

DOI: <https://doi.org/10.70747/cr.v5i1.800>

Redes de Bienestar Estudiantil: Investigación Rizomática en Territorios Escolares

Wilmar Cetina Ortiz

wilmar.cetina@ucm.edu.co

<https://orcid.org/0009-0007-2771-1346>

Universidad Católica de Manizales

Manizales - Colombia

RESUMEN

Los sistemas educativos latinoamericanos han priorizado métricas estandarizadas de calidad, centradas en resultados cognitivos que invisibilizan dimensiones afectivas, territoriales y comunitarias. Este enfoque reduccionista margina el bienestar estudiantil, el cual emerge de las experiencias de estudiantes, docentes y familias como redes comunitarias capaces de expandir la calidad educativa. Ante este escenario, el presente estudio se propuso validar el Rizoma Artístico del Bienestar Educativo (RABE) como una propuesta metodológica participativa con perspectiva decolonial. La metodología se aplicó a una muestra de 12 estudiantes, 7 docentes y 8 familiares, mediante técnicas cualitativas que articularon la elaboración de bocetos, relatos de elucidación y codificación emergente desde un enfoque rizomático. Los hallazgos revelan que el bienestar estudiantil se configura como una red de sentido interconectada, donde la autogestión, el apoyo emocional, el manejo de conflictos y la creatividad se entrelazan y resignifican en el territorio específico de la escuela. Se concluye que el RABE facilita la democratización del conocimiento y posibilita una comprensión más integral de la experiencia educativa

Palabras clave: *métodos participativos, métodos de investigación visual, investigación rizomática, teoría decolonial, bienestar estudiantil, redes del bienestar estudiantil*

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

El Editor y los Revisores declararon no tener conflicto de intereses.

Licencia:



Student Well-being Networks: Rhizomatic Research in School Territories

ABSTRACT

Latin American educational systems have prioritized standardized quality metrics centered on cognitive outcomes that render invisible affective, territorial, and community dimensions. This reductionist approach marginalizes student well-being, which emerges from the experiences of students, teachers, and families as community networks capable of expanding educational quality. Given this scenario, the present study aimed to validate the Artistic Rhizome of Educational Well-being (RABE) as a participatory methodological proposal with a decolonial perspective. The methodology was applied to a sample of 12 students, 7 teachers, and 8 family members, through qualitative techniques that articulated the development of sketches, elucidation narratives, and emergent coding from a rhizomatic approach. The findings reveal that student well-being is configured as an interconnected network of meaning, where self-management, emotional support, conflict management, and creativity interweave and are resignified in the specific territory of the school. It is concluded that the AREW facilitates the democratization of knowledge and enables a more comprehensive understanding of the educational experience.

Keywords: *participatory methods, visual research methods, rhizomatic inquiry, decolonial theory, student well-being, student well-being networks*

The authors declare no conflict of interest.

The Editor and the Reviewers declared no conflict of interest.

License: 



INTRODUCCIÓN

En Colombia, la educación se ha centrado en la búsqueda de la calidad educativa, la cual funge como significativo hegemónico que da sentido al sistema educativo nacional (Cetina et al., 2024). Esta noción pretende la estandarización y mejores resultados en pruebas cognitivas, vinculándose a parámetros globalizadores como los rankings y la racionalización del proceso escolar (Monarca, 2018; Pérez, 2018). Los objetivos, las prácticas y la evaluación en el campo educativo están orientados por la promesa de mejores resultados en dichas pruebas (Cetina et al., 2024). Este discurso hegemónico, aunque proporciona criterios claros para la medición y comparación del desempeño cognitivo a nivel mundial, establece límites que restringen otras formas de significar lo educativo, excluyendo dimensiones afectivas y territoriales (Arana et al., 2015; Colella & Díaz-Salazar, 2015; Mejía, 2022).

Diversos estudios realizados en Colombia, Chile y México han encontrado correlación entre el autocuidado, la autogestión, la automotivación y el bienestar en las escuelas (Ferreira et al., 2023; Martínez et al., 2020; Morales Ruiz et al., 2025). La realidad empírica en las escuelas colombianas revela una crisis: el Índice Welbin (2024) evidencia que el 86 % de los colegios admite no acompañar de forma efectiva las necesidades de salud mental de su comunidad, y apenas el 45 % cumple con estándares mínimos en bienestar emocional. En Colombia, el bienestar ha transitado de ser una recomendación a constituirse en una obligación legal, con pilares normativos como la Ley 2383 de 2024 sobre la educación socioemocional y la Política Nacional de Salud Mental 2024-2033, que definen la salud mental como un derecho fundamental.

En este contexto, el problema se configura en la tensión entre la búsqueda de la calidad educativa y la necesidad de bienestar estudiantil, usualmente excluido por los rankings internacionales y la racionalización del sistema.

El bienestar emerge como un discurso alternativo en el campo de disputa de la calidad educativa, al ampliar la discusión hacia comprensiones más inclusivas. En el análisis político del discurso, dicho campo es articulado por prácticas hegemónicas, como las evaluaciones estandarizadas y la racionalización del sistema (Laclau & Mouffe, 1987). Así lo evidencian estudios como los de Galioto (2022) y Vargas (2022) en Chile, donde indicadores de desarrollo personal se asocian a procesos de evaluación orientados a mejorar los resultados en pruebas estandarizadas.

Desde la perspectiva de esta investigación, el bienestar estudiantil —a menudo simplificado a indicadores institucionales o asociado al desempeño académico— se aborda como un constructo dinámico y relacional que emerge de la multiplicidad de voces en la comunidad educativa. Este enfoque desafía la lógica de la eficiencia cuantificable y la racionalización del sistema. Si bien encuentra sustento en la Ley 2383 de 2024, al integrar competencias como la empatía, la autorregulación y la resolución de conflictos, trasciende dicho marco al desarrollar un vínculo con el territorio, la escuela, la familia y la comunidad.

