

ESCRIBIR LA EDUCACIÓN: análisis crítico-reflexivo desde la práctica docente



Fundación **FIDAL**



Asociación de maestros de
Excelencia Educativa



EDILIT

Escribir la Educación:
análisis crítico-reflexivo desde la práctica docente

Comité Científico

Juca Pañega María Estefani, Vega Sánchez Alejandro Alcívar, Ximena Patricia Curay Correa, Stalin Roberto Tapia Peralta

Autores:

Karen Silvana Astudillo Muñoz, Alexander Vargas Villagómez, Stalin Roberto Tapia Peralta, Jenily Magali Chiscuet Potosi, Amparo del Carmen Reascos Trujillo, Héctor Eduardo Asinc Benites, Saddy Maricel Alvarado Barzallo, Jenny Patricia Cortez Solano, Pablo José Gutiérrez Quezada, Marianela del Cisne Retete Ochoa, María Antonieta Iglesias Nieto, Héctor Fabián Arciniega Castro, Yessenia Elizabeth López Carrera, Jorge Armando Sangoluisa, Sandra Verónica León Quito, Fabián Marcelo Benavidez Sánchez, Lorena del Carmen Sánchez Riofrío, Marcelo Javier Herrera Leiva, Mario Orlando Suárez Ibujés, Dyana Elizabeth Rivera Paredes, Clater Alejandra Ramón Ordóñez, Fátima Narcisca Herrera González, Sergio Oswaldo Cuzco Caguana, Martha Graciela Urgilés Bedoya, Duncan Fernando Estévez Escobar, Lillian Marizol Jiménez Luzón, Anthony Bryan De la Rosa Valdiviezo, Juan Alfredo Martínez Lalangui, Gioconda Ivanova Benítez Cuenca, Rosalva Azucena Bolaños Quintana, Jimmy Alexander Muñoz Armijos, Tadiana Guadalupe Escorcía Romero, Deisy Alexandra Morocho Morocho, Lucila Johana Suárez Santillán, Silvia Marlene Santillán, Emma Cristina Enríquez Carlosama, José Diego Caiza Guevara, Mónica Alexandra Andrango Calvachi, Patricia Adriana Chacon Collaguazo

Editorial EDILIT

Dirección y coordinación editorial: Ximena Patricia Curay Correa

Corrección y diagramación: Paúl Ricardo Zaruma Pinguil

Escribir la Educación: Análisis Crítico-Re lexivo desde la Práctica Docente.

ISBN digital: 978-9907-0-1044-2

ISBN físico: 978-9907-0-1043-5

Libro evaluado por pares ciegos

Fecha de Publicación: Abril de 2026

Imprenta:

Índice

- 8 Prólogo
- 10 Introducción
- 14 **Ciudadanía Digital y Prevención de la Violencia Escolar: Reflexión sobre una Propuesta Pedagógica Mediada por la Creación de una App Estudiantil**
Karen Silvana Astudillo Muñoz, Alexander Vargas Villagómez
- 23 **Ferias de Emprendimiento como Estrategia Formativa para Prevenir la Deserción Escolar y la Vinculación a Bandas Criminales**
Jenily Magali Chiscuet Potosi, Amparo del Carmen Reascos Trujillo
- 31 **La Escuela cuando todo lo demás Falla: Cuando la escuela es el último refugio: educación socioemocional en contextos de violencia estructural.**
Stalin Roberto Tapia Peralta
- 39 **La rebelión de las Luciérnagas Soberanas.**
Héctor Eduardo Asinc Benites
- 74 **Ralentizar la Escuela: una Apuesta Política para la Transformación Social**
Jenny Patricia Cortez Solano
- 81 **El abandono del futuro: jóvenes sin proyecto de vida en territorios capturados por la violencia.**
Pablo José Gutiérrez Quezada, Marianela del Cisne Retete Ochoa
- 88 **La escuela como espacio de protección frente al crimen organizado: tutoría y proyectos de vida como estrategias de prevención social**
María Antonieta Iglesias Nieto
- 96 **La escuela como espacio de protección frente al crimen organizado: propuestas y acciones necesarias.**
Héctor Fabián Arciniega Castro
- 105 **Docentes y Estudiantes Como Agentes de Cambio.**
Yessenia Elizabeth López Carrera
- 110 **La Escuela como Refugio y Escudo Social Frente al Crimen Organizado.**
Jorge Armando Sangoluisa

- 117 **La Nueva Escuela Soberana: Manifiesto de Insurgencia Neuro-Ontopedagógica versus el Tecnofeudalismo de la Escuela Pecera y el crimen de Lesa Pedagogía.**
Héctor Eduardo Asinc Benites, Saddy Maricel Alvarado Barzallo
- 131 **Fútbol y Narrativas de Vida, un Proyecto para Crecer en Dignidad .**
Sandra Verónica León Quito, Fabián Marcelo Benavidez Sánchez
- 139 **Escuelas Empáticas y Seguras: la Educación Socioemocional Frente A la Violencia Estructural**
Lorena del Carmen Sánchez Ríofrío; Marcelo Javier Herrera Leiva
- 148 **La Educación Socioemocional en Cívica y Acompañamiento Integral en el Aula como Eje de Transformación Educativa**
Mario Orlando Suárez Iñujés, Dyana Elizabeth Rivera Paredes
- 156 **El Trabajo de las Emociones en el Aula Como Estrategia Pedagógica frente a la Violencia Estructural**
Clater Alejandra Ramón Ordóñez, Fátima Narcisca Herrera González.
- 164 **La Escuela Como Bastión: Innovación, Autogestión y Educación Socioemocional en Contextos de Riesgo**
Sergio Osmaldo Cuzco Caguana
- 172 **La Educación Socioemocional frente a la violencia estructural en el Ecuador**
Martha Graciela Urgilés Bedoya, Duncan Fernando Estévez Escobar
- 180 **La Educación Socioemocional Como Eje de Transformación Educativa y Resiliencia Social en el Ecuador**
Lilian Marizol Jiménez Luzón
- 189 **La Educación Socioemocional como Respuesta Pedagógica Frente a la Violencia Estructural en el Contexto Escolar**
Anthony Bryan De la Rosa Valdiviezo

- 198 **Repensar la convivencia: El enfoque emocional como motor de transformación educativa.**
Juan Alfredo Martínez Lalangui, Gioconda Ivanova Benítez Cuenca
- 209 **Neuroarte, Construyendo Bienestar Emocional desde la Diversidad: Una propuesta de Educación Socioemocional para la Construcción de Escuelas Empáticas frente a la Violencia Estructural como Estrategia Preventiva**
Rosalva Azucena Bolaños Quintana
- 218 **Reescribiendo el Futuro: Tecnología educativa para prevenir la exclusión y cerrar brechas de desigualdad.**
Jimmy Alexander Muñoz Armijos
- 227 **Kom-Paz. Una reflexión necesaria para la construcción de paz desde las infancias**
Tadiana Guadalupe Escorcía Romero
- 235 **Experiencias educativas orientadas a la igualdad, la diversidad y la justicia social en el contexto ecuatoriano**
Deisy Alexandra Morocho Morocho
- 243 **Una Reflexión Desde la Práctica Inclusiva**
Lucila Johana Suárez Santillán, Silvia Marlene Santillán
- 250 **Formar el carácter para prevenir la violencia: Integrar la educación del carácter y la educación socioemocional en la convivencia escolar ecuatoriana**
Emma Cristina Enríquez Carlosama, José Diego Caiza Guevara
- 260 **Incluir También es Aprender**
Mónica Alexandra Andrango Calvachi, Patricia Adriana Chacon Collaguazo

Prólogo

Un Manual para Ministros en Tiempos Violentos

Rosalía Arteaga Serrano

El entusiasmo de quienes conforman la Asociación de Maestros de Excelencia es imparable, no se detiene ante las dificultades, no para ante los conflictos, nunca aceptan un no por respuesta y la demostración más evidente de lo que afirmo es la publicación de este tercer libro que, contra viento y marea, lo ponen a circular con motivo de la realización del Tercer Congreso Internacional EduFuturo 2026.



Este libro se construye al calor de las discusiones, conferencias, conversatorios sostenidos por los Exministros de Educación del Ecuador en relación a las situaciones de violencia que vive el país, a los riesgos y peligros que corren los estudiantes desde las más tiernas edades, a procesos de reclutamiento y contaminación a los que los exponen las bandas criminales y a la falta de políticas claras, coherentes y continuadas de los gobiernos de turno.

El Foro Permanente de Exministros de Educación, quiso abordar esta temática a lo largo del año 2025, para lo cual convocó a expertos y autoridades con el objetivo de poner sobre el tapete y también visibilizar la problemática de la violencia. El Foro no actuó de manera aislada, siempre fueron convocados los maestros, y este trabajo conjunto a dado frutos tan magníficos como este libro que hoy sale a circular.

Por la importancia de los artículos que constan dentro de esta publicación, aspiramos a que este libro se transforme en una especie de manual presente siempre en la mesita de noche no solo de la ministra de educación y de sus funcionarios, sino también de todo el gobierno.

Esta aseveración la hacemos prevalidos de la lectura minuciosa

que hemos realizado y de la constatación de que los autores de los artículos han actuado basados en sus propias experiencias pero también en una amplia bibliografía, así como en los diálogos sostenidos, en la literatura existente al respecto, pero fundamentalmente en sus experiencias diarias, en el contacto permanente en las aulas, con los niños y con los jóvenes, lo que les da la calidad de expertos, sobre todo cuando después de la experiencia viene la reflexión, las ganas de compartir y de ayudar a encontrar soluciones a estos problemas tan duros que vive el país y también todo el continente Americano.

Así, transcurren por sus páginas, temáticas como la ciudadanía digital y la prevención de la violencia escolar, las escuelas empáticas y seguras, las ferias de emprendimientos como estrategia formativa, la escuela como espacio de protección, escuelas empáticas, el abandono del futuro, jóvenes sin proyectos de vida, la escuela cuando todo lo demás falta, pedagogía de la inclusión.... Y así podríamos hacer la lista larga de ideas brillantes y de soluciones posibles.

Este libro va más allá de los diagnósticos, tiene tanto de experiencia que desborda de sus páginas, por ello es más valioso y un asistente imperdible para la gobernanza en tiempos en los que parece que las soluciones escasean y se tiende a bajar las manos frente a la impotencia.

Me siento tan orgullosa del trabajo de los maestros, Fidal ha sido la casa que acoge y también impulsa a la partida y eso es lo que ocurre con esta Asociación que es ya una fuerza poderosa para impulsar los cambios que necesitamos, que el país necesita.

Introducción

Asumir la dirección editorial de esta obra, así como la coordinación del comité científico que acompañó su proceso de selección, ha sido para mí una experiencia muy significativa, tanto en el plano académico como en el humano. Cada texto leído me ha recordado una verdad que quienes habitamos la educación conocemos de cerca: enseñar en nuestros contextos no siempre ocurre en condiciones ideales. Con frecuencia, las limitaciones políticas, económicas, de infraestructura, de conectividad y de formación continua tensionan el trabajo docente y vuelven más



compleja la tarea de educar. Y, sin embargo, es precisamente allí donde la vocación y la creatividad de los maestros adquieren su sentido más profundo. Por eso, innovar en educación no siempre significa contar con grandes recursos, sino atreverse a transformar la práctica desde las posibilidades concretas de cada territorio, de cada escuela y de cada aula.

Como antecedente el Foro Permanente de ex Ministros de Educación organizado por FIDAL reflexionó sobre las problemáticas transversales en la educación. EDILIT abrió una convocatoria previa al Congreso Internacional EduFuturo 2026 y los ensayos presentados atravesaron un proceso riguroso de lectura y valoración por parte del comité científico y los pares ciegos. Escribir desde la práctica sobre esas realidades es una forma de pensar la educación, sostenerla y abrir caminos para su transformación. Es así que *Escribir la Educación: Análisis Crítico-reflexivo Desde la Práctica Docente* reúne voces que hablan desde el profundo conocimiento que otorga la teórica didáctica y la práctica en territorio. Estos textos que nacen en el aula, en la incertidumbre, en la pregunta, en la necesidad de dar respuesta a realidades complejas que no admiten soluciones simples.

A lo largo de sus páginas, se evidencian múltiples problemáticas en la educación actual: la violencia en muchas de sus formas, la precariedad económica y el acceso, la ausencia de educación emocional, la propensión hacia comportamientos de riesgo en los medios digitales, la exclusión,

la desigualdad, la vulnerabilidad social. Pero este libro no se sitúa en la exposición del problema; sino que se ubica en la búsqueda. Para los autores, educar también significa anticipar, acompañar, construir las condiciones de la convivencia; moverse de la lógica del castigo hacia la pedagogía de la prevención, del cuidado, de la formación ética.

De igual manera, algunas reflexiones invitan a cuestionar la velocidad que ha colonizado los procesos educativos. Frente a una escuela atravesada por la prisa, la cobertura y la estandarización, se propone recuperar el valor del tiempo, del encuentro y del vínculo humano. Porque aprender requiere pausa, y enseñar, sensibilidad. Es decir, urge recordar que la educación es un acto maravillosamente humano.

Por ello, los autores proponen la comprensión de la escuela como espacio de derechos, de inclusión y de construcción de paz. Sus experiencias pedagógicas dialogan con la necesidad de reconocer la diversidad, de garantizar la participación y de construir prácticas pedagógicas más justas y más conscientes de las realidades que configuran el aula. En este sentido, educar aparece como una responsabilidad ética que compromete no solo saberes, sino también formas de estar con otros.

Este libro, en su conjunto, sostiene una afirmación que merece ser dicha con claridad: la educación no es solo enseñar contenidos, es también potenciar competencias que formen individuos que aporten al mundo para la buena convivencia y la construcción colectiva. Si esto no se logra, no es educación, es solo enseñanza.

Por eso, quisiera que estas páginas sean leídas con la disposición de quien escucha. Que cada texto encuentre su tiempo, así como encontró su tiempo en quien lo escribió. Porque en medio de una época que exige velocidad, detenerse a leer y a pensar la educación es también un acto de resistencia. Si algo deja este libro, es una certeza que se sostiene en cada línea: la educación, aun en contextos difíciles, sigue siendo un espacio de posibilidad. Y escribirla —desde la experiencia, desde la reflexión y desde el compromiso— es una forma de cuidarla, de defenderla y de seguir creyendo en ella.

Ximena Patricia Curay Correa

Eje 1:

**Estrategias institucionales
para la prevención de riesgos
psicosociales en la niñez y
juventud.**

**Ciudadanía Digital y Prevención de la Violencia Escolar:
Reflexión sobre una Propuesta Pedagógica Mediada por la
Creación de una App Estudiantil**

Karen Silvana Astudillo Muñoz (1)

<https://orcid.org/0009-0001-0631-8162>

kastudillom@neueschule.edu.ec

Colegio Virtual “Neue Schule”

Alexander Vargas Villagómez (2)

<https://orcid.org/0009-0009-1457-5781>

avargasv@neueschule.edu.ec

Colegio Virtual “Neue Schule”

Hoy en día, la violencia y la inseguridad son de los principales desafíos para los sistemas educativos en América Latina y, de manera particular, en el contexto ecuatoriano. En este sentido, la mayoría de centros de enseñanza se ven atravesados por problemáticas sociales que inciden directamente en la convivencia, la permanencia y el bienestar emocional de los estudiantes, afectando la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, la violencia escolar no debe ser comprendida como un fenómeno circunstancial, sino como una expresión de dinámicas estructurales que requieren respuestas educativas inmediatas, preventivas y, sobre todo, contextualizadas. De ahí que, en el foro Políticas educativas integrales ante la violencia y la inseguridad, el exviceministro de Educación Gustavo Ayala (2025) enfatizó que uno de los mayores retos de la política pública educativa en el Ecuador es trabajar con las zonas de mayor riesgo, a fin de prevenir problemáticas como la violencia y la inseguridad dentro de entornos escolares vulnerables. Este planteamiento invita a repensar cuál es el rol de las escuelas frente a este fenómeno.

Según la idea anterior, las escuelas, como espacios formativos, no deben ser concebidas como lugares de control y castigo; más bien, deberían ser escenarios de acompañamiento y anticipación del conflicto. Entonces, inicialmente, para construir escuelas seguras se debe

prevenir la violencia. Siguiendo esta línea, la prevención se convierte en una herramienta más pedagógica y efectiva que los protocolos de sanciones o castigos, porque educar en valores y desde la empatía fortalece la convivencia armónica. Ahora bien, el incremento y el alcance que han tenido las redes sociales y las tecnologías emergentes durante la última década han cambiado de manera significativa la convivencia escolar, sobre todo de los jóvenes que se encuentran en la etapa de la preadolescencia y la adolescencia. En este contexto, las redes sociales como Facebook, Instagram, TikTok, entre otras, se han convertido en lugares de entretenimiento, convivencia y expresión.

Sin embargo, al no existir una formación sólida en los fundamentos de ciudadanía digital, los jóvenes difícilmente van a estar seguros al momento de navegar en la red. Esto supone varios riesgos hacia su integridad y ocasiona el surgimiento de nuevas formas de violencia, a la vez que refuerza otras ya conocidas, como el acoso, la difusión de comentarios de odio, la exclusión, la xenofobia y el racismo, entre otros. Siguiendo lo anterior, en el presente ensayo se realiza una reflexión sobre la implementación de una aplicación estudiantil, desarrollada en un colegio virtual de la ciudad de Cuenca, Ecuador, para prevenir escenarios de violencia tanto presenciales como digitales. Este recurso se convirtió en una herramienta significativa para la convivencia y el desarrollo académico de los estudiantes, puesto que reúne la producción de diversos contenidos y sirve como medio de difusión de comentarios, editoriales, ensayos, cuentos, entre otros.

Además, dentro de la app estudiantil también existe un apartado para los podcasts estudiantiles y un espacio de expresión en vivo: la radio escolar. Todo lo anterior fomenta la convivencia, la cooperación y la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa, fortaleciendo la educación en valores y la prevención de escenarios de violencia dentro de los medios digitales. En suma, la app se convierte en una herramienta pedagógica clave que ayuda a impulsar la participación activa de los jóvenes dentro de los espacios virtuales, a fin de construir comunidades saludables, responsables y capaces de gestionar lo que producen y consumen dentro de la red.

Violencia Escolar, Inseguridad y Entornos Digitales

La violencia escolar ha sido abordada desde enfoques tradicionales, los cuales han estado, casi siempre, centrados en la disciplina y el control, priorizando respuestas sancionatorias frente a los conflictos. No obstante, diversos estudios como los de Gascón (2023) y Echáiz et al. (2025) coinciden en que las estrategias punitivas resultan insuficientes cuando no se atienden las causas estructurales del problema y no se busca una prevención oportuna. En este sentido, y para comprender el eje central de este trabajo, resulta pertinente explicar que la violencia se manifiesta en múltiples dimensiones, entre las que se incluyen la física, verbal, simbólica, psicológica, sexual, digital, estructural y de género, así como en formas de discriminación y exclusión dirigidas hacia personas en situación vulnerable, extranjeros, migrantes o pertenecientes a grupos culturalmente diversos.

Estas expresiones de violencia pueden presentarse de manera sutil por medio de comentarios que afectan la dignidad, la identidad y el bienestar emocional; sin embargo, también pueden intensificarse y derivar en agresiones físicas, reproduciendo estigmas, prejuicios y relaciones de poder desiguales dentro de los entornos educativos. Esta problemática no nace solo en los espacios presenciales, sino que se encuentra también en el entorno digital, el cual se configura como un escenario propicio en el que la violencia puede emerger de diversas formas y expandirse rápidamente.

Estas plataformas, que funcionan como una prolongación del espacio escolar y, en muchos casos, sin censura, permiten que conflictos que antes se limitaban al aula se trasladen a redes sociales, grupos de Facebook y entornos virtuales en general, donde la exposición constante, el anonimato y la inmediatez masifican su impacto. A lo anterior se añaden otros riesgos y vulneraciones propias del entorno virtual, como el hackeo, la suplantación de identidad y el uso indebido de la información personal, los cuales agravan la vulnerabilidad de los estudiantes. En este contexto, la ausencia de preparación, conocimiento y destrezas para una interacción ética, crítica y responsable en línea incrementa aún más estos riesgos y peligros, situaciones que desencadenan violencia.

