándose como un espacio cultural, artístico y educativo que fortalece los lazos comunitarios de identidad y pertenencia, brindando a los jóvenes herramientas simbólicas para representar sus vivencias, ideas, miedos y cuestionamientos, tanto personales como sociales y culturales. Para este propósito, los talleres, laboratorios y encuentros de diálogo fueron fundamentales para propiciar un espacio para la exploración y la expresión desde el arte.

5.1 Categorías emergentes

A partir del análisis del proceso de esta práctica educativa y artística desarrollada en la Corporación Corserba, emergieron diversas formas de comunicación, integración, tensión y expresión, que dieron lugar a cuatro categorías emergentes. Estas convocan a una mirada reflexiva, teórica y metodológica, desde las cuales se busca comprender el entramado cultural, social y artístico. A continuación, se presentan:

- Territorio artístico
- Educación sensible
- Universo emocional de los adolescentes
- Vínculo afectivo en la creación artística

5.1.1 Territorio artístico

Del Valle y Orce (2023) conciben el territorio artístico como un espacio donde el conocimiento se encuentra y se construye más allá de los límites de lo disciplinar, e incluso de lo interdisciplinar. En su publicación *Territorios de la Educación Artística* definen el territorio de educación artística como

Mucho más que la simple suma entre arte y docencia: en esa unión se imagina un diálogo y una visión a la vez diversa y coherente, donde ambos territorios, concebidos no como disciplinas sino como espacios profundamente vinculados y en continua tensión, se entrelazan de manera inseparable. (Artedoc, 2023, p.9)

En este sentido, un territorio artístico puede entenderse como un espacio simbólico y sensible donde se cruzan distintas formas de conocimiento, experiencia y creación; un ámbito dinámico de encuentro y transformación en el que las fronteras entre arte, educación, investigación y vida cotidiana se disuelven, permitiendo el pensamiento crítico y la construcción de subjetividades y vínculos con el entorno.

En el caso de Moravia, este territorio no se limita a una noción geográfica, sino que está profundamente ligado a la dinámica cultural del barrio y a la vida cotidiana que lo transita e identifica. El laboratorio de artes se transformó en un espacio flexible y se definió como un aula abierta, un lugar donde se hacía y hablaba de arte y, sobre todo, se invitaba a sentir a través del encuentro vital y creativo. Aquí el arte y el territorio funcionaron simultáneamente como punto de encuentro y frontera. Al respecto, Vera (2013) referencia “espacios liminales que surgen de los contactos entre sujetos y experiencias. Huellas de afectos que se cruzan, cuyo sentido trasciende la mera razón o el lenguaje” (p. 83).

En coherencia con esta comprensión del territorio como espacio liminal y relacional, la experiencia del laboratorio se evidenció también en las motivaciones y formas de participación de los adolescentes. Algunos manifestaban que asistían porque “aquí me puedo expresar”, otros porque deseaban “compartir con el amigo” o porque se sentían en confianza con los profesores; razones diversas que revelan cómo el espacio artístico se entrelazaba con las tramas afectivas del barrio. Incluso las distracciones propias de un entorno abierto —donde otras actividades sucedían simultáneamente— mostraban que el laboratorio no estaba aislado de la vida cotidiana, sino inmerso en ella. Sin embargo, en medio de conversaciones y risas, se hacía visible una disposición genuina hacia la creación: el brillo en sus rostros al seguir el paso a paso, al intentar, equivocarse y volver a intentar. En esa convivencia entre concentración y ruido, entre juego y vínculo, se fue tejiendo un territorio artístico sostenido por la experiencia compartida, donde el hacer creativo activó memorias, emociones y formas de habitar el contexto.

En este sentido, dicho territorio artístico se constituyó a través de la memoria emocional de los participantes, quienes, al expresar sus ideas desde lo que sentían, evocaban recuerdos y situaciones cotidianas que eran transformadas simbólicamente en sus producciones (dinámicas familiares, escolares y barriales). Así, la creación se convirtió en un puente entre la emoción íntima y el contexto social, en un proceso donde cada trazo, color o gesto llevó consigo un fragmento de su historia personal y social.

En este marco, los procesos educativos y creativos en contextos barriales adquieren un valor fundamental, en tanto no solo median la relación de los jóvenes con el arte, sino que también determinan la manera en que construyen nociones sobre sus emociones y aprenden a sentirlas, reconocerlas y representarlas. El territorio artístico de Moravia no fue únicamente un espacio para

la producción estética, sino también un lugar de encuentro, de memoria y de reconciliación con el propio habitar.

De esta manera, se entiende que el territorio artístico es más que un escenario de creación: es un entramado vivo de cuerpos, relaciones, memorias y afectos donde el arte expresa y representa algo más que un lenguaje, convirtiéndose en refugio y posibilidad de expresión y transformación individual y colectiva de los participantes.

5.1.2 Educación sensible

A lo largo de la historia de la educación, se han empleado modelos excesivamente rígidos que no conducen a una verdadera autorrealización, ya que impiden una entrega plena y consciente de sí mismo hacia aquello que realmente tiene valor: lo humano. Una entrega sostenida únicamente en la razón no constituye una entrega auténtica, sino una forma de anulación del propio ser, una rendición que, con el tiempo, se vuelve destructiva y perpetúa patrones que se repiten en un ciclo interminable. Del mismo modo, no tiene sentido una educación puramente emocional, que no reflexiona ni se cuestiona. Sin pensamiento crítico, la emoción se vuelve impulso y pierde su capacidad de transformar la realidad, al no propiciar una comprensión de esta.

En el contexto de la Corporación Corserba, este equilibrio se debe incorporar desde aspectos de tan aparente simplicidad, como la asistencia y la puntualidad, ya que, si bien hay interés en los participantes, por asistir a los encuentros semanales, no todos pueden hacerlo a la misma hora y en algunos casos no pueden asistir. Esto es un factor que se tiene en consideración y con el cual se debe ser tolerante. Sin embargo, también hay un llamado a la importancia de la disciplina, la responsabilidad y la participación.

Por lo tanto, la propuesta es un cambio gradual hacia una educación que no se limite a seguir principios establecidos, pero que tampoco los rechace, siempre que en ellos habite lo verdadero, lo bello, lo auténtico y lo bueno. Si se liberan dichos principios de la rigidez que los caracteriza, será posible que las personas gestionen su propia sensibilidad a través de una *educación sensible* y, de este modo, puedan “desplegar la propia originalidad” (Martínez, 2022, p. 14).

Es en ese intermedio, donde se debe situar una educación artística contextual en un territorio como Moravia, atravesado por múltiples vulnerabilidades sociales, económicas y culturales. De este modo, se configura un proceso educativo que parte de la diversidad de los sujetos y sus modos particulares de aprender, teniendo en consideración los distintos “estilos de aprendizaje” (Díaz, 2012 p.6). Estos son un punto de partida para que cada individuo pueda explorar el arte desde su singularidad y en diálogo con los otros participantes de la experiencia.

Por otra parte, en este territorio artístico, las propuestas didácticas sensoriales se presentan como herramientas fundamentales para activar la percepción, la experimentación material con elementos cotidianos y la relación con el entorno inmediato, a través de diferentes técnicas y lenguajes artísticos que se integran, generando experiencias que favorecen el desarrollo cognitivo y emocional de los y las participantes. Ya que, según Eisner (2022), “la enseñanza de las artes requiere condiciones favorables para la exploración, la sensibilidad y la reflexión” (p.47).

Dentro del laboratorio, podemos tomar por ejemplo que al pintar con materiales no convencionales: tierra, café, foamy, cartón, hilo... se reconfigura la percepción que se tiene de los materiales y de la pintura, desdibujando su significado; entonces una caja no es solo un trozo de cartón, sino un potencial soporte para pintar.

Finalmente, es importante hablar de una educación sensible, entendida y practicada como un proceso en el que se reconoce al otro como parte esencial de la formación, y donde los vínculos afectivos no solo acompañan el aprendizaje, sino que lo impulsan y lo hacen más significativo.

5.1.3 Universo emocional de los adolescentes

Esta categoría hace referencia a las múltiples formas en que los adolescentes leen la realidad y cuestionan el mundo que habitan. Dichas formas emergen tanto de su singularidad, precisando la manera particular en que cada uno explora sus habilidades, gustos, intereses y frustraciones, como de los entornos sociales, económicos y emocionales que los atraviesan y, de alguna forma, los condicionan.

En este sentido, el mundo emocional de los adolescentes se configura como un entramado de significados y relaciones que desborda lo individual para instalarse en lo colectivo. Su carácter

simbólico se evidencia en la forma en que los vínculos generan un espacio seguro. Esta afirmación sugiere que el taller de artes, al ser compartido con amigos y compañeros, se constituye en un territorio donde el deseo de estar juntos fluye, emerge y se da de manera espontánea y genuina.