Para capturar la naturaleza multifacética del bienestar estudiantil, se propone el Rizoma Artístico del Bienestar Educativo (RABE) como una metodología orientada a desterritorializar el poder hegemónico y dar paso a la “soberanía epistémica” de la comunidad educativa. Este abordaje evita categorías preestablecidas y permite una lectura situada, abierta a la multiplicidad de voces que emergen en el territorio escolar. De este modo, visibiliza aspectos afectivos, territoriales y relacionales del bienestar que permanecen ocultos en los modelos hegemónicos de la calidad educativa. El objetivo del estudio es validar el RABE como una propuesta metodológica participativa y decolonial que permita tejer redes de bienestar estudiantil, reconociendo a los sujetos como agentes legítimos de transformación.

METODOLOGÍA

El Rizoma Artístico del Bienestar Educativo (RABE) adopta un enfoque cualitativo desde una perspectiva crítico-social. Su diseño es participativo y dialógico, lo que permite asumir la realidad como un tejido relacional en devenir. Esta metodología reconoce la investigación como una práctica colectiva en la que los participantes, estudiantes, docentes y familias, son agentes activos en la construcción del conocimiento, y no objetos de estudio. En palabras de Kemmis (2012): «La investigación no es sobre las personas, sino por y con ellas» (p. 159). Así, la generación de conocimiento reconoce a estos actores como agentes legítimos de resignificación educativa.

La base conceptual del RABE se encuentra en la ontología rizomática de Deleuze y Guattari (1988), que cuestiona la lógica binaria y jerárquica de la ciencia moderna. En este sentido, el RABE es multifacético, descentralizado y en permanente devenir, donde «cualquier punto puede conectarse con cualquier otro», lo que posibilita la articulación de multiplicidades y líneas de fuga como principios de organización del conocimiento y la experiencia escolar entorno a las necesidades de bienestar (Deleuze & Guattari, 1988).

El RABE usa como herramienta metodológica las contigüidades metonímicas, desarrollado por Laclau y Mouffe en *Hegemonía y Estrategia Socialista* (1987). La contigüidad es una proximidad significativa entre elementos heterogéneos, lo que permite articular experiencias, demandas y saberes diversos sin perder su singularidad; es decir, sin subsumirlos en categorías homogeneizantes (Laclau & Mouffe, 1987). Esta herramienta permitió que cada demanda sobre bienestar conservara su singularidad y, simultáneamente, pudiera dialogar con otras en una red dinámica y abierta.

Otra herramienta son las líneas de fuga que representan el devenir, principio rizomático que facilita la resistencia y la innovación, y que emerge en las redes, abriendo horizontes hacia

nuevas formas de pensar, sentir y hacer en educación (Guattari & Deleuze, 1994). Esta herramienta permitió que los conocimientos, prácticas y emociones se relacionaran con el contexto escolar, configurando sentidos particulares y territorios simbólicos de bienestar estudiantil.

El RABE se desarrolló a través de cuatro fases interconectadas que interactuaron dinámicamente entre sí, lo que convirtió los espacios de diálogo y la elucidación en momentos permanentes del proceso. A continuación, se describe cada una de estas fases:

Espacios de diálogo. Esta fase se fundamenta en la comprensión de la realidad como un tejido relacional en permanente devenir. Su objetivo principal fue la configuración de espacios dialógicos horizontales en los que estudiantes, docentes y familias interactuaron de manera equitativa en tres sesiones, con una duración de una hora y media cada una, dispuestas en círculo para fomentar el reconocimiento mutuo. Se empleó un instrumento de indagación individual (relato inicial) para explorar percepciones biográficas y emocionales sobre la escuela, activando el “arco hermenéutico”, que conecta la reflexión subjetiva con la comprensión colectiva de la comunidad. La fase finalizó con el reconocimiento de contigüidades entre las demandas de los participantes.

Elaboración del boceto. En esta fase, la investigación adoptó una modalidad epistémica visual, al asumir que las artes permiten acceder a dimensiones de la experiencia inalcanzables para el lenguaje verbal (Banks & Zeitlyn, 2015). Los participantes, en calidad de coinvestigadores, realizaron una traducción intersemiótica al plasmar, de manera libre (mediante dibujos, símbolos o collages), sus demandas y vivencias de bienestar estudiantil. Esta fase no tuvo un tiempo definido; los participantes elaboraron sus bocetos entre sesiones (espacios de diálogo). El boceto operó como un dispositivo para identificar contigüidades metonímicas —conexiones por proximidad o asociación— entre los relatos individuales, lo que permitió configurar un mapa multicolor que visibilizó la diversidad de la experiencia escolar.

Elucidación. La fase de elucidación profundizó en los significados y emociones contenidos en las producciones visuales mediante un análisis bidimensional (narrativa interna y externa). A través de entrevistas de elucidación, el investigador actuó como facilitador para que los participantes interpretaran y resignificaran sus propios bocetos. En este proceso, el boceto operó como un “disparador de memoria”, lo que permitió que emergieran capas de significado afectivo y político previamente no verbalizadas, y favoreció que los participantes se convirtieran en investigadores de su propia experiencia (Banks & Zeitlyn, 2015). Las entrevistas de elucidación constituyeron un insumo para los espacios de diálogo, en los que la comunidad educativa pudo visualizar las contigüidades entre sus demandas y experiencias.

Validación colectiva. La fase final consolida las redes de bienestar estudiantil mediante la validez catalítica, al orientar el proceso hacia la transformación de la realidad educativa. La comunidad co-crea el mural del bienestar, un collage a gran escala que representa de manera colaborativa los hallazgos y las categorías emergentes. Este mural no es solo una obra artística, sino también una herramienta pedagógica y política que legitima el saber local frente a las estructuras jerárquicas tradicionales, al funcionar como un documento vivo abierto a nuevas interpretaciones y agenciamientos colectivos.

De esta manera, se articula lo rizomático y lo decolonial con los métodos visuales para propiciar un desplazamiento epistemológico más allá del análisis lineal y las prescripciones estandarizadas. El RABE pretende una interpretación relacional, afectiva y política de la educación, lo que responde a la necesidad de atender las demandas y emergencias del contexto, promover el diálogo comunitario y otorgar un sentido situado a la educación. Así se reconoce la diversidad de mundos presentes en la escuela, concibiéndola como un territorio de vida, encuentro y transformación.