Desde la experiencia y opinión de varios docentes de diversas instituciones educativas, se ha evidenciado que muchos conflictos escolares se originan debido a interacciones digitales no mediadas

pedagógicamente. Lo anterior deriva en malentendidos, prácticas de acoso, exclusión, xenofobia y otras formas de violencia que impactan directamente en la convivencia escolar. Al no haber una comunicación respetuosa en los entornos digitales, se propicia el incremento y la “normalización” de comentarios ofensivos, difusión de contenido sin consentimiento y campañas de desinformación entre grupos de estudiantes o ciudadanos externos a la institución. Todo ello afecta el clima escolar y genera tensiones que, de manera posterior, incidirán negativamente en los miembros de la comunidad educativa. Esta realidad pone de manifiesto la necesidad de integrar la formación en ciudadanía digital como un eje central de las políticas y prácticas educativas, como una estrategia de prevención frente a la violencia.

Ciudadanía Digital y Educación Socioemocional Como Ejes Preventivos

La ciudadanía digital, según Rendón (2022), se concibe como un conjunto de competencias que permiten a los jóvenes participar de manera crítica, ética y responsable al momento de navegar en los entornos digitales. Dentro del ámbito educativo, la importancia de este concepto radica en la posibilidad de formar estudiantes capaces de reconocer sus derechos y deberes en línea, identificar los riesgos de la red, gestionar sus emociones, comunicarse de manera asertiva y participar activamente en la construcción de comunidades respetuosas que se trasladan a lo físico y presencial. Según Chávez (2023), la ciudadanía digital se vincula estrechamente con la educación socioemocional, la cual se posiciona como una estrategia preventiva frente a todo tipo de violencia escolar.

Lo anterior se debe a que, dentro de este enfoque, se prioriza el desarrollo de habilidades como la empatía, la autorregulación emocional, la resolución pacífica de conflictos y el pensamiento crítico para prevenir conductas agresivas tanto en espacios presenciales como digitales. En este sentido, durante la formación educativa se debe advertir a los jóvenes sobre los riesgos asociados al uso de la tecnología y la navegación en internet y, al mismo tiempo, promover experiencias significativas para formar jóvenes activos, empáticos, críticos y responsables. Este enfoque implica superar la idea de la prohibición y avanzar hacia una educación basada en el acompañamiento continuo, el respeto, la tolerancia, la reflexión

ética, el desarrollo de competencias digitales y la construcción colectiva de normas de convivencia, a fin de construir escuelas seguras y de paz.

Los planteamientos expuestos por Ayala (2025) en el foro de exministros refuerzan esta idea al señalar la necesidad de enfoques educativos en los cuales se correlacionen la prevención, la formación y la participación de los miembros de la comunidad. De ahí que la ciudadanía digital, entendida desde una perspectiva pedagógica, permita avanzar hacia modelos de enseñanza que fortalecen en gran medida la convivencia escolar y, sobre todo, contribuyen a la construcción de una cultura de paz basada en el respeto, la comunicación asertiva y el desarrollo de habilidades para la convivencia armónica en sociedad.

La Aplicación Estudiantil como Estrategia Pedagógica

En respuesta a estas necesidades, en una institución educativa particular en modalidad virtual de la ciudad de Cuenca se desarrolló una aplicación estudiantil como propuesta de innovación, orientada a fortalecer la ciudadanía digital y la convivencia escolar, a fin de prevenir escenarios de violencia. Dentro de este marco, la app fue concebida como un espacio formativo que combina recursos tecnológicos con metodologías activas, donde los estudiantes lideraron desde el planteamiento del proyecto hasta la instalación del mismo, priorizando así una participación auténtica y una expresión segura y responsable. Siguiendo la línea anterior, resulta relevante mencionar que la revista digital, un recurso que se encuentra dentro de la app estudiantil, se concibe como un entorno participativo, lúdico y acogedor para la comunidad escolar, puesto que, dentro de ese espacio, los estudiantes gestionan la publicación y difusión de diferentes tipos de textos de su propia autoría y de la autoría de sus compañeros —comentarios, ensayos, reflexiones, artículos de opinión, crónicas y otras producciones literarias relacionadas con la convivencia armónica, la ciudadanía digital, la cultura de la paz, entre otras—.

En este sentido, Walteros et al. (2022) sostienen que las revistas digitales, dentro de las escuelas, funcionan como un recurso didáctico valioso, porque les permite a los jóvenes expresar sus opiniones, visibilizar las problemáticas de sus comunidades y elaborar mensajes educativos desde su propia perspectiva, favoreciendo de esta manera su participación activa, su pensamiento crítico y, sobre todo, dándoles

voz a sus ideas. Gracias a la difusión a través de las redes sociales del colegio, la voz de los estudiantes logra proyectarse más allá del espacio escolar, alcanzando a la población ecuatoriana en general.

En síntesis, la revista funciona como un recurso interactivo que propicia el trabajo cooperativo, fomenta el respeto hacia los demás y ayuda a que los estudiantes aprendan a valorar la diversidad de pensamiento. Asimismo, la aplicación estudiantil ofrece un espacio para la creación y socialización de campañas estudiantiles, elaboración y transmisión de noticias, y presentación de programas especiales, diseñados por los propios estudiantes con el acompañamiento de los docentes tutores. A través de estas campañas se busca sensibilizar y concienciar a toda la comunidad educativa sobre las problemáticas que giran en torno a los diferentes tipos de violencia presentes en los entornos digitales y presenciales, como la falta de respeto en redes sociales, la discriminación, el acoso, el ciberacoso, la exclusión, la xenofobia, entre otros.

La funcionalidad multifacética de la app fortalece la idea de que el estudiante es un agente de cambio frente a los escenarios de violencia, puesto que, al involucrarse activamente en la identificación de las problemáticas mediante la creación de mensajes educativos y la socialización de propuestas, se favorece la promoción del diálogo asertivo y se promueve la resolución de conflictos, construyendo una cultura de paz. Lo anterior, en coherencia con los enfoques de aprendizaje basado en proyectos, la participación democrática y el aprendizaje significativo.

Articulación con Políticas Educativas y Enfoque Institucional

La propuesta se articula con los lineamientos del MINEDEC en relación con el sistema de protección frente a la violencia y el Plan Nacional para la Erradicación de la Violencia en el Contexto Educativo (2025), especialmente en su eje preventivo. Al fortalecer competencias socioemocionales y digitales, la aplicación contribuye a la detección temprana de situaciones de riesgo y a la construcción de entornos escolares seguros. Tal como lo plantea Ayala (2025), la coherencia de las políticas educativas frente a la violencia exige acciones concretas que vayan en concordancia con la educación socioemocional, el diálogo asertivo y el respeto mutuo. Por medio de herramientas digitales con enfoques pedagógicos y curriculares claros, se pueden crear espacios de convivencia

armónica y establecer rutas preventivas frente a escenarios de violencia.

La experiencia preventiva por medio de la app estudiantil creada en un colegio virtual de la ciudad de Cuenca evidencia la importancia de darles voz a los estudiantes. Cabe señalar que la aplicación estudiantil no busca ser un recurso universal para prevenir la violencia; más bien, se constituye como un modelo que puede replicarse y adaptarse a diferentes escenarios y contextos educativos, tanto presenciales como virtuales. Lo anterior, porque esta propuesta indudablemente dialoga con la iniciativa de “Escuelas de Paz”, dado que se busca construir espacios que propicien el surgimiento de líderes dentro del aula, quienes promuevan el diálogo, participen y cooperen de manera activa para fortalecer la convivencia armónica. En otros términos, la integración de las tecnologías digitales dentro de los espacios de clase, con las herramientas correctas, puede transformar los entornos no presenciales en escenarios de aprendizaje, expresión y construcción colectiva, favoreciendo así la convivencia escolar y previniendo situaciones de violencia.

Para concluir, es importante destacar que la violencia escolar y la inseguridad son problemas complejos que requieren respuestas educativas inmediatas, oportunas y sostenidas en el tiempo, las cuales sean capaces de abordarse por medio de la prevención, la formación continua y el acompañamiento pedagógico oportuno. En este sentido, el ámbito de la educación para la ciudadanía digital se convierte en un eje estratégico para prevenir la violencia en los espacios educativos tanto físicos como virtuales. De la misma manera, la formación en este ámbito ayuda a mejorar la convivencia escolar y a construir comunidades escolares seguras, en las cuales los jóvenes participen activamente y sean promotores del respeto a la diversidad, el diálogo asertivo y la construcción de ambientes libres de violencia.

Seguidamente, la experiencia del desarrollo y la implementación de la aplicación estudiantil en un colegio virtual de la ciudad de Cuenca resultó efectiva para prevenir escenarios de violencia, puesto que este espacio favorece la participación estudiantil y la difusión de textos orales y escritos creados especialmente para concientizar a la población en general sobre ciudadanía digital y convivencia armónica dentro y fuera de la red. Siguiendo esta línea, las tecnologías y las redes sociales no deben ser prohibidas en los entornos escolares; más bien, se debe educar a los

jóvenes a utilizar estos espacios como escenarios de transformación social, participación democrática, cooperación y construcción de una cultura de paz.

Por último, este ensayo invita a repensar las políticas y prácticas educativas desde una perspectiva innovadora, preventiva y contextualizada, en coherencia con los planteamientos que se presentan en el foro de los exministros de Educación. En definitiva, fortalecer la ciudadanía digital contribuye a la prevención y reducción de la violencia escolar y, también, permite formar estudiantes críticos, empáticos y comprometidos con la convivencia democrática y la construcción de sociedades respetuosas, justas, seguras, inclusivas y libres de violencia.

Referencias

- Ayala, G. (2025). Políticas educativas integrales ante la violencia y la inseguridad. En Fundación FIDAL, *Foro Permanente de Exministros de Educación: Experiencia que guía, visión que construye* [Archivo PDF]. <https://www.flipsnack.com/fundacionfidal/fpee-2025>
- Chávez, S. (2023). Reflexionando sobre los discursos de odio en internet: Una oportunidad para promover el aprendizaje socioemocional y la ciudadanía digital en estudiantes de enseñanza media. PUCV. Líderes Educativos. <https://es.scribd.com/document/932002868/REFLEXIONANDO-DISCURSOS-ODIO>
- Echáiz Sánchez, C., Vera Osorio, D., Guamán Chacha, N. y Villegas de la Cuadra, S. (2025). Violencia escolar en Ecuador: Colaboración entre escuela, familia y comunidad. *Sage Sphere of Technology, Sciences, Discoveries and Society*, 3(2), 1-16. <https://doi.org/10.63688/kzjc4k84>
- Fundación FIDAL. (2025). *Foro Permanente de Exministros de Educación: Experiencia que guía, visión que construye* [Archivo PDF]. <https://www.flipsnack.com/fundacionfidal/fpee-2025>
- Gascón, T. J. (2023). Rol de la psicoeducación en la prevención y abordaje de la violencia escolar en el estado Monagas: Un enfoque interdisciplinario. *Revista Educação em Páginas*, 2, 2-21. <https://doi.org/10.22481/redupa.v2.13780>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2025). *Plan Nacional para la Erradicación de la Violencia en el Contexto Educativo 2025-2030* [Archivo PDF]. <https://educacion.gob.ec/plan-nacional->

- Rendón Gil, J. y Angulo Armenta, J. (2022). Metaanálisis sobre ciudadanía digital en Iberoamérica: énfasis en educación. *Edutec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (82), 91-103. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.82.2593>
- Walteros, D. y Sánchez, A. (2022). Fortalecer la producción textual mediante una estrategia pedagógica apoyada en el diseño y publicación de una revista en WIX para estudiantes de décimo grado [Disertación doctoral, Universidad de Cartagena]. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstreams/1a792048-75d4-4218-8cf9-0707223caace/download>

**Ferias de Emprendimiento como Estrategia Formativa para
Prevenir la Deserción Escolar y la Vinculación a Bandas
Criminales**

Jenily Magali Chiscuet Potosi (1)

<https://orcid.org/0009-0009-8339-4546>

jenily.chiscuet@docentes.educacion.edu.ec

Unidad Educativa “Presidente Velasco Ibarra”

Amparo del Carmen Reascos Trujillo (2)

<https://orcid.org/0000-0003-2453-5109>

areascos@pucesi.edu.ec

Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ibarra

En la última década, los niños, niñas y adolescentes han sido vinculados al crimen organizado, que ha venido cobrando relevancia y alta expansión de las organizaciones criminales en el Ecuador. El régimen ecuatoriano denomina este fenómeno como “reclutamiento”; sin embargo, en otros contextos se ha referido a ello como la utilización de menores de edad para fines delictivos, afectando directamente la seguridad física, mental y social de los niños, niñas y adolescentes, al mismo tiempo que vulnera sus derechos y limita su desarrollo integral. Históricamente, en el Ecuador las pandillas dedicadas a actividades delictivas han incrementado progresivamente su poder mediante el control del territorio, la violencia, la extorsión, el tráfico de drogas y el secuestro, mismas que se han consolidado por la participación de jóvenes entre 15 y 24 años.

Rosalía Arteaga (2023), exministra de Educación de Ecuador, argumentó que la declaración de ciudadanía universal en 2008 abrió la puerta para que grupos inescrupulosos de carteles y narcotráfico vieran en Ecuador una oportunidad fácil para sus operaciones. Hoy, el grupo objetivo incluso abarca a niños desde los 10 años de edad, quienes son vulnerables a los ofrecimientos de estas organizaciones, como el sentido de hermandad, pertenencia y soluciones económicas fáciles, como respuesta a la falta de oportunidades laborales, familias disfuncionales, abandono de los padres y falta de afecto y atención de

los progenitores en el hogar, como menciona UNICEF (2025). A ello se suma la desintegración familiar, la violencia intrafamiliar y la ausencia de referentes adultos positivos, lo que incrementa la vulnerabilidad emocional de los jóvenes, hechos que se pueden evidenciar desde las aulas en las instituciones educativas cuando existe deserción escolar.

Cuando las instituciones educativas no logran responder a las necesidades que exigen los estudiantes en la época actual, se debilita su rol como ente formador y la sociedad deja de ver a las unidades educativas como un espacio seguro, lo que da lugar a que los estudiantes abandonen la institución con muy pocas probabilidades de lograr su reinserción. Ante este panorama, es fundamental la prevención desde las instituciones educativas, con la participación de toda la comunidad —familias, estudiantes, autoridades, aliados estratégicos, organización barrial— a través de la inclusión y el fomento de prácticas educativas innovadoras que sean de interés para el estudiante. Como ejes centrales de estas ideas están la práctica de valores, el fortalecimiento de las habilidades, los proyectos de vida y la creación de emprendimientos como una fuente de ingresos a temprana edad, lo que los convierte en factores protectores frente a la presión de entornos violentos de una sociedad venida a menos.

Actualmente, el emprendimiento es una asignatura que consta en el currículo del Bachillerato General Unificado con un enfoque preventivo y experiencial (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2019). También es visto como un instrumento de desarrollo con repercusiones positivas en el crecimiento personal y social de los estudiantes, debido a que se ofrecen soluciones a necesidades o problemáticas de su propio entorno. La idea es promover soluciones reales y creativas, elaboradas desde sus propias habilidades y conocimiento con una proyección hacia el futuro. El objetivo es prevenir situaciones negativas, y esto se vuelve plausible cuando los proyectos de emprendimiento se ejecutan bajo la aplicación de la metodología de ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos), que permite a los estudiantes participar activamente en el desarrollo de sus habilidades socioemocionales, resolución de conflictos y desarrollo en la sociedad. Cuando los estudiantes se sienten escuchados, valorados y apoyados, disminuye la probabilidad de buscar reconocimiento en otros espacios o en contextos delictivos; por el contrario, el emprendimiento genera nuevas fuentes de empleo, crecimiento

económico y de innovación para la ciudad, el cantón, la provincia y el país.

El presente ensayo pretende mostrar el fenómeno de la vinculación de la niñez y la juventud a bandas criminales. Se busca, con ello, aportar estrategias efectivas de prevención educativas como el emprendimiento con enfoque social, formativo e inclusivo y, de forma paralela, el desarrollo del aprendizaje experiencial, el proyecto de vida, los límites y tensiones, los espacios seguros de contención emocional y la oportunidad.

Análisis Crítico del Emprendimiento como Estrategia Preventiva

El emprendimiento es un proceso de búsqueda de soluciones creativas a las necesidades o problemas que enfrenta la sociedad actual, pasando por un proceso de modelado y gestión. En el caso de las instituciones educativas, la asignatura de emprendimiento y gestión con estudiantes de primero, segundo y tercero de bachillerato tiene como misión idear, innovar, producir y emprender. Así, esto se convierte en una ventana de oportunidad para que su producto sea vendido, midan sus habilidades de gestión, analicen la calidad del producto, y todo esto aporte a la generación de ganancias y al nivel de impacto social en cada una de sus familias.

Las instituciones son las que reglamentan la sociedad; son las que restringen y dan forma a la interacción humana, es así que las instituciones educativas buscan prevenir situaciones de violencia a través de la sana convivencia con toda la comunidad educativa. Los estudiantes, al desarrollar su producto, aplican valores como la empatía, la resiliencia, el compañerismo, la solidaridad, la ética, el trabajo en equipo y el respeto, al mismo tiempo que desarrollan su propia autonomía y fortalecen su visión a futuro. La escuela, más allá de brindar conocimientos cognitivos, cumplir con el currículo vigente y ejecutar normativas administrativas, requiere que los actores educativos, empezando por las autoridades, den una nueva mirada a la educación. Esto significa dignificar a la persona en su esencia y revisar lo que los niños, las niñas y los adolescentes necesitan para enfrentar un mundo que aún no conocen, pero que van a vivir.

El Proceso Pedagógico del Proyecto de Emprendimiento

El proceso parte de la aplicación de la herramienta de planificación estratégica FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas) para promover en el estudiante el interés y la motivación para ser

emprendedor. Esta actividad le permitirá identificar para qué está apto; de ahí surgen las posibles soluciones a la necesidad o problemática identificada después de una investigación de campo realizada en su entorno más cercano, todo esto contemplado en la planificación previa de la asignatura y validado por las instancias académicas.

El eje sobre el cual gira el proyecto es utilizar la estrategia metodológica Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que permite crear aprendizajes gracias a la realización de una producción concreta. A través de una serie de etapas, los alumnos colaboran, guiados por él o la docente, para responder a una problemática y resolver una situación previamente identificada (Mainato-Agualama et al., 2024). Una vez que los estudiantes identifiquen sus fortalezas, habilidades y destrezas, con conocimientos de la asignatura de emprendimiento y gestión y con la aplicación de la metodología ABP, inicia el proceso de prototipado del

producto o servicio que deseen realizar. Este producto debe proyectarse a ser una idea firme de negocio, consolidado, que evidencie un enfoque inclusivo, sostenible, con aporte a la humanidad y a la casa común.

La elaboración del producto permite, desde generar ideas y desarrollar capacidades para enfrentar la incertidumbre que produce lo desconocido y la resiliencia frente a los desafíos de nuevas construcciones, hasta mantener el equilibrio físico, mental y emocional durante el proceso. También es posible atraer a otros “socios” hacia su proyecto, pasando por la propia satisfacción y la búsqueda del bienestar común, la integridad, la inclusión, la honradez y la ética, con un profundo sentido de equidad, justicia y respeto al medio ambiente, la dignidad y los derechos de las personas, para garantizar el éxito de su emprendimiento y el pensamiento crítico en los estudiantes.

Creamer (2011) menciona que, para poder desarrollar el pensamiento crítico, es fundamental aprender a resolver problemas y, mejor aún, si estos son reales y están contextualizados en la realidad del estudiante. Entonces, el docente, más allá de solo impartir conocimientos, es quien guía de forma individual el proyecto mentalizado por el estudiante, de tal manera que esta innovación contribuye de manera significativa en la formación integral del estudiantado. En esa misma línea, las ferias de emprendimiento promueven la innovación a través del intercambio

de ideas y perspectivas entre emprendedores de diferentes sectores y áreas de producción; estas ferias permiten establecer conexiones con personas externas al círculo familiar y social de los estudiantes, lo cual enriquece la diversidad de información y favorece la generación de ideas innovadoras y soluciones creativas que incrementan la probabilidad de mejora de los modelos productivos (Alean Pico et al., 2017).