Allí, el reconocimiento ocurre en doble vía: hacia sí mismos y hacia los otros. Las particularidades de cada participante se hacen visibles en el grupo y, a su vez, dejan huellas que los identifican tanto en su dimensión corporal y personal como en su pertenencia al colectivo. De este modo, el taller se transforma en un espacio-escenario donde las emociones, los vínculos y los procesos de autoafirmación se entrelazan y se entretajan, posibilitando no solo la expresión de lo íntimo, sino también la construcción de identidades y sentidos compartidos.

Estas vivencias encuentran resonancia en la perspectiva de McAdams (2013), quien plantea la identidad como una narración en constante construcción donde el ser humano dota de sentido su vida a través de relatos personales que integran experiencias pasadas, interpretaciones del presente y proyecciones del futuro. En la etapa de la adolescencia, esta narrativa interior se refuerza cuando los jóvenes comienzan a ensayar distintas versiones de sí mismos, a explorar símbolos que los representen y a reinterpretar sus emociones en relación con el mundo que habitan. Tal visión permite reconocer que las emociones no solo se sienten, sino que también se narran y que, a través del relato, los adolescentes pueden transformar la adversidad en oportunidades, la pérdida en aprendizaje y la confusión en sentido.

Por otro lado, el estudio de Theurel & Gentaz (2018), amplía esta comprensión del universo emocional al analizar empíricamente cómo los adolescentes gestionan sus emociones cotidianas. A partir de un enfoque experimental y comparativo. Los autores señalan que, en esta etapa vital, se comienzan a consolidar estrategias de regulación más conscientes que reemplazan gradualmente las formas impulsivas de manejo emocional y que dichas estrategias de regulación se relacionan directamente con el bienestar psicológico, la empatía y la capacidad de adaptación social. Lo anterior nos permite comprender que la adolescencia es un periodo de aprendizaje emocional profundo, donde el reconocimiento, la expresión y la transformación de las emociones son procesos formativos que inciden en la construcción de la identidad y en el modo en que los jóvenes leen y simbolizan su realidad.

Finalmente, Navarro-Pérez, Pérez-Cosín & Perpiñán, (2015) abordan la dimensión relacional del desarrollo adolescente desde una mirada sociocultural. En sus hallazgos, se plantea que los adolescentes actuales enfrentan procesos de socialización marcados por la tensión entre la necesidad de pertenecer y el riesgo de exclusión, en contextos donde las redes sociales, la diversidad cultural y la fragmentación comunitaria redefinen los vínculos. Además, resaltan que “el adolescente es capaz de integrar todos aquellos aprendizajes emanados del grupo: valores, normas y conductas, que tienen por objeto alcanzar una determinada posición tanto inter como intra grupal” (p.148). Este planteamiento revela cómo el tejido de relaciones afectivas y simbólicas constituye el espacio donde los adolescentes aprenden a sentir con otros, a reconocerse en la mirada ajena y a construir sentido de comunidad.

En conjunto, tanto los hallazgos teóricos como las experiencias del laboratorio muestran que el universo emocional adolescente se configura como un territorio simbólico, narrativo y relacional. Allí, los jóvenes no solo expresan lo que sienten, sino que interpretan, transforman y comparten sus emociones con los otros, convirtiendo cada vivencia en una forma de autoafirmación y pertenencia. En ese cruce entre emoción, narrativa y vínculo, se entretejen los procesos que definen la adolescencia: la búsqueda de identidad, la necesidad de reconocimiento y la creación de sentido colectivo a través del arte y la experiencia compartida.

5.1.4 El vínculo afectivo en la creación artística

Esta categoría se orienta hacia la identificación individual que cada adolescente logró realizar a partir de sus propias emociones y la manera en que, posteriormente, consiguió expresarlas de forma simbólica mediante la creación artística. De este modo, el arte se convirtió en un medio de comunicación para trascender la palabra, gracias a los vínculos afectivos contruidos en el taller. Dichos vínculos activaron, estimularon y fortalecieron herramientas de representación simbólica que los jóvenes aprendieron a reconocer y utilizar. Es importante subrayar que esta apropiación no se dio de manera aislada, sino que fue posible gracias a que el espacio propició las condiciones necesarias para que emergiera la confianza y la apertura emocional; de no haberse dado este contexto, alcanzar dichos simbolismos habría resultado más complejo.

En este entramado, el rol docente también se hace visible como parte del tejido afectivo. Nuestra presencia, disposición y energía emocional o estado de ánimo fueron elementos que transmitieron mensajes que los adolescentes recibieron y resignificaron. Reconocemos que todo lo que ocurre en el taller suma, pero destacamos que la implicación emocional de los docentes influyó en las dinámicas colectivas y en la manera en que los jóvenes vivieron la experiencia artística. Así, el vínculo afectivo no sólo se configuró entre los participantes, sino también entre estudiantes y docentes, fomentando un territorio de creación compartida en el que la emoción, la expresión simbólica y el acompañamiento se fusionaron, dando lugar a un espacio donde el arte y lo humano se potenciaron mutuamente.

Desde los planteamientos de Acaso (2017), el vínculo afectivo se concibe como la base sobre la cual surge toda experiencia educativa y creativa. La autora sostiene que enseñar y aprender son actos profundamente emocionales, donde la confianza, el cuidado y la empatía configuran la atmósfera del aula. En este sentido, el arte y la educación artística no se reducen a la transmisión de técnicas, sino que se convierten en espacios de afectación, donde el encuentro con el otro genera transformación y conocimiento sensible.

Para la autora, educar es acompañar emocionalmente el proceso de otro ser humano que aprende, y por eso el docente debe asumir su rol como “mediador sensible” (Acaso, 2017), capaz de propiciar relaciones horizontales que despierten la expresión simbólica y la autenticidad del estudiante. Al redefinir la figura del docente como mediador sensible y artista de los vínculos, reconoce que la energía emocional, la presencia y la disposición afectiva del educador moldean el clima del taller, influyendo directamente en la capacidad de los jóvenes para crear, compartir y reconocerse. Desde esta perspectiva, el acto educativo es un proceso de cohabitación donde el arte y lo humano se entrelazan, generando un tejido afectivo que sustenta la creación simbólica.

En esa misma línea, el estudio de González y Abad (2021) refuerza que las emociones no son un complemento del proceso creativo, sino su motor principal. Los autores definen la creatividad emocional como “la habilidad de experimentar y expresar combinaciones originales y auténticas de emociones” (p.3), destacando que los entornos educativos que promueven la empatía, la sensibilidad y la seguridad emocional favorecen una mayor expresión simbólica. En estos contextos, los vínculos afectivos entre todos los participantes actúan como mediadores que permiten transformar la emoción en imagen, gesto o símbolo. Dicha perspectiva valida la idea de

que el taller artístico, entendido como un espacio relacional, posibilita que los adolescentes identifiquen sus emociones y las traduzcan en representaciones plásticas cargadas de significado.

De manera complementaria, Saif (2023) demuestra que la relación afectiva entre docentes y estudiantes en el ámbito del arte es determinante para el aprendizaje y la expresión creativa. Su investigación evidencia que los jóvenes perciben a sus profesores de arte como “mentores, guías y facilitadores de la expresión creativa”, valorando especialmente su empatía, flexibilidad y cercanía. Estas cualidades configuran un entorno de confianza donde los estudiantes se sienten libres para explorar, equivocarse y expresar sus emociones simbólicamente.

6. Conclusiones, reflexiones y recomendaciones finales

6.1. Educación sensible en Moravia: laboratorio de exploración artística

La experiencia del diseño metodológico y la ejecución del laboratorio Ser y crecer en Moravia, evidencia que toda transformación educativa requiere una educación sensible, un puente entre los sujetos y el aprendizaje; requiere docentes que escuchen antes de enseñar, que sientan antes de nombrar y que acojan el caos como parte del conocimiento, entendiendo la pedagogía del caos no como desorden, sino como alternativa.

Una educación sensible propone un entorno que reconoce las particularidades de quienes lo habitan. En este caso la exploración artística fue un camino común para comprender y procesar aquellas sensaciones desconocidas de la adolescencia, etapa psicosocial y cognitiva de la población participante.

Comprender esta alternativa y la exploración artística desde la educación emocional posibilita reconocer que el aprendizaje nace de la incertidumbre, del error, del juego y del asombro. Entonces educar desde la sensibilidad implica dejarse afectar, permitir que las emociones se conviertan en materia de conocimiento y que los vínculos afectivos sean el hilo que sostiene el sentido de aprender y participar en el desarrollo de diferentes habilidades comunicativas. Por eso, implementar este laboratorio consolidó una apuesta por reconstruir el tejido social desde la empatía, la creación y el cuidado colectivo.

