

Capítulo 5

La multidisciplinariedad un desafío en Latinoamérica: metodologías participativas, bienestar y políticas educativas desde la perspectiva rizomática

Wilmar Cetina Ortiz

Resumen

Este capítulo propone un cambio fundamental en la concepción de la educación en América Latina, criticando el modelo actual que reduce la "calidad" a métricas estandarizadas, invisibilizando así dimensiones afectivas, territoriales y participativas. Argumenta que es necesario un giro epistemológico hacia una visión multidimensional del bienestar escolar, entendido como una red de sentidos interconectados. Para fundamentar esta propuesta, el texto integra un marco teórico multidisciplinar—pedagogía crítica, antropología y filosofía decolonial—bajo una ontología rizomática (Deleuze-Guattari). Esta perspectiva rechaza los modelos lineales y jerárquicos, promoviendo conexiones entre diversos saberes. La investigación participativa del proyecto RABE demuestra la eficacia de metodologías visuales y narrativas para generar soluciones pedagógicas contextualizadas, superando las limitaciones de las prescripciones expertas. Aunque se reconocen avances en políticas recientes que integran el bienestar socioemocional, se señala una brecha crítica entre su formulación y su implementación real. Se concluye que el bienestar escolar no es un complemento, sino la condición esencial para una educación orientada a la justicia, exigiendo para ello financiamiento adecuado, formación docente integral y sistemas de evaluación participativos.

Palabras clave:

Bienestar del estudiante; calidad de la educación; pedagogía decolonial; investigación participativa; política educativa; educación socioemocional.

Cetina Ortiz, W. (2025). La multidisciplinariedad un desafío en Latinoamérica: metodologías participativas, bienestar y políticas educativas desde la perspectiva rizomática. En R. Simbaña Q. (Coord). *Desafíos Educativos en Latinoamérica: Un Enfoque Multidisciplinar con Estudios de Caso sobre Innovación Pedagógica, Formación Docente y Políticas Públicas (Volumen II)*. (pp. 107-138). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.386.c714>



Introducción

Los sistemas educativos latinoamericanos enfrentan un desafío que exige la reconfiguración profunda de sus fundamentos, estructuras y prácticas. Desde el giro neoliberal de la década de los noventa la educación en la región ha sido articulada fundamentalmente alrededor de la noción hegemónica de calidad educativa, centrada en la estandarización del sistema que privilegia el desempeño cognitivo y los resultados medibles, alineados a las agendas globalizadoras y paradigmas de mercantilización (Cetina et al., 2024). Esta perspectiva de la educación crea límites, invisibilizando sistemáticamente las dimensiones afectivas, territoriales, relacionales y participativas que configuran la experiencia educativa.

El presente capítulo propone un desplazamiento epistemológico fundamental, descentrar la mirada desde los indicadores tradicionales hacia una comprensión multidimensional de la educación que ponga en el centro la voz, la dignidad y la agencia de la comunidad educativa (estudiantes, maestros y familias). Este giro conceptual se articula mediante tres ejes interconectados que hacen parte de los desafíos contemporáneos de la educación latinoamericana: un enfoque multidisciplinar que integre los diversos saberes; una metodología innovadora anclada en la participación de la comunidad educativa; y políticas educativas orientadas a la justicia cognitiva y el bienestar integral.

Desde esta perspectiva, el bienestar escolar emerge como un constructo desde los límites de la calidad educativa, que no se reduce a un agregado de indicadores institucionales ni se subordina al desempeño académico, se configura como una red de sentido interconectada donde la autogestión emocional, la creatividad, la participación democrática, el apoyo entre pares y la conexión con el territorio se entrelazan y resignifican continuamente en el contexto escolar.

Límites epistemológicos para la educación en América Latina

La educación en América Latina ha estado dominada por un enfoque que Boaventura de Sousa Santos ha denominado “monocultura del saber”, que opera bajo la suposición de que el único conocimiento riguroso y válido es aquel producido en la ciencia moderna occidental (Santos, 2014). Esta lógica ha consolidado la racionalización, la mercantilización y la legitimación de expertos mediante sistemas de medición y tablas de clasificación, que crean **límites** donde las voces de pedagogos, antropólogos, filósofos, artistas, activistas comunitarios y, crucialmente, los propios docentes, estudiantes y familias, quedan subordinadas a narrativas técnicas de eficiencia, productividad (Cetina et al., 2024).

Estos límites epistemológicos han generado lo que diversos investigadores han denominado una “fragmentación del conocimiento educativo”, donde disciplinas que podrían dialogar permanecen separadas y operando dentro de sus propios códigos y vocabularios sin posibilidad de encuentro genuino (Corredor, 2019). La pedagogía se mantiene separada de la antropología cultural; la filosofía política queda desconectada de las prácticas cotidianas en el aula; las artes se relegan a espacios extracurriculares, mientras el currículo se concentra en asignaturas “fundamentales” para el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Los sistemas educativos latinoamericanos han sido modelados fundamentalmente por este pensamiento. Esta lógica, heredada del proyecto ilustrado occidental, concibe la educación en una única trayectoria, desde la ignorancia hacia el conocimiento, desde la incompetencia hacia la competencia, desde etapas “inferiores” hacia etapas “superiores” de desarrollo cognitivo.

Silvia Martínez Cano (2023), documenta que,

la percepción acelerada del tiempo en la actualidad es el resultado de cómo la época moderna ordena la realidad, especialmente en Occidente...la modernidad concibe el tiempo como un fenómeno lineal y progresivo que busca su consumo y no un buen vivir.

Este paradigma se refleja en estructuras curriculares rígidamente secuenciadas, en evaluaciones estandarizadas que pretenden medir el “progreso” de manera lineal, en concepciones de aprendizaje donde la información fluye desde expertos hacia novatos, y en políticas educativas que enfatizan la “calidad” como un destino final a alcanzar más que como un proceso relacional en permanente construcción.

Sin embargo, este pensamiento lineal ha demostrado ser profundamente insuficiente para abordar la complejidad de la realidad educativa latinoamericana (Mejía, 2022). Por una parte, reproduce una jerarquía de conocimientos donde ciertos saberes (los científicos occidentales) se posicionan como superiores a otros (saberes indígenas, populares, artísticos, vivenciales) (Quijano, 2019). Por otra, genera exclusiones sistemáticas: aquellos estudiantes que no “avanzan” al ritmo lineal prescripto quedan etiquetados como “rezagados” o “problemáticos”, frecuentemente provenientes de contextos de pobreza, indígenas o afrodescendientes (Arana et al., 2015).