Participantes

El estudio se desarrolló en una institución educativa urbana del departamento de Caldas (Colombia), mediante un muestreo intencional por conveniencia. La selección de 12 estudiantes (de grados 6° a 11°), 7 docentes y 8 familiares no fue arbitraria, sino que respondió a criterios de liderazgo y participación en órganos institucionales, lo que garantizó representatividad, compromiso y pertinencia en sus contribuciones.

Para los estudiantes, se incluyeron dos representantes por grado, priorizando a aquellos reconocidos por sus pares como líderes y portavoces de las vivencias y necesidades grupales.

En el caso de los docentes y familiares, participaron integrantes de órganos institucionales — como el comité de convivencia, el consejo académico y el consejo directivo—, debido a su conocimiento de la dinámica escolar y a su experiencia en la gestión pedagógica y del bienestar.

Este grupo heterogéneo recorrió las fases del RABE, lo que permitió capturar la complejidad de las necesidades de bienestar desde múltiples perspectivas y alcanzar el punto de saturación teórica, en el cual la incorporación de nuevos datos no generó categorías adicionales para la red de bienestar estudiantil.

Consideraciones éticas

Se garantizó el consentimiento informado, el anonimato y la confidencialidad de los participantes. Asimismo, se minimizaron los riesgos emocionales durante la elaboración de bocetos y relatos de elucidación, priorizando la autonomía de los sujetos, lo cual está alineado con la ética del RABE, que concibe a los participantes como co-investigadores con un rol activo durante todo el proceso de configuración de las redes de bienestar estudiantil, lo que impulsó la justicia cognitiva.

Instrumentos

Durante el proceso se utilizaron bocetos y relatos de elucidación como técnicas de recolección de datos, previamente validadas por expertos. Ambos instrumentos se implementaron en espacios dialógicos que, además de constituir instancias de intercambio discursivo, funcionaron como ámbitos de confianza, escucha activa y co-construcción de saberes.

El boceto: Este instrumento está orientado a que los participantes representaran gráficamente sus demandas y expectativas acerca del bienestar escolar. Los bocetos funcionan como vehículos de expresión y dispositivos para acceder a dimensiones emocionales, simbólicas y experienciales del bienestar, que suelen ser invisibilizadas por las técnicas verbales.

Previo a la creación visual, los participantes iniciaron un proceso de reflexión mediado por las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Cómo describirías las relaciones entre estudiantes, docentes y familias en tu escuela?
- ¿Qué problemas de bienestar identificas en tu comunidad educativa?
- ¿Qué actividades mejorarían el bienestar escolar?

Estas preguntas operaron como disparadores reflexivos y anclajes narrativos que facilitaron la transición de lo verbal a lo visual. La elaboración de bocetos no se interpretó como una ilustración lineal de las respuestas, sino como una expansión simbólica en la que los participantes tejieron significados, metáforas y emociones que expresaban sus modos de habitar la escuela.

Relato de elucidación: Este instrumento articula entrevistas individuales y colectivas donde los participantes interpretan sus propios bocetos. Mediante espacios de diálogo donde convergen lo visual, lo biográfico y lo proyectivo, la expresión artística se amplía.

Más allá de centrarse en la creación artística (Irwin, De Cosson & Pinar, 2004), su objetivo es interpretar las producciones visuales (Banks & Zeitlyn, 2015). En este proceso, cada participante analiza sus bocetos generando narrativas que, al entrelazarse con los relatos de otros, permiten la emergencia de contigüidades y significados compartidos.

La técnica consta de dos fases:

- **Descripción interna:** Los participantes describen en detalle elementos formales del boceto (formas, colores, composición y estructura visual). Esta etapa —denominada "fase de documentación" en metodologías visuales (Banks & Zeitlyn, 2015; Mayo, 2017)— genera un inventario de elementos para su interpretación.
- **Descripción externa:** Fase dialógica en la que cada sujeto actúa como hermeneuta de su producción visual, activando el "arco hermenéutico" de Ricoeur (1976), que vincula explicación y comprensión mediante el discurso narrativo (Ghasemi, Taghinejad, Kabiri & Imani, 2011).

La transición entre la descripción interna y externa crea un espacio interpretativo donde las voces se entrelazan para construir significados emergentes que trascienden lo individual. La elucidación es profundamente colectiva: no solo valida las interpretaciones individuales de los participantes, sino que las enriquece mediante el contraste, la complementariedad y el surgimiento de nuevos sentidos a través del diálogo.

Interpretación de Datos

La secuencia interpretativa permitió alcanzar la saturación teórica mediante una triangulación metodológica rigurosa que integró tres fuentes: 1) datos visuales (bocetos), 2) datos narrativos (relatos de elucidación co-construidos en espacios dialógicos) y 3) datos etnográficos (notas de campo). Esta estrategia fortaleció la profundidad y la validez del estudio al documentar las múltiples manifestaciones del bienestar escolar en la comunidad educativa.

La secuencia se inició con la digitalización y sistematización de los bocetos. Siguiendo a (Banks & Zeitlyn, 2015), se integraron dos enfoques complementarios: interno y externo.

- **Interpretación interna:** Consiste en el análisis del contenido visual del boceto —formas, colores, símbolos, representaciones y relaciones entre elementos—. Este enfoque permite identificar emociones y significados emergentes inscritos en la experiencia de los participantes, atendiendo tanto a lo explícito (representado) como a lo implícito (sugerido). De este modo, se comprenden los aspectos emocionales, conceptuales y relacionales codificados en la producción gráfica.
- **Interpretación externa:** Examina el contexto de creación de los bocetos y su trasfondo territorial, indagando sobre autoría, intencionalidad representativa e influencias sociales, culturales y personales. Se transcribieron íntegramente los relatos de elucidación —conservando lexemas exactos y dinámicas dialógicas—, mientras los registros etnográficos aportaron información contextual sobre las prácticas escolares.