6.2. Sobre las estrategias de investigación

En este proyecto investigativo la observación inicial funcionó para la delimitación conceptual, técnica y contextual; que posteriormente en el diseño y ejecución del laboratorio Ser y crecer en Moravia, nos ayudó a reconocer la pedagogía del caos y el aula abierta como enfoque pedagógico de nuestra investigación. El reconocimiento de esto se dio a partir del análisis e interpretación de la información recolectada y consignada en los diarios de campo, registros audiovisuales, bitácoras y las entrevistas de pretest y posttest en el laboratorio realizado en trabajo de grado I (primer semestre del año 2025). Después de analizar e interpretar los contenidos de estos recursos, comparamos los resultados y estas experiencias con los referentes teóricos, con lo cual desarrollamos cuatro categorías emergentes y concluimos que la pedagogía del caos y el aula abierta son enfoques pertinentes en el contexto de la educación no formal, en Medellín, en el año 2025.

6.3 Las artes integradas como estrategia pedagógica en la educación no formal

En el laboratorio Ser y crecer en Moravia, su nombre se transformó en una experiencia viva. Los adolescentes no aprendieron arte desde la técnica, sino desde la emoción, el cuerpo y el encuentro con otros. Los encuentros integraban música, movimiento, dibujo, pintura, collage, palabra y conversación, lo que hizo que cada sesión funcionara como un entramado multisensorial donde las emociones se podían nombrar, representar y compartir desde distintos lenguajes.

Dentro de estas dinámicas, los juegos teatrales, rítmicos, corporales y sensoriales permitieron reconocer cómo cada lenguaje moviliza disposiciones distintas en los participantes. En los ejercicios de ritmo, por ejemplo, aunque existía entusiasmo inicial, emergía con facilidad la vergüenza ante la posibilidad de convertirse en el centro de la atención; algunos adolescentes cedían su turno o se replegaban ante la mirada del grupo. Esta reacción evidenció cómo la exposición individual activa temores asociados al juicio y a la evaluación. Sin embargo, al no enfatizar en la técnica ni en el desempeño correcto, sino en el juego y la exploración, el espacio se fue resignificando como un lugar seguro.

Por su parte, los juegos sensoriales tuvieron una acogida particularmente positiva. La imaginación, la curiosidad y el uso del humor permitieron canalizar el temor y transformar la incertidumbre en disposición participativa. Allí, el cuerpo no era observado para ser evaluado, sino experimentado para sentir y descubrir. De igual manera, los juegos teatrales, aunque iniciaban con cierta timidez, tendían a desembocar en círculos de confianza y risa colectiva, donde el error perdía peso y el vínculo cobraba protagonismo.

Estas experiencias demostraron que antes de la palabra reflexiva, emerge el cuerpo; antes del análisis en mesa, se tejen lazos desde el movimiento compartido. Posteriormente, en los espacios de conversación, se evidenciaba mayor apertura, escucha y profundidad en las intervenciones, lo que sugiere que el juego corporal y artístico funcionó como antesala para la construcción de confianza y diálogo.

En este sentido, la educación no formal se convirtió en un terreno fértil para el desarrollo de propuestas pedagógicas sensibles y flexibles, que valoran la singularidad de los sujetos y las condiciones del contexto. De este modo, la integración de las artes posibilitó una intervención educativa adaptada a las realidades del territorio, capaz de responder a los ritmos, los intereses y las necesidades de los adolescentes, al tiempo que fortaleció la identidad colectiva y la pertenencia al espacio comunitario.

Así, las Artes Integradas no fueron solo un método didáctico, sino una metodología afectiva y de comunicación simbólica, que ayudó a los participantes a reconocerse emocionalmente, a vincularse con sus compañeros y a encontrar formas propias de expresión. En términos del análisis hermenéutico, estas experiencias artísticas se convirtieron en textos vivos: producciones simbólicas que hablan de los modos de habitar, de sentir y de pensar el mundo en ese territorio.

Por lo tanto, como artistas, profesores e investigadores, podemos concluir que las artes integradas son esenciales para el fortalecimiento de la inteligencia emocional en diferentes poblaciones. El arte propicia la expresión de sensaciones, percepciones, ideas y cuestionamientos que son difíciles de comunicar por otros medios.

6.4. Moravia: sociedad, caos y educación

El barrio Moravia, en Medellín, constituye un caso emblemático para reflexionar sobre la pedagogía del caos desde la Licenciatura en Artes Plásticas. Lo que durante décadas fue un basurero municipal se transformó, a través de la acción comunitaria y cultural, en un territorio desde la creatividad y resistencia. Moravia encarna en sí mismo el tránsito del caos social y material hacia procesos de organización social y comunitaria.

En este contexto, la pedagogía del caos adquiere un sentido profundamente situado. Las prácticas sociales en Moravia no siguen patrones preestablecidos, se alimentan de la memoria del desplazamiento, del conflicto y de la necesidad, pero también de la capacidad colectiva para reinventar la vida. Aquí, el arte y la pedagogía se deben adaptar a las características de esta comunidad para convertirse en oportunidad.

La Licenciatura en Artes Plásticas, en un escenario como Moravia, debe plantear la formación de docentes–artistas que aprenden del territorio, en dialogo con la comunidad; esta labor no puede reducirse a la transmisión técnica de saberes académicos, sino que debe trascender para abrazar lo incierto como espacio de creación. Los proyectos en este escenario se configuran como procesos multipolares que conectan la escuela, comunidad y ciudad, atravesando lo individual y lo colectivo para expandirse más allá de los límites académicos.

El trabajo de colectivos locales como *Oasis Urbano* han demostrado que en este barrio la pedagogía no surge de un plan institucional, con un orden lineal, sino de la capacidad de improvisar, adaptar y crear junto con los habitantes. En este sentido, la pedagogía del caos se hace visible en las prácticas artísticas, desde la educación no formal, en la experimentación plástica, en la reutilización de materiales, en la mirada del error como recurso creativo y en el acto de escuchar la voz de la comunidad como fuente principal de generación de conocimiento.

Finalmente, Moravia se presenta como un laboratorio vivo para la pedagogía del caos. En este contexto, la formación en Licenciatura en Artes Plásticas se articula con la vida cotidiana, el territorio, la comunidad y la historia social. De este modo, el caos no es una amenaza al orden de lo académico, sino una posibilidad pedagógica y estética, que transforma nuestra manera de concebir la educación en artes, así como la experiencia misma de habitar la ciudad.

6.5. Aula abierta: aprendizaje situado y construcción de vínculos

El aula abierta se concibe como un territorio pedagógico vivo, donde la experiencia estética, el encuentro humano y el aprendizaje situado se entrelazan de manera natural. Más que un espacio físico, es un ámbito flexible y receptivo, capaz de adaptarse a los ritmos del territorio, a las emociones de quienes lo habitan y a la cotidianidad que lo atraviesa. Por ello, enseñar y aprender se convierte en un ejercicio de escucha, presencia y reinvención constante, donde la creatividad y la sensibilidad guían la práctica educativa.

Además, el vínculo con la comunidad y la participación de los adolescentes consolidan un aprendizaje dialógico y colaborativo, en el que cada voz y cada gesto tienen valor. De manera complementaria, las experiencias artísticas integran emociones, cuerpo y entorno, reconociendo que sentir es aprender y que la expresión creativa transforma tanto al individuo como al grupo.

En este caso, la horizontalidad en las relaciones pedagógicas permite que el docente acompañe, facilite y sostenga el clima emocional, mientras los jóvenes exploran y comunican lo inefable a través del arte y la palabra. Por estas razones, el aula abierta se manifiesta como un espacio seguro, afectivo y creativo, donde la educación fluye más allá de los muros y donde la flexibilidad metodológica, la apertura emocional y la construcción colectiva de sentido se convierten en principios que guían la experiencia. En suma, la escuela se reconcilia con la vida y con el territorio, demostrando que el aprendizaje más profundo emerge de la confianza, del cuidado y de la interacción genuina con los demás.

6.6. El aula abierta más allá de los muros: universidad, arte y comunidad en diálogo

El acompañamiento de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, a través del programa de Prácticas Pedagógicas Investigativas, ha representado un puente entre la universidad y los espacios culturales comunitarios. Esta relación ha permitido que la educación artística se expanda más allá de los límites institucionales, configurando escenarios pedagógicos abiertos donde la creación, emoción y reflexión se entrelazan con las realidades sociales del territorio.