Hacia una comprensión integral de la educación

Un enfoque integrado de la educación exige reconocer que cada perspectiva aporta un enfoque epistemológico y metodológico particular que enriquecen nuestra capacidad de comprender y transformar la realidad educativa. A continuación, se presentan algunas de las contribuciones más significativas.

La pedagogía crítica y la educación popular

La tradición de la pedagogía crítica, fundamentada en los trabajos de Paulo Freire y desarrollada posteriormente por educadores latinoamericanos, ofrece un marco conceptual que rechaza la educación como simple “depósito de conocimientos” (Freire, 1971; Ramírez Bravo, 2008). Freire en su obra *Pedagogía del Oprimido* (1971), argumenta que la verdadera educación es “práctica de libertad, el medio por el cual los hombres lidian críticamente y creativamente con la realidad y descubren cómo participar en la transformación de su mundo”.

En el contexto latinoamericano contemporáneo, esta tradición se revitaliza a través de perspectivas que enfatizan la necesidad de que los docentes se asuman como intelectuales transformadores, no como meros ejecutores de currículos preestablecidos (Mejía, 2022). La Investigación-Acción Participativa (IAP), enraizada profundamente en la educación popular, constituye una metodología que democratiza la producción de conocimiento al reconocer que los educadores, estudiantes y comunidades son actores epistémicamente legítimos en la investigación de sus propias problemáticas (Arana et al., 2015).

El enfoque de IAP, según señalan Flores-Kastanis y colegas (2009), “genera círculos virtuosos de reflexión-diálogo-acción-aprendizaje donde los docentes se asumen simultáneamente como investigadores críticos de su práctica”. Como recalca Kemmis (2012), en su reflexión metodológica sobre investigación educativa, “la investigación no es sobre las personas, sino por y con ellas”, lo que implica que la generación de saber reconoce a educadores y estudiantes como agentes legítimos de resignificación educativa.

La antropología cultural y los estudios de territorio

Los aportes de la antropología educativa resultan cruciales para comprender cómo la educación está siempre situada en contextos

culturales, históricos y territoriales específicos. La noción de territorio relacional desarrollada por investigadores como Arturo Escobar (2019), permite reconocer que el espacio escolar no es un contenedor neutro, sino un “tejido vivo de significaciones, memoria colectiva y prácticas situadas”.

Escobar (2019), señala que “el territorio es el lugar donde se articulan las relaciones entre la naturaleza y la cultura, donde la diversidad de mundos es posible”. Esta perspectiva ha sido muy usada en investigaciones que estudian cómo diferentes comunidades educativas—indígenas, afrodescendientes, campesinas, urbanas marginales—construyen significados alternativos sobre lo que significa “aprender” y “educarse”, resignificando categorías hegemónicas como “calidad”, “éxito” y “desarrollo” (Ciges et al., 2019; Ospina Mesa et al., 2021; Quesada et al., 2024).

En este sentido, la antropología educativa aporta una ética del reconocimiento que valida la pluralidad de formas de estar en la escuela y de construir conocimiento. Como resalta Arana (2015), estas perspectivas “amplifican otras dimensiones de la realidad educativa que permanecen invisibles en enfoques centrados únicamente en métricas de desempeño”.

La perspectiva decolonial en la educación

Las epistemologías del Sur, desarrolladas ampliamente por intelectuales latinoamericanos como Boaventura de Sousa Santos, Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo y Catherine Walsh, ofrecen un marco crítico para interrogar las estructuras de poder que atraviesan la educación. La colonialidad del saber—el proceso mediante el cual ciertos conocimientos se posicionan como superiores mientras otros se subalternizan—es un mecanismo que opera profundamente en los sistemas educativos latinoamericanos (Santos, 2014).

Quijano (2019), argumenta que,

la colonialidad del poder implica la clasificación de la población del mundo sobre la idea de raza, una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones más importantes del poder mundial.

De manera más específica, Castiblanco (2024), afirma que “las acciones decoloniales implican desprenderse de la episteme colonial...dejar el juego perverso de la narrativa de la modernidad”.

Una pedagogía decolonial, en palabras de Catherine Walsh (2013), es aquella que “cuestiona y desafía la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella”. En términos concretos, esto significa reconocer que las prácticas educativas hegemónicas no son neutras, sino que reproducen estructuras de dominación relacionadas con la raza, el género, la clase y la sexualidad. La perspectiva decolonial aporta herramientas analíticas para desnaturalizar estas estructuras y abrir posibilidades de transformación.

Como señala Herrera (2023), en su análisis sobre educación desde perspectivas decoloniales y feministas, “la educación decolonial exige reconocer la pluralidad de saberes, la construcción relacional del conocimiento y las estructuras de poder que nos constituyen”.

La neurociencia y los estudios del bienestar

Contribuciones contemporáneas de la neurociencia cognitiva y la psicología del bienestar revelan que el aprendizaje no es un proceso puramente cognitivo, sino que está profundamente entrelazado con estados emocionales, experiencias corporales y conexiones relacionales (Campbell & Schacter, 2017; Petrucci & Pecchinenda, 2017).

Como documentan investigadores del bienestar escolar, “los hallazgos sobre plasticidad neuronal, el papel de la regulación emocional en el aprendizaje y la importancia del vínculo afectivo entre educador y estudiante proporcionan un fundamento científico para prácticas educativas que reconocen la integralidad del ser humano” (González & Rojas, 2023)

Gonzales y otros neurocientíficos (2023), han demostrado que “el cerebro no es una estructura jerárquica organizada alrededor de un centro, sino una multiplicidad inmediata donde la comunicación ocurre entre elementos diversos de forma no lineal y probabilística”. Esto tiene implicaciones profundas en cómo diseñamos experiencias educativas.

Los métodos visuales en investigación educativa

Uno de los aportes menos reconocidos, pero profundamente transformador, es el que proviene de los métodos visuales en la investigación educativa. Como demuestran trabajos recientes compilados por autores como Banks y Zeitlyn (2015), los dibujos, las fotografías, los videos y otras expresiones artísticas trascienden su función estética para convertirse en dispositivos de elucidación que acceden a territorios emocionales y simbólicos inaccesibles a técnicas verbales convencionales.