Este enfoque interpretativo articula los bocetos con los relatos de elucidación mediante la vinculación de la interpretación del autor y la función comunicativo-interactiva de los dibujos en la comunidad educativa.

Para el análisis se empleó el software Atlas.ti, utilizando sus herramientas de visualización —nube de palabras y diagrama de Sankey— para identificar nodos conceptuales, contigüidades metonímicas y líneas de fuga emergentes de la interacción entre narrativas visuales y verbales. Esta mediación tecnológica facilitó la contrastación de los datos entre sí y con la teoría emergente. El análisis se detuvo cuando las redes de bienestar estudiantil alcanzaron suficiente densidad y estabilidad, conforme a los criterios de saturación teórica propuestos por Strauss y Corbin (1998).

Codificación desde los principios teóricos del RABE: Los datos se sometieron a una codificación abierta para identificar *redes de bienestar estudiantil* —conjuntos de significados conceptuales y afectivos emergentes del cruce entre fuentes—, guiada por las nociones de contigüidades metonímicas, territorializaciones y líneas de fuga según la ontología rizomática de Deleuze y Guattari (1988).

- **Contigüidades metonímicas:** Se identificaron mediante el análisis sistemático de bocetos y relatos, enfocándose en las proximidades significativas entre elementos visuales y narrativos. La interpretación de co-ocurrencias reveló interacciones orgánicas entre emociones, situaciones, personas y espacios en territorios escolares específicos. Complementariamente, los espacios dialógicos con la comunidad educativa permitieron la construcción de cercanía afectiva y la coexistencia de voces diversas en redes de sentido compartido.
- **Territorializaciones:** Se reconocieron a través de unidades mínimas de significado analizadas como CRC [Concepto-Relación-Concepto] (Hernández, 2005), identificando zonas de intensidad emocional o práctica (familia, grupos de amigos, espacios) donde las experiencias y relaciones se estabilizan. La lectura cruzada entre boceto y relato de elucidación permitió identificar territorios donde el bienestar escolar se sedimenta en prácticas y lugares específicos.
- **Líneas de fuga:** Emergieron de los diálogos grupales, especialmente de ideas y prácticas que exceden los marcos de las políticas educativas vigentes. La interpretación de rupturas, crisis y aspiraciones de cambio en los bocetos y relatos —como las iniciativas artísticas, nuevas formas organizativas y estrategias de autogestión emocional— permitió evidenciar discursos de resistencia y alternativas para el bienestar.

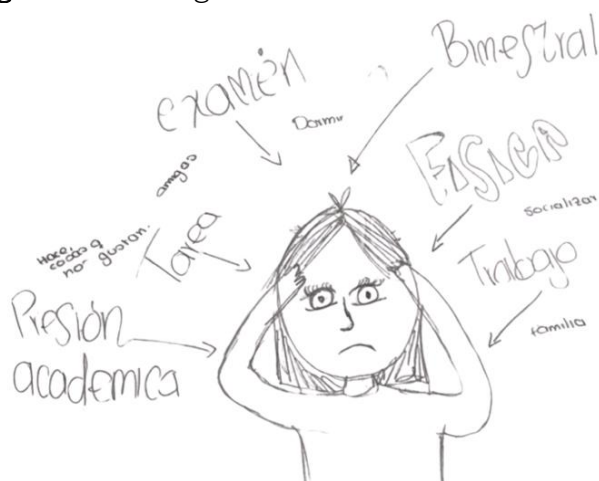
Triangulación y validación: La rigurosidad del RABE se acoge a los criterios de confianza propuestos por Lincoln y Guba (1985), al priorizar la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmación. En este diseño participativo y dialógico, la credibilidad se logra mediante la triangulación sistemática de datos (bocetos y relatos de elucidación) y la validación colectiva (espacios de diálogo), en los que la comunidad educativa revisa las interpretaciones para garantizar su fidelidad a las experiencias compartidas. Así, la triangulación combinó análisis temático, estructural e interaccional con la auditabilidad, lo que fortaleció la solidez del estudio y permitió reconstruir las necesidades de bienestar sin perder la polifonía de las voces (Bolívar, 2012).

Las descripciones situadas de las fases y de los instrumentos de indagación, al detallar tiempos, espacios y creencias, favorecen la transferibilidad en casos similares. El proceso dialógico contrarrestó sesgos mediante la reflexividad y la revisión constante por pares, en coherencia con lo planteado por Denzin y Lincoln (2006). En conjunto, estos criterios fortalecieron la consistencia interna de la investigación y la articularon con la perspectiva dialógica y de justicia cognitiva, al reconocer la legitimidad de múltiples formas de producción de conocimiento.

RESULTADOS

En esta investigación, el boceto trascendió su función meramente artística al analizarse mediante dos dimensiones complementarias del análisis visual —interpretación interna e interpretación externa— según el marco de Banks y Zeitlyn (2015).

Figura 1: Boceto grado octavo.



Fuente: boceto-RABE.

La interpretación interna de la Figura 1 representa a una figura femenina rodeada por palabras que la agobian —como *examen*, *presión académica* y *tareas*—, lo que relega a un plano visual secundario las esferas familiares, de descanso y social. En su relato de elucidación, la estudiante manifiesta: «Hice una niña que piensa más en el examen bimestral y las tareas; hice más pequeño estar con amigos, descansar, socializar y la familia». Este enfoque revela cómo el estrés académico y el desequilibrio entre la vida escolar y personal se configuran no como meras ideas, sino como estructuras visuales-afectivas arraigadas en la autoimagen y el territorio escolar.

Figura 2: Boceto grado décimo



Fuente: boceto RABE.

En la interpretación externa, los bocetos trascienden lo estético-compositivo para ubicarse en el entramado sociocultural y relacional que construye su significado. Los relatos de elucidación y el posterior diálogo entre participantes permitieron ampliar la comprensión del sentido asignado por cada uno. Como evidencia la Figura 2, una estudiante describió su dibujo como una representación del proceso transformativo escolar: «El colegio es un paso a paso que nos transforma gradualmente; empezamos desde lo simple y al graduarnos llevamos un gran proceso acumulado». Este testimonio ancla el significado en su experiencia vital y dimensión autobiográfica.