En el caso de Moravia, dicha articulación se traduce en la posibilidad de vivenciar un aula abierta en sentido pleno, es decir, no solo desde una aplicación parcial del concepto como un aula flexible o un método didáctico, sino desde una experiencia integral que aborda todas sus dimensiones:

- Espacial, porque el aprendizaje se dio fuera del aula tradicional, en contacto con el entorno y la comunidad.
- Pedagógica, porque los roles de enseñanza y aprendizaje fueron horizontales, basados en la colaboración, el diálogo y la confianza.
- Emocional y social, porque la educación se sostuvo en los vínculos afectivos, el reconocimiento mutuo y la pertenencia al territorio.
- Epistemológica, porque se valoró el conocimiento que emerge de la experiencia, la sensibilidad y la vida cotidiana, no solo el conocimiento académico o técnico.

En últimas, este fue un espacio donde la formación artística se vinculó con la comunidad, reconociendo las capacidades creativas y transformadoras de sus habitantes. Así, la Facultad no solo acompañó un proceso académico, sino que contribuyó a fortalecer los lazos afectivos y culturales que sostienen la vida comunitaria. Esta presencia activa en contextos barriales reafirma el compromiso de la educación superior con los procesos de construcción de sentido, memoria y esperanza, donde el arte se convierte en una práctica pedagógica de encuentro y transformación social.

6.7. Una mirada reflexiva a los procesos pedagógicos en la Corporación Corserba

En el territorio de Moravia, Corserba cumple un papel trascendental al propiciar procesos de artes integradas y educación sensible que fortalecen el tejido comunitario. Su acción trasciende la mediación institucional para convertirse en un puente entre el arte, la vida y la construcción colectiva del conocimiento. A través de sus prácticas, Corserba posibilita espacios donde el arte se reconoce como una de las herramientas de encuentro, expresión y transformación, reafirmando que la educación puede habitarse desde la sensibilidad, la experiencia y el vínculo con el otro.

Al interpretar los hallazgos del laboratorio, pudimos observar y vivenciar que aquello que

en la escuela comunitaria *Exploarte* se desarrolla en sus metodologías encarna, de manera orgánica, principios que dialogan tanto con la pedagogía del caos como con el aula abierta, en coherencia con los fundamentos de la pedagogía Montessori que ellos trabajan en sus procesos. La centralidad del niño y la niña como sujetos autónomos, la preparación del ambiente como espacio vivo de exploración y la confianza en el aprendizaje auto-dirigido propio del enfoque Montessori se entrelazan con dinámicas abiertas, flexibles e impredecibles que permiten que el error, la espontaneidad y la experiencia colectiva se conviertan en potencia formativa.

Aunque estos conceptos no son nombrados explícitamente en su quehacer, su práctica cotidiana evidencia una profunda flexibilización pedagógica que responde al contexto y a las necesidades de la comunidad. Nuestra investigación se centra en sistematizar y nombrar procesos que ya estaban sucediendo, reconociendo en ellas un entramado de saberes comunitarios, colectivos y caóticos donde emergen aprendizajes, vínculos y nuevas formas de relación con el entorno y los otros.

6.8. Relación entre el vínculo afectivo, la creación y la adolescencia temprana

El vínculo afectivo en la creación artística es la raíz de todo este proceso, pues sin confianza no hay creación, y sin afecto no hay aprendizaje. Educar desde el arte y desde el afecto es, entonces, acompañar los procesos vitales de cada ser, reconociendo en ellos la potencia transformadora de lo humano y la necesidad de crear desde el encuentro. En esa comprensión, la educación artística es, ante todo, un punto de convergencia donde cada experiencia, diálogo y creación son gestos que reafirman la necesidad de educar desde la sensibilidad y el cuidado.

El laboratorio Ser y crecer en Moravia, nos deja unos aprendizajes valiosos entorno al universo emocional de los adolescentes, unas comprensiones sobre las características de esta etapa vital en la cual la creación artística se configura como un medio de exploración y expresión simbólica de emociones, pensamientos y tensiones internas que aún se encuentran en proceso de elaboración. Pues, tal como plantea Erikson (1950), los adolescentes atraviesan el conflicto de identidad frente a la confusión de roles, lo que implica una búsqueda constante de sentido, pertenencia y definición de sí mismos

En ese sentido, en sesiones donde se trató la “emoción de la semana” o “el dripping

emocional”, fue evidente la exploración de los participantes sobre algunas emociones, pensamientos y tensiones que en su cotidianidad no suelen ser reconocidas. Por ejemplo, la defensa de un espacio propio de intervención en actividades colectivas dentro del laboratorio.

A su vez, desde la perspectiva de Piaget (1947), el desarrollo del pensamiento formal en esta etapa posibilita que los adolescentes comiencen a operar con abstracciones, hipótesis y representaciones simbólicas, lo que sustenta su capacidad para traducir su mundo emocional en producciones artísticas. En los casos de los encuentros con actividades gráficas, cada elección alrededor de la creación fue simbólica; la forma, el color, el gesto y el lenguaje visual, fueron la representación de sus interpretaciones de su entorno inmediato.

Sin embargo, teniendo en cuenta lo que señala Gaete (2015), estos procesos se dan en medio de una inestabilidad emocional, una intensificación de las experiencias afectivas y una fuerte necesidad de reconocimiento por parte de sus pares y adultos significativos. Esto se pudo identificar desde el encuadre de las actividades programadas, incluso desde el primer saludo en la llegada de los participantes, cuando su ánimo emocional guiaba los alcances de cada encuentro.

Así, el vínculo afectivo se posiciona como una condición fundamental que media tanto el aprendizaje como la creación. La construcción de relaciones basadas en la confianza, la empatía y el cuidado permite generar un entorno seguro donde los adolescentes pueden explorar su identidad sin temor al juicio, regular sus emociones y fortalecer sus capacidades expresivas. Así, el arte no solo responde a las habilidades cognitivas emergentes, sino que se potencia en la medida en que existe un tejido relacional que lo sostiene.

De una forma similar, comprender este vínculo en la creación también nos permite una mirada hacia nuestro propio aprendizaje como educadores y artistas. Así pues, comprendemos que acompañar procesos emocionales es, en realidad, un acto de encuentro profundo con la humanidad de cada individuo y que la creación artística, el desarrollo emocional y la construcción de identidad no pueden comprenderse de forma aislada, sino como procesos interdependientes que se articulan, justamente a través de los afectos.

Bibliografía

- Acaso, M. (2012). *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Los Libros de la Catarata.
- Acaso, M. (2017). *rEDUvolution: hacer la revolución en la educación*. Paidós Educación.
- APA (American Psychological Association). (2017). Código de ética de la American Psychological Association (APA). <https://www.apa.org/ethics/code>
- Arnaiz Sánchez, P., Caballero García, C. M., Escarbajal Frutos, A., & Porto Currás, M. (2021). Estudio cualitativo sobre las aulas abiertas especializadas: Aportaciones al centro, al profesorado y al alumnado. *Prisma Social*, (33), 137-161. <https://revistaprismasocial.es/article/view/4120>
- Arnaiz, P., & Caballero, C. (2020). Estudio de las Aulas Abiertas Especializadas como medida específica de atención a la diversidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 187–207. <https://doi.org/10.6018/reifop.422481>
- Arrabal, E. (2018). *Inteligencia emocional*. Editorial Elearning S.L
- Blandón Zapata, B. (2023). *Educación artística: una apuesta por la experiencia sensible de las artes integradas. Sistematización de una práctica docente* (p. 99). Fundación Universitaria Los Libertadores, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Bogotá, D.C. Recuperado de <https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/0f161c3c-fd98-402b-9acc-5b9dfe7dfedd/content>
- Burnafor, G., Aprill, A., & Weiss, C. (Eds.). (2001). *Renaissance in the classroom: Arts integration and meaningful learning*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Byers, T., Mahat, M., Liu, K., Knock, A., & Imms, W. (2019). Flexible learning spaces facilitate interaction, collaboration and behavioural engagement in secondary school. *Learning Environments Research*, 21(3), 407–422. <https://doi.org/10.1007/s10984-018-9269-0>
- Caballero Gómez, D. B. (2018, diciembre). *Inteligencia emocional y educación artística: herramientas educativas para disminuir la violencia escolar*.

<https://bdigital.uexternado.edu.co/server/api/core/bitstreams/6bb965ae-a53d-49e6-b95e-2d28c75c8a9a/content>

Carrera, R. (2023). Educación emocional integral a través de las artes: Fomento de la empatía, el respeto y la inclusión en adolescentes. Editorial ABC.