Banks (2015), señala que “los métodos visuales permiten la documentación de aspectos de la experiencia social que permanecen invisibles en narrativas más convencionales”. Métodos visuales, como las prácticas artísticas expanden esta perspectiva, posibilitando que los participantes de una investigación puedan expresarse sin las limitaciones de las narrativas lingüísticas (Marín Viadel, 2011). En este sentido, el arte es una epistemología en sí misma, un modo de conocer, de estar en el mundo y de transformar la realidad que opera a través de la sensibilidad, la creatividad y la expresión encarnada.

Integrar prácticas artísticas a procesos de investigación y transformación educativa, democratiza la posibilidad de que todos los actores, especialmente aquellos que han sido sistemáticamente silenciados puedan expresar sus experiencias, demandas y visiones. Como nota Rivas (2022), “la investigación educativa debe entender los procesos colonizadores y los ejes de poder para que las personas puedan desarrollar sus propias formas de expresión y conocimiento, desde sus realidades y contextos, especialmente desde una óptica latinoamericana”.

El pensamiento rizomático como alternativa epistemológica

La propuesta del pensamiento rizomático, desarrollada originalmente por Gilles Deleuze y Félix Guattari en su obra *Mil Mesetas: Capitalismo y esquizofrenia* (1980), ofrece una alternativa radical a la lógica lineal. Mientras que el árbol tiene un tronco principal, un origen único y jerarquías claras, el rizoma crece de manera descentrada, multidireccional y sin punto de origen privilegiado.

Deleuze y Guattari escriben: “Un rizoma como tronco subterráneo se distingue radicalmente de las raíces y las raicillas... el rizoma puede conectar un punto cualquiera con otro punto cualquiera, sin importar la distancia a la que están” (1988, p. 11). Un rizoma botánico—como los tubérculos o las raíces subterráneas de plantas como el jengibre—puede conectar cualquier punto con cualquier otro punto. No tiene un centro que lo organice, sino que se define por sus conexiones y sus líneas de fuga.

Los autores proponen algunos principios del pensamiento rizomático:

- Principios de conexión y heterogeneidad: cualquier punto del rizoma se puede conectar con otro cualquiera, y cada uno de sus rasgos no remite necesariamente a rasgos de la mis-

ma naturaleza; el rizoma pone en juego regímenes de signos muy distintos e incluso estados de no-signos (Deleuze & Guattari, 1988, p. 13).

- Principio de multiplicidad: “el rizoma es siempre multiplicidad. No hay unidad que sirva de pivote en el objeto o que se divida en el sujeto”. Las multiplicidades son planas, ocupan todas las dimensiones disponibles (Deleuze & Guattari, 1988, p. 21).
- Principio de ruptura a-significante: el rizoma puede romperse, pero siempre vuelve a brotar según esta o aquella línea. Hay líneas de segmentariedad (que estratifican y organizan) y líneas de fuga (que abren nuevas posibilidades) (Deleuze & Guattari, 1988, p. 12).
- Principios de cartografía y calcomanía: “el rizoma es un mapa que se construye y no corresponde a ningún modelo estructural o generativo... El mapa es abierto, conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones” (Deleuze & Guattari, 1988, p. 14).

En el contexto educativo, esta lógica rizomática sugiere que el aprendizaje no es una acumulación lineal de conocimientos, sino un tejido multidimensional donde múltiples saberes, actores y contextos se entrelazan. Un concepto puede conectar con un sentimiento, con una experiencia corporal, con un territorio, con una práctica artística—no de manera subordinada a una lógica cognitivista, sino en igualdad de estatus epistemológico.

Como expresan Deleuze y Guattari (1988), en términos que resuenan profundamente con pedagogía: “No hay educación ni aprendizaje que no pase por pensamientos que se conectan de múltiples formas, que trascienden las organizaciones jerárquicas, que permiten que un punto cualquiera de la experiencia se conecte con otro”.

Integración práctica: estudio de caso del Rabe

Rizoma Artístico del Bienestar Educativo (RABE), es una investigación participativa que integra comunidad y territorio escolar, constituyendo un ejemplo paradigmático de cómo un enfoque multidisciplinar genuino produce transformaciones educativas concretas. El marco conceptual del RABE se encuentra en la ontología rizomática de Deleuze y Guattari, que cuestiona la lógica binaria y jerárquica característica de la ciencia moderna y los sistemas educativos latinoamericanos.

El RABE enriquece los principios rizomáticos con el concepto de contigüidades metonímicas desarrollado por Laclau y Mouffe. La contigüidad entendida como “proximidad significativa entre elementos heterogéneos” permite articular experiencias, demandas y saberes diversos manteniendo su singularidad (Laclau, 2022). Para preservar la pluralidad de saberes de estudiantes, docentes y familias, el RABE también se fundamenta en la ecología de saberes de Santos (2014), que presupone “la existencia de una pluralidad de conocimiento y sería una respuesta para enfrentar la fragmentación del conocimiento”.

El RABE integra estos elementos de manera sistemática mediante una perspectiva de justicia cognitiva y expresiva, observable en métodos visuales como los bocetos y relatos de elucidación. El diseño de investigación incluyó 12 estudiantes de diferentes grados (6 a 11), 7 docentes y 8 familiares de una institución educativa urbana en Caldas, Colombia.

Este estudio argumenta que “el bienestar escolar es una construcción relacional y territorial, que no constituye una propiedad individual ni un estado fijo, es más un entramado complejo que emerge de la interacción dinámica entre cuidado emocional, participación estudiantil y conexión con el territorio”. Los hallazgos revelaron un triángulo fundamental: (1) el estudiante como agente activo, (2) los compañeros como eje de apoyo y pertenencia, y (3) la felicidad y el

teriores de la Ley 2383 de 2024 sobre educación socioemocional en Colombia.

Técnicas de recolección de datos-RABE

Bocetos participativos: Se solicitó a estudiantes, docentes y familiares que representaran visualmente sus demandas, expectativas y experiencias sobre el bienestar escolar. Los bocetos funcionaron no solo como vehículos de expresión creativa, sino como dispositivos para acceder a dimensiones emocionales, simbólicas y experienciales del bienestar, usualmente eludidas por métodos verbales.