Cuando los estudiantes conocen que su producto final será destinado a la venta al público, se genera un sentido de responsabilidad social y pertenencia, especialmente cuando, durante el proceso de elaboración, han enfrentado retos y desafíos que logran superar de manera adecuada. Esta iniciativa se presenta como un macro evento con el apoyo de entidades gubernamentales, gracias a alianzas y espacios de diálogo interinstitucional. Un caso puntual es el del GAD de Ibarra, que durante dos años consecutivos ha brindado apoyo a jóvenes emprendedores de instituciones educativas. El objetivo principal de la feria de emprendimiento es visibilizar el trabajo desarrollado por los estudiantes en las aulas y proyectarlo hacia la población ibarreña, mostrando los resultados de su desempeño y formación. Para ello, se gestionan espacios céntricos y se planifica una logística adecuada que permita consolidar el evento como una experiencia de interés social y cultural.

Esta experiencia vivencial permite que los estudiantes emprendedores se reconozcan como sujetos activos y conscientes de su aporte al crecimiento económico de la ciudad. En este sentido, el conocimiento no queda reducido a los apuntes escolares, sino que, a través de la práctica, se transforma en una experiencia significativa capaz de generar cambios relevantes. Una vez finalizada la feria, se aplica un proceso de retroalimentación mediante preguntas como: ¿cómo se sintieron?, ¿qué comentarios recibieron?, ¿recuperaron lo invertido?, ¿qué aprendizajes obtuvieron?, ¿qué opinión les merecieron otros expositores?, ¿qué aspectos deben mejorar? Esta vivencia favorece que los estudiantes valoren el esfuerzo realizado por ellos y sus familias. Independientemente de los resultados económicos, suelen manifestarse satisfechos, seguros de sí mismos y motivados para mejorar sus ideas en el siguiente año escolar. A través del emprendimiento comprenden que “emprender no solo es un negocio, sino hacer realidad los sueños”, lo cual se convierte en una alternativa de

superación personal y una estrategia para alejarse de contextos delictivos.

Por otro lado, la inclusión de estudiantes con necesidades educativas específicas (NEE), asociadas o no a la discapacidad, representa un beneficio significativo, ya que, tras su graduación, muchos de sus emprendimientos se convierten en el sustento económico de sus familias. Para las personas con discapacidad que enfrentan barreras para demostrar sus capacidades en el ámbito profesional, el emprendimiento no solo garantiza estabilidad económica, sino que también constituye una oportunidad para desarrollar habilidades, incluidas las creativas (Sánchez Echeverry et al., 2024). El Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades señala que, para eliminar las barreras del entorno que dificultan la participación de las personas con discapacidad, es necesario implementar modificaciones y adaptaciones funcionales que faciliten el ejercicio de sus derechos (2022). Si bien estas adaptaciones suelen resultar limitadas en la práctica, los proyectos de emprendimiento adquieren un valor significativo, ya que permiten a los estudiantes construir un propósito de vida y una fuente de sustento económico, orientando sus decisiones y esfuerzos a idear, innovar, producir y emprender con el acompañamiento familiar, lo que fortalece los vínculos afectivos y los aleja de contextos negativos para su formación.

A pesar de que los logros alcanzados puedan parecer poco significativos en algunos casos, estos estudiantes se convierten en referentes de esperanza para otros jóvenes. La vinculación temprana a la delincuencia suele estar relacionada con la ausencia de vida familiar y con problemáticas emocionales no resueltas; en este contexto, el adolescente antisocial recurre a la sociedad en lugar de apoyarse en la familia o la escuela para encontrar estabilidad emocional, necesaria para superar las etapas iniciales de su desarrollo.

Un aspecto fundamental que frecuentemente no se aborda es la realidad de las instituciones educativas que buscan crear, investigar e innovar, pero que no cuentan con los recursos económicos, humanos y materiales necesarios, ni con las condiciones tecnológicas adecuadas para impulsar productos o servicios con enfoque preventivo. Esta situación se agrava cuando la inversión estatal es insuficiente y cuando la formación profesional docente no logra potenciar las habilidades de los estudiantes, lo que evidencia la necesidad de revisar

las políticas públicas para fortalecer el quehacer educativo desde las aulas. En el Ecuador, los emprendimientos están predominantemente orientados a actividades comerciales, con productos y servicios destinados al mercado doméstico (Benítez Pincay et al., 2024). En consecuencia, la mayoría de los proyectos estudiantiles mantienen este enfoque, generalmente vinculado con la sostenibilidad del planeta.

Reflexión Crítica: Límites y Tensiones

No obstante, es necesario reconocer que, aunque las instituciones educativas aspiran a innovar, ello no implica necesariamente que dispongan de los recursos económicos, humanos y tecnológicos suficientes para investigar e impulsar emprendimientos con valor agregado que les permita destacar. Según Benítez Pincay et al. (2024), en el Ecuador los emprendimientos continúan concentrándose en actividades comerciales orientadas al mercado interno; en el ámbito educativo, los proyectos estudiantiles reproducen esta tendencia, priorizando la generación de ideas y el fortalecimiento del proyecto de vida de los estudiantes.

En conclusión, el emprendimiento contribuye a la reducción de la pobreza y la desigualdad y, sobre todo, a prevenir la vinculación temprana de niños, niñas y jóvenes a bandas criminales como respuesta inmediata a necesidades económicas y psicoemocionales. Asimismo, las ferias de emprendimiento fomentan la creatividad, el trabajo en equipo y el fortalecimiento del vínculo familiar, generando un impacto positivo tanto en el proyecto de vida de los estudiantes como en el desarrollo económico del país. El establecimiento de alianzas con gobiernos locales, organizaciones sociales y emprendimientos comunitarios permite contextualizar el aprendizaje, visibilizar referentes positivos y fortalecer el sentido de pertenencia y responsabilidad social. Además, la vinculación con la comunidad genera expectativas significativas en el proceso de elaboración y presentación de los productos, los cuales pueden consolidarse como ideas de negocio y fuentes de empleo; el trabajo en red entre instituciones educativas favorece la creación de sinergias académicas y fortalece los resultados de las ferias de emprendimiento.

Finalmente, la asignatura de Emprendimiento y Gestión, incorporada al currículo por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte con énfasis en competencias, permite fortalecer la educación financiera

desde edades tempranas. Asimismo, su articulación con la orientación profesional contribuye a la construcción de proyectos de vida alejados de la violencia, la criminalidad y la vinculación con bandas delictivas.

Referencias

- Alean Pico, A., Del Río Cortina, J., Simancas Trujillo, R., & Rodríguez Arias, C. (2017). ¿El emprendimiento como estrategia para el desarrollo humano y social? *Saber, Ciencia y Libertad*, 12(1), 107-123. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2017v12n1.1470>
- Arteaga, R. (31 de agosto de 2023). La lacra que sufre Ecuador y toda Latinoamérica. *Real Academia Europea de Doctores*.
- Benítez Pincay, L., Ortiz Ramírez, C., & Lema Cachinell, B. (2024). Emprendimiento: Un escenario con potencial para el desarrollo. *Probominum*, 6(2), 205-215. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0243>
- Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. (2022). *Ley sobre discapacidades del Ecuador*. Gobierno del Ecuador.
- Creamer, M. (2011). *Didáctica del pensamiento crítico en el aula* (2.^a ed.). Ministerio de Educación de Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Didactica-del-pensamiento-critico.pdf>
- Mainato-Agualema, Z., Lituma-Suin, B., & Delgado-Chavarría, M. (2024). Metodología pedagógica basada en proyectos: una técnica efectiva para la enseñanza de Emprendimiento y Gestión. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(6), 1078-1095. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.6.2799>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2019). Bachillerato General Unificado. *Emprendimiento y gestión*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/09/Texto-1ero-BGU-Emprendimiento-y-Gestion.pdf>
- Sánchez Echeverry, O. H., Vélez Herrera, Á. A., & Vega, J. X. (2024). Experiencias educativas para integrar el emprendimiento escolar como asignatura: una revisión de la literatura. *Saber Ser - Revista de Estudios Cualitativos en Educación*, 1(1), 59-74. <https://saber.unac.edu.co/ojs/index.php/saber/article/view/4>
- UNICEF. (2025). *Aproximación al reclutamiento de niños, niñas y adolescentes en Ecuador*. UNICEF Ecuador.

La Escuela cuando todo lo demás Falla: Cuando la escuela es el último refugio: educación socioemocional en contextos de violencia estructural.

Stalin Roberto Tapia Peralta

<https://orcid.org/0009-0001-3796-0377>

Stalin.r.tapia@unl.edu.ec

Universidad Nacional de Loja

Aunque el horario escolar comienza con el timbre, para muchos estudiantes en Loja el día ya ha empezado mucho antes. Se nota en cómo entran al aula: miradas bajas y esquivas, hombros tensos y rígidos, silencios que no expresan calma sino alerta. Estas señales no suelen estar ligadas a episodios violentos evidentes y visibles; son, más bien, el resultado de dinámicas cotidianas normalizadas, y por esa razón casi no se ven ni detectan: ingresos familiares insuficientes, cuidadores ausentes por trabajos extensos e inestables, consumo problemático de alcohol, migración que rompe vínculos, y conflictos familiares sin canales adecuados de resolución configuran escenarios que condicionan el proceso de aprendizaje escolar y las relaciones interpersonales equilibradas.

Estas condiciones, invisibles para los protocolos escolares, apuntan a lo que Galtung (1969) llamó violencia estructural: no hay un agresor concreto e identificable, pero sí existe daño profundo, que se manifiesta cuando las condiciones sociales impiden a las personas desarrollar de manera plena sus capacidades y potencialidades. En el caso de las niñas, niños y adolescentes, esta forma de violencia ha provocado que carguen emociones que sobrepasan su capacidad de regulación, afectando su atención, su ánimo y su motivación. Y como no hay “incidente”, el sistema suele interpretarlo como desinterés, descuido escolar o falta de responsabilidad, pero no como malestar.

El problema no solo es que existan estas condiciones, sino la forma en que el sistema educativo las puede interpretar; puesto que, al no haber una causa visible, la situación se confunde con desinterés, descuido o hábitos inadecuados para el cumplimiento de compromisos

escolares. Tal como advierten Sanmartín-Ureña y Tapia-Peralta (2023), cuando los establecimientos educativos desconocen el fondo emocional de sus estudiantes, tienden a sancionar con pseudos “diagnósticos” muy frecuentemente alejados de la verdad: el silencio se lee como apatía, la irritabilidad como indisciplina y la desconexión como incapacidad.

Es aquí donde la escuela debe intentar la transición: de ser solo un lugar de enseñanza y transmisión de contenidos, para convertirse en un espacio de contención básica, rutina y dignidad mínima. No se pretende afirmar que es obligación de las escuelas resolver la pobreza, la violencia intrafamiliar, las rupturas o la migración, sino más bien que la escuela ofrezca ser un lugar percibido como refugio, cuya estructura, presencia adulta, normas claras, horarios estables y vínculos relativamente confiables configuran un entorno reparador. Así lo señalan Shonkoff y Phillips (2000): para que ocurra aprendizaje es fundamental que los sistemas nerviosos sientan seguridad, calidez, empatía y trato justo para poder funcionar y responder de manera óptima.

Desde esta comprensión surge el proyecto QR-Refugio, implementado desde 2024 en una escuela de Loja y ampliado a varias instituciones periféricas de la ciudad. La iniciativa nació para responder al aumento sostenido de ansiedad, retraimiento y malestar emocional observado en adolescentes. Su diseño fue sencillo, pero bien pensado, deliberado y estructurado con apoyo de estudiantes colegiales y universitarios, quienes colocaron códigos QR en baños, pasillos y espacios donde los alumnos suelen estar solos, para que mediante el uso de dispositivos móviles puedan acceder de forma gratuita, discreta y anónima a recursos de acompañamiento socioemocional diseñados por pares y acompañados por profesionales: técnicas de respiración, frases de apoyo, retos, *podcasts*, ejercicios y una vía segura para pedir ayuda.

La efectividad del proyecto no estuvo en la tecnología utilizada, sino en la lógica pedagógica que le dio sentido. No fue el código QR ni el dispositivo móvil lo que generó el impacto, sino la manera en que se pensó el acceso, el tono y el cuidado. Como advierten González-Grandón et al. (2021), las estrategias socioemocionales solo funcionan cuando respetan los tiempos subjetivos de los estudiantes, sus temores y sus formas reales de participación. En esa misma línea, QR-Refugio ofreció un espacio discreto con recursos breves y amenos, situaciones semejantes para

empatizar, y la garantía de no exponer ni vulnerar las diversas realidades.

La educación socioemocional no es un añadido al currículo ni un espacio que se activa solo cuando hay tiempo. Surge de la realidad misma que entra al aula cada día. Cuando un estudiante vive en alerta constante, aprender se vuelve difícil; no porque no quiera, sino porque su energía está puesta en resistir.

Por tanto, educar en estas realidades implica reconocer que detrás de muchas dificultades académicas existen historias previas de carencias, pérdidas y silencios prolongados. Cuando todo lo demás falla, la escuela debe ofrecer un lugar de descanso que no salva ni repara por completo, pero sí puede ofrecer un espacio donde, al menos por un tiempo, la dignidad no esté en disputa.

La violencia estructural: la que no grita, pero condiciona la vida

No toda violencia se manifiesta con golpes o gritos. En contextos como el de Loja, gran parte del daño ocurre en silencio: crecer entre ausencias prolongadas, vivir con la incertidumbre de lo básico, ver cómo la migración fractura familias o cómo el alcohol posterga conflictos que nunca se resuelven. Cuando estas situaciones se repiten, dejan de sorprender y empiezan a verse como “normales”. Galtung (1969) lo advirtió hace décadas: hay violencias que no explotan, simplemente se instalan; y cuando se instalan desde temprano, terminan influyendo en cómo se construye la confianza y la seguridad emocional.

Sanmartín-Ureña y Tapia-Peralta (2023) ayudan a comprender algo que a veces olvidamos: vivir en tensión constante altera la forma en que se responde en el aula. Lo que parece apatía puede ser protección; lo que leemos como indisciplina puede ser defensa, como sugieren Quevedo-Calva et al. (2023). Incluso Shonkoff y Phillips (2000) lo explican desde otra perspectiva: si el sistema nervioso sigue procesando miedo, aprender no es prioridad y concentrarse resulta muy difícil.

El problema aparece cuando la escuela ignora este trasfondo y traduce estas respuestas en fallas individuales. González-Pérez (2024) indica que reconocer la violencia estructural no implica bajar la exigencia académica, sino repensar cómo se enseña y cómo se acompaña. Y precisamente, este acompañamiento consiste en asumir otra

responsabilidad pedagógica. Tapia-Peralta (2023) sostiene que educar en contextos de adversidad no es solo transmitir contenidos, sino ofrecer un espacio donde el mundo sea predecible por unas horas, donde las normas no humillen y el adulto esté presente. No repara la desigualdad estructural, pero importa; y para muchos estudiantes, sigue siendo lo único que hay.

Vivir y aprender bajo presión: cuando la escuela recibe lo que nadie ve

La escuela no abre sus puertas solo a estudiantes; recibe historias. Chicos que llegan con el cuerpo tenso, el sueño roto y la mente todavía atrapada en lo que pasó la noche anterior. En lugares como Loja, muchos entran ya agotados, no por caminar, sino por cargar. González-Grandón et al. (2021) recuerdan que, en estas condiciones, aprender deja de ser neutro: lo emocional pesa más que lo cognitivo.

Ese peso se nota en el aula: unos gritan, varios se desconectan y otros se apagan. Villagrán-Rueda (2021) señala que ambos extremos comparten una razón común: nadie enseñó a regular emociones; no es un defecto, sino una respuesta aprendida.

El problema surge cuando la escuela castiga sin preguntar qué hay detrás. Gutiérrez-Curipoma et al. (2023) advierten que así puede reproducir la misma lógica que hiere, convirtiendo el dolor en defecto. Mirar más allá de la conducta no es justificar; es comprender para acompañar mejor. Y en contextos como el nuestro, ese gesto es el inicio de la justicia educativa.

La escuela como espacio que interrumpe la violencia

No es función de la escuela resolver lo que desborda al Estado o a la familia —la pobreza, la migración forzada—; tampoco puede reparar por completo el abandono emocional que muchos arrastran desde casa. Sin embargo, sí puede decidir no reproducir esa misma violencia en el aula. Eso ocurre en gestos pequeños, repetidos, casi invisibles: el modo en que se sostiene una norma, el cuidado en la palabra, la forma de recibir a quien llega. Delgado-Palma et al. (2025) advierten que esa diferencia no elimina el problema, pero sí marca un límite. Y a veces, marcar un límite ya es empezar a cambiar algo.

Las reglas en casa no siempre son estables; la

desconfianza se aprende. Por eso un aula con normas claras y respetuosas marca diferencia. Sanmartín-Ureña y Tapia-Peralta (2023) lo señalan: no es terapia, es pedagogía cotidiana.

Ahí el docente se vuelve clave, no como psicólogo ni especialista, sino como adulto presente. Monroy-Segundo (2025) observa que gestos simples —saludar por el nombre, preguntar antes de sancionar, poner un límite sin destruir la dignidad— pueden ser decisivos para estudiantes acostumbrados a la incertidumbre. En la misma línea, Sarmiento-Reyes (2024) coincide en que los límites, cuando nacen del cuidado y no del control, enseñan que las reglas existen para proteger. En contextos donde el miedo ha sido la norma, ese aprendizaje mínimo suele abrir la puerta a la confianza; y cuando la confianza aparece, el aprendizaje vuelve a ser posible.

Educación socioemocional: decidir cuidar en un contexto que no cuida

En lugares como Loja, la educación socioemocional no es un añadido al currículo: es una decisión. Cuando a un niño no le enseñaron a nombrar su rabia, gritar se vuelve el único lenguaje; cuando el miedo nunca fue escuchado, se guarda hasta desaparecer; y si equivocarse siempre fue castigo, intentar deja de valer la pena. Gallo-Chiriboga et al. (2024) lo plantean con claridad: no basta con hablar de emociones; hace falta crear espacios donde puedan existir sin vergüenza ni sanción.

Llevar esto al aula no vuelve a la escuela blanda; la vuelve posible. No es terapia; es pedagogía básica: aprender a estar enojado sin herir, a pedir ayuda sin miedo, a fallar sin quedar marcado. Loján-Poma et al. (2024) recuerdan que, para muchos estudiantes, estas son las primeras herramientas reales para relacionarse sin esconderse. La exigencia no desaparece; cambia de lugar. Un estudiante que se siente seguro aprende; uno que vive en alerta, no. Por eso, en contextos que no cuidan, decidir cuidar no es sentimentalismo: es justicia pedagógica.

Cuando quienes han sido señalados se convierten en cuidadores

En muchas escuelas, los estudiantes “problemáticos” terminan siendo una etiqueta antes que una historia. Gutiérrez-Curipoma y Tapia-Peralta (2023) advierten que esa mirada reduce al sujeto a su conducta. En Loja ocurrió algo distinto: algunos de esos jóvenes que alguna vez

fueron sancionados y señalados fueron quienes mejor entendieron lo que otros necesitaban. No desde la teoría, sino desde la herida.

De ahí nació QR-Refugio. No fue un programa impuesto; fue construido por ellos mismos, junto a estudiantes de Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Loja. Pensaron algo simple: códigos QR en baños y pasillos que llevaban a respiraciones guiadas, mensajes breves, una vía discreta para pedir ayuda: empatía organizada. Y funcionó porque venía de adentro; quienes antes eran “los que molestan” ahora podían decirle a otro: aquí hay un lugar para ti. Ese gesto cambió algo profundo. Dejaron de ser el problema; se volvieron parte de la respuesta.