Centro Cultural Moravia. (2019, 2 de agosto). *Moravia*. Wiki del Centro Cultural Moravia. <https://www.centroculturalmoravia.org/wiki/moravia>

Colectivo Filosofarconchicxs. (2018). *Pedagogías del caos: Pensar la escuela más allá de lo (im)posible* (2ª ed.). Buenos Aires: Ediciones Seisdedos.

Colom, A. (2003). La educación en el contexto de la complejidad: La teoría del caos como paradigma educativo. *Revista de Educación*, N°332, p.233 248.

Concha-Huarcaya, M. A., Alva-Olivos, M. A., Sosa-Aparicio, L. A., & Carbonell-García, C. E. (2024). Impacto de la educación artística en el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes. *Episteme Koinonía*, 7(14), 122–132. <https://share.google/dsY1lhZYWOLec0bVi>

CORDIS. (2024). *Building open schooling communities across Europe with sustainability projects*. Recuperado de <https://cordis.europa.eu/article/id/449205-building-open-schooling-communities-across-europe-with-sustainability-projects>

Cuero Delgado, D. A. L., Villagómez López, B. E., Ortega Avilés, M. J., Villalba Tiguay, P. M., & Loarte Quito, J. P. (2024). *El rol de la educación artística en el desarrollo emocional y la creatividad en educación primaria* [Edición especial]. *Ciencia y Educación*, Edición Especial 2024, 576. L-ISSN: 2790-8402 / E-ISSN: 2707-3378.

Del Valle, A., & Orce, M. (2023). *ARTEDOC: Territorios de la educación artística* (N.º 1, p. 9). Buenos Aires: Universidad Nacional de las Artes. https://assets.una.edu.ar/files/file/formacion-docente/2024/2024-una-fd-revista_artdoc-01.pdf

Dewey, J. (1897). *My pedagogic creed*. New York: E. L. Kellogg & Co.

Díaz Mosquera, E. (2012). *Estilos de aprendizaje*. EÍDOS, p5-6.

- Dilthey, W. (1986). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Madrid: Alianza Editorial.
- Durlak, J. A., et al. (2011). Intervenciones socioemocionales en contextos vulnerables: Consideraciones y prácticas efectivas. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 682-695. <https://doi.org/10.1037/a0024977>
- EBSCO. (2023). Open classrooms | Research Starters. EBSCO Knowledge Advantage. <https://www.ebsco.com/research-starters/education/open-classrooms>
- Eisner, E. W. (2002). *Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales*. Arte, Individuo y Sociedad, Anejo I, 47-55.
- Estalella, Adolfo (coord.). 2022. *Ética de la investigación para las ciencias sociales*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. P.29.
- Freire, P. (1970/2005). *Pedagogía del oprimido* (2.^a ed.; J. Mellado, Trad.). México: Siglo XXI Editores. (*Obra original publicada en 1970*)
- Freire, P. (1996). *Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H.-G. (2001). *Verdad y método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gaete, V. (2015). *Desarrollo psicosocial del adolescente*. *Revista Chilena de Pediatría*, 86 (5), 358-365. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- Galeano, M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa*. La Carreta Editores.
- Garrido Muñoz de Arenillas, R., & Morales Domínguez, Z. (2014). *Desarrollo de la inteligencia emocional a través del arte* (Cap. 3, pp. 89–99). En *Arteterapia y creatividad: Implicaciones prácticas*. Asanart. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/282978640_Arteterapia_y_creatividad_Implicaciones_practicas
- Gergen, K. J., et al. (2001). Evaluación participativa: Enfoques y prácticas para la reflexión y el impacto. *American Journal of Community Psychology*, 29(3), 495-516. <https://doi.org/10.1023/A:1010336423293>
- Giraldo, A., & Martínez, M. (2015-2016). Formación humana a través de la interacción social en

Moravia. Informe de investigación. Universidad de Antioquia.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.

González-Zamar, M.-D., & Abad-Segura, E. (2021). *Emotional creativity in art education: An exploratory analysis and research trends*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12), 6209. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126209>

Griffiths, M. y colab. (1991) Still another approach to administration: chaos theory, educational administration quarterly. p.430-451.

Heidegger, M. (1997). *Ser y tiempo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Henao Sánchez, M., & Quintero Suárez, L. (2024). Dinámicas familiares en Moravia: Transición hacia estilos de crianza comprensivos. *Revista Latinoamericana de Psicología y Educación*, 16(2), 115-130. <https://doi.org/10.1234/rlpe.2024.0312>

Irwin, R. (2013). La práctica de la a/r/tografía. *Educación y Pedagogía*, 25(65), 107. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/328771/20785469>

Kohl, H. (1969). *The Open Classroom: A Practical Guide to a New Way of Teaching*. New York: Vintage Books.

López Ocampo, N. A., Álzate López, L. F., Echeverri Llano, M., & Domínguez Rojas, A. L. (2021). *Práctica pedagógica y motivación desde el aprendizaje situado*. *Revista Tesis Psicológica*, 16(1), 178–201. Fundación Universitaria Los Libertadores. <https://doi.org/10.37511/tesis.v16n1a9>

Lorenz, E. N. (1963). *Deterministic Nonperiodic Flow*. *Journal of the Atmospheric Sciences*, 20(2), 130–141.

Madrigales, C. (2012). *Autoconcepto en adolescentes de 14 a 18 años (Estudio realizado en Funda Niñas Mazatenango)*. [Tesis de grado, Universidad Rafael Landívar]. Academia Mutis, C. (2019). *Fortalecimiento de la inteligencia emocional en niños, niñas y adolescentes de la organización Corpoadases modalidad instOnline Repository*. Recuperado de https://www.academia.edu/33977377/Autoconcepto_en_Adoles

- Marín-Viadel, R., & Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 892. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/63409/4564456551730>
- Martínez, L. M. (2022). *Educación sensible: marco pedagógico y espíritu educativo* (p. 14). España. Recuperado de <https://philpapers.org/archive/MARESM-5.pdf>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.
- McAdams, D. P. (2013). *The redemptive self: Stories Americans live by* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Medellín Cómo Vamos. (2024). Encuesta sobre la salud mental de los jóvenes en Medellín. <https://www.medellincomovamos.org>
- Meneses Luna, E. (2023). El impacto de la educación artística en el desarrollo integral de los estudiantes. *bastcorp international journal*, 2(2), 15–16. <https://editorialinnova.com/index.php/bij/issue/view/8/8>
- Mental Health America. (2024). *La importancia de crear entornos de apoyo para la salud mental y la creatividad*. <https://www.mentalhealthamerica.net>
- Molina Betancur, L. D. (2023a). Aula abierta frente a problemáticas educacionales en ambientes rurales y urbanos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 9555–9574. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.6839
- Molina Betancur, L. D. (2023b). Aula abierta: Una alternativa para prevenir y mitigar la deserción escolar en un entorno educativo rural colombiano. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 9545–9554. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.6147
- Moya Carrera, B. (2023). La importancia de la educación emocional en la prevención del acoso

- p
-
- escolar.
- bastcorp international journal*
- , 2(2), 19–20.
-
- <https://editorialinnova.com/index.php/bij/issue/view/8/8>
- Navarro-Pérez, J.-J., Pérez-Cosín, J.-V., & 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://doi.org/10.7179/PSRI_2015.25.07
- Niemeyer, B. (2006). *El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit*. *Revista de Educación*, (341), 99–121.
- Noddings, N. (2013). *Cuidar: Un enfoque relacional de la ética y la educación moral*. University of California Press.
- Packard, R. D. (1973). *Open education in the American school*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Piedrahita Valderrama, S., & Agudelo Carvajal, J. (2024). Procesos artísticos no formales y desarrollo emocional en los adolescentes del municipio de San Carlos. *Revista de Educación y Arte*, 32(1), 45-60. <https://doi.org/10.1234/rea.2024.045>
- Pomerantz, E. M., et al. (2016). *Horarios flexibles y participación: Un estudio sobre el compromiso y la retención de jóvenes en programas comunitarios*. *Journal of Youth Development*, 11(2), 45-59. <https://doi.org/10.1080/23456789.2016.1180707>
- Prigogine, Ilya. (1997). *Las leyes del caos*. Barcelona: Tusquets Editores p 74 - 78.
- Restrepo, I. (2015, octubre 27). *Centro de Desarrollo Cultural de Moravia: un espacio para reinventarse*. <https://www.icesi.edu.co/mgis-portal-conocimiento/centro-de-desarrollo-cultural-de-moravia-un-espacio-para-reinventarse-2/>
- Ricoeur, P. (1999). *Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica II*. Madrid: Ediciones FCE.
- Rodríguez, R, & Da Costa, S. (2020). *Descolonizar las herramientas metodológicas. Una experiencia de investigación feminista*. *Millcayac. *Revista Digital de Ciencias Sociales*, Volumen VI*(11), 13-28. URL
- Rogoff, B., Goodman-Turkanis, C., & Bartlett, L. (Eds.). (2001). *Learning Together: Children and*