En el espacio de diálogo, emergió el potencial de este enfoque cuando otros participantes reinterpretaron el símbolo visual: el ojo representaba la mirada atenta de los padres hacia los hijos, personificando el acompañamiento y las expectativas familiares durante la trayectoria escolar. Esta lectura colectiva enriqueció la interpretación inicial, otorgando una capa de sentido que articula lo individual con lo relacional-comunitario.

Nodos emergentes principales

El análisis de las interpretaciones interna y externa —derivadas de relatos y bocetos— reveló nodos conceptuales y contigüidades metonímicas en las demandas de bienestar escolar. La herramienta de nube de palabras de Atlas.ti contribuyó a la codificación de los documentos primarios (bocetos y relatos de elucidación) y permitió identificar los nodos centrales: «estudiante», «compañero» y «felicidad», manifestados tanto en las narrativas como en las producciones visuales de los participantes.

[illegible]

Fuente: documentos primarios con ayuda de Atlas.ti.

En los relatos recopilados, el estudiante surge como protagonista de la experiencia escolar y como agente activo en la construcción de sentido. Este hallazgo se refleja en los bocetos, donde generalmente se representan estudiantes rodeados de elementos simbólicos que evocan sus preocupaciones y aspiraciones. Por ejemplo, una estudiante relata: «Hice una niña que piensa más en el examen, en una bimestral, en la tarea... y pues hice más pequeño estar con los amigos, descansar, socializar y la familia».

En otra declaración, un docente comparte el peso de las exigencias escolares: «Hice un dibujo sobre el estrés académico porque muchos estudiantes han manifestado estrés y depresión».

El nodo «compañero» destaca en dibujos y relatos como eje del bienestar, vinculado a la diversión, la socialización y el apoyo. En palabras de una estudiante: «Todos queremos paz y la encontramos con nuestros amigos». Este sentir se plasma visualmente en bocetos donde los compañeros aparecen abrazándose o compartiendo actividades recreativas.

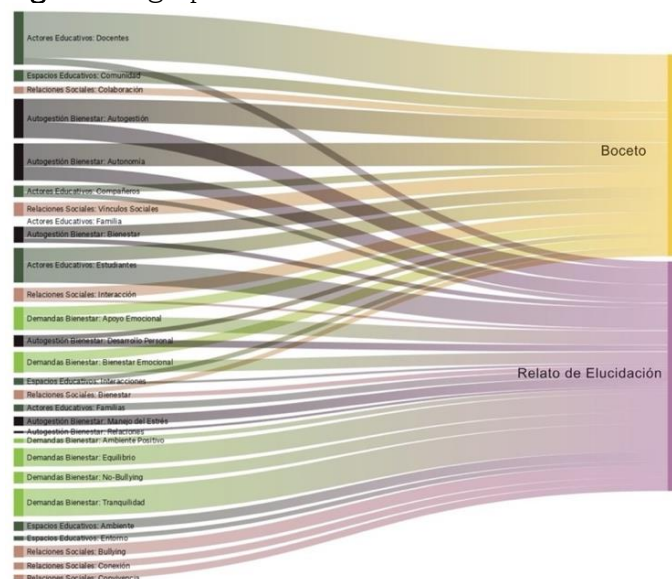
Un padre de familia, por su parte, resalta la dimensión protectora de la amistad al afirmar: «No al *bullying*; me gustaría que todos nuestros estudiantes estén tranquilos».

El nodo «felicidad» pone de relieve la asociación del bienestar con vivencias emocionales positivas. Una docente expresa: «los estudiantes sienten alegría por estar con sus compañeros».

Esta perspectiva apunta a una comprensión más humana de la educación, que reconoce la relevancia de lo subjetivo y lo afectivo en el desarrollo integral de los estudiantes, más allá de los indicadores técnicos tradicionales.

Al profundizar en las contigüidades entre estos nodos, puede observarse cómo se configuran agrupaciones metonímicas que integran experiencias individuales (estudiante), dinámicas colectivas (compañero) y vivencias afectivas (felicidad). Estas agrupaciones se visualizan en la Figura 4, lo que permite evidenciar la cantidad de citas por nodo e identificar aquellos que requieren mayor densidad de información para alcanzar la saturación.

Figura 4: Agrupación metonímica



Fuente: bocetos y relatos de elucidación.

La relación más significativa conecta a los estudiantes con necesidades explícitas de contención ante el estrés académico y situaciones de *bullying*. Así lo manifiesta un participante: «Hay momentos en que la tarea nos supera; uno siente que no puede más, y los compañeros ayudan a no rendirse». Estos relatos enfatizan experiencias de ansiedad y sobrecarga, en consonancia con datos nacionales que advierten una mayor prevalencia de síntomas ansiosos en adolescentes (Welbin & Pontificia Universidad Javeriana, 2024). Los flujos entre «docentes» y «bienestar» evidencian una tensión estructural. Como señala un padre de familia: «La profesora

siempre ha escuchado cuando los estudiantes están mal y ayuda a buscar soluciones». Simultáneamente, una proporción significativa de participantes reporta carencias en el acompañamiento socioemocional. Una estudiante expresa: «Algunos profes no entienden cuando necesitamos descanso. No todos preguntan cómo estamos». Esta dualidad confirma la brecha perceptual diagnosticada en la Ley 2383 de 2024 sobre educación socioemocional, la cual exige la implementación urgente de programas de formación docente en competencias afectivas — recomendación que también sustenta el Ministerio de Educación Nacional (2024).

El diagrama de Sankey revela además la convergencia de demandas sobre espacios físicos, particularmente en patios y cafeterías. Un estudiante describe: «La cafetería es caótica en el descanso: hay ruido y a veces nos sentimos vulnerables». Esta percepción se plasma visualmente en bocetos que muestran aglomeraciones, trazos desordenados y figuras buscando refugio en áreas verdes. En contraste, un docente destaca: «Donde hay naturaleza, uno siente más tranquilidad», representación que se ve en dibujos con árboles, figuras relajadas y colores frescos. Estos hallazgos refuerzan que el bienestar escolar depende tanto de condiciones materiales y normativas como de relaciones interpersonales y entornos simbólicos (Ciges, García & Martí, 2019).