Previo a la creación visual, los participantes iniciaron un proceso de reflexión mediado por preguntas orientadoras: ¿Cómo describirás las relaciones entre estudiantes, docentes y familias en tu escuela? ¿Qué problemas de bienestar identificas en tu comunidad educativa?

Relatos de elucidación: Este segundo instrumento articula entrevistas individuales y colectivas basadas en los bocetos creados previamente por los participantes. Dichos espacios amplían la expresión artística mediante la configuración de escenarios dialógicos donde convergen lo visual, lo biográfico y lo proyectivo.

La técnica consta de dos fases inspiradas en lo propuesto por Mayo (2017) y Banks (2015): (1) Descripción interna donde “los participantes detallan elementos formales del boceto (formas, colores, composición y estructura visual)”, y (2) Descripción externa, “fase dialógica donde cada sujeto actúa como hermenauta de su producción visual, activando el arco hermenéutico de Ricoeur que vincula explicación y comprensión mediante el discurso narrativo”.

Interpretación de datos

La interpretación empleó “una triangulación metodológica rigurosa que integró tres fuentes: (1) visuales (bocetos participantes), (2)

narrativas (relatos de elucidación co-construidos en espacios dialógicos), y (3) etnográficas (notas de campo)”.

La secuencia interpretativa “inició con la digitalización y sistematización de los bocetos, integrando dos enfoques complementarios: interpretación interna (describir el contenido visual directo) e interpretación externa (examinar el contexto de creación de los bocetos)”.

La interpretación empleó “el software Atlas.ti, utilizando sus herramientas de visualización—nube de palabras (Figura 1) y diagrama de Sankey (Figura 2)—para identificar nodos conceptuales clave, intensidades relacionales y contigüidades significativas emergentes de la interacción entre narrativas visuales y verbales”.

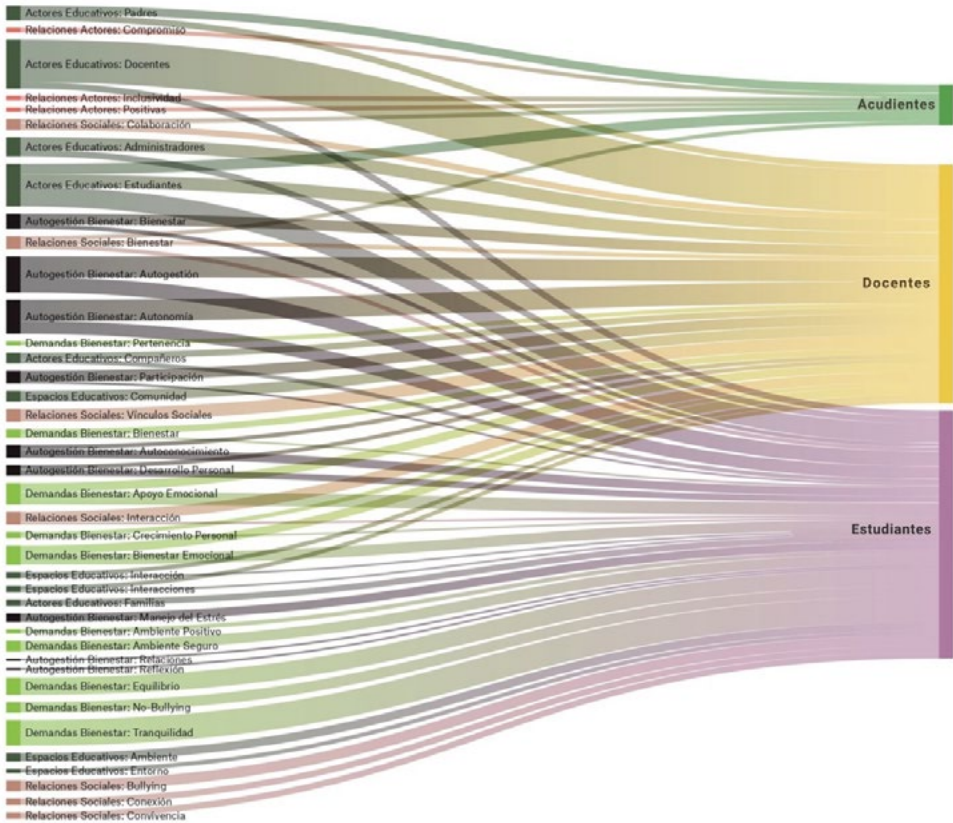
Los datos se sometieron a codificación desde los principios teóricos del RABE, identificando:

- Contigüidades metonímicas: “se identificaron mediante análisis sistemático de bocetos y relatos, enfocándose en proximidades y resonancias significativas entre elementos visuales-narrativos. El análisis de co-ocurrencias en imágenes y textos reveló interacciones orgánicas entre emociones, situaciones, personas y espacios”.
- Territorializaciones: “se reconocieron mediante unidades mínimas de significado analizadas como CRC (Concepto-Relación-Concepto), localizando zonas de intensidad emocional-práctica (familia, grupos de amigos, aulas) donde experiencias y relaciones se estabilizan”.
- Líneas de fuga: “se rastrearon analizando propuestas y discursos emergentes en diálogos grupales, especialmente ideas-prácticas que exceden los marcos de políticas educativas vigentes”.

Los resultados fueron cartografiados mediante diagrama Sankey (Figura 2) que visualizaba las relaciones entre nodos concep-

tuales (estudiante, compañero, felicidad, estrés, familia, apoyo) no como categorías fijas, sino como flujos dinámicos. El hallazgo clave fue que “el arte—especialmente prácticas colectivas como murales y expresión gráfica—emerge como mecanismo transversal de autorregulación emocional y resiliencia, permitiendo transformar vulnerabilidades en agencia”.

Figura 2. Diagrama Sankey



Fuente: elaboración propia con el software Atlas ti.

El RABE Red evidencia un aporte singular, convierte el análisis del bienestar en una práctica co-creadora donde las trayectorias de estudiantes, docentes y familias no solo son observadas, sino interpretadas y resignificadas colectivamente.