- Adults in a School Community. Oxford University Press. (ver cap. “Decision Making in a Learning Community”, p. 209).
- Rubio, J. V. (2010, 10 de octubre). *Pedagogía del caos*. En José Vicente Rubio. https://jvrubio.blogspot.com/2011/05/pedagogia-del-caos_25.html
- Sagástegui, D. (2004). *Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado*. Revista Electrónica Sinéctica, (24), 30–39. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815918005.pdf>
- Saif, M. (2023). *Art education and students’ perception of fine art teachers*. *Al-Qamar Journal of Islamic Research*, 6(4), 147–164. https://www.researchgate.net/publication/377196291_Art_Education_and_Students%27_Peception_of_Fine_Art_Teachers
- Sureda García, I. (1998). *Autoconcepto y adolescencia: una línea de intervención psicoeducativa*. Educació i cultura: Revista mallorquina de pedagogia, 11, 157-170. https://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/educacio/index/assoc/Educacio/i_Cultu/ra_1998v11p157.dir/Educacio_i_Cultura_1998v11p157.pdf
- Tabash Blanco, N. (2007). Aula abierta: un acercamiento a las estrategias didácticas utilizadas en la experiencia curricular. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 116(II), 145–155. Universidad de Costa Rica. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15311610>
- Theurel, A., & Gentaz, E. (2018). The regulation of emotions in adolescents: Age differences and emotion-specific patterns. *PLOS ONE*, 13(6), e0195501. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0195501>
- Ulargui, J., & De Miguel, A. (2017). Aula abierta. Open class. En JIDA’17: V Jornadas de Innovación Docente en Arquitectura (p559). Universitat Politècnica de Catalunya.
- UNESCO. (2021). Informe sobre la educación inclusiva y el aprendizaje significativo. <https://www.unesco.org>
- Vélez, R. (2018). *La comunidad del barrio Moravia: resignificación del territorio cultural y ciudadano*. [Trabajo de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio

Uniminuto.

https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/10179/1/T.TS_VelezHarold_2018.pdf

Vera Sánchez, M. (2013). *Arte y territorio: Fronteras e intersticios*. CBN. Revista de Estética y Arte Contemporáneo, (5), 83–96.
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/78748969/Articulo_CBN5_ESPANA-libre.pdf

Villalobos Herrera, Á. (2018). Condiciones sociales y emocionales en el barrio Moravia de Medellín: Desafíos para la comunidad urbana. Editorial X. p.140.

Webb, J., Nixon, J., & Packard, R. (Eds.). (1977). *The open classroom reader*. New York: Vintage Books.

Zeisel, J., et al. (2003). *Diseño de espacios para el bienestar y el aprendizaje: Cómo los entornos físicos impactan las experiencias educativas*. Journal of Educational Psychology, 95(3), 612-622. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.612>

Zuleta, E. (1994). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Bogotá: Fundación Estanislao Zuleta.

Anexos

Anexo 1. Fotografías del laboratorio “Ser y Crecer en Moravia”



Anexo 2. Frotage



Anexo 3. Grabado experimental



Anexo 4. Cartografías corporales

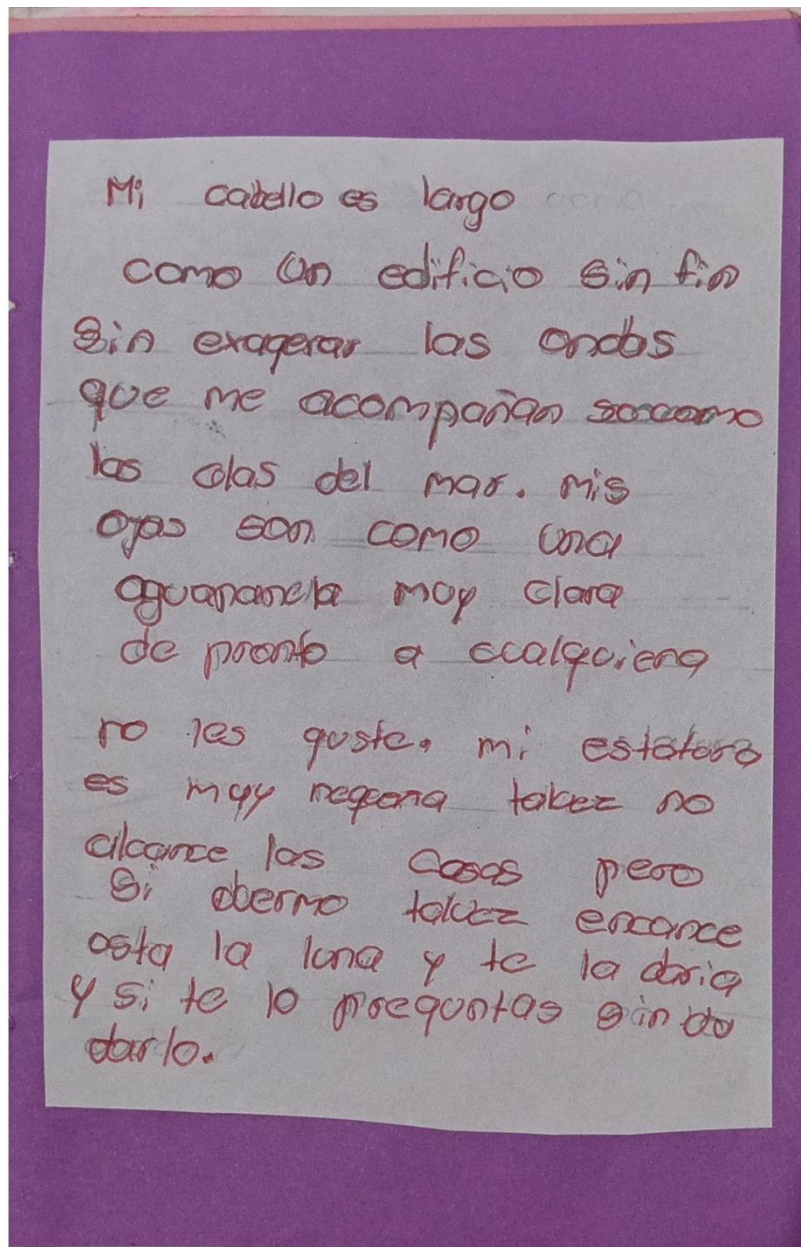


Anexo 5. Video

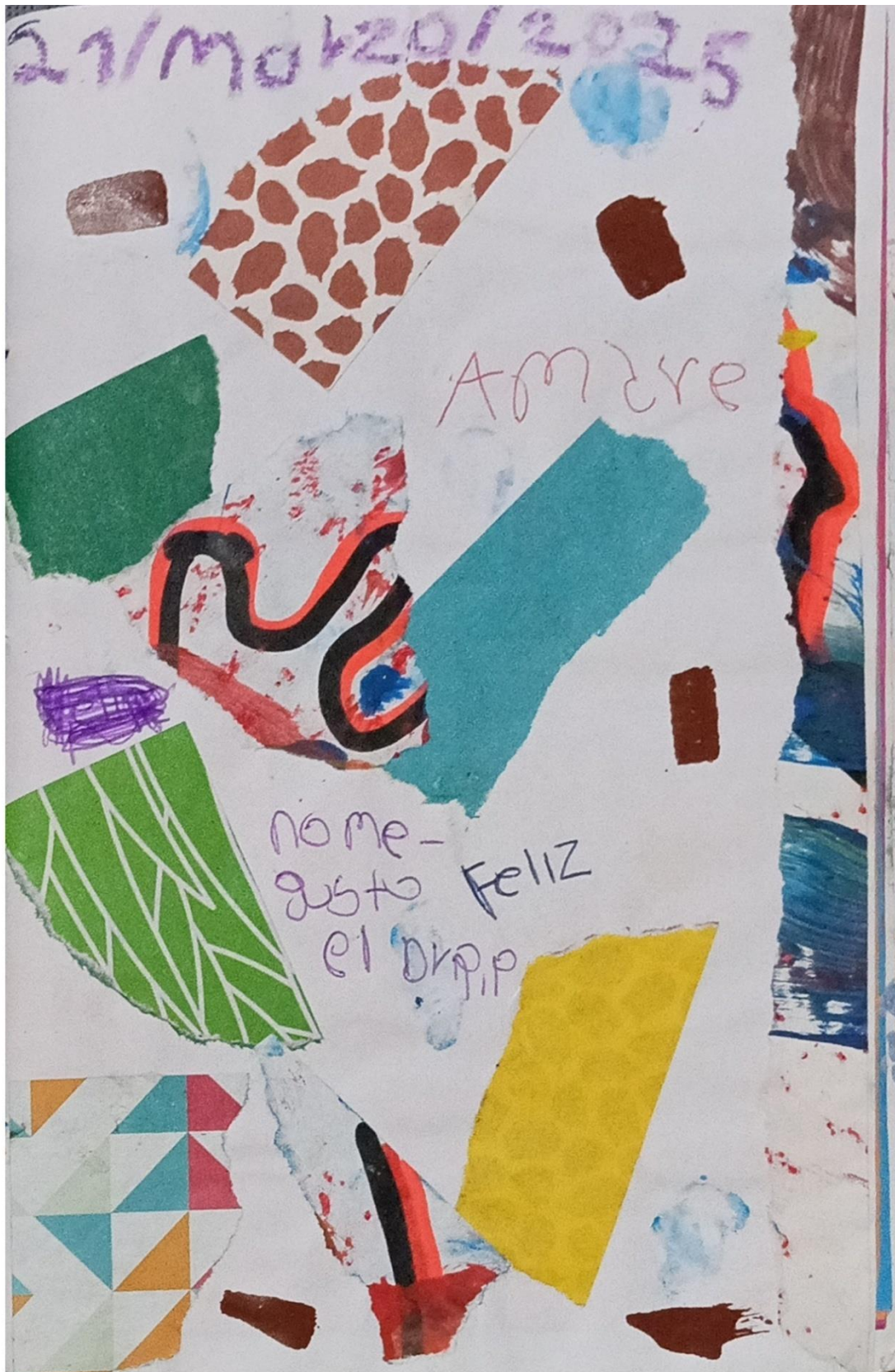
Registro Audiovisual del Laboratorio Ser y Crecer en Moravia