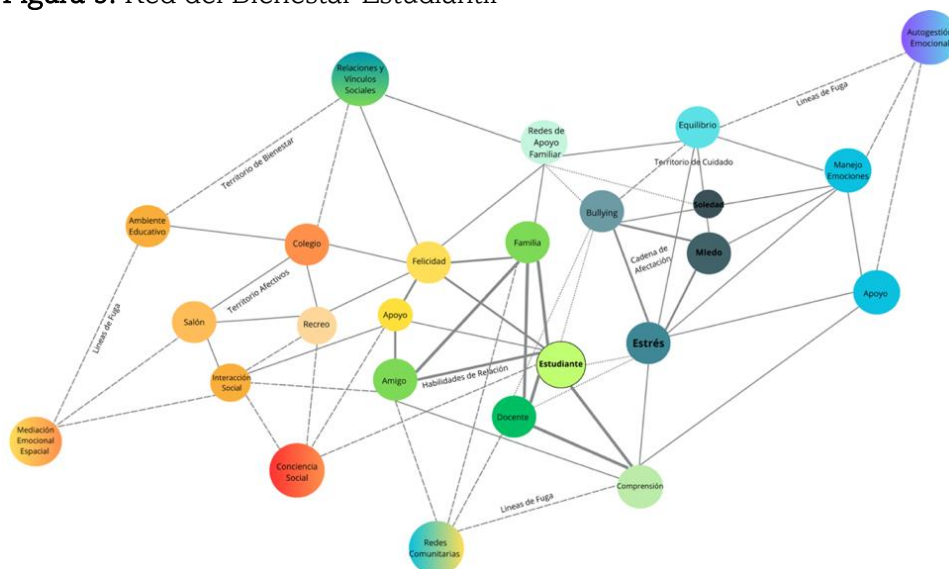
Es clave resaltar que el arte, y especialmente las expresiones gráficas y las prácticas colectivas como los murales, emergen como un mecanismo transversal de autorregulación emocional y resiliencia, permitiendo transformar vulnerabilidades en agencias colectivas. Aquí, el RABE evidencia su aporte singular, al transformar el análisis del bienestar en una práctica cocreadora donde las trayectorias de estudiantes, docentes y familias no solo son observadas, sino interpretadas y resignificadas colectivamente. De esta manera, el diagrama de Sankey no solo visualiza las demandas de la comunidad educativa, sino que habilita trayectorias de transformación:

- Codiseño de protocolos de convivencia.
- Recuperación de zonas verdes para el equilibrio emocional.
- Arteterapia como respuesta a la ansiedad académica.

Red del Bienestar Estudiantil

Como resultado de los análisis anteriores, la Figura 5 ilustra una red de bienestar en la que las contigüidades se manifiestan en la proximidad y resonancia entre nodos como «estrés», «familia», «felicidad» y «apoyo».

Figura 5: Red del Bienestar Estudiantil



Fuente: Resultado de la contrastación entre bocetos y relatos de elucidación.

Aquí, las conexiones representadas muestran cómo las experiencias de malestar (*bullying*, miedo, soledad) están fuertemente asociadas a situaciones y relaciones escolares, y permiten entender el bienestar no como un estado, sino como un proceso, como una red de encuentros y afectos que se refuerzan mutuamente. Estas contigüidades metonímicas, en las que una emoción o estado se asocia espontáneamente a otro, reflejan que cada vivencia escolar se inscribe en un entramado de sentidos compartidos y mutuamente influyentes, tal como señala el índice Welbin (2024) al destacar la importancia de los vínculos y el reconocimiento en la constitución del bienestar escolar.

Las contigüidades entre los nodos «familia», «redes familiares», «apoyo» y «amistad» conforman una zona de intensidad que territorializa el bienestar en espacios de autogestión y apoyo, los cuales funcionan como refugios ante los factores que lo amenazan. Un ejemplo se halla en las siguientes citas: «Cuando me siento mal, la única que me escucha es mi mamá»; «Cuando me hacían *bullying*, mi familia siempre me apoyó»; «La familia es muy importante para ayudar a los estudiantes en su autogestión». Esta territorialización fija momentáneamente la experiencia emocional de la comunidad educativa, generando espacios seguros, de confianza y pertenencia. Las territorializaciones no son fijas, sino que permiten expansiones, como lo ilustra la red, donde se evidencia cómo la experiencia del bienestar se arraiga tanto en el apoyo emocional como en espacios escolares, como el salón y el recreo, en sintonía con la noción de «territorio relacional» propuesta por Escobar (2015).

Estas expansiones funcionan como líneas de fuga que representan trayectos que escapan de los nodos tradicionales y abren posibilidades de transformación y resignificación del bienestar escolar. En la red se evidencian transiciones entre «autogestión emocional», «redes comunitarias» y estados de «felicidad» o «tranquilidad», las cuales actúan como posibilidades para que la comunidad educativa desarrolle agencia y capacidad de resistir o reconfigurar situaciones adversas. Las líneas de fuga se manifiestan en estos recorridos, habilitando salidas desde el malestar hacia nuevas maneras de habitar y relacionarse con el territorio escolar. Así, muestran rutas de escape del dolor o el conflicto y hacen visible el potencial transformador de las prácticas comunitarias orientadas al cuidado (Santos, 2014).

La red del bienestar estudiantil que emerge en el RABE no es ni estática ni lineal; se compone de contigüidades metonímicas que generan territorializaciones dinámicas y abiertas a líneas de fuga, las cuales posibilitan horizontes inéditos para la vida colectiva en la escuela. Esta

interpretación relacional y situada que realiza el RABE es una invitación a repensar la educación desde la pluralidad de trayectorias y la potencia creadora de quienes habitan el territorio escolar.