Mediante el RABE, “el bienestar se configura como una red de sentido interconectada donde el apoyo emocional, la gestión del conflicto y la creatividad se entrelazan y resignifican en el territorio cotidiano de la escuela” (Figura 2). La interpretación de la nube de palabras reveló que términos como “estudiante”, “compañero” (apoyo mutuo) y “felicidad” (vivencias positivas) emergían con particular intensidad.

El RABE también evidenció que profesores que participaron en el proceso de investigación, desarrollaron mayor conciencia reflexiva sobre su práctica, identificaban sus propias “líneas de fuga” o posibilidades de transformación, y reportaban mayor satisfacción profesional. Cuando docentes se asumen como investigadores de su propia práctica, la capacidad de respuesta pedagógica ante problemáticas comunitarias aumenta significativamente y se generan procesos de transformación profunda en las relaciones escuela-comunidad.

El RABE como metodología participativa, facilita la democratización del conocimiento al impulsar la emergencia de saberes situados que desplazan el foco educativo del rendimiento cognitivo hacia la vivencia integral de la comunidad educativa. Así, la investigación valida la viabilidad de enfoques participativos para interpretar divergencias como oportunidades de transformación pedagógica, favoreciendo la justicia cognitiva.

Políticas educativas en Latinoamérica: diseños, implementaciones y recomendaciones críticas

Durante las últimas tres décadas, las políticas educativas en América Latina han estado profundamente condicionadas por lo que podría denominarse un consenso sobre “calidad educativa” impulsado por organismos multilaterales. Como señalan Cetina, Patiño y Ospina (2024), “la calidad educativa es el marco de referencia predominante, pues moldea los objetivos, las prácticas y la evaluación en el campo educativo”.

Este consenso se materializa en:

- Adopción de sistemas de medición estandarizados (PISA, TIMSS, TERCE) que pretenden comparar desempeño educativo a nivel global
- Énfasis en indicadores de eficiencia (tasas de cobertura, progreso, desempeño en pruebas estandarizadas)
- Subordinación de objetivos educativos a demandas del mercado laboral (“capital humano”, “competencias para empleabilidad”)
- Fragmentación curricular y burocratización de procesos que pretendidamente responden a la “calidad”

Colombia ofrece un caso representativo, Cetina et al. (2024), señalan que,

en Colombia, la educación se ha centrado en buscar la calidad educativa, la cual funge como nodo articulador que da sentido al sistema educativo nacional. Esta noción favorece la estandarización y los resultados medibles, vinculándose a parámetros globalizadores como los rankings y la racionalización de procesos.

El Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE)—implementado desde 2009—se basa fundamentalmente en pruebas estandarizadas (Pruebas SABER), progreso académico medido por tasas de aprobación y eficiencia. Si bien proporciona claridad analítica superficial, este sistema invisibiliza dimensiones cruciales de la educación como la comunidad y el territorio.

Como argumentan Colella y Díaz-Salazar (2015), “el énfasis en parámetros universalizantes impone límites a singularidades y demandas locales, favoreciendo la convergencia hacia modelos educativos mediados por la lógica de la globalización”. El bienestar socioe-

emocional, la participación democrática, el desarrollo de creatividad y la pertenencia comunitaria quedan relegados.

El énfasis en parámetros universalizantes reproducen desigualdades, Mejía (2023), en su estudio identifica como las instituciones con estudiantes provenientes de contextos vulnerables sistemáticamente tienen puntajes más bajos, generando ciclos de estigmatización, y ampliando las brechas sociales en el acceso a la educación profesional en Colombia.

En este estudio, Mejía (2023), argumenta el proceso de despedagogización docente, a estos ser presionados a “enseñar para la prueba”, reduciendo la enseñanza a entrenamientos para responder preguntas estandarizadas. La calidad educativa deslegitima saberes locales, su enfoque estandarizado, aunque proporciona criterios claros de medición y comparación del desempeño cognitivo a nivel mundial, también limita otras formas de significar y concebir lo educativo en contextos locales.

Transformaciones recientes: giro hacia el bienestar y la justicia cognitiva

Sin embargo, desde 2023-2024 se observa un giro significativo en la retórica y, parcialmente, en las políticas educativas latinoamericanas. Este giro responde a presiones multifactoriales: movimientos estudiantiles que demandan educación de calidad, pero rechazan la lógica de medición; investigación educativa creciente que documenta los efectos negativos de la presión por calidad; crisis de salud mental en comunidades educativas; y, crucialmente, el fortalecimiento de perspectivas decoloniales en el pensamiento pedagógico latinoamericano.

Ley 2383 de 2024: educación socioemocional en Colombia

Esta ley representa un reconocimiento legislativo de que la educación no puede seguir desligada de la dimensión afectiva y emocio-

nal. Como señala el documento oficial, la ley exige la implementación sistemática de competencias socioemocionales en todos los niveles educativos y, fundamentalmente, requiere formación docente urgente en este ámbito.

La ley responde a hallazgos alarmantes documentados por la Pontificia Universidad Javeriana. El Índice WELBIN (2024), documentó que “más del 40% de estudiantes colombianos experimenta síntomas ansiosos significativos, correlacionados con la presión académica y la ausencia de espacios de cuidado emocional en las instituciones educativas”.

Cetina et al. (2024), argumentan que el giro hacia educación socioemocional “confirma que las demandas reales de la comunidad escolar están ancladas en necesidades de autogestión, apoyo emocional, participación democrática, socialización y ambientes educativos, dimensiones escasamente reconocidas por los modelos oficiales de calidad”.

Plan de Desarrollo “Colombia potencia mundial de la vida” 2022-2026

Este plan introduce cambios conceptuales importantes documentados en el Informe de Gestión del MEN 2024:

- Prioriza el enfoque territorial sobre el enfoque centralizado tradicional
- Énfasis en participación comunitaria en la formulación y evaluación de políticas
- Rechazo explícito a la lógica homogeneizadora de las mediciones estandarizadas
- Reconocimiento de la pluralidad de contextos que exigen respuestas educativas diferenciadas

Política Nacional de salud mental escolar 2024-2033

Esta política, lanzada por el Ministerio de Salud y Protección Social, introduce el concepto de “entornos protectores” y enfatiza:

- La consolidación de “aulas de equilibrio” (espacios de autorregulación emocional)
- El fomento de creatividad como mecanismo de procesamiento emocional
- La ampliación de espacios verdes en las instituciones educativas (reconociendo el vínculo entre naturaleza y bienestar)

Fortalezas de las políticas recientes

Las transformaciones de 2023-2024 representan avances reales:

Descentramiento de la obsesión por medición estandarizada: Cetina et al. (2024), señalan que “la Ley 2383 explícitamente cuestiona que la calidad educativa se reduzca a resultados de pruebas”.