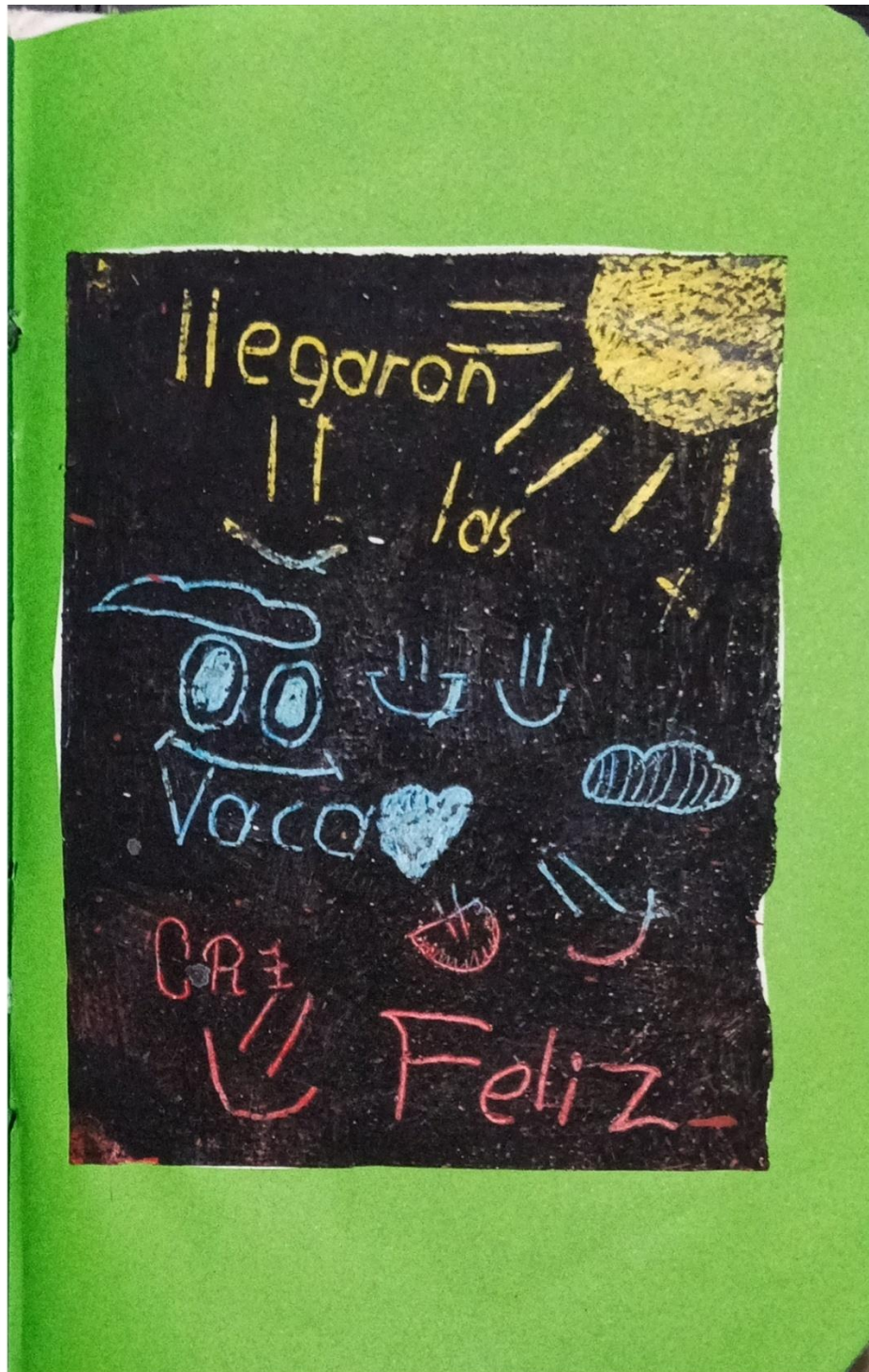
Anexo 6. Procesos creativos laboratorio Ser y Crecer en Moravia

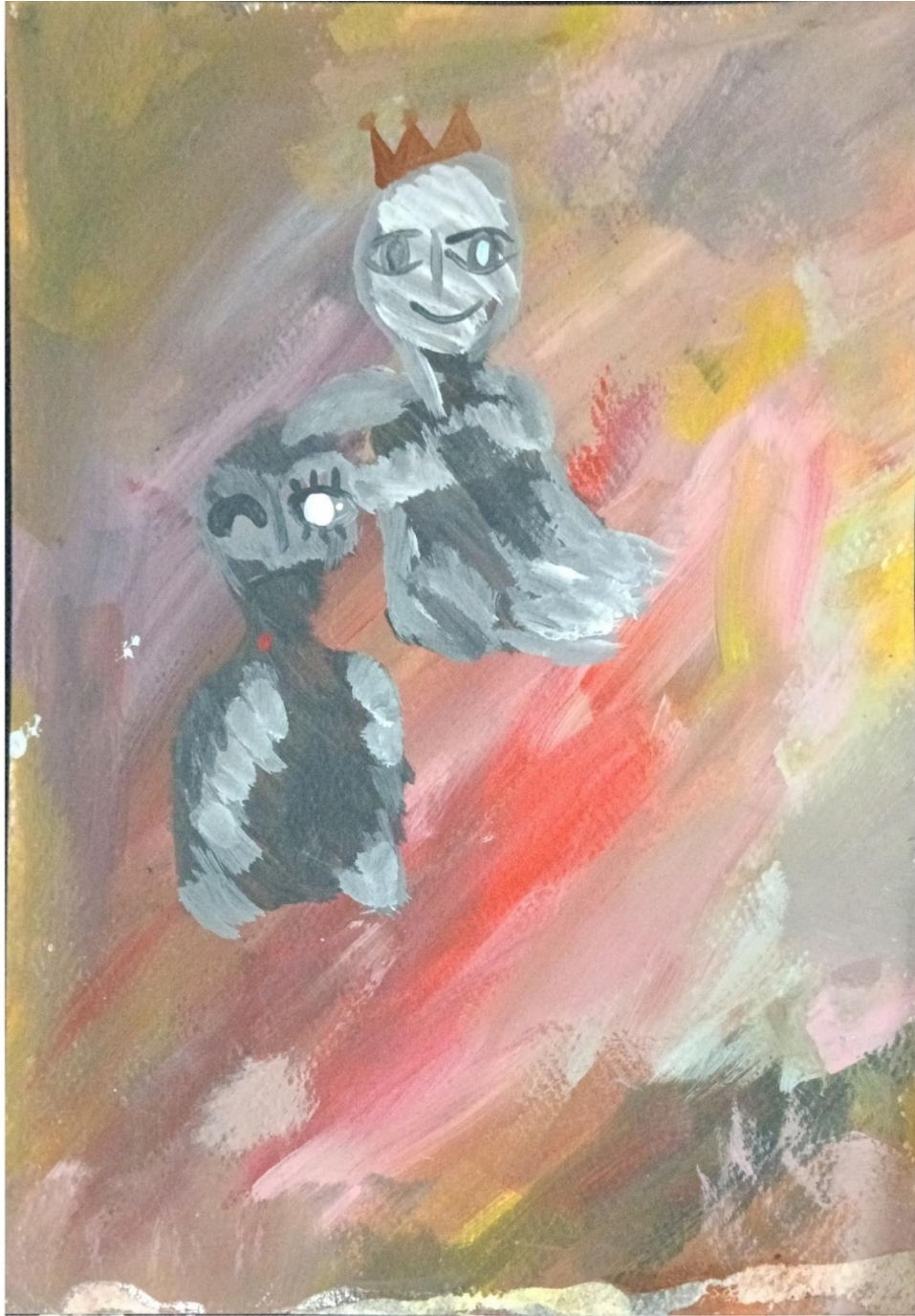
Ver [Procesos en bitácora](#)