La experiencia muestra que la educación socioemocional no florece cuando se impone desde arriba; crece cuando confía en los jóvenes, incluso —y sobre todo— en quienes han sido marginados. En contextos de violencia estructural, darles voz es reparación y esperanza.

Educar cuando el mundo duele: la escuela como acto de cuidado y resistencia

Educar cuando el mundo duele no es un acto neutro. Es una decisión que se renueva cada mañana: al abrir la puerta del aula y encontrarse con un niño que no durmió, con una adolescente que guarda silencio porque hablar duele, con un estudiante que explota antes de saber por qué. No siempre hay recursos ni respuestas claras. Pero la escuela está, y esa presencia mínima y constante ya es una forma de resistencia: resistencia a la idea de que algunos dolores no importan, a la costumbre de llamar “problema” a lo que en realidad es herida.

Entendida así, la educación socioemocional no disfraza la injusticia; la confronta desde lo cotidiano: enseñar que sentir no es vergüenza, que pedir ayuda no es debilidad, que equivocarse no define a nadie.

Experiencias como QR-Refugio lo muestran con claridad: incluso en los márgenes se puede construir cuidado. Educar no es solo transmitir contenidos; es hacer lugar, un lugar donde, por un momento, un niño pueda respirar sin defenderse. No espera condiciones ideales; actúa como si la dignidad de cada estudiante fuera urgente. Porque lo es.

Referencias

- Delgado-Palma, M., Piguave-Delgado, K., Posligua-Burgos, K., & Palma-Holguín, S. (2025). El papel de las emociones en el proceso de aprendizaje: un milagro de la educación socioemocional. *Constelaciones Pedagógicas*. <https://pedagogicalconstellations.com/index.php/home/article/view/93>
- Gallo-Chiriboga, P., Loján-Poma, A., Medina-Romero, E., Vera-Guaicha, N., Pintado-Castillo, L., Loján-Poma, S., & Tapia-Peralta, S. (2024). Hacia una visión histórica de la pedagogía ecuatoriana. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8435229>
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191. <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>
- González-Grandón, X., Chao-Rebolledo, C., & Patiño-Domínguez, H. (2021). El juego en la educación: una vía para el desarrollo del bienestar socioemocional en contextos de violencia. *Horizonte Educativo*. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-878X2021000200233&script=sci_arttext
- González-Pérez, J. (2024). Reconocimiento, violencia simbólica y violencia estructural en la educación universitaria. *Dialnet*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9392971>
- Gutiérrez-Curipoma, C., & Tapia-Peralta, S. (2023). La integración de la neurolingüística y el constructivismo: hacia una comprensión holística del lenguaje y la cognición. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6405
- Gutiérrez-Curipoma, C., Narváez-Ocampo, M., Castillo-Cajilima, D., & Tapia-Peralta, S. (2023). Metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje: implicaciones y beneficios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/6409>
- Loján-Poma, A., Gallo-Chiriboga, P., Medina-Romero, E., Vera-Guaicha, N., Pintado-Castillo, L., Loján-Poma, S., & Tapia-Peralta, S. (2024). Construyendo puentes virtuales: la sinfonía de la pedagogía dialogante y la tecnología educativa. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6405

[org/10.5281/zenodo.14876733](https://doi.org/10.5281/zenodo.14876733)

- Monroy-Segundo, G. (2025). La educación socioemocional como enfoque para prevenir el acoso escolar en las escuelas mexicanas de educación básica. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v12i3.4628>
- Quevedo-Calva, Y., Alulima-Palacios, V., & Tapia-Peralta, S. (s.f.). La ansiedad en el proceso educativo de los estudiantes: un desafío para el rendimiento y el bienestar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/6386>
- Sanmartín-Ureña, R., & Tapia-Peralta, S. (2023). La importancia de la educación emocional en la formación integral de los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/6285>
- Sarmiento-Reyes, O. (2024). Competencias socioemocionales y riesgo social en la educación rural. <https://doi.org/10.48204/societas.v26n2.5341>
- Shonkoff, J., & Phillips, D. (2000). *Neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academies Press. <https://www.nationalacademies.org/publications/9824>
- Tapia-Peralta, S. (2023). Metodologías activas: promoviendo un aprendizaje significativo y motivacional. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/7038>
- Villagrán-Rueda, S. (2021). *Aprendizaje socioemocional para prevenir la violencia en niñas, niños y adolescentes*. Universidad Autónoma de Zacatecas. <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/handle/20.500.11845/3400>

La rebelión de las Luciérnagas Soberanas

Crónica y Testimonio De Una Insurgencia Neuro-Ontopedagógica y Pluricultural: Diario del Maestro Luciérnaga que Rompió el Simulacro de La Escuela Pecera para Restaurar la Soberanía del Ser en la Nueva Escuela Soberana XXI

Héctor Eduardo Asinc Benites.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2012-3871>

Maestro Luciérnaga Soberano (Ontoeducador)

Muchos se rinden en el desesperante desierto de la escuela pecera; más, unos pocos aprovechan su árida arena para forjar el cristal que enfoca la luz en fuego emancipador

RESUMEN EJECUTIVO

La Rebelión de las Luciérnagas Soberanas de la nueva Escuela Soberana es la crónica de la insurgencia socioeducativa decolonial y epistémica fundamentada en nuestra pionera Pedagogía de la Soberanía del Ser y Neuro-ontoeducación para el siglo XXI en contraposición de la alienante Escuela Pecera; basada en la reingeniería educativa disruptiva del acto pedagógico para la formación y emancipación del Ser Soberano, secuestrado en esta posmodernidad. Esta Arquitectura de dualidad soberana Transdisciplinar, Holística e Integral “6H” integra la mente (*mindset*), corazón, manos (acción), salud integral, legado del patrimonio cultural, el humanismo y las humanidades para transformar el aprendizaje en una experiencia humana soberana y holística de vida plena, ética y saludable frente al colapso de la “Escuela Pecera” neoliberal, instituida como mecanismo tecnológico

de poder para el control y opresión, ejercido mediante la “Psico-dominación Administrativa” y la espectacular e hiperrealista “Educación de las Selfis” desde el ecosistema de “Tecnofeudalismo Administrativo Educativo” y “Tecnofeudalismo digital” en donde la desidia, la precarización, el *lanfare* (guerra jurídica), el *mobbing* (acoso laboral) y el *gaslighting* laboral (sutil acoso psicológico), mediados por la posverdad y la plusmentira pretenden aniquilar el surgimiento del talento y la excelencia.

Este trabajo se fundamenta en nuestra labor como ontoeducadores, que desarrollamos y aplicamos la metodología de investigación cualitativa SEIDE y el Diario del Maestro Luciérnaga Soberano, una crónica y testimonio vivencial del viacrucis del maestro de excelencia y su comunidad para demostrar su capacidad de resiliencia, reinención y superación, registrando la verdad etnográfica mediante la etnografía, la dialéctica, la hermenéutica y la sistematización de experiencias del contexto; implementación exitosa que logró triunfar sobre las barreras del acoso institucional, la persecución del pensamiento diferente y la instituida fragilidad de los Maestros de Excelencia Educativa. Esta propuesta materializa, denuncia y pretende erradicar la violencia estructural e institucional mediante el pionero Modelo Onto-Pedagógico transdisciplinar CREATIONS y el enfoque superado STEAM hacia el nuevo STEM/STEAM HOLÍSTICO (Integral-Neuro-Ontopedagógico-Humano) o STEAM SOBERANO, regido por CREATIONS, que transforma y humaniza a la educación del siglo XXI, garantizando la soberanía cognitiva e integral desde el desarrollo de habilidades transdisciplinarias y sólidas para la vida desde una formación ética, integral, holística y soberana. Así, se democratiza y humaniza la educación pertinente para estos tiempos y, además, se protege el talento de la comunidad educativa como patrimonio cognitivo cultural.

Asimismo, se incorporó el pionero modelo socioemocional de bienestar y felicidad para la paz “ERES DUAL” con su proyecto de paz y buen vivir “ERES Y SOMOS FELICES”, que apoyado en las neurociencias blindó la integridad emocional del ser ante la violencia estructural e institucional; este enfoque resiliente de felicidad mejoró el ambiente, creando muchas sonrisas en las aulas, sonrisas que llenaron el alma y el corazón. Además, a través de los hallazgos de la metodología de investigación participativa SEIDE, se funda la nueva Pedagogía de la

Soberanía del Ser. Ser Soberano basada en la Ontología y la Neuroeducación. Esto se articula bajo un programa de renovación socioeducativa denominado PRISMAS Altas Esperanzas (*High Hopes*), transformando la precariedad en excelencia y existencia plena, convirtiendo y fundando a la Nueva Escuela Soberana en un bastión seguro, esperanzador, resiliente y liberador, alineado con los objetivos de la Agenda 2030.

Introducción

El Ocaso de la Esperanza y del Ser en la “Escuela Pecera”: La Prisión del Alma

Lo que hoy agoniza en las aulas del país y especialmente en Guayaquil y Durán —ciudades declaradas ante los ojos del mundo como capitales del miedo y la violencia— no es únicamente la integridad física de sus habitantes. Lo que yace moribundo bajo el asfalto ardiente es algo mucho más sagrado y difícil de reconstruir: la institucionalidad misma de la esperanza, el espíritu del ser y su resiliencia. El colapso educativo en la región Costa, y específicamente en la zona de Guayaquil, no es una percepción subjetiva ni una queja al aire; es una realidad que se manifiesta en las estadísticas y en un dato tan gélido como revelador: en los últimos doce años, ningún docente guayaquileño perteneciente a la escuela pública pura ha logrado conquistar los máximos galardones de excelencia nacional en los que participan todas las modalidades de oferta educativa, como los otorgados por la Fundación FIDAL (estatuilla Nous) o la UDLA (estatuilla La Manzana Dorada). Este silencio estadístico es una señal inequívoca, un grito ahogado que nos dice que la innovación y la mejora educativa han sido asfixiadas sistemáticamente bajo el peso de una malogración sistémica que ha llevado al ocaso a la educación emancipadora y a la casi extinción de los maestros soberanos de excelencia e innovación educativa.

Más allá de la nefasta problemática de las “vacunas” extorsivas y la zozobra criminal que vacía las calles —que ha cobrado la vida de varios maestros/as y que sigue en aumento sin solución—, ¿hasta cuándo? Más aún, la educación enfrenta un cáncer más profundo y silencioso: la subyugación absoluta del espíritu docente, su soberanía del ser y del pensar. Sin generalizar, el maestro, aquel que antaño fuera el faro intelectual de la comunidad, ha sido degradado a la triste categoría de autómatas protocolarios servil a los intereses burocráticos que gobiernan las unidades educativas, direcciones distritales y zonales. Se ha

convertido en un ente alienado, privado de libertad crítica, capacidad de expresión y de su ser, domesticado y discriminado mediante una psico-dominación administrativa brutal que castiga su talento e inteligencia, premia la docilidad y el servilismo, y exige sumisión total ante el absurdo.

En este escenario desolador, la llamada “innovación educativa” se ha convertido en una “decoración de la opresión”, un optimismo falaz que valida la violencia institucional pero que no resuelve los problemas estructurales. Los proyectos escolares son hoy pantomimas rimbombantes y retóricas, validados por una espectacular e hiperrealista “educación de las selfis” diseñada exclusivamente para alimentar informes estadísticos y nutrir la retórica de burócratas de escritorio, mientras en el fondo se protocoliza la educación, se deseduca y se destruye el talento de una generación entera de alumnos y maestros. Se ha instaurado una inquisición moderna, sutil pero implacable, en forma de violencia institucional, donde el docente más capaz debe silenciarse y mimetizarse con la mediocridad para sobrevivir al acoso laboral, al linchamiento mediático, al asesinato reputacional y al *lanfare* administrativo que rige la Escuela Pecera como tecnología de poder y control, mediada por la psico-dominación para la opresión y la sumisión total. Es la burbuja transparente que nos aísla del Ser y de esta modernidad, donde todo parece un simulacro programado de trámites interminables, tan unilaterales y deshumanizantes. No existe diálogo enriquecedor; todas las opiniones y acciones son proporcionadas verticalmente para que en el futuro la acción del maestro sea un programa predeterminado. Ya casi en ningún lugar está aquel maestro soñador-innovador que discute y emancipa con su acción pedagógica, porque ahora, amordazado desde la psique, solo debe conformarse para cumplir con la pantomima educativa de la Educación de las Selfis en la Escuela Pecera, cuidándose de no ser sancionado o expulsado para no perder el pan diario de los suyos o quedar estigmatizado.

Ante este simulacro de calidad inexistente, donde programas estatales como “Colmena” han fracasado estrepitosamente porque no buscan decolonizar al ser soberano, sino que intentan maquillar con términos modernos una gobernanza del milenio pasado para agregar más contenido muerto al currículo deshumanizado, ya no bastan las reformas cosméticas. Esta nefasta forma de precariedad laboral del docente, que roza la esclavitud moderna, solo glorifica al burócrata y

sataniza al maestro innovador. Esto ha desatado el desastre educativo porque cautiva la creatividad y criticidad del maestro, banalizando su labor pedagógica para convertirlo en un autómatas. Para erradicar la violencia estructural de adentro y de afuera de las escuelas, se requiere una Revolución Socioeducativa auténtica y radical, una desobediencia epistémica, mediante un Sistema de Reingeniería Pedagógica Integral y Holística de nuevos paradigmas para afrontar este siglo, mediada por una arquitectura neuroeducativa ontopedagógica transdisciplinar y holística que se conciba desde la Deconstrucción Pedagógica, la dialéctica, la hermenéutica y el existencialismo, y sea un acto de revelación del Ser, es decir, Ontológico y humano.

Hoy la opresión psicodominadora no encadena el cuerpo, sino que formatea y coloniza la *mindset* (mentalidad) para anular el *insight* del ser soberano de la comunidad educativa. Anula la solidaridad y la empatía, fomenta el individualismo nihilista y nos programa para la indiferencia para mirar hacia un lado sin aceptar lo que está pasando. Convierte nuestra luz en sombra y nos convierte en corazones de piedra. Al ser una fuerza invisible (abstracta) y normalizada, nuestra mayor tarea es identificar esa manipulación abstracta y retomar el autogobierno intelectual como un acto de liberación. Es necesaria una nueva Pedagogía de la Soberanía Ontológica o del Ser, una innovación integral auténtica que, asumiendo con valentía y convicción el riesgo del calvario laboral, el ostracismo y la estigmatización, el maestro/a y la comunidad se atrevan a discernir los problemas estructurales para liberar el pensamiento, ilustrar la razón y arrebatrar, por fin, la cátedra de las manos de la burocracia alienante y opresora.

Resulta imperativo que, de manera colectiva y sin silencio, asumamos el deber ético ciudadano de edificar la auténtica Nueva Escuela Soberana del siglo XXI. Posiblemente, esta construcción es la única vía para erradicar la violencia estructural institucionalizada, desalienar la condición instituida de indefensión aprendida, pobreza existencial y disonancia cognitiva, logrando así empoderar la esperanza y la resiliencia frente al sistema verticalista. Por esto, a continuación, comparto este testimonio de resistencia ética e intelectual desde la crónica de esta reingeniería educativa y nueva arquitectura neuro-ontopedagógica como innovación disruptiva desde mi propio periplo y pasión de vida, para quien desee

observar, reflexionar y sentir; se empodere e ilustre del cómo superar esta cruel forma de opresión docente: la Psicodominación Tecnofeudalista de la Escuela Pecera. Pero, sobre todo, para que logren... ser; ser unos Maestros Luciérnagas Soberanos que alumbren e irradian la auténtica transformación educativa con su luz guía emancipadora. Por eso, esta aproximación teórica de la crisis y el fiasco educativo pretende iluminar el pensamiento y el camino para la emancipación magisterial y social.

I. El Retorno al Corazón de las Tinieblas: La Genealogía del Fuego Emancipador

Todo viaje transformador nace de un silencio cómplice de la injusticia que se vuelve insoportable, de una grieta en la realidad por donde se cuela la urgencia del cambio. Nuestra historia no surge en los salones climatizados de las instituciones de élite, ni en las cómodas oficinas mediáticas donde se diseñan, aplican o ejecutan normas sin pisar el barro. Esta historia brota en el asfalto ardiente, inseguro y desesperanzador del norte de Guayaquil, en el corazón latente de Los Sauces, y se aproxima a la realidad de la educación nacional.

Allí, donde el estruendo de los buses, el polvo de la calle y el cruce de balas dictan el ritmo de la supervivencia, comienza este periplo. Como protagonista de esta crónica, ese territorio no es una estadística fría en un informe policial; es mi memoria porque crecí allí en los años 90, una década dura donde la violencia de las pandillas dictaba las reglas del juego social, y solo la educación y la cultura me alejaron siempre de esta. Con dolor de adolescente, fui testigo de cómo mis pares —vecinos de infancia, compañeros de pupitre— se perdían en el vicio, eran absorbidos por el crimen o pagaban con sus vidas un destino carente de propósito. Los que lograban esquivar la muerte física, a menudo sucumbían a la muerte espiritual: se desvanecían en el ocio y el vagabundeo, convertidos en espectros de su propio potencial. Eso siempre me animó a pensar si se podía transformar mi comunidad para cambiar esta historia.

Aquí, la Pirámide de Maslow (1943) se invertía cruelmente. ¿Cómo podíamos pedirle a un joven que alcanzara la “autorrealización” o la trascendencia cognitiva y soberana, si sus necesidades fisiológicas y de seguridad estaban bajo el asedio constante del hambre, los

estupefacientes y el sicariato? En Los Sauces, como muestra del país, la base de la pirámide estaba rota, y sin seguridad, el crecimiento intelectual parecía un lujo inalcanzable. Solo aquellos que tuvimos una mejor educación, soberanía del ser y un propósito de vida se superaron.

El tiempo pasó, y en 2022, el destino cerró un círculo perfecto y exitoso; ya que por las innovaciones de proyectos educativos comunitarios anteriores y por nuestro aporte socioeducativo, nos habían considerado en dos ocasiones como los mejores docentes de la excelencia educativa del país en 2019 y 2021, y hasta participé representando a mi país en la UNESCO. En ese año, junto a otros maestros de excelencia educativa FIDAL, concebimos a la pionera Asociación de Maestros de Excelencia Educativa AMEE, nuestro bastión soberano; además, logré mi nombramiento fiscal definitivo y el destino nuevamente me llevaba a Los Sauces, pero ahora como maestro de mi comunidad con nombramiento fiscal, con el que llevaba bajo el brazo la esperanza de la mejora y transformación que soñaba de niño para mi comunidad. Aquel niño que logró escapar de ese nefasto destino regresó convertido en un Maestro de Excelencia Nacional e Iberoamericano con la misión transformadora tatuada en su corazón.

Pero el escenario que encontré era aún más aterrador que el de mis recuerdos. Las pandillas de mi infancia habían mutado, evolucionando hacia el monstruo del narcotráfico y el crimen organizado transnacional que devora a nuestro país. Sin embargo, descubrí con horror que lo peor no estaba afuera en las calles; estaba adentro del colegio. El enemigo no solo portaba armas en la calle; portaba sellos, informes, memorándums y una indiferencia letal por la mejora en los pasillos de la unidad educativa. Existía un culto a la mediocridad, celo laboral y a la violencia entre pares. El enemigo era el hostigamiento feroz, el acoso laboral administrativo y el sabotaje constante de un sistema diseñado para proteger la mediocridad y sofocar la excelencia.