Reconocimiento de competencias afectivas como centrales: Esto valida años de investigación de educadores que han sostenido que “emoción y aprendizaje son inseparables”. Como documenta Merleau-Ponty, “el cuerpo es una unidad intencional en la experiencia del sentir y actuar”, lo que fundamenta la inclusión de dimensiones afectivas.

Énfasis en protección de salud mental: El Índice WELBIN reveló datos alarmantes de ansiedad, depresión y suicidio en población estudiantil. La inclusión de salud mental en política educativa es un paso necesario.

Apertura a enfoques territoriales y participativos: La idea de que las políticas deben co-construirse con comunidades educativas—no ser impuestas desde el centralismo estatal—representa “un giro epis-

temológico”. Como afirma el Plan de Desarrollo, “el conocimiento educativo debe construirse a partir del diálogo con territorios específicos”.

Debilidades persistentes y desafíos de implementación

Sin embargo, estos avances enfrentan limitaciones críticas:

Brecha entre formulación e implementación

La experiencia latinoamericana muestra consistentemente que la existencia de una política progresista no garantiza su ejecución efectiva. La Ley 2383, por ejemplo, exige formación docente urgente en competencias socioemocionales, pero:

- No proporciona financiamiento suficiente para programas de capacitación
- No contempla reducción de jornadas docentes para permitir dedicación a formación continua
- No establece mecanismos de monitoreo que verifiquen efectivamente la implementación

Contradicción entre políticas

Aunque la Ley 2383 rechaza la obsesión por medición estandarizada, simultáneamente persisten sistemas como el ISCE que reproducen la lógica anterior. Esta contradicción no resuelta genera confusión sobre hacia dónde debe orientarse la educación.

Insuficiencia presupuestaria

América Latina invierte históricamente porcentajes inferiores al 6% del PIB en educación (meta sugerida por UNESCO), lo que resulta en:

- Infraestructura deficiente
- Hacinamiento en aulas
- Docentes con cargas horarias excesivas (frecuentemente 40 o ms horas semanales)
- Imposibilidad de implementar innovaciones pedagógicas que requieren recursos

Formación docente insuficiente

La investigación RABE identificó una brecha crítica en formación de competencias afectivas de docentes. El RABE documenta que “mientras algunos docentes reportaban acompañar emocionalmente a estudiantes, otros sistemáticamente no lo hacían. Esto no es falta de voluntad docente, sino de formación inicial y continúa inadecuadas”.

Estudios recientes en formación docente latinoamericana revelan que programas de educación inicial para maestros frecuentemente carecen de enfoque explícito en desarrollo socioemocional. Como nota un análisis de la formación docente en América Latina, “cuando se incluyen competencias emocionales, suelen ser talleres aislados de una o dos sesiones, sin integración sistémica al currículum de formación”(Galioto, 2022).

Persistencia de estructuras excluyentes

A pesar del giro retórico hacia inclusividad, persisten mecanismos estructurales de exclusión:

- Estudiantes diagnosticados con “dificultades de aprendizaje” continúan siendo segregados o estigmatizados.
- La presencia o ausencia de recursos digitales mantiene brechas entre instituciones de contextos pobres y ricos.

- Políticas de disciplina punitiva persisten, incluso cuando la investigación demuestra mayor efectividad de enfoques restaurativos

Recomendaciones para fortalecer políticas educativas desde la perspectiva del bienestar y la justicia cognitiva

Basándose en la evidencia presentada en este capítulo, proponemos recomendaciones multidimensionales.

Nivel Sistémico

- **Descentrar la calidad educativa:** adoptando un concepto multidimensional de calidad que incluya, pero no se reduzca a, desempeño académico. Incorporar indicadores de bienestar, participación democrática, creatividad y pertenencia comunitaria. Como señalan investigadores del tema, “la calidad educativa debe medirse no solo por su capacidad de transmitir contenidos, sino por su capacidad de formar sujetos integrales, críticos y creativos” (Arana et al., 2015).
- **Integrar sistemáticamente competencias socioemocionales:** “No como agregado sino como eje transversal del currículum y la cultura escolar. Esto exige formación docente de al menos 40 horas anuales reconocidas e incentivadas”. La Ley 2383 debe dotarse de recursos específicos para esta formación.
- **Fortalecer financiamiento para educación:** aproximarse gradualmente al 6% del PIB, con distribución que privilegie contextos ms vulnerables (equidad distributiva). Como documento la OEI en su Foro Regional de Política Educativa 2024, “sin recursos suficientes, las políticas más progresistas permanecen como buenos deseos”.

- **Implementar sistemas de monitoreo participativo:** evaluar el impacto de políticas no sólo mediante datos cuantitativos, también a través de espacios donde estudiantes, docentes y comunidades expresen cómo están siendo afectados por cambios.

Nivel institucional

- **Convertir las escuelas en espacios de investigación participativa:** como propone Kemmis (2012), “fomentar que docentes, estudiantes y familias sistemáticamente investiguen problemáticas educativas comunitarias, generando datos que informen decisiones institucionales”. El enfoque de IAP ofrece metodologías concretas para esto.
- **Integración multidisciplinar en diseño curricular:** asegurar que el currículum no reproduzca fragmentación disciplinar. Por ejemplo, al estudiar “colonialismo” en historia, paralelamente explorar perspectivas indígenas (antropología), poesía decolonial (literatura), y movimientos sociales (política).
- **Ampliación de espacios verdes y “aulas de equilibrio”:** reconocer que “el espacio físico es pedagógico”. Invertir en transformación de espacios escolares hacia ambientes que promuevan bienestar. Cetina documenta que “donde hay naturaleza, uno siente ms tranquilidad”.
- **Establecer protocolos de acompañamiento emocional:** docentes deben tener tiempo institucional protegido para escuchar, dialogar y acompañar emocionalmente estudiantes. No como “actividad extra”, sino como función central.