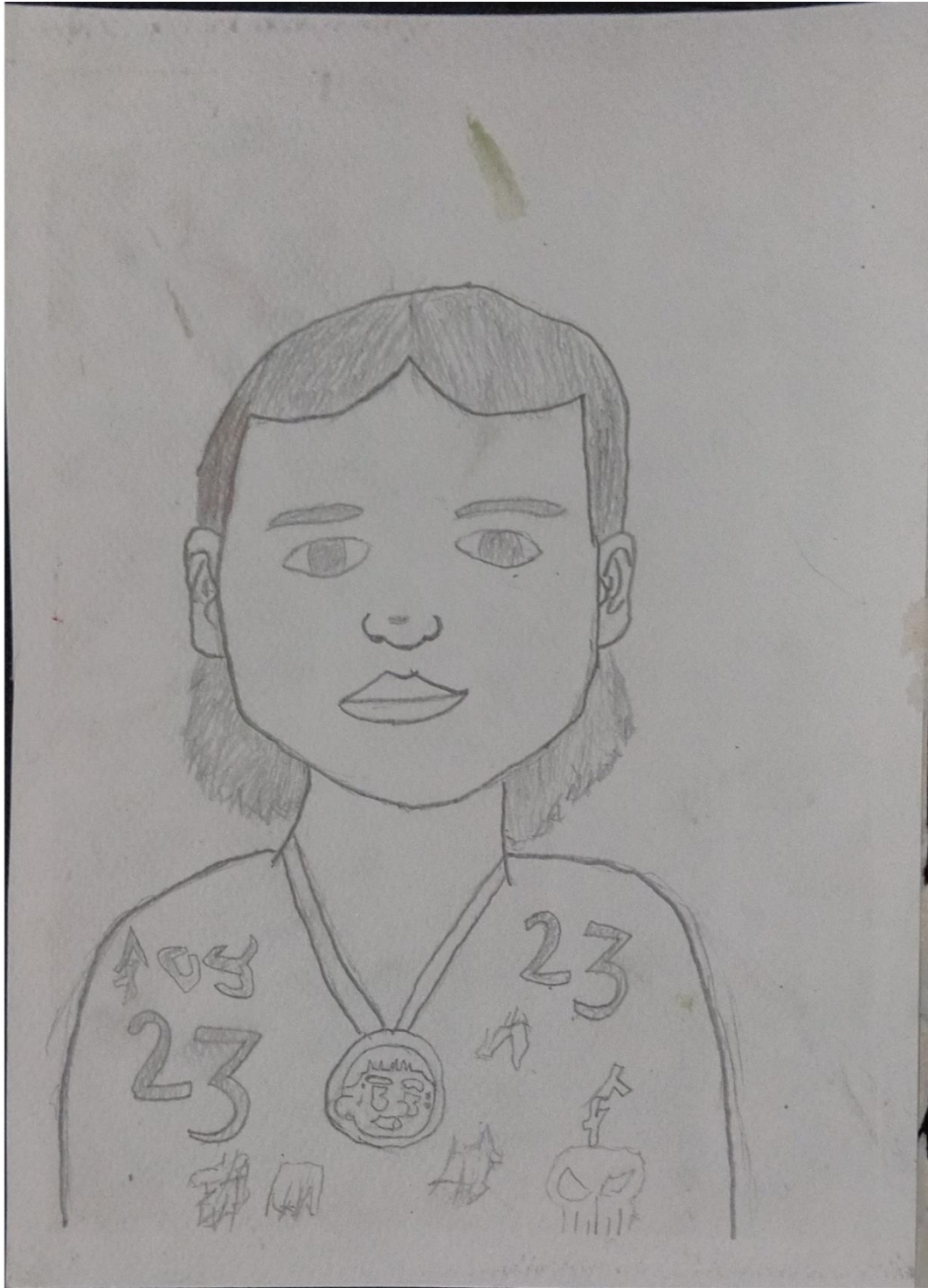






Tomado de la bitácora de Rashid





Tomado de la bitácora de Breyner



Ver [Procesos libres](#)

Anexo 7. Pre test

[Fanzine Pretest Ser y Crecer en Moravia](#)

Anexo 8. Post test

[Postest Laboratorio Ser y Crecer en Moravia](#)

Anexo 9. Entrevistas

[Entrevistas Ser y Crecer en Moravia](#)

Anexo 10. Formato de consentimiento informado

Autorización de uso de derechos de imagen sobre fotografías y producciones audiovisuales (videos) y de propiedad intelectual otorgado a la Corporación Corserba

Yo, _____, con documento de identidad No. _____ de _____ mediante el presente formato autorizo a la Corporación Corserba para que haga el uso y tratamiento de mis derechos de imagen para incluirlos sobre fotografías y producciones audiovisuales (videos); así como de los Derechos de Autor; los Derechos Conexos y en general todos aquellos derechos de propiedad intelectual que tengan que ver con el derecho de imagen. Esta autorización se regirá por las normas legales aplicables y en particular por las siguientes:

- Los videos/fotos podrán ser utilizados con fines educativos e informativos en diferentes escenarios y plataformas sociales y educativas.
- Los videos/fotos son sin ánimo de lucro y en ningún momento serán utilizados para objetivos distintos. El Ministerio de Educación Nacional queda exento de cualquier responsabilidad que se pueda derivar de la presente actividad con la firma de la autorización.

Menor de edad

Atendiendo al ejercicio de la Patria Potestad, establecido en el Código Civil Colombiano en su artículo 288, el artículo 24 del Decreto 2820 de 1974 y la Ley de Infancia y Adolescencia, el Ministerio de las Culturas y las Artes le solicita la autorización escrita del padre/madre de familia o acudiente: _____, identificado(a) con cédula de ciudadanía número _____, para que el o la participante menor de edad aparezca ante la cámara, en una videgrabación o captura de imágenes fotográficas.

Adulto

En mi calidad de persona natural autorizo el uso de derechos de imagen sobre fotografías y producción audiovisual (videos), así como los patrimoniales de autor y derechos conexos, y en general todos aquellos derechos de propiedad intelectual que tengan que ver con el derecho de imagen. Para constancia de lo anterior se firma y otorga en la ciudad de _____, el día _____ del mes _____ de 2025.

Anexo 11. Informe del preproyecto

Este proyecto “Ser y Crecer en Moravia: El arte como medio de autoconocimiento y expresión emocional en adolescentes” fue ganador de la convocatoria **Fondo para pequeños proyectos de investigación y trabajos de grado** al alinearse directamente con dos *Objetivos de Desarrollo Sostenible*:

ODS 3: Salud y Bienestar: Promueve el bienestar integral de los jóvenes al priorizar su desarrollo emocional y mental. En contextos vulnerables como Moravia, donde las dinámicas familiares y socioeconómicas generan barreras para la salud emocional, el uso de metodologías artísticas contribuye a construir espacios seguros y enriquecedores. A través de las actividades artísticas, se busca reducir factores de riesgo asociados a la inseguridad personal, el bullying y los conflictos internos, promoviendo una mejora en la calidad de vida de los participantes.

ODS 4: Educación de Calidad: Garantiza procesos educativos inclusivos, equitativos y relevantes al situar las artes como eje central de un aprendizaje transformador. El modelo pedagógico de aula abierta promueve la transmisión de conocimientos de forma colaborativa y también desarrolla habilidades esenciales para la vida, como la autoexpresión, la empatía y el pensamiento crítico. Además, este modelo se adapta a las características del contexto de Moravia, ya que favorece la equidad y facilita la participación reflexiva y creativa de los jóvenes, involucrándolos de manera consciente en su propio proceso formativo sin limitarse por sus condiciones sociales o económicas.

Ver [Informe completo](#)