II. El Diagnóstico del Horror: La Escuela Pecera, la Psicodominación y el Tecnofeudalismo Administrativo

Al cruzar el umbral del colegio, me detuve a observar la hiperrealidad educativa. Mientras el sistema exigía informes frívolos, mis ojos veían lo que nadie podía interpretar: la “Escuela Pecera”. Este concepto no es una

metáfora vacía; es la descripción clínica de un sistema de poder y control, donde la educación no es liberación, sino una forma de “desescolarización inversa” que nos aísla y roba el ser soberano. Vivimos en la “Escuela Pecera” como una hiperrealidad (Baudrillard, 1978) donde el simulacro de la innovación oculta la parálisis del espíritu, sostenida por la indefensión aprendida (Seligman, 1975), por la Psicodominación (Asinc & Alvarado, 2025b) y el *mobbing* administrativo (Leymann, 1996). Entonces, recordé a Iván Illich (1971), quien advirtió que las instituciones escolares a menudo terminan por sofocar el aprendizaje real, convirtiéndose en mecanismos de custodia que solo certifican la sumisión. La educación pública de Los Sauces era el ejemplo vivo del fracaso de la escolarización pública de mi natal Guayaquil y del país: un lugar que consumía el tiempo de los jóvenes y maestros, sin entregarles herramientas de libertad ni de superación; una burbuja transparente donde se finge enseñar y se finge aprender para instituir una pseudo-educación en favor de los burócratas educativos como señores feudales, la cual denominamos la Educación de las Selfis.

Los estudiantes de cristal, reducidos a “Niños de Píxeles o Generación de Píxeles”, por estar atrapados en lo que Yanis Varoufakis (2023) define como Tecnofeudalismo, ya no vivíamos en un capitalismo tradicional neoliberal, sino en un sistema donde los jóvenes son siervos digitales de grandes algoritmos que extraen su atención, su alma y su ser. En Los Sauces, el viento silba en las hojas del olvido y los estudiantes no eran dueños de su tiempo, ni destino; eran arrendatarios de una realidad virtual y una hiperrealidad burocrática que los mantenía en la periferia de la historia y sin oportunidades de poder ser, una versión moderna de la “Sociedad de Control” de Gilles Deleuze (1990), donde el encierro ya no es físico, sino mental y digital. Por esto, la soberanía del ser también debe ser defendida hoy en el terreno virtual y escolar, a través de la formación ética y crítica; esto lo propusimos en la revista educativa de FIDAL Edu@news N.º 210 (Asinc, 2024), donde sostenemos que la formación ciudadana debe anclarse en pilares éticos sólidos porque en este mundo posmoderno VICA (Volátil, Incierto, Complejo y Ambiguo) todo es efímero, líquido y pasajero, como lo advirtió Zygmunt Bauman en su *Modernidad Líquida* (2000).

Sin embargo, existe otra forma muy diferente de Tecnofeudalismo en el ámbito educativo que comparte su estructura neofeudal, al que hemos

interpretado como Tecnofeudalismo Administrativo o Neofeudalismo Educativo que rige la Escuela Pecera. Es imperativo establecer un deslinde epistémico respecto al concepto de tecnofeudalismo acuñado por Yanis Varoufakis (2020). Mientras que en la economía política global el tecnofeudalismo se define por la extracción de rentas de nube en beneficio de conglomerados digitales, esta investigación propone una transposición del término hacia la dimensión administrativa del sistema educativo.

En el Tecnofeudalismo Administrativo Educativo o burocrático, la “renta” extraída no es financiera, sino ontológica y burocrática para ganar estatus y poder. El tributo que el docente de excelencia se ve obligado a pagar es una cuota incesante de trabajo agotador para fabricar datos simulados (informes, reuniones, planes, matrices vacías, evidencias fotográficas para la “educación de las selfis”) que no sirven a los maestros ni a la mejora del aprendizaje de los estudiantes, instituyendo el cansancio, la desescolarización y la simulación de la calidad educativa para justificar a la casta administrativa opresora, su ascenso y perpetuación de bucle infinito. En este modelo, el administrativo opera como un señor feudal que parasita el talento del docente-vasallo y la comunidad servil, utilizando las normas, los recursos del sistema y la tecnología en general no como herramienta de innovación o superación, sino como armas de coerción y látigo de psicodominación, control y vigilancia para extinguir al maestro de excelencia.

Por lo tanto, esta propuesta se separa de Varoufakis al identificar que el “lucro” en la Escuela Pecera no es el capital, sino el estatus institucional y la trinka burocrática para secuestrar el ser de todos. Esta distinción permite explicar por qué el sistema activa el *mobbing* y el *lanfare* administrativo: no para proteger el presupuesto ni a la educación, sino para evitar la coronación del “Peón” (el docente ético y soberano, los alumnos y la comunidad educativa); es decir, la discriminación y el sabotaje de su carrera de ascenso profesional porque estos maestros pueden dismantelar esta estructura de sumisión que garantiza la estabilidad del burócrata y la indefensión aprendida de la comunidad educativa. Así, se mantiene la supremacía de la pantomima hiperrealista de la Educación de las Selfis en la Escuela Pecera.

Al final, ambas formas de Tecnofeudalismo suceden en la Escuela Pecera. El ser humano sufre un doble secuestro ontológico:

fuera del aula, como siervo del algoritmo que entrega rentas de consumo (Varoufakis); y dentro de ella, bajo el Tecnofeudalismo Administrativo (Asinc & Alvarado), como vasallo que entrega su tiempo y esperanza en rentas de evidencias ficticias para sostener la pantomima de la pecera. Esta tenaza burocrática asfixia la biomasa del ser y el tiempo de pensamiento para la emancipación. Frente a este despojo de soberanía, es donde nuestra pionera propuesta emancipadora de la Pedagogía de la Soberanía del Ser, Neuro-ontopedagogía de arquitectura Neuro-Ontopedagógica y Ontodidáctica“6H” y el modelo transdisciplinar CREATIONS actúan como la última frontera de resistencia que devuelve al sujeto su Soberanía Cognitiva y Capacidad Onto-Tecnológica, reclamando la vida frente a la simulación de la pecera; es decir, los peces luciérnagas alumbran la oscuridad y dan el salto como luciérnagas soberanas hacia la libertad.

III. La Revelación Geográfica y Existencial: El Triángulo de la Deseducación

Fue entonces cuando se me reveló la verdad de forma inesperada. Ocurrió durante una caminata reveladora que partió bajando desde mi modesto colegio fiscal en Los Sauces hasta la opulencia de La Puntilla. Mientras mis apurados pies recorrían el asfalto caliente que separa estos mundos diferentes, tracé sin querer una trayectoria casi en ángulo recto que, al unir los puntos, formaba un triángulo; a manera de tour guiado, me topaba en pocos kilómetros con varias unidades educativas públicas y privadas, que me develó la injusticia estructural de nuestra comunidad del distrito Norte 2 de Guayaquil y el distrito educativo Tarqui: el Triángulo de la Deseducación 3D (Desigualdad, Desidia y Desesperanza).

El primer vértice se clavó en mi realidad: la educación gratuita, precaria y desmantelada de los sectores fiscales. Caminaba muy pensativo sin ver el camino, y a menos de dos kilómetros, se me apareció el segundo vértice en una reconocida academia-colegio; en esta giré hacia el nuevo puente del río que separa ambos cantones (Guayaquil y Samborondón) y se me apareció el colegio cercano a las brisas y orilla del río Guayas, ambas instituciones particulares de clase media baja con una pensión aproximada a \$150. Pero el tercer vértice, el más alto, distante y excluyente, se alzaba cruzando el río Guayas. Al cruzar a pie el Puente Guayaquil-Samborondón del sector Los Sauces 4, esa estructura con

más de 780 metros de hormigón que une la parroquia de La Puntilla de Samborondón con la Tarqui al norte de la ciudad de Guayaquil, me dejó comprender la fractura. En la otra orilla, en Samborondón, se erigía la opulencia de colegios donde por \$700 mensuales se ofrece una realidad educativa que parece de otro mundo. Entonces, sin polarizar el factor socioeconómico que todos justifican, me puse a reflexionar sobre el porqué del fiasco educativo de la escuela pública nacional.

Comprendí que este triángulo no solo delimita distancias económicas, sino ontologías enfrentadas y que esta realidad no solo es local: es la geometría de una desigualdad que condena al estudiante fiscal como a su maestro a la marginación y anulación de su ser. Mientras el sistema simula educar en vez de tratar las brechas y problemáticas, en otras realidades sí se educa con responsabilidad. En menos de cinco kilómetros conviven el Triángulo de la opulencia y el Triángulo de la Deseducación; pero la violencia que vive nuestro país azota a ambas realidades. Por esto, la escuela pública debe ser del interés de todos, incluso de quienes no la frecuentan.

Al cruzar ese viaducto, recordé la Teoría de los Capitales de Pierre Bourdieu y entendí que mi gente había renunciado a su Ser Soberano porque la gran nueva brecha no era solo de dinero y recursos, sino de mentalidad y voluntad, ya que la comunidad educativa había desarrollado una forma de indefensión aprendida y disonancia cognitiva; que la pobreza no era solo socioeconómica, sino una pobreza existencial. Mientras en una orilla se vive la educación como inversión y progreso, en la otra se simula para aparentar y sobrevivir sin plenitud; desperdiciando el tesoro más grande del proletariado: sus hijos. Esta desconexión y olvido es el caldo de cultivo de la violencia extrema que nos azota, pues donde la escuela no ofrece un proyecto de vida, el crimen organizado ofrece una identidad a Los Niños de Píxeles. Esta crítica no pretende ser pesimista sino realista, tampoco busca polarizar lo socioeconómico de ninguna forma; más bien, intenta comprender el porqué del fracaso de la escuela pública con respecto a la vanguardia educativa de la privada.

Entonces, como ontoeducador soberano (maestro luciérnaga) u ontoemancipador, se me ocurrió realizar una prueba de diagnóstico cognitiva del “alma intelectual” a mis alumnos, ahora “ontoaprendices”, para comprobar mi hipótesis. Los resultados fueron la mayor desilusión de mi carrera porque jóvenes de secundaria, develaron conocimientos

de cuarto básico, se mostraron sin comprensión lectora, sin cultura básica y sin propósito de vida; habituados y habitados solo por el ruido alienante del Reguetón, la pobreza, la apología al crimen, sus desventuras y la disfuncionalidad familiar. En el pasado siempre existieron diferencias entre ambas modalidades, pero la escuela pública competía a la par con la privada elitista; la mentalidad y propósito de nuestra generación era muy soberana. Ahora, las escuelas y colegios públicos son la replicación exacta de este sistema psicodominante, alienante y deshumanizante. En la actualidad, las brechas son tan marcadas que han dejado de serlo para consolidarse claramente como dos clases: la Clase Anclada, destinada a la servidumbre laboral, el desempleo y la indefensión aprendida, y otra posible pero lejana Clase Soberana libre que puede tener oportunidades auténticas de vida para desarrollarse, cumplir sus metas y progresar en familia. Entonces, urge la necesidad de acción inmediata para edificar una escuela más justa y libre, la nueva Escuela Soberana; esto se profundiza en nuestro texto anterior “*Hacia la Auténtica Nueva Escuela del Siglo XXI*” (Asinc & Alvarado, 2025).

IV. El Diario Oráculo de la Resistencia: La Dualidad del Maestro, la Metodología SEIDE y el “Arca de Noé” Pedagógica de Soberanía Cognitiva.

Atrapado sin salida en esta prisión pseudoeducativa de protocolo inhumano, sentí una profunda indignación; pero, de esa indignación nació un fuego emancipador. Podía hacerme el disimulado como muchos y convertirme en *otro ladrillo en la pared* cómplice y víctima de esta pantomima, pasar desapercibido e incluso enrolarme en la trínca para que no me persigan y beneficiarme, pero mi deber ético y ciudadano forjado por las enseñanzas de mi abuelo chino, mis padres y familia no me lo permitieron. Además, siempre había asumido la dualidad de mi investidura docente como pedagogo crítico vanguardista disruptivo y como agente de cambio emancipador comunitario; es decir, convertido en un Maestro Luciérnaga y en un Socioeducador Disruptivo Cultural Pluriversal. Entonces, comprendí que me tocaría alzar la voz y brazos con mi pluma y diario como Maestro Luciérnaga de excelencia educativa que no apagaría su luz ante el mobbing estatal, aunque me significare el hostigamiento, persecución del lawfare, el asesinato de mi reputación y la pérdida de mi paz; análogamente como hiciera nuestro referente

Montalvo quien fustigó la corrupción y la tiranía no por rencor personal, sino por un profundo amor a la libertad y a la dignidad humana. En esta década neoliberal, nunca quise vender mi conciencia, ni la investidura de maestro por un puesto administrativo de director, rector o distrital. No he querido convertirme en aquel pseudomaestro que baila convenientemente al son de la opresión de la Escuela pecera. Así, pues, nuevamente asumí el riesgo de *innovar disruptivamente*; mucho más ahora, para transformar y mejorar mi comunidad. Empecé a recordar algunas lecturas de libros de Sociología, Filosofía, Teología y Pedagogía, y empecé a devorar otros más, como he acostumbrado siempre para ilustrarme y actualizarme. De repente, acudí a mi pensamiento la Pedagogía crítica de Freire, Illich y Giroux, la Filosofía de Sartre, Derrida y Foucault, la Sociología de Deleuze, Arendt, Habermas y Baudrillard, y la metodología de investigación IAP de Fals-Borda, Quijano y Rodrigues Brandão, con los enfoques teóricos de Levinas, Dussel y De Souza Santos, junto con las filosofías y obras de Confucio y Lao Tse, aunado a lo espiritual con los legados de San Juan Bosco, Santo Tomás de Aquino y San Ignacio de Loyola, y siempre nutrido de la resistencia histórica ecuatoriana del espíritu de Rumiñahui, Eugenio Espejo, Juan Montalvo y Matilde Hidalgo; personalidades con las que he logrado empoderarme para afrontar la vida.

Asimismo, logré interpretar que había que comprender con profundidad lo instituido y que para eso había que deconstruirlo todo (**deconstrucción pedagógica**) y reconstruirlo de forma superada; es decir, diseñar una reingeniería educativa con nueva arquitectura y modelos que afronten estos tiempos indiferentes y violentos, que contrarresten la psico-dominación instituida para emancipar al ser soberano. Así pues, esta innovación va más allá de lo tradicional pedagógico y didáctico, es un acto de valentía y libre expresión de lo que muchos temen decir; para esto necesitaba de la vanguardia educativa, Filosofía, transdisciplinariedad, Neuroeducación y la Ontología del ser. También supe que mi gran capacidad crítica y de observación me ayudaría a integrarme y mantenerme inmerso en la cultura local (estudiantes-familias) a manera de etnógrafo para que el saber popular y el saber científico (pedagógico) dialoguen sin jerarquías en estos microcosmos. La metodología SEIDE propone transformar el aula en un espacio de soberanía neuro-ontológica donde la ‘acción comunicativa’ (Habermas, 1981/1987) desactive la

alienación del tecnofeudalismo digital y burocrático, y la colonización del mundo de la vida. Se busca sustituir la burocracia de la ‘Escuela Pecera’ por una pedagogía del ser que, en la línea de la ‘educación para la emancipación’ (Adorno, 1969/1998), priorice la autonomía del sujeto frente a la explotación de la ‘renta de la nube’ y la métrica algorítmica (Varoufakis, 2023) y de la “renta ontológica” (Asinc-Alvarado, 2026) y anteponiendo el ‘sentido de la existencia’ y la libertad del espíritu humano frente a la reducción del individuo a un mero ‘perfil de datos’ o procesos burocráticos y neuronales automatizados (Gabriel, 2017/2020). Se busca sustituir la ‘fantasía ideológica’ de la hiperrealista Escuela Pecera (Žižek, 1989/2003) por una pedagogía del ser. Entonces, la Pedagogía del Ser Soberano, frente al reduccionismo biopolítico, defiende el conocimiento y la imaginación como un estado mental irreducible que transforma al ser (Williamson, 2000). Al romper el cristal de la ‘Escuela Pecera’, se busca recuperar el acceso al ‘Gran Afuera’, a lo ancestral y a la contingencia radical de lo real (Meillassoux, 2006/2015), rescatando la ‘educación para la emancipación’ como el acto supremo de soberanía ante la deshumanización técnica y administrativa.” para el desarrollo de las ‘capacidades centrales’ y florecimiento humano (Nussbaum, 2011/2012).

Mi única herramienta y escudo secreto para este riesgo laboral por el poder opresor pecero fueron las hojas sueltas de un viejo diario donde escribía estos pensamientos, que bauticé como el Diario del Maestro Luciérnaga Soberano y Emancipador, una bitácora improvisada para garabatear y registrar la realidad implícita, los hallazgos de la inmersión etnográfica y las observaciones participantes. En este diario gestamos los primeros “garabatos” de los modelos y enfoques educativos de esta pionera reingeniería pedagógica; allí concebimos la naciente Pedagogía del Ser Soberano Ontoeducativa, el modelo holístico transdisciplinar CREATIONS y STEAM HOLÍSTICO SOBERANO, el programa de renovación y actualización socioeducativa PRISMAS ALTAS ESPERANZAS y la pionera metodología de investigación cualitativa SEIDE (Sistematización de Experiencias Etnográficas para la Innovación Dialéctica Existencial). Estase estructura por la Observación participante y directa, la Etnografía Crítica Vivencial y Decolonial con Cartografía Social, la Deconstrucción Pedagógica, la Hermenéutica Fenomenológica-Existencial y de la Acción, la Dialéctica de la Praxis Existencial, el Existencialismo Humanista y la Sistematización de Experiencias.

Así, hemos diseñado un pionero sistema de reingeniería educativa con Arquitectura Neuro-Ontopedagógica, Transdisciplinar, Integral y Holística de las “6H” (Humanity: Humanism-Humanities-Heritage, Health, Habits [soberanos], Heart, Head, Hands), articulando algunos modelos y enfoques educativos propios para continuar con esta travesía, porque no podía innovar manteniendo los mismos paradigmas caducos que he criticado. Estábamos diseñando la Nueva Pedagogía de la Soberanía del Ser y la Nueva Neuro **ONTOEDUCACIÓN**. Estamos convencidos de que esta pionera forma de hacer investigación educativa cualitativa disruptiva es una vanguardia educativa y un salto epistemológico paradigmático que acelerará la transformación educativa de nuestro país y de los pueblos del sur, pues será la evolución de la forma de diseñar e implementar proyectos de innovación educativa que generen auténtica soluciones soberanas que trasciendan de verdad sin populismo falaz. Esta es la clave definitiva para devolvernos la soberanía al ser, el progreso como nación y la salvaguarda de nuestro patrimonio cultural y nuestros recursos..

Nuestra propuesta de reingeniería y arquitectura pedagógica-curricular, y sus modelos, no se limitan a construir sobre el colapso del sistema para simplemente decorarlo y replicarlo, como suelen hacer las innovaciones tradicionales; sino que inserta un nuevo paradigma como arquitectura de la esperanza, resiliencia y resistencia ética e intelectual que genera una solución factible y construye una aproximación teórica robusta y comprobada para entender porqué la escuela pública tradicional falla ante las barreras y desafíos actuales. Al proponer este método “fuera de la caja”, dejamos de ser espectadores del fracaso público para convertirnos en arquitectos soberanos de su solución.

La reingeniería educativa de la Pedagogía de la Soberanía del Ser o Pedagogía del Ser, y su arquitectura neuroeducativa ontopedagógica, son una superación a la freireana porque transita de la concientización dialógica al blindaje neuro-ontológico, sanando la biomasa del ser antes de la palabra para resistir el estrés del tecnofeudalismo, transformando al sujeto que anhela libertad en un ser que la ejerce mediante la autonomía y la obra; se plasman en el modelo transdisciplinar CREATIONS, que se consolida como una fortaleza de soberanía decolonial y epistémica del sur, en donde la historicidad de resistencia ecuatoriana, la sabiduría milenaria china y la espiritualidad cristiana se encarnan en el trabajo con los niños

y jóvenes, rescatándolos del doble secuestro tecnofeudal burocrático y digital. En la complejidad de la sociedad ecuatoriana y latinoamericana hemos formulado las “5 P” como las dimensiones fundamentales que estructuran la diversidad y los derechos constitucionales y se resumen en: Pluriétnico (grupos), Pluricultural (prácticas), Pluriversal (realidades), Plurinacional (autonomía) y Plurilingüe (idiomas)

Como Maestro Luciérnaga soberano, mi praxis se nutre del enfoque de la virtud T.A.I basado en las 3E (Educación 教育 - *Jiàoyù*, Excelencia 卓越 - *Zhuóyuè* y Emancipación 解放 - *Jiěfàng*, mediadas por el Amor 爱) y la disciplina de la educación católica, utilizando el rigor de Tomás de Aquino para iluminar la *Head* (Soberanía Cognitiva y rigor científico) y la *Amorvolezza* de Don Bosco para sostener el *Heart* (Sentipensares y neurobiología del afecto). Este legado se blinda con la firmeza indomable y resiliente de Rumiñahui (*sayarij*) y la dignidad (*Apukay*) del Jade (玉 - *Yù*), protegiendo la biomasa del ser contra el *mobbing* y el trabajo deshumanizante. Inspirado en la ciencia y el pensamiento liberador de Eugenio Espejo, la ética innegociable de Juan Montalvo y la Disciplina Estratégica de Ignacio de Loyola, el modelo dota a las *Hands* (Creación técnica, autogestión y trabajo como virtud) de una Capacidad Onto-Tecnológica que desafía el *lamfare*.