Nivel pedagógico

- **Transitar del pensamiento lineal al pensamiento rizomático:** como propone Martínez Cano (2023), “experimentar con currículum diseñado como rizoma, donde distintos saberes se conectan multidireccional y dinámicamente”. Esto implica superar las estructuras jerárquicas tradicionales.
- **Integración sistemática de métodos visuales y artísticos:** “Reconocer que el arte no es ‘lujo’ sino epistemología legítima. Facilitar que estudiantes expresen conocimiento a través de dibujo, video, música, movimiento corporal”. Como plantea Banks (2015), “los métodos visuales democratizan la producción de conocimiento”.
- Transformar aulas en espacios donde todos investigan colaborativamente, desarrollando conciencia crítica sobre realidades educativas y comunitarias. Esto se alinea con tradiciones como la educación popular latinoamericana.

Nivel de formación docente

Formación integral en competencias socioemocionales: programas que combinen teoría (entendimiento de psicología emocional, neurodiversidad) con práctica vivencial. Como documenta la investigación sobre formación docente, “los programas ms efectivos integran reflexión teórica con experimentación en la propia práctica”.

Formación en metodologías participativas y decoloniales: “Docentes necesitan herramientas para descolonizar su práctica, reconocer sesgos inconscientes y facilitar educación desde la justicia cognitiva”. Walsh proporciona marcos conceptuales concretos para esto.

Reconocimiento del saber experiencial docente: “Crear espacios sistemáticos donde docentes reflexionan sobre su experiencia como fuente de conocimiento, no como ‘falta de teoría’”. El enfoque biográfico-narrativo de Bolívar ofrece metodologías para esto.

Conclusión: hacia la descolonización de la educación Latinoamericana

Los desafíos educativos en América Latina son, fundamentalmente, desafíos de justicia: justicia epistémica (qué conocimientos se validan y cuáles se silencian), justicia emocional (se reconoce la integralidad de nuestras vidas o se reduce la educación a cognición), justicia territorial (se respetan las particularidades de cada contexto o se imponen modelos únicos universales), justicia participativa (quiénes deciden qué es educación y para qué).

El RABE propone que “la educación requiere un descentramiento de la obsesión por métricas estandarizadas hacia el reconocimiento de que educar es un acto fundamentalmente relacional, territorial y emocional”. Un enfoque multidisciplinar genuino no es una sumatoria de perspectivas, es la integración donde cada disciplina ilumina aspectos que otras no pueden ver.

La pedagogía crítica sin antropología corre riesgo de universalizar. La antropología sin filosofía política puede caer en relativismo. La filosofía decolonial sin arte puede quedarse en abstracción. Las ciencias sin humanidades pierden sensibilidad. Es sólo en el diálogo real donde surgen posibilidades transformadoras.

Las metodologías innovadoras ancladas en el pensamiento rizomático reconocen que el aprendizaje es profundamente relacional, territorial, emocional. Se trata de experimentación con formas de estar juntos en la educación que honren la complejidad y dignidad de quienes la habitan. Como expresan Deleuze y Guattari (1994), “es sólo cuando abandonamos la obsesión por el tronco único, por la razonica, que podemos comenzar a tejer, a conectar, a crear”.

Las políticas públicas deben transitar desde la obsesión por “la calidad medible” hacia el reconocimiento del bienestar como derecho y como condición de posibilidad para cualquier educación genuina. Esto no es menoscabo de la excelencia, sino reconocimiento de que “excelencia sin bienestar es opresión”.

Como documentan investigadores del campo, “la educación de calidad en contextos de América Latina requiere reconocer que nuestras comunidades educativas están compuestas de seres integrales: emocionales, creativos, espirituales, políticos, territoriales. Una educación que no honra estas dimensiones simplemente no es excelente” (Arana et al., 2015).

Finalmente, esta transformación educativa es fundamentalmente un acto de amor pedagógico: el amor por los estudiantes que presionamos con pruebas estandarizadas, por los docentes que drenamos emocionalmente sin formación, por las comunidades cuyas epistemologías hemos silenciado.

Como expresó una madre en la investigación RABE: “La familia es muy importante para ayudar a los estudiantes en su autogestión”. Esta sabiduría simple contiene verdad profunda: la educación verdadera se construye en redes de cuidado mutuo. No es responsabilidad solo de expertos, sino de todas las personas que se aman y se comprometen con la dignidad, la creatividad y la libertad de cada quien.

El RABE concluye de manera esperanzadora: “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”.

Es hora de asumir ese compromiso sistémicamente, con recursos, con urgencia, con esperanza. Como afirmó el Plan de Desarrollo colombiano, se trata de construir “Colombia potencia mundial de la vida”—entendiendo que esa “vida” comienza en nuestras escuelas, con nuestros jóvenes, en comunidades que merecen ser reconocidas y valoradas en su totalidad.

Referencias

- Arana, I., Arteaga Böhrst, 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*. Biblioteca Digital de Vanguardia.
- Banks, M., & Zeitlyn, D. (2015). *Visual methods in social research*. SAGE Publications Ltd.
- Campbell, K. L., & Schacter, D. L. (2017). Aging and the resting state: Is cognition obsolete? *Language, Cognition and Neuroscience*, 32(6), 692–694. <https://doi.org/10.1080/23273798.2016.1273996>
- Cano, S. M. (2023). Educar el pensamiento rizomático en un mundo global acelerado: Una aproximación interdisciplinar desde la pedagogía, la filosofía, la teología y el arte. *Almogaren: Revista del Centro Teológico de Las Palmas*, 54, 53–75.
- Castiblanco, C. C. O. (2024). *Desafíos y horizontes de la investigación socioeducativa decolonial en NuestrAmérica*. Analéctica.
- 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.
- 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>
- Corredor, N. A. (2019). Factores de la calidad educativa desde una perspectiva multidimensional: Análisis en siete regiones de Colombia. *Plumilla Educativa*, 23(1), 121–139. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.1.3350.2019>
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1988). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos.
- Escobar, A. (2019). *Autonomía y diseño: La realización de lo comunal*. Editorial Universidad del Cauca. <https://doi.org/10.34096/cas.i41.1594>