DISCUSIÓN

Las discusiones sobre la educación en Colombia atraviesan actualmente una encrucijada entre la persistencia de modelos centrados en mediciones externas y la emergencia de enfoques que valoran la diversidad, la agencia comunitaria y las ecologías de saberes, como proponen las epistemologías del Sur (Santos, 2014). En este escenario, el RABE se posiciona críticamente en este debate, al legitimar caminos de transformación pedagógica que permiten reimaginar la educación como una red colectiva de bienestar, arraigada en los territorios y en la dignidad de la comunidad educativa.

La red de bienestar estudiantil emergente en esta investigación no se configura como un estado ideal o una métrica de satisfacción, sino como un territorio en disputa frente a la hegemonía de las políticas educativas estandarizadas. Al contrastar los resultados obtenidos con marcos normativos vigentes, como la Ley 2383 de 2024, se observa que la principal tensión epistemológica radica en que, mientras la norma atiende a la institucionalización del bienestar como un componente técnico asociado a la calidad, el tejido de relatos de la comunidad educativa de la escuela Santa Teresita de Chinchiná lo sitúa como una red relacional y situada.

Desde la perspectiva rizomática, el bienestar emerge en este estudio como una “red de sentido” que se configura en territorializaciones y líneas de fuga. La presencia recurrente de elementos como “el árbol de mango” o “los espacios de escucha” en los bocetos y relatos de elucidación funciona como una forma de resistencia a la estandarización escolar. Estos no son

meros deseos personales; representan lo que Deleuze y Guattari (2004) denominan desterritorializaciones del poder, las cuales priorizan la vida, la afectividad y el reconocimiento mutuo sobre las métricas de eficiencia.

La validación del RABE como propuesta metodológica demuestra que es posible transitar de una “investigación sobre” a una “investigación con” la comunidad. En concordancia con la ecología de saberes (Santos, 2010), el proceso metonímico permitió que las voces de estudiantes, docentes y familias se constituyeran en categorías teóricas vivas. Esta soberanía epistémica desafía el discurso neoliberal que reduce el bienestar a la prevención de riesgos y propone, en su lugar, una red dinámica en la que la autogestión y la creatividad se configuran como pilares de la calidad educativa.

El bienestar, desde esta perspectiva rizomática, se configura como un proceso de devenir constante: un entramado que se fortalece en la medida en que la escuela reconoce sus propias potencias territoriales y dialógicas por encima de las exigencias de la estandarización global.

CONCLUSIONES

El Rizoma Artístico del Bienestar Educativo (RABE) posibilita tejer conclusiones como puntos de partida para nuevas discusiones que trascienden el ámbito metodológico, contribuyendo al debate contemporáneo sobre calidad educativa, justicia cognitiva y transformación pedagógica en el contexto colombiano y latinoamericano.

El bienestar escolar como construcción relacional y territorial

Los resultados muestran que el bienestar escolar no es una propiedad individual ni un estado fijo, sino un entramado relacional complejo que emerge de la interacción dinámica entre cuidado emocional, participación comunitaria y conexión con el territorio. Esta perspectiva amplía sustancialmente el horizonte de comprensión de la educación, desplazándola de métricas

estandarizadas hacia la valoración de experiencias vividas, afectos compartidos y construcciones colectivas de sentido. En la red de sentido emergente, la seguridad emocional, el equilibrio académico-personal, la participación democrática, la diversidad e inclusión, la expresión artística, la conexión con la naturaleza y las redes familiares operan como nodos interconectados que configuran un mapa rizomático del bienestar escolar, donde cada elemento puede enriquecer a los demás. Esto confirma la necesidad de enfoques integrales y dinámicos en las políticas educativas.

Los métodos visuales como dispositivos de justicia cognitiva

La implementación del RABE demuestra que las prácticas artísticas participativas (bocetos y relatos de elucidación) no solo facilitan la externalización de emociones complejas y experiencias difíciles de verbalizar, sino que legitiman saberes locales y promueven la agencia estudiantil de maneras que las metodologías tradicionales no logran. El dibujo se revela como una herramienta epistemológica que democratiza la producción de conocimiento, convirtiendo el aula en un espacio de cocreación donde las voces de estudiantes, docentes y familias adquieren estatus de conocimiento válido y transformador. Esta democratización epistémica representa un aporte concreto a la justicia cognitiva reclamada por las epistemologías del Sur, al reconocer que los saberes situados y las expresiones creativas constituyen formas legítimas de conocer y transformar la realidad educativa.

El enfoque rizomático como herramienta interpretativa y transformadora

La aplicación de principios rizomáticos permite interpretar las divergencias, tensiones y rupturas identificadas en la investigación como oportunidades de transformación pedagógica y líneas de fuga hacia nuevas territorialidades. Esta perspectiva es fundamental en contextos educativos complejos como el colombiano, donde las diferencias territoriales, culturales y socioeconómicas requieren enfoques flexibles y adaptativos. Los hallazgos resisten la tentación

de cristalizar en categorías fijas y mantienen el devenir en los procesos de resignificación, en coherencia con un imperativo ético fundamental: honrar la pluralidad de experiencias y trayectorias que coexisten en el espacio escolar.

Coherencia con políticas educativas contemporáneas y proyecciones futuras

El RABE encuentra cercanía con la Ley 2383 de 2024 sobre educación socioemocional en Colombia, que reconoce la importancia de las competencias afectivas en la formación escolar. Los resultados sugieren que las políticas educativas que incorporen el arte, la conexión con la naturaleza y la participación democrática pueden potenciar significativamente la salud mental y la equidad educativa, respondiendo así a recomendaciones nacionales e internacionales sobre bienestar escolar. Esta cercanía evidencia un momento histórico de convergencia entre comunidades educativas y políticas públicas en torno a un nuevo criterio: la educación debe valorarse por su capacidad para formar sujetos integrales, críticos y creativos.