Así, el equilibrio del *Zhongyong* (中庸 - El Justo Medio) y la benevolencia del *Rén* (仁 - Amor al prójimo) aseguran que el flujo de datos de la venidera Educación 6.0 no sea un tributo burocrático y digital, sino un retorno de Salud Integral. Esto permite que el docente y el joven, impulsados por su *Zhìxiàng* (志向 - Ambición noble y voluntad) y su *Tiānmìng* (天命 - Mandato del Cielo), y fluyendo en la resiliencia del *Wú Wéi* (无为 - Acción con calma) y la autenticidad del *Zìrán* (自然 - Naturaleza espontánea), reclamen su territorio frente a la oscuridad del simulacro administrativo de la “Escuela Pecera” tecnofeudal.

En la “Escuela Pecera”, el sistema ofrece la anestesia de la burocracia y el conformismo para no sentir el colapso. Sin embargo, el Maestro Luciérnaga convertido en ontoeducador, en su deber ético social, decide despertar y ser el *último Maestro en la línea* del bastión de la auténtica educación emancipadora; este siempre escogerá la cura en vez de la anestesia, y esto duele. Este dolor no es victimismo, es el síntoma de una conciencia que se niega a ser cómplice de la deshumanización

actual y el despeñadero generacional. Es el precio de romper el cristal de la pecera oscura para que la luz se convierta en fuego emancipador.

Así pues, con esta concepción ontológica, la inevitable transición a la Educación 6.0 liderada por la IA, ya no será una rendición tecnológica, sino el espacio de reivindicación por la Soberanía del Ser. Con la nueva Pedagogía de la Soberanía del Ser y Ontoeducativa, la Arquitectura 6H y CREATIONS, las interfaces biodigitales y burocráticas dejarán de ser “rentas” para la burocracia o la industria TECH y se convertirán en herramientas de resistencia ontológica, garantizando que el flujo de datos retorne al territorio como bienestar, salud y conocimiento soberano. La Reingeniería Neuro-Ontopedagógica de arquitectura 6H con los modelos transdisciplinarios **S.T.E.A.M. HOLÍSTICO** y **CREATIONS** trasciende la visión fragmentaria de las destrezas y competencias, herramientas ambas del tecnofeudalismo diseñadas para la estandarización del “siervo del algoritmo y la burocracia”, y propone en su lugar la capacidad de Habitar el Conocimiento a través de Dimensiones de Vida y Potenciales Soberanos.

En este nuevo paradigma, la evaluación deja de ser una medición punitiva de resultados para convertirse en la observación de cómo el saber transforma la realidad biopsicosocial del ontoaprendiz y desarrolla su talento intrínseco desde su estado actual; así, la “Destreza con criterio de desempeño” evoluciona hacia una Acción Soberana de Vida, la “Competencia laboral o digital” se transmuta en una Capacidad Onto-Tecnológica y el “Resultado de aprendizaje” se eleva como una Manifestación del Legado y del Ser (*Heritage*). Esta transición permite que el aprendizaje fluya desde la Soberanía Cognitiva (*Head*), se nutra de los Sentipensares (*Heart*) y se materialice en la Autogestión (*Hands*), garantizando que el estudiante-ontoaprendiz no sea un engranaje funcional del mercado, sino un ser íntegro capaz de dismantelar la Escuela Pecera mediante su propia autonomía técnica, cognitiva y ética para habitar su propio proyecto de vida.

V. La Arquitectura Neuroeducativa Ontopedagógica de la Esperanza, Insurgencia y Resiliencia del Ser: Programa PRISMAS y la Deconstrucción del Simulacro Pecero a través de los Modelos CREATIONS y ERES DUAL

Me percaté de que se necesitaba de un nuevo liderazgo educativo

popular y esperanzador, no populista, que trascienda la escuela hacia la comunidad, uno que emancipe y no persiga ni destruya, porque el verdadero liderazgo se basa en empoderar y servir a los demás, no en dominarlos para su control, explotación y silencio. El problema de la falta de recursos didácticos no era muy relevante para nosotros, ya que hace años, con mi esposa, habíamos implementado un laboratorio de creatividad e innovación didáctica casero denominado LISTTA para diseñar prototipos tecnológicos y recursos didácticos de alto impacto con materiales reciclados y de muy fácil acceso para la democratización didáctica de la tecnología educativa; además, ahora existe una globalización de la información y el conocimiento está dispuesto gratuitamente en la web, solo es cuestión de voluntad, valentía y convicción para organizarlo y adaptarlo con criterio a lo educativo.

Con respecto a la Ontología del Ser, nos referimos a la educación no como una “transmisión de conocimientos”, sino como un proceso de formación humana profunda, semejante a como lo veía Santo Tomás de Aquino. Se trata de quién es el estudiante con sus condiciones materiales, raíces e identidad, y en quién se está convirtiendo, más allá de lo que conoce o sabe hacer. Y con respecto a la Neuroeducación, consideramos que es el cambio de perspectiva sobre el proceso didáctico del ontoaprendiz que nos permite entender sus necesidades, resiliencia, empoderamiento, su capacidad de transformación para aprender y lograr ser. Esta no es una metodología, pero es la frontera que delimita la pertinencia entre la educación contemporánea y la tradicional porque *un maestro sin la guía de la Neurociencias, será como un marinero sin mapa, brújula, ni sextante*. Esta propone que el error no es un fracaso, sino una señal de aprendizaje, porque el cerebro es un órgano estadístico que necesita equivocarse para ajustar sus predicciones, y solo se aprende si hay emoción. Sin emoción no hay curiosidad, sin curiosidad no hay atención y sin atención no habrá aprendizaje, solo un memorismo forzado e inútil para afrontar este siglo.

Por eso, toda actividad de aprendizaje debe generar curiosidad y placer, y el disfrute es la recompensa biológica que nos empuja a seguir aprendiendo; también queda claro que el maestro también debe estar motivado para esto. Debemos orientar a nuestros hijos y estudiantes hacia lo humano, una vida contemplativa y la estética de las humanidades (filosofía, historia, artes, cine, literatura, pintura,

derecho, etc) bajo la transdisciplinarietà del nuevo enfoque STEAM Holístico Soberano, alejándolos de la ultraespecialización técnica que las máquinas ya dominan. La premisa deberá ser que, ante el avance de la automatización, la verdadera «póliza de seguro» es desarrollar al Ser para el Plural basado en el pensamiento crítico, la ética y la empatía social, priorizando la *Health* (salud integral, comunitaria y de la naturaleza), los Hábitos Soberanos (individuales y colectivos) frente al aislamiento digital, y el aprendizaje de oficios sólidos que las máquinas no puedan reemplazar. En definitiva, se propone dejar de competir con la capacidad de procesamiento de los algoritmos para cultivar una *Humanidad excepcional* que sepa juzgar, conectar y liderar en el mundo real.

Soberanos en el hábito, humanos en el ser y saludables para el nosotros

Ante la casi extinción de maestros pedagogos, agentes de cambio y liberadores (ontoemancipadores) que ha provocado la opresión de la Escuela Pecera, la falta de honestos diagnósticos de la realidad educativa actual, la apatía digital y la ausencia de un programa de renovación curricular socioeducativa nacional, surgió el programa de renovación PRISMAS Altas Esperanzas (Programa de Renovación Integral Socioeducativo para la Mejora y Actualización Sostenible) para articular los modelos de esta reingeniería pedagógica y nueva educación nacida en Los Sauces y devolver la esperanza y la resiliencia a esta generación de píxeles, asediada por la procrastinación, la resignación y la violencia. Su propósito pedagógico fundamental es articular todos los modelos y enfoques para renovar el acto educativo en este contexto adverso y austero, mediante la aplicación de la nueva Pedagogía del Ser Soberano, Ontoeducación y la Neuroeducación para desarrollar las habilidades del siglo XXI y el talento, mediante la vanguardia educativa con actividades lúdicas altamente motivadoras para dar propósito de vida, empoderar al ser soberano y fomentar su superación. Esto implica mejorar las funciones ejecutivas, la agencia, el sentido de pertenencia y la empatía, mitigando la dopamina del abuso de las redes sociales, la indefensión del entorno de violencia y la psicodominación burocrática pecera. Transformando el entorno en un bastión de aprendizaje soberano y significativo donde el deporte, la lectura, la ciencia, la tecnología, la práctica cooperativa y el “tablero” (juegos de mesa) se conviertan en el semillero de Funciones Ejecutivas y emociones para la autorrealización y la superación académica.

Entonces, decidí implementar proyectos emancipadores soberanos bajo estos principios. Con el proyecto AJEDREZ PARA TODOS: JAQUE MATE A LA VIOLENCIA, se buscó desarrollar el pensamiento lógico-estratégico, activar la atención y la autorregulación, demostrando que el talento no conoce barreras cuando hay una estrategia de vida clara que combate la impulsividad y fomenta la sana competencia. Complementando esta visión, el proyecto Brico-Pong para el juego de Ping-Pong, los proyectos Fútbol Inteligente y Táctico, y Juega bien con *Fair Play* transformaron el entrenamiento físico en un ejercicio de cooperación, ética y empatía radical, utilizando pizarras de análisis y la implementación del primer sistema VAR escolar (*Video Assistant Referee*) para fomentar la disciplina, el compromiso y la justicia social en los partidos de fútbol; también la Lonchera Nutricional Bolivarense, entre otros proyectos y actividades implementadas. Diseñando nuevos ambientes de aprendizaje y proyectos comunitarios científico-etnotecnológicos, aplicando el modelo transdisciplinar CREATIONS y STEAM Holístico.

La excelencia científica floreció a través del enfoque STEM/STEAM (ahora STEAM HOLÍSTICO SOBERANO), al cual se le ha dado la brújula transdisciplinar ontológica de la arquitectura 6H, guiado por el modelo curricular CREATIONS y el modelo socioemocional de bienestar y felicidad ERES DUAL, elevando el conocimiento técnico al rango de servicio social y humanista bajo el programa articulador de PRISMAS y nuestra comunidad CENIT (Comunidad de Excelencia Educativa Núcleo de desarrollo de Investigación y Talento). Esta metodología transdisciplinar permitió potenciar los talentos y las habilidades del siglo XXI de forma acelerada y notable, convirtiendo a los ontoaprendices en científicos sociales humanistas capaces de conquistar podios internacionales con innovaciones como el electrocardiógrafo escolar comunitario *Healthy Hearts* y el pupitre inteligente *Smart Desk*, un prototipo de pupitre emergente con energía propia y tecnología adaptativa diseñado para los apagones nacionales y estudiantes hospitalizados. En Matemática, diseñando nuevos ambientes de aprendizaje, desde “Pitágoras con Galletas” hasta el uso de la Taptana andina, y actividades culturales y artísticas para la paz. Cada lección fue una oda a la innovación didáctica, la creatividad y el patrimonio cultural pluriversal de las “5P”, probando que la educación debe ser una experiencia vibrante intergeneracional que prepare al ser para los desafíos de esta volátil posmodernidad.

Finalmente, la dimensión socioemocional del modelo de bienestar y felicidad para el buen vivir (*Sumak Kawsay*) ERES DUAL blindó el alma de los jóvenes mediante el Proyecto L.E.A con ProfEduardo y las sesiones de Mindfulness para la cALMA; además de utilizar la lectura crítica como un acto de psicodinamia frente a la dominación de la dopamina digital y la violencia local. A través de obras como *Hábitos atómicos* de James Clear, *Metas* y *Si lo crees, lo creas* de Brian Tracy, *Los 7 hábitos de los adolescentes altamente eficaces* de Sean Covey, *¿Quién se ha llevado mi queso?* de Spencer Johnson, del cual hice una edición educativa, entre otros, se construyó un ambiente de reflexión personal. Asimismo, aplicando la metodología del *Storytelling*, contaba las historias de éxito de celebridades ecuatorianas: músicos, científicos, tecnólogos y deportistas como Jefferson Pérez, Richard Carapaz y las hermanas Dajomes, entre otras glorias, instando a los estudiantes a rechazar los modelos de violencia para abrazar la paz y una “estética de la existencia y la vida”. Esta transformación pedagógica empoderó a cada joven para que dejara de ser una copia del entorno y se convirtiera en una obra de arte original, recuperando la fe en sí mismos y en un futuro con propósito y altas esperanzas (*High Hopes*).

Entonces, sin recursos, ni abordaje estatal, brechas y barreras, ya nos habíamos transformado en luciérnagas soberanas, logrando superar las expectativas del efecto Pigmalión de negativo a positivo. En la actualidad hemos desarrollado a **“SOBERANÍA: El Vuelo de las Luciérnagas”** como un pionero recurso neuro-ontodidáctico lúdico; es decir, un juego neuro-ontopedagógico holístico soberano que, más allá de una simple actividad recreativa, es una tecnología de liberación cognitiva y del ser. Significa que el juego interviene simultáneamente en el cerebro (neuro), en la esencia de la persona (onto) y en los procesos de aprendizaje (pedagógico). Un juego neuro-ontopedagógico no sólo enseña contenidos; entrena estados del ser.

Este artefacto lúdico neuro-ontopedagógico está diseñado como recurso didáctico emancipador para la desalienación del sujeto educativo. A través de una mecánica de Resiliencia Dual, el juego estimula las funciones ejecutivas superiores (Neuro) para rescatar la voluntad secuestrada por el tecnofeudalismo administrativo y digital (Onto) de la psicodominación de la Escuela Pecera, utilizando la cartografía territorial del Ecuador, su patrimonio cultural, naturaleza e históricos

exponentes resilientes como el escenario de aprendizaje significativo y transformación social (Pedagógico). Superando la “gamificación” y la didáctica convencional hacia un nuevo paradigma: la Neuro-ontodidáctica, la Neuro-ontopedagogía y la Neuro-ontoeducación.

VI. La Reingeniería Pedagógica de la Nueva Escuela Soberana y la Agenda 2030 de los O.D.S para la Paz

Nuestra concepción de Pedagogía de la Soberanía del Ser y Nueva Escuela Soberana nace y evoluciona, en primera instancia, de un modelo de nueva escuela que denominamos Escuelas iSOS (Inteligentes, Saludables, Oportunas y Seguras). Con mucha cautela, debido al *mobbing laboral*, extendí mi cátedra y acción innovadora; para esto fundé la comunidad ecosistema CIMETT-CENIT (Comunidad de Excelencia Educativa Núcleo del desarrollo de Investigación y Talento) como semillero de excelencia educativa para desarrollar proyectos comunitarios de alto impacto. Este no era un simple club; era un Arca de Noé intelectual y pedagógica vanguardista en medio del diluvio de la mediocridad y el acoso laboral para forjar talentos. La escuela se convirtió en un laboratorio y motor del desarrollo de investigación e innovación comunitaria.

Implementé el Modelo Ontopedagógico, transdisciplinario y holístico de referencia curricular CREATIONS, basado en neurociencias y habilidades del siglo XXI, que dota al STEAM u otro enfoque interdisciplinar de soberanía, humanidad y la dimensión transdisciplinar, holística, ética, estética y neurobiológica (arquitectura 6H), transformando un simple proyecto escolar en un acto de reingeniería ontológica y social para la libertad y el desarrollo de talentos soberanos. En contraposición del Tecnofeudalismo, diseñamos el *Modelo Etnotecnológico y Tecnobumanista* Cultural de enfoque Socio-humanista Tecnológico decolonial, una visión cultural y humanista donde la tecnología resuelve problemas comunitarios en favor del ser humano y la naturaleza; pues se la entiende como todo producto cultural tangible o intangible al servicio de la humanidad y para emancipar a los pueblos.

Para blindar el espíritu del ser, creamos el Modelo socioemocional de bienestar y felicidad **ERES DUAL 21** (Esperanza-Empatía, Resiliencia-Relaciones con Responsabilidad Social, Empoderamiento-Emancipación y Superación personal-Seguridad y superación colectiva)

con su proyecto transversal **ERES Y SOMOS FELICES** aplicado en mis demás innovaciones, el “pegamento” socioemocional necesario para resistir, con una vanguardia metodológica que denominamos *Aprendizaje Basado en el Ser Soberano* desde el superado STEAM HOLÍSTICO o SOBERANO. La arquitectura de las 6H se estructura en dos dimensiones: la interna del Yo y la Externa del Nosotros, sostenida por 6 pilares de soberanía (Corazón-Heart, Cabeza-Head, Mano-Hand, Humanidad: Humanismo, Humanidades y Patrimonio cultural e identidad -*Humanity: Humanism, Humanities y Heritage*, Hábitos Soberanos-Habits, Salud integral, familiar, comunitaria y naturaleza-*Health*) como síntesis que conduce al Holismo, la Habitabilidad y el Habitus Soberano (adaptación a Bourdieu) como esquemas de pensamiento de percepción, evaluación y reconocimiento de la soberanía inexpugnable del ser y de su acción.

Esto transforma definitivamente al STEAM tradicional porque no bastaba con interdisciplinar o mezclar disciplinas, saber robótica, ciencias o realizar proyectos atractivos, ni agregar más letras al acrónimo, sin la conciencia del ser soberano para afrontar este siglo. Con esto, STEAM y sus variantes se vuelven transdisciplinarios; ya no necesitan agregar más letras a su acrónimo porque dejan de ser una simple metodología de enseñanza de ciencias para convertirse en un sistema de defensa y potenciación del ser humano; incluso nuestro modelo transdisciplinar CREATIONS puede reemplazar al mismo STEAM.

Así, nació la Pedagogía de la Soberanía Ontológica o del Ser como práctica educativa para la recuperación absoluta de la propiedad sobre el propio ser, arrebatándosela a los algoritmos y a la burocracia pecera. Concebida desde 2010, esta idea de la transformación del enfoque en proyectos STEAM evolucionó hacia un enfoque Socio-humanista de la Tecnología y las Ciencias (humanizadas). Esto se consolidó en la propuesta de aplicación de la Neurociencia en el aula mediante nuevos ambientes de aprendizaje, tal como se presentó en el VIII Congreso Internacional de Neurociencias (2019). A través de la Robótica Cooperativa y tecnología social con enfoque STEAM y Robótica Educativa, se crearon ambientes de aprendizaje que lograron transformar el entorno educativo en un espacio inclusivo. Esta metodología, en 2018, permitió romper las barreras de segregación entre estudiantes nacionales y extranjeros, fomentando un clima escolar positivo basado en la creatividad, la

motivación, la cooperación y el empoderamiento *etnotecnológico decolonial*.

Así pues, dedujimos que la innovación fragmentada es fácilmente devorada por la burocracia y vista como moda pasajera que se queda en el tintero; por ello, la verdadera transformación y renovación exigía un sistema superior de articulación curricular neuroeducativo. Así, nació PRISMAS Altas Esperanzas como el Programa de Renovación Integral, diseñado como el núcleo inteligente que articula y cohesiona toda la reingeniería pedagógica del Maestro Luciérnaga. Su función es convertir innovaciones aisladas en un sistema estructurado transdisciplinar. Al transformar la inacción del sistema fiscal en una ruta clara hacia la excelencia, PRISMAS es un programa flexible que garantiza la sostenibilidad y la actualización del talento como motor de la emancipación definitiva del ser.