- Flores-Kastanis, E., Montoya-Vargas, J., & Suárez, D. H. (2009). Participatory action research in Latin American education: A road map to a different part of the world. In S. Noffke, & B. Somekh, (eds.), *The SAGE handbook of educational action research* (pp. 453–466). SAGE Publications Ltd.
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- 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.
- González, W. C., & Rojas, D. T. (2023). *Neurociencia, una aliada para mejorar la educación*. Universidad de Cuenca.
- Herrera, K. (2023). *Educación para otrxs mundos posibles: Epistemologías para una pedagogía decolonial y feminista*. Perspectivas Epistemologías en la Praxis Educativa.
- 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.
- Marín Viadel, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: Temas, tendencias y miradas. *Educação*, 34(3), 271–285.
- 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* (Tomo III). Fé y Alegría. Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social.
- Ospina Mesa, C. A., Montoya Arango, V., & Sepúlveda López, L. (2021). La escuela es territorio. Cartografía social de experiencias pedagógicas en instituciones educativas de Medellín y Bello, Colombia. *Territorios*, 44, 73–92.
- Petrucchi, M., & Pecchinenda, A. (2017). The role of cognitive control mechanisms in selective attention towards emotional stimuli. *Cognition and Emotion*, 31(7), 1480–1492. <https://doi.org/10.1080/02699931.2016.1231756>

- 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.
- Quijano, A. (2019). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Espacio Abierto*, 28(1), 255–301.
- Ramírez Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, 28, 108–119.
- Rivas-Flores, J. I., & Moreno Parra, J. J. (2022). *Soberanía expresiva en el proceso de formación inicial del profesorado: Historias de vida y su representación*. Universidad de Málaga.
- Santos, B. de S. (2014). Más allá del pensamiento abismal: De las líneas globales a una ecología de saberes. En B. de S. Santos, (eds.). *Epistemologías del sur (perspectivas)* (pp. 21–66). Akal.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Editorial Abya-Yala.
- Welbin & Universidad Javeriana. (2024). *Índice Welbin 2024: Condiciones y prácticas escolares para el bienestar*.

Multidisciplinarity as a Challenge in Latin America: Participatory Methodologies, Well-being, and Educational Policies from a Rhizomatic Perspective

A Multidisciplinaridade como um Desafio na América Latina: Metodologias Participativas, Bem-estar e Políticas Educacionais na Perspectiva Rizomática

Wilmar Cetina Ortiz

Universidad Católica de Manizales | Manizales | Colombia

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

wilmar.cetina@ucm.edu.co

cetina765@gmail.com

Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas, Magister en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas y candidato a Doctor de la Universidad Católica de Manizales. Docente del magisterio colombiano durante 15 años e integrante del Centro de Estudios e Investigación Docente.

Abstract

Latin American educational systems face a challenge that demands a profound epistemological reconfiguration. For decades, they have privileged “educational quality” through standardized metrics that render invisible crucial affective, territorial, and participatory dimensions of the holistic educational experience. This chapter proposes a fundamental shift: to decenter the obsession with measurable indicators towards a multidimensional understanding that recognizes school well-being as an interconnected web of meaning. Through a multidisciplinary approach integrating critical pedagogy, cultural anthropology, decolonial philosophy, and a rhizomatic ontology, it is demonstrated that traditional disciplinary fragmentation reproduces inequalities and limits transformative capacities. The participatory research of RABE (Rhizomatic Artistic Collective of Educational Well-being) shows that when multiple forms of knowledge—especially visual methods and experiential narratives—are validated, pedagogical solutions rooted in real contexts emerge, which expert prescriptions could never generate. Innovative methodologies based on rhizomatic thought (Deleuze-Guattari) are presented, which reject hierarchical linearity, allowing multidirectional connections between heterogeneous knowledges. The analysis of recent educational policies (Law 2383 of 2024, National School Mental Health Policy) reveals significant transformations towards integrating socio-emotional competencies, although critical gaps between formulation and implementation persist. The voices of students, teachers, and families evidence that education is fundamentally relational, territorial, and emotional. The recommendations propose sufficient funding, comprehensive teacher training, and participatory monitoring systems. Essentially, it is argued that well-being is not a luxury but a condition of possibility for any genuine education oriented towards epistemic, emotional, and territorial justice in Latin America. Keywords: Student well-being; Educational quality; Decolonial pedagogy; Participatory research; Educational policy; Socio-emotional education.

Resumo

Os sistemas educacionais latino-americanos enfrentam um desafio que exige uma profunda reconfiguração epistemológica. Durante décadas, privilegiaram a “qualidade educacional” por meio de métricas padronizadas que invisibilizam dimensões afetivas, territoriais e participativas cruciais para a experiência educacional integral. Este capítulo propõe um deslocamento fundamental:

descentralizar a obsessão por indicadores mensuráveis em direção a uma compreensão multidimensional que reconheça o bem-estar escolar como uma rede de sentido interconectada. Mediante uma abordagem multidisciplinar que integra pedagogia crítica, antropologia cultural, filosofia decolonial e uma ontologia rizomática, demonstra-se que a fragmentação disciplinar tradicional reproduz desigualdades e limita capacidades transformadoras. A pesquisa participativa do RABE (Rizoma Artístico do Bem-estar Educativo) evidencia que, quando se validam múltiplas formas de conhecimento—especialmente métodos visuais e narrativas vivenciais—emergem soluções pedagógicas enraizadas em contextos reais que prescrições especializadas jamais gerariam. São apresentadas metodologias inovadoras fundamentadas no pensamento rizomático (Deleuze-Guattari), que rejeita a linearidade hierárquica e permite conexões multidirecionais entre saberes heterogêneos. A análise de políticas educacionais recentes (Lei 2383 de 2024, Política Nacional de Saúde Mental Escolar) revela transformações significativas rumo à integração de competências socioemocionais, embora persistem lacunas críticas entre formulação e implementação. As vozes de estudantes, docentes e famílias evidenciam que a educação é fundamentalmente relacional, territorial e emocional. As recomendações propõem financiamento suficiente, formação docente integral e sistemas participativos de monitoramento. Em essência, sustenta-se que o bem-estar não é um luxo, mas uma condição de possibilidade para qualquer educação genuína orientada para a justiça epistêmica, emocional e territorial na América Latina. Palavras-chave: Bem-estar do estudante; Qualidade da educação; Pedagogia decolonial; Pesquisa participativa; Política educacional; Educação socioemocional.