Aportes metodológicos y proyecciones investigativas

Desde lo metodológico, el RABE representa un aporte original al campo de la investigación educativa en América Latina, al demostrar la viabilidad y pertinencia de enfoques que integran arte, filosofía rizomática y epistemologías decoloniales. La triangulación entre datos visuales, narrativos y observacionales, mediada por herramientas digitales como Atlas.ti, ofrece rutas metodológicas replicables y adaptables a otros contextos. Futuras líneas de investigación podrían explorar su aplicación en contextos rurales, urbanos marginales y comunidades étnicas, así como su potencial para la formación docente y la construcción participativa de currículos situados.

La presente investigación confirma que es posible y necesario desarrollar alternativas metodológicas que honren la complejidad de la experiencia educativa, reconozcan la agencia de

todos los actores del proceso formativo y contribuyan a construir escuelas más humanas, democráticas y orientadas al bienestar integral de las comunidades que las habitan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arana, I., Arteaga Böhr, T., Boni, A., Fernández, B., Lacayo Parajón, F. J., Mejía, M. R., Méndez Coto, M. V., Muñoz, V., Osorio Vargas, J., & Riveros Serrato, E. (2015). *Debate sobre calidad educativa*. Editorial Académica.
- Banks, M., & Zeitlyn, D. (2015). *Visual methods in social research* (2.^a ed.). SAGE Publications.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. ResearchGate. <https://www.researchgate.net/publication/282868267>
- Castiblanco, C. C. O. (2024). Desafíos y horizontes de la investigación socioeducativa decolonial en NuestrAmérica. *Analéctica*, 10(2), 45-68.
- Cetina, W., Patiño, S., & Ospina, D. A. (2024). Los límites de la calidad educativa en Colombia: una revisión sistemática del discurso hegemónico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 10123–10144. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14401
- Ciges, A. S., García, O. M., & Martí, J. A. T. (2019). Redefiniendo el territorio de la escuela: espacios educativos para la transformación social. *Revista Fuentes*, 21(2), 177–188. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.04>
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia.
- Colella, L., & Díaz-Salazar, R. (2015). El discurso de la calidad educativa: un análisis crítico. *Educación y Educadores*, 18(2), 287–303. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.2.6>

- Deleuze, G., & Guattari, F. (1988). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos.
- Escobar, A. (2015). Territorios de diferencia: la ontología política de los “derechos al territorio”. *Cuadernos de Antropología Social*, (41), 25–38.
<https://doi.org/10.34096/cas.i41.1594>
- Galioto, C. (2022). El uso de indicadores de la calidad educativa: Una discusión crítica a partir del caso chileno. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 1–15.
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582022000300588&script=sci_arttext
- Ghasemi, A., Taghinejad, M., Kabiri, A., & Imani, M. (2011). Ricoeur’s theory of interpretation: A method for understanding text. *World Applied Sciences Journal*, 15(11), 1623–1629.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Hernández, M. Á. C. (2005). *Construcción del conocimiento*. Plaza y Valdés.
- Herrera, K. (2023). Educación para otrxs mundos posibles: epistemologías para una pedagogía decolonial y feminista. En *Perspectivas epistemológicas en la praxis educativa* (pp. 45-78). Editorial Universitaria.
- Irwin, R. L., De Cosson, A., & Pinar, W. (2004). *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry*. Pacific Educational Press.
- Kemmis, S. (2012). Researching educational praxis: Spectator and participant perspectives. *British Educational Research Journal*, 38(6), 885–905.
<https://doi.org/10.1080/01411926.2011.588316>
- Laclau, E. (2022). *Los fundamentos retóricos de la sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*. Siglo XXI.

- Martínez, J., Tobón, S., López, E., & Manzanilla, H. (2020). Calidad educativa: un estudio documental desde una perspectiva socioformativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16(1), 233–258.
<https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/2296>
- Mayo, I. C. (2017). Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 403–406. <https://doi.org/10.6018/j/298501>
- Mejía, M. R. (2022). *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América* (Vol. 3). Fé y Alegría.
- Ministerio de Educación Nacional. (2024). *Informe de gestión 2024*.
https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-410303_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2024). *Política Nacional de Salud Mental 2024-2033*.
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/politica-nacional-salud-mental-2024-2033.pdf>
- Monarca, H. (2018). *Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*. Dykinson.
- Niño-Arteaga, Y. (2019). La ecología de saberes en el campo de la educación latinoamericana. *Quaestiones Disputatae: Temas en Debate*, 12(25), 71–87.
<https://doi.org/10.36314/qd.2019.v12.n25.04>
- Pérez, F. L. (2018). Políticas educativas en Colombia: En busca de la calidad. *Actualidades Pedagógicas*, (71), 193–213. <https://doi.org/10.19052/ap.4430>
- Quesada, R. L., Méndez, J. A., & Pérez, G. P. (2024). Territorio relacional (TR): una propuesta metodológica desde la cosmo-onto-gonía indígena. *Maguaré*, 38(2), 119–156.

- Ricoeur, P. (1976). *Interpretation theory: Discourse and the surplus of meaning*. TCU Press.
- Rivas-Flores, J. I., Márquez-García, M. J., Leite-Méndez, A. E., & Cortés-González, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes, Revista de Educación de Málaga*, (1), 46–62. <https://doi.org/10.24310/margenes.v0i1.7912>
- Santos, B. de S. (2014). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En *Epistemologías del Sur* (pp. 21–66). CLACSO.
<https://biblioteca.clacso.org/epistemologias-del-sur>
- Welbin, L., & Pontificia Universidad Javeriana. (2024). *Índice Welbin 2024: Condiciones y prácticas escolares para el bienestar*. Pontificia Universidad Javeriana.
<https://repositorio.javeriana.edu.co/handle/10554/5678>
- Vargas, G. O., & Falabella, A. (2022). Indicadores de desarrollo personal y social: la ilusión de la evaluación integral de la calidad. *Psicoperspectivas*, 21(1), 151–160.

La Revista utiliza códigos para identificar al Revisor y al equipo de PARES REVISORES. Si tiene dudas o consultas, contacte a: contacto@cienciayreflexion.org
Código de Editor: 106
Código de Revisores: 800