Sin la visión vanguardista y renovadora como sistema operativo de CREATIONS y de la reingeniería pedagógica-curricular con arquitectura 6H, articulado con el programa PRISMAS Altas Esperanzas, las innovaciones serían destellos aislados; con este, se convierten en un plan de vuelo estructurado que permite la mejora continua y la actualización del talento frente a los desafíos del siglo XXI y ante el asedio laboral permanente. Es, en esencia, la plataforma de lanzamiento que permite la dualidad del Socioeducador Disruptivo Cultural Pluriversal y el Maestro Luciérnaga para navegar la complejidad y los riesgos del sistema educativo fiscal, transformando la inacción estatal en una ruta clara hacia la excelencia y la emancipación definitiva. Esta dualidad del ser maestro como un pedagogo crítico y emancipador social se amplía en el texto de *Socio-educadores disruptivos culturales, misioneros de la mejora educativa* y ASINCRÓNICA: “CREATIONS & MISSIONS”: *Educando desde la mitad del mundo* (Asinc & Alvarado, 2024).

La Rebelión de las Luciérnagas trasciende la innovación local para alinearse con los imperativos éticos de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS). Esta praxis materializa el ODS 4 (Educación de Calidad) al democratizar la excelencia mediante la mejora y actualización de la reingeniería pedagógica, probando que la equidad nace de la soberanía creativa y resiliente, y no de la venia institucional. Al combatir el *lawfare* y el *mobbing*, nos situamos en la vanguardia del ODS 16 (Paz, Justicia e Instituciones Sólidas), entendiendo que no hay paz social sin la erradicación de la violencia administrativa

que aniquila el talento. Finalmente, el modelo transdisciplinar CREATIONS impulsa el ODS 9 (Innovación), transformando la precariedad de entornos como Los Sauces en un bastión de aprendizaje soberano y tecnología social, donde el ser humano recupera su capacidad de diseñar soluciones sostenibles frente al abandono del sistema.

VII. El Descenso al Hades: La Banalidad del Mal del Crimen de Lesapedagogía con Posverdad, Psicodominación, Guerra Cognitiva, *Mobbing* y *Lawfare*

El sistema vampírico tiene anticuerpos para la luz. Cuando mi comunidad comenzó a brillar como luciérnaga, la oscuridad reaccionó con una caza de brujas. Me enfrenté a la “Banalidad del Mal” descrita por Hannah Arendt. Observé a colegas actuar como burócratas sin alma, normalizando el maltrato y la violencia institucional para escalar y unirse a la trinka de corte gangsteril administrativa. Observé cómo usaban a otros maestros para menesteres serviles ajenos a la docencia y los convertían en súbditos de esta trinka de la micropolítica instituida, doblegados y psicodominados como la metáfora de la *gallina de Stalin*. Estos perdían su dignidad y resistencia ontológica para obtener pequeños favores y congraciarse con la trinka imperante que secuestra la excelencia de los colegios. Siendo en vano porque, al final de haber sido serviles todo el año, terminaron declarados en exceso o desempleados.

He visto cómo han arruinado a maestros de gran trayectoria. Los maestros/as son explotados hasta su cansancio y resignación; cosificados y deshumanizados para su descarte. Pierden sus años mozos y oportunidades de vida para progresar con sus familias a la espera de los ascensos y reivindicaciones laborales que solo se logran con el pasar de los años en las calles con las luchas sociales de clases. Con sus sueños rotos, desilusionados, muchos ni siquiera llegan a gozar de su jubilación porque mueren enfermos; jubilación por la que se callaron los abusos y faltas a su dignidad, el tiempo vital con sus hijos y familias, soportando tantos vejámenes, acoso laboral y siendo cómplices de otros.

Por eso he denominado a esto como un *Crimen de Lesapedagogía* o Lesaeducación: porque es un asalto sistemático del Estado contra la libertad de cátedra y el pensamiento crítico del docente, utilizando el *mobbing* y el *lawfare* administrativo para exterminar la soberanía intelectual

del maestro de excelencia y cosificar; manteniendo a los estudiantes y a la comunidad cómodamente adormecidos y deseducados sin oportunidad de una educación de calidad emancipadora; esto vulnera los más básicos derechos humanos y preceptos educativos. A la Psicodominación administrativa de la Escuela Pecera, que oprime por el miedo del acoso laboral, la estigmatización y el *lanfare*, le hace dupla la Guerra Cognitiva, cuyo objetivo es la alteración de la realidad a través de la Posverdad (desinformación) y la Plusmentira (hiperfalacia). No solo busca la obediencia por miedo, sino que no se pueda pensar distinto. *Hackea* la percepción para que el simulacro de la “Escuela Pecera” nos parezca la única realidad posible. Es la colonización del pensamiento para secuestrar la voluntad.

Recordé muchos casos de hostigamiento, pero el caso más nefasto fue el de la maestra “Yoli”, una maestra innovadora y muy diferente, condenada al ostracismo y a la reubicación. La trunca administrativa, sostenida por los distritales, le aplicó lo que Leymann (1996) llamó *mobbing*: una destrucción moral lenta pero implacable. Siendo una maestra innovadora, la acosaron, asediaron y aislaron. Luego le crearon conflictos como linchamiento mediático para lastimar su reputación, y un conflicto que al parecer casi atentó contra su vida. Al final, la hicieron reubicar a otra institución donde, estigmatizada, continúa su martirio por no dejarse ser un asalariado autómatas, ya que el estigma viene sugerido por los mismos distritales.

Entonces, supe que pasaría por lo mismo; estaba atrapado en esa prisión del alma y del ser; pero no me rendí. Al igual que ella, sufrí acoso laboral y el *burnout*, esa fatiga que Byung-Chul Han (2010) describe en *La sociedad del cansancio* como el infarto del alma por el exceso de positividad tóxica y la autoexplotación; pero nada de esto me detuvo porque sabía que tenía un compromiso con los niños/as y jóvenes de mi comunidad y mi investidura que el propio Estado me ha dado como maestro público. Todo se tornó bizarro. Recuerdo que un día, un compañero de Lengua y Literatura, cínico, mala gente, detractor y perseguidor de “Yoli”, me lanzó la frase que marcaría mi lucha: “No sé por qué te matas haciendo estos projectitos de innovación; esta gente no vale la pena, no te pararán bola, y para más de que estos terminen siendo cargadores en el Comisariato o cajeros en el Tutti?”. “Además, ya no hagas más proyectos porque nos pondrás a trabajar más a todos”.

Ese desprecio clasista y mediocre de alguien que se dice ser maestro

que devenga el mismo sueldo del Estado para educar era simplemente inaceptable; sin embargo, en la injusticia educativa arrevesada, este tipo de docentes puede tener más oportunidades y reconocimientos que otros porque forma parte de la trínca que vende percepciones y no realidades. Yo le respondí: “*Es precisamente esa realidad la que voy a cambiar en mi comunidad de Los Sauces. Lograré que se conviertan en Aprendices Soberanos y gente de bien*”. Se volvería mi acérrimo detractor. Esto me haría notar que la opresión y sumisión docente se ha normlizado y vuelto una discriminación clasista que atenta contra la dignidad y el progreso. Es un “cáncer agresivo” que se expande y consume terriblemente la excelencia y calidad del profesorado y extingue su pensamiento diferente y liberador, afectando notablemente a la calidad educativa; incluso más que cualquier otra problemática.

El liderazgo educativo no se aplica para la mejora y excelencia educativa progresiva, sino para controlar, acaparar, concentrar poder y miedo en favor de intereses mezquinos y ajenos a lo educativo, en contubernio con los distritales politizados. Se apoderan de las instituciones educativas y crean trincas de poder para la opresión y la sumisión como *mafias blandas*, normalizando la violencia institucional, jugando a ser “emperadores de Roma a lo Nerón o Calígula”; solo viven del sistema educativo pero sin el propósito educativo, sabotando a otros maestros y asfixiando sus proyectos de innovación, condenando a toda una generación. Es por eso que muchos maestros han intentado brillar como luciérnagas, pero sus innovaciones fueron sofocadas; ellos son víctimas alienadas, cansadas y rendidas de este sistema injusto y deshumanizante que los apagó. Entonces, supe que sería el siguiente a “Yoli”; al igual que ella, trataron de indisponerme y conflictuarme para aplacar mi espíritu emancipador. Fue una persecución de odio y discriminación, cruel y desalmada incluso con mi familia como de *gángsters* administrativos; pero, vencimos porque la verdad y la justicia relucieron; la resiliencia y la fe siempre nos han acompañado.

VIII. El Clímax del Abismo: El 9 de enero y la Resiliencia Final de la Luciérnaga Soberana

Tras meses de sabotajes y lucha agotadora en esta guerra cognitiva para doblegarme, pude sostener las innovaciones educativas, pues tenía al semillero en CENIT y el club GENIALES *The Smart Makers* (ideas

derivadas de nuestra comunidad de ASINCRÓNICA) de varios estudiantes soberanos. Pero, el destino tenía reservada una prueba final, porque el 9 de enero de 2024, el presunto asalto terrorista a TC Televisión cambió la historia del país y de nuestras vidas. El pánico se apoderó de Guayaquil y el miedo de la base de la pirámide de Maslow (1943) —seguridad— se impuso sobre la necesidad de autorrealización. Ese día, los padres aterrorizados retiraron a sus hijos del colegio y de la venidera participación del concurso. De doce estudiantes confirmados para participar, el equipo se redujo a solo dos con mi hijo, también estudiante del colegio. Parecía que la violencia de las calles y el sabotaje interno habían ganado otra vez.

Pero la convicción y luz de un Maestro Luciérnaga, en lo que me había convertido, son simplemente indestructibles e inelipsables. De las cenizas, rescaté a dos estudiantes y una más que se sumó por fe para completar el equipo participante. Con ese pequeño remanente, decidimos desafiar al destino con el proyecto *“Healthy Hearts; Corazones Saludables”*. Este no era un deber escolar más; era un prototipo de tecnología médica comunitaria, un electrocardiógrafo escolar etnotecnológico diseñado para democratizar la salud y los saberes ancestrales para detectar cardiopatías tempranamente. Era nuestra oportunidad de brillar como luciérnagas y la prueba de que en Los Sauces no solo hay balas; hay ciencia y tecnología de punta.

IX. El Duelo de Gigantes: David contra Goliat en Quito: La Reivindicación y Legado del Maestro Luciérnaga y la Nueva Escuela Soberana

La luz resplandeció del asfalto y viajamos a Quito para el campeonato sudamericano de proyectos educativos de ciencia y tecnología; antes nos habíamos clasificado en el regional Costa como Plata Alta y obtenido un Bronce en cuento científico, así pudimos seguir mejorando el proyecto médico. Allí, la historia nos enfrentó poéticamente contra un prestigioso colegio elitista de Samborondón, el otro vértice del triángulo 3D. Era el choque entre el Estudiante Anclado (que acababa de soltar las cadenas) y el privilegiado. Fue un duelo ontológico: la escuela pública, estigmatizada y pobre, contra la opulencia que encontró su ruta para ser soberano libre.

Pero, empoderados con el enfoque ERES DUAL 21, la metodología y el empoderamiento de CENIT, y la soberanía recuperada,

las luciérnagas estaban listas para brillar y no pidieron permiso para ser ellos y resplandecer con su talento. Y el jueves 22 de febrero brillaron, demostraron ante jueces internacionales que la excelencia no es cuestión de códigos postales, sino de fuego sabio interior. El sábado 24 de febrero, el tiempo se detuvo. Al anunciarse el ORO SUDAMERICANO para el proyecto de Los Sauces, el estruendo no fue solo de aplausos. Fue el sonido de los muros de la pecera derrumbándose. Habíamos vencido al Tecnofeudalismo en todas sus formas, al control burocrático de Deleuze y a la deseducación de Chomsky. Habíamos conquistado al ser, habíamos vuelto a ser...soberanos.

Esto nos mereció un cupo para disputar el Iberoamericano en Guadalajara, México, aunque no pudimos viajar por los problemas políticos binacionales suscitados en la embajada mexicana; posteriormente, en participación virtual, obtuvimos Bronce, consolidando a nuestra comunidad educativa fiscal como lumbrera educativa de nuestro país e Iberoamérica, logro pionero en la escuela pública ecuatoriana. Esto se reseña ampliamente en: *El Milagro Educativo de Los Sauces y los Semilleros Comunitarios de Talento Social* (Asinc & Alvarado, 2025).

Esta ha sido una gran historia de resiliencia, vocación y convicción. Así fue como el niño de los 90s que regresó para demostrar que la escuela pública puede ser un espacio de soberanía y libertad, y el regreso a mi comunidad marcó el nacimiento de la *Nueva Escuela Soberana del Siglo XXI*, la pionera Ontoeducación y Pedagogía de la Soberanía del Ser. Sin esperarlo, nuestra ciudad y país reconocieron nuestra ardua y trascendental labor educativa de la última década: la Alcaldía de Guayaquil nos reconoció *como maestros paradigmas de los maestros ecuatorianos* y la Asamblea Nacional del Ecuador nos condecoró a mi esposa y a mí con la más alta distinción ciudadana al mérito educativo, otorgándonos las máximas medallas nacionales “Dra. Matilde Hidalgo de Prócel” y “Dr. Vicente Rocafuerte”, respectivamente, siendo nuestro orgullo patrimonial..

Fuimos invitados por la fundación FIDAL y la AMEE a la EDUCOMUNIDAD 2024 en Manta como expositores de la AMEE. Y fui invitado por una embajada como parte de la delegación ecuatoriana a la Cumbre Internacional contra la Violencia por un Mundo Nuevo, una experiencia decolonial, pluricultural, pluriétnica, plurilingüe, plurinacional y pluriversal única para la paz mundial, en

donde pude visitar el Caribe y, además, exponer en televisión abierta nuestra teoría de LA ESCUELA PECERA, la cual fue aceptada en las memorias de la cumbre; esta internacionalización no la había conseguido antes, ni siquiera por los concursos educativos anteriores.

Esta reingeniería neuro-ontopedagógica no es solo un éxito académico; es un acto de secesión frente a la violencia estructural e institucional. Al instaurar los pioneros modelos educativos y el semillero CIMET-CENIT, hemos erigido un entorno soberano que desarticula las causas raíz de la vinculación criminal y la desidia burocrática. Nuestra praxis erradica la violencia institucional sustituyendo la “pedagogía del control” por la Pedagogía de la Soberanía Ontológica y la Pedagogía del amor. Frente al reclutamiento de las bandas, oponemos el reclutamiento del talento; frente a la discriminación que dicta que el hijo del asfalto solo sirve para la servidumbre, anteponemos el Capital Social Global.

Al final, no se trata de caer en la “trampa del facilismo académico”, ni en la “trampa de incorporar más contenido curricular inerte” que solo se convierte en ruido blanco para justificar puestos burocráticos e inflar las estadísticas. Tampoco se trata de más informes y trámites que agotan y queman al maestro en burnout; se trata de superarnos y alcanzar lo humano y contemplativo del ser soberano. Por esto, urgentemente, el sistema educativo ecuatoriano debe cambiar el paradigma del solo “conocer contenidos para competencias laborales del mercado” hacia el del “alcanzar el ser soberano”. El paradigma del conocer sólo nos preparará para ser una pieza reemplazable, codificable y cosificable como en la maquinaria del siglo XX; el paradigma del Ser Soberano emancipa para ser la fuerza creativa, soberana e inconfiscable del siglo XXI. El sistema debe abandonar el Tecnofeudalismo Administrativo y su psicodominación vertical, donde la “trinca” burocrática utiliza el terror para castigar la innovación y destruir al maestro diferente. La Nueva Escuela Soberana propone transformar distritos e instituciones en Ecosistemas Horizontales de Investigación, Innovación y Justicia que desarrollen talentos desde el ser, donde el motor no sea el control del archivo, ni la vigilancia panóptica para culpar al maestro como el chivo expiatorio del sistema; sino para la Soberanía del Ser y el Talento soberano. Solo cuando la jerarquía se rinda ante la ontopedagogía, y el poder administrativo proteja la biomasa del docente en lugar de perseguirla,

fundaremos una escuela pública verdaderamente humana y justa.

Ahora, la pecera se ha roto y la rebelión de las luciérnagas soberanas ha comenzado. Su luz esperanzadora y resiliente es, por fin, inexpugnable.

“Al final, no es el volumen de lo que se conoce o informa lo que nos redime, sino la altura de lo que llegamos a SER y la excelencia de lo que logramos HACER con la luz que ya habitaba en nosotros. Solo la Soberanía del Ser determina la inmensidad de nuestro horizonte.”

X. El Vuelo de la Luciérnaga: Del Calvario a la Trascendencia Eterna

El Maestro Luciérnaga Soberano no es un náufrago que se conforma con flotar en los escombros de un sistema en ruinas para su conveniencia. Su existencia es un acto de secesión espiritual y una rebelión de insurgencia intelectual contra la gravedad de la mediocridad para avivar el fuego liberador de la niñez y la juventud. Mientras el Tecnofeudalismo Administrativo intenta encadenar su biomasa a la “Renta del trabajo deshumanizante” y al vacío de la pantomima de la “Educación de las Selfis”, la luciérnaga invoca su propósito divino para recordar que su cátedra no pertenece a la burocracia como abeja obrera, sino a la eternidad del ser como luciérnaga libre y soberana. Él no solo sobrevive al *lanfare* y al *mobbing* que pretenden aniquilar su talento; los transmuta. En el crisol de la Pedagogía Soberana, el dolor del acoso se convierte en la disciplina de Loyola y el desprecio clasista en la pluma de fuego de Juan Montalvo. No camina solo; lo acompañan la firmeza de Rumiñahui, el rigor de Aquino y la ciencia liberadora de Eugenio Espejo. Su trascendencia se firma con el Amor y la *Amorvolencia* de Don Bosco y la sabiduría de Lao Tse, porque comprende que solo se aprende aquello que se ama y solo se emancipa aquello que se abraza con el alma.

Al final, su victoria no es un trofeo de oro, sino la sonrisa de un joven que, gracias a la Excelencia (卓越), ha dejado de ser un “Niño de Píxeles” para convertirse en un Ser Soberano capaz de habitar su propio destino, que seguirá transformando la sociedad y emancipando a otros porque aunque nos digan que “una golondrina no hace verano”, ahora podremos manifestarles que:

“Una sola luciérnaga soberana es capaz de iluminar hasta la más

densa oscuridad.”

Les dedicamos esta experiencia de resiliencia y éxito a ustedes, nuestros hermanos/as Maestros/as, sin temor a romper el cristal pecero. Su luz ya no es un destello; es el resplandor inextinguible del amanecer de una *Nueva Escuela Soberana* que devolverá la esperanza a los hijos del asfalto.

¡Atrévete a brillar sin apagar tu luz y atrévete, por fin, a SER; a erigirte como un auténtico Maestro Luciérnaga Soberano para fundar la Nueva Escuela Soberana del siglo XXI: un territorio donde la dignidad no se negocia y al talento no se renuncia!

Solo una educación soberana nos devolverá la esperanza, bienestar y felicidad.

Referencias

- Arendt, H. (1963). *Eichmann en Jerusalén: Un estudio sobre la banalidad del mal*. Viking Press.
- Asinc Benites, E. (2024, diciembre). Pilares fundamentales para la formación ciudadana en la era digital del siglo XXI. *Revista Edu@news*, (210), 16-17.
- Asinc Benites, E., & Alvarado Barzallo, S. (2024). Socio-educadores disruptivos culturales, misioneros de la mejora educativa. En *Libro-Memorias 2024: Reflexiones hacia la Excelencia Educativa*. Red Ecuatoriana de Pedagogía (REP) y Fundación FIDAL. ISBN: 978-9942-8863-2-3.
- Asinc Benites, E., & Alvarado Barzallo, S. (2024). ASINCRÓNICA: “CREATIONS & MISSIONS”: Educando desde la mitad del mundo. En *Libro-Memorias 2024: Reflexiones hacia la Excelencia Educativa*. Red Ecuatoriana de Pedagogía (REP) y Fundación FIDAL. ISBN: 978-9942-8863-2-3.
- Asinc Benites, E., & Alvarado Barzallo, S. (2025). Hacia la auténtica Nueva Escuela del Siglo XXI basada en la esperanza, resiliencia, empoderamiento comunitario y superación social (ERES DUAL) para la formación ciudadana humanista en ética, derechos y reivindicación magisterial. En *Libro-Memorias 2025: Maestros de Excelencia Transformando la Educación en Iberoamérica — Reflexiones y Desafíos*.

- Asinc Benites, E., & Alvarado Barzallo, S. (2025). El Milagro Educativo de Los Sauces y los Semilleros Comunitarios de Talento Social. En Libro-Memorias 2025: Maestros de Excelencia Transformando la Educación en Iberoamérica — Reflexiones y Desafíos.
- Baudrillard, J. (1978). *Cultura y simulacro*. Editorial Kairós.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press. [Edición en español: *Modernidad líquida* (2003). Fondo de Cultura Económica.]
- Bourdieu, P. (1972/2002). *Bosquejo de una teoría de la práctica*. Prometeo Libros.
- Chomsky, N. (2003). *La deseducación*. Crítica.
- Deleuze, G. (1990). Posdata sobre las sociedades de control. En *Conversaciones 1972-1990* (pp. 277-286). Pre-Textos.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*.
- Han, B.-C. (2010). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial.
- Illich, I. (1971). *La sociedad desescolarizada*. Barral Editores.
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 165-184. <https://doi.org/10.1080/13594329608414853>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Seligman, M. E. P. (1975). Helplessness: On depression, development, and death. W. H. Freeman.
- Varoufakis, Y. (2023). *Technofeudalism: What killed capitalism*. Bodley Head.
- Adorno, T. W. (1998). Educación para la emancipación (J. L. Arantegui, Trad.). Morata. (Obra original publicada en 1969).
- Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa (M. Jiménez Redondo, Trad.). Taurus. (Obra original publicada en 1981).
- Gabriel, M. (2020). Yo no soy mi cerebro: Filosofía de la mente para el siglo XXI (R. Gabás, Trad.). Pasado & Presente. (Obra original publicada en 2017).
- Williamson, T. (2000). Knowledge and its Limits. Oxford University Press.
- Meillassoux, Q. (2015). Después de la finitud: Ensayo sobre la necesidad de la contingencia (M. Martínez, Trad.). Caja Negra. (Obra original publicada en 2006).
- Nussbaum, M. C. (2012). Crear capacidades: Propuesta

para el desarrollo humano. Paidós. (Original 2011).
Žižek, S. (2003). El sublime objeto de la ideología (I. Tuñón,
Trad.). Siglo XXI. (Obra original publicada en 1989).

Eje 2:

**La escuela como espacio
de protección frente a la
vulnerabilidad social.**

Ralentizar la Escuela: una Apuesta Política para la Transformación Social

Jenny Patricia Cortez Solano

<https://orcid.org/0009-0006-5167-4031>

jpcortezs@uce.edu.ec

Carrera de Pedagogía de la Lengua y Literatura
Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
Universidad Central del Ecuador

—Lo que hace más importante a tu rosa,
es el tiempo que tú has perdido con ella.

Antoine de Aaint-Exupéry

Uno de los libros que mayor impacto ha ejercido en diversas aristas de la vida social y académica es *El Principito*. La cita que abre esta reflexión parte de la conversación que tiene el personaje principal, el Principito, con el Zorro. Esta breve interacción da cuenta de la emergencia del tiempo en la creación de vínculos humanos. Así, el Zorro, un personaje construido desde la humildad y la sabiduría, acompaña al Principito en la comprensión de las implicaciones de aprender a ser humano. Ante la pregunta del pequeño sobre la importancia de la Rosa —un personaje que constantemente reta la lógica del Principito en su vida—, el Zorro explica de forma precisa que es el tiempo que ha dedicado a cuidarla lo que la hace especial; de hecho, califica ese tiempo como perdido. Esto sucede porque dentro de las dinámicas capitalistas en las que se desenvuelven las prácticas educativas, todo debe ser productivo y funcional, así cualquier actividad relacionada con lo emocional resulta en tiempo perdido.

Dentro de la escuela, la velocidad es la norma: cada actividad tiene un propósito productivo, un objetivo medible y cuantificable, y la cantidad de contenidos que se deben abordar motiva a olvidar a quien debe estar en el centro del sistema: niños, niñas y adolescentes (NNA). Porque todos los vínculos humanos requieren tiempo

para producirse, la relación entre docentes y discentes también.

Es en este sentido que el modo de producción capitalista atraviesa todas las prácticas, y la educación no queda exenta de estas dinámicas. Retomando la obra que sirve de base para la reflexión, *El Principito* de Antoine de Saint-Exupéry, existe un fragmento en el que el Zorro pide al Principito que lo domestique. Se podría considerar que la educación es un equivalente semántico a la domesticación, al menos en la forma en la que se plantea en esta obra, pues para el Zorro domesticar significa crear vínculos.

El zorro se calló y miró un buen rato al principito: —Por favor... domesticame —le dijo. —Bien quisiera —le respondió el principito, pero no tengo mucho tiempo. He de buscar amigos y conocer muchas cosas. —Sólo se conocen bien las cosas que se domestican —dijo el zorro—. Los hombres ya no tienen tiempo de conocer nada.

La cita refleja la forma en que el mundo transita; la velocidad determina cómo se desenvuelven varios aspectos de la vida social. Actualmente, este ritmo frenético ha modificado la construcción de vínculos humanos. En la obra, el Zorro invita al Principito a que se aproximen de forma lenta: la amistad se construye en el tiempo, nada se presiona y el conocimiento de ambas partes no se impone. Llama la atención que, si bien el Zorro habla de vínculos afectivos, no deja por fuera el desarrollo del conocimiento y señala que el conocimiento exige tiempo. La escuela es uno de los espacios más urgentes para desacelerar: planificaciones ideales, lejanas del conocimiento del grupo al que se va a aplicar, sobrepoblación en las aulas de clase, nula capacitación sobre diversidad en el aula, entre otros aspectos, motivan prácticas excluyentes que vulneran derechos.

La escuela ha sido históricamente construida sobre criterios de estandarización y homogenización, y con ello ha borrado intencionalmente las diferencias entre ritmos de enseñanza-aprendizaje. La velocidad es violenta tanto para el docente como para los NNA. La propuesta de ralentizar la escuela es una apuesta política que se ampara en la Constitución de la República del Ecuador (2008):

Art. 27.- La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente

y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar.

La educación centrada en el ser humano no puede ejecutarse en espacios que contemplen la velocidad de la enseñanza sin considerar la velocidad en el aprendizaje. La justicia social es un elemento indispensable para la práctica educativa; es por ello que pensar en el respeto a los derechos humanos, el medio ambiente, la equidad de género y el desarrollo de competencias no puede generarse desde la aceleración de contenidos por encima de la capacidad docente de enseñar y la necesidad del discente de aprender. La realidad actual del Ecuador habla de la urgencia de crear vínculos en la educación; sin embargo, sin mecanismos para la acción política se convierte en un espacio de disputa por alcanzar indicadores macro que tienen la velocidad en las cifras como eje sustancial, olvidando que el corazón de las cifras es humano.

Ramiro Ávila Santamaría (2010), experto en Derechos Humanos, en su texto *De invisibles a sujetos de derechos: una interpretación desde El principito*, retoma varios fragmentos de la obra de Antoine de Saint-Exupéry para abordar cuestiones de derecho alrededor de la relación sujeto-objeto. El eje articulador entre este texto y la propuesta de ralentizar la escuela es considerar que ninguno de los actores del fenómeno educativo debe ser considerado un objeto. Ya sea el docente como simple impartidor de contenidos o herramienta para cumplir estándares de calidad que en muchas ocasiones no consideran el contexto social, geográfico o económico, no es posible reducir al estudiante a una estadística de aprobación o reprobación como evidencia de la eficiencia de la gestión administrativa. Si a este conjunto de fenómenos se suma la ausencia de capacitación sobre la neurodiversidad o la nula aplicación de enfoques educativos de derechos que contribuyan con el desarrollo de todos y todas en el aula, la velocidad se constituye en un elemento decisivo que activa o anula indicadores de justicia social en las prácticas educativas.

Se acelera tanto el proceso de enseñanza sin pensar en la velocidad en la que se produce el aprendizaje, que esto ha provocado que la escuela se convierta en una fábrica de inequidad social. En esta carrera sin fin en la que se ha subsumido la educación, no hay espacio para pensar en personas

con necesidades educativas específicas asociadas o no a la discapacidad. Los ritmos de enseñanza y aprendizaje no son indicadores que contemple la política pública, esencialmente porque la toma de decisiones está atravesada por la velocidad en las cifras y la proyección de crecimiento en los datos. Sin embargo, la desaceleración del proceso de enseñanza es directamente proporcional con la mejora del nivel de aprendizaje.

Ibarrola (2013) propone dos tipos de aprendizaje: por un lado, uno emocional que se produce de forma rápida, que por su naturaleza no requiere esfuerzo, y que al estar mediado por las emociones se produce de forma inconsciente y automática. Por otro lado, se encuentra el aprendizaje cognitivo que se caracteriza por su ritmo de adquisición lento y la dificultad de apropiación del contenido, por lo que requiere una inversión mayor de tiempo y esfuerzo; su naturaleza exige un componente consciente para la incorporación y el desarrollo del proceso de aprendizaje (p. 101). Pensar en ralentizar las prácticas pedagógicas adquiere una fuerza contundente cuando la reflexión se plantea desde la perspectiva de la neuroeducación, no solo porque se prioriza el bienestar emocional —aspecto clave para el aprendizaje—, sino porque el tipo de aprendizaje que se motiva implica una mayor inversión del tiempo para que sea significativo.

Zavalloni (2011) en su obra *Pedagogía del caracol* menciona que en el Tercer Encuentro Didáctico de Educación Infantil en lengua italiana de la provincia autónoma de Bolzano se presentaron varias estrategias que proponían que perder el tiempo en educación es ganar el tiempo. En antítesis con la perspectiva de productividad en todos los aspectos de la vida humana actual, perder el tiempo está asociado con actividades que no implican la producción de un bien material. De este texto se retoman las siguientes estrategias que pueden ser aplicadas en cualquier nivel de educación o contexto de interacción humana:

1. Perder el Tiempo para Escuchar (emociones)
2. Perder el Tiempo para Conversar (hablar con los Niños y No Sobre Ellos)
3. Perder el Tiempo para Respetar A Todo el Mundo (la Vida en Grupo)
4. Perder el Tiempo para Darse Tiempo (descubrir)
5. Perder el Tiempo para Compartir (pReferencias)

6. Perder el Tiempo para Jugar (entender el Mundo)
7. Perder el Tiempo para Caminar (vivir en un Territorio)
8. Perder el Tiempo para Crecer (ofrecer Tiempo y Espacio al Presente)
9. Perder el Tiempo para Ganar Tiempo (la Velocidad Se Aprende en Lentitud)

Estas estrategias hablan de la belleza de perder el tiempo en un mundo obsesionado por la productividad, y de la necesidad de crear espacios lentos en la educación para disfrutar de la lectura, el arte o la creación artística, del disfrute del ejercicio docente en el reconocimiento del grupo y la guía que una práctica lenta ofrece al desarrollo humano. La educación se ha convertido en un tren automático que avanza a la velocidad de la luz, dejando en sus andenes a una parte importante de sus pasajeros. La Pedagogía del caracol propone que la discapacidad exige ritmos lentos de cuidado; incluso sería pertinente mencionar que la humanidad requiere ritmos lentos para crear vínculos. Las pausas y el escuchar solo se pueden generar en espacios humanizados que respeten la desaceleración de quien no puede avanzar al ritmo de los demás.

Ralentizar la escuela representa una apuesta política por la desaceleración de los procesos de enseñanza-aprendizaje, contemplando que el aprendizaje cognitivo exige tiempo para ejecutarse y que, para promover espacios de calidez humana, el educador debe tener el derecho al placer de ejercer su profesión. Si bien hasta este punto se ha discutido sobre los beneficios de la ralentización de la escuela para los NNA, la ralentización conlleva procesos anclados al bienestar del docente, a partir de la reflexión sobre la preparación emocional en la impartición de clase, la tolerancia al error y la construcción de espacios de aula como ambientes seguros.

“El placer experimentado por el profesor y por los estudiantes es el predictor de resultados más importante” (Berg et al., 2022, p. 70). En este sentido, el placer como constructo que evidencie el gozo de la práctica docente solo puede construirse desde la lentitud de procesos que implican respeto, empatía y aplicación del aprendizaje socioemocional, entre otras variables que surgen desde la desaceleración. Pensar en la ralentización de las prácticas docentes para entender el ejercicio pedagógico como un espacio para disfrutar permite analizar el error desde la humanidad

del trabajo en aula. La lentitud como posicionamiento político para comprender el fenómeno educativo como parte del desarrollo de un tipo de aprendizaje que exige condiciones de desaceleración en el dominio de cualquier habilidad. La velocidad propende a la memorización sin pasar por el pensamiento crítico, crea estudiantes ideales para el sistema, pero no permite la convivencia con estudiantes reales con problemas de aprendizaje o con problemas emocionales, ni la comprensión de las emociones del docente o el apasionamiento por un tema.

La propuesta política para ralentizar la escuela permite pensar en aprender y enseñar de forma simultánea, pero en cámara lenta. Berg et al. (2022), en *The Slow Professor: desafiando la cultura de la rapidez en la academia*, ofrecen una serie de estrategias para disfrutar de la docencia a partir de la ralentización del proceso, desde la reflexión del antes, durante y después de la clase:

1. Nervios: Prestar Menos Atención A los Miedos, Más Atención A la Necesidad de Aprendizaje de los Estudiantes
2. Pausa Inicial: Lenguaje Corporal de Seguridad y Silencio Antes de Empezar
3. Respiración: Calma y Optimismo
4. Apoyando al Desarrollo de la Clase
5. Reír: Ser Alegre, Espontáneo y Natural Crea un Ambiente Familiar
6. Escuchar: Atención Genuina Que Fortalece la Relación Profesor - Estudiante
7. Preparándose para la Clase
8. Moderar el Ritmo: Visualizando Oportunidades en el Contenido para la Interacción
9. Relatar el Contenido
10. Establecer Reglas de Clase
11. Crear Evaluaciones Que Sean Agradables de Calificar

A lo largo de esta reflexión se presenta una propuesta política para ralentizar la escuela como estrategia de mejora del bienestar emocional para los principales actores del sistema educativo. El tiempo que regula las prácticas educativas se debe considerar como un factor

que incide en la calidad y calidez del proceso de enseñanza-aprendizaje, reconociendo que este proceso debe basarse en el desarrollo de vínculos afectivos. Ralentizar la escuela es una propuesta política y pedagógica anclada a la justicia social; la velocidad en el sistema educativo produce exclusión y profundiza las desigualdades sociales. La desaceleración de las dinámicas escolares busca fortalecer la adquisición del conocimiento y el aprendizaje significativo, maximizando el acceso de la población en condiciones de bienestar emocional para docentes y estudiantes.

En este sentido, ralentizar la escuela ubica en el centro de la sostenibilidad del sistema el bienestar del docente como eje de la calidez educativa. La apuesta por una educación lenta implica justicia social, inclusión y democracia. Esta propuesta política se presenta como una condición necesaria para transformar no solo el sistema educativo, sino el mundo.

Referencias

- Ávila Santamaría, R. (2010). De sujetos invisibles a sujetos de derechos. El principito y los derechos humanos (pp. 28–63). Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.
- Berg, M., Seeber, B. K., & Jiménez Villar, B. (Trad.). (2022). *The slow professor: Desafiando la cultura de la rapidez en la academia*. Editorial Universidad de Granada. ISBN: 978-84-338-6979-1
- Constitución de la República del Ecuador. (2008). Registro Oficial No. 449.
- Ibarrola, B. (2013). Aprendizaje emocionante: Neurociencia para el aula. Ediciones SM.
- Zavalloni, G. (2011). *La pedagogía del caracol: Por una escuela lenta y no violenta* (F. Massana Cabré, Trad.). Graó. (Obra original publicada en 1998)

El abandono del futuro: jóvenes sin proyecto de vida en territorios capturados por la violencia.

Pablo José Gutiérrez Quezada (1)

<https://orcid.org/000-0-0002-8051-505X>

pablo.j.gutierrez@unl.edu.ec

Carrera de Educación Básica

Facultad de la Educación, el Arte y la Comunicación.

Universidad Nacional de Loja

Marianela del Cisne Retete Ochoa (2)

<https://orcid.org/0000-0001-7407-9207>

mretete@ladolorosa-loja.edu.ec

Unidad Educativa Fiscomisional "La Dolorosa"

En los últimos años, Ecuador y varios países de América Latina han experimentado un deterioro acelerado de los entornos que rodean a niñas, niños y adolescentes, producto de la expansión de bandas y economías criminales en barrios populares y zonas aledañas a instituciones educativas. Aunque este fenómeno no es nuevo, desde 2022 se ha intensificado mediante estrategias de cooptación temprana, promesas de ingresos inmediatos y control territorial, configurando escenarios de alta vulnerabilidad juvenil.

Diversos informes internacionales alertan sobre el aumento del reclutamiento de menores por organizaciones criminales y coinciden en señalar debilidades institucionales para diseñar intervenciones sostenidas, articuladas y evaluables, lo que compromete tanto la permanencia educativa como la seguridad comunitaria (Dammert & Sampó, 2025; Plan Eval & UNICEF, 2023). Desde la gestión pública territorial, estas debilidades reflejan fallas de planificación, fragmentación de actores y ausencia de enfoques preventivos integrales.

El problema abordado es doble: por un lado, la ruptura del proyecto de vida y la desvinculación escolar de jóvenes expuestos a precariedad económica y violencia cotidiana; por otro, la existencia de economías ilegales que demandan mano de obra juvenil flexible, desprotegida y fácilmente sustituible. Estudios recientes evidencian

que la deserción y el rezago escolar responden a factores personales, institucionales y económicos, mientras que la exposición a violencia y acoso debilita la resiliencia y favorece trayectorias educativas interrumpidas (Amancha-Poveda & Hernández-Junco, 2024; Barreno-Freire et al., 2022; Vargas et al., 2024). En paralelo, la falta de empleo juvenil digno actúa como incentivo para trayectorias laborales de alto riesgo (Morales, 2016).

La premisa central sostiene que la pérdida del proyecto de vida en jóvenes que habitan territorios capturados por la violencia constituye un factor estructural que facilita su captación por economías criminales (Zambrano-Vacacela, 2024). En consecuencia, la prevención eficaz exige intervenciones multiescalares que articulen la acción educativa con políticas económicas y territoriales, ampliando oportunidades y reduciendo los incentivos del mercado ilegal.

El análisis se sustenta en cuatro nociones vitales. La primera es la violencia estructural, entendida como un conjunto de condiciones históricas y socioeconómicas que producen daño sin necesidad de un perpetrador visible, erosionando la agencia juvenil (Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH], 2023). La segunda es el proyecto de vida, definido como la capacidad de anticipar un futuro deseado, organizar metas y sostener decisiones, estrechamente asociado a mayor permanencia y desempeño escolar (Barboza, 2025).

La tercera noción corresponde a las economías ilegales, que operan con lógicas territoriales y transnacionales, utilizando mecanismos de captación segmentados por edad y género, y aprovechando contextos de informalidad y ausencia de alternativas laborales (United Nations Office on Drugs and Crime [UNODC], 2023). Finalmente, se considera a la escuela como espacio de protección y un espacio para reconstruir horizontes de futuro mediante estrategias educativas, psicosociales y de gestión institucional (UNESCO, 2025).

Desde el ámbito educativo, existe amplia evidencia de que cuando los estudiantes perciben una trayectoria formativa con sentido, disminuye la probabilidad de abandono y aumenta la búsqueda de apoyo ante dificultades. Programas centrados en metas personales, tutoría y acompañamiento continuo mejoran la motivación, el rendimiento y la capacidad de afrontamiento frente a riesgos psicosociales como el acoso

(Lagos-San Martín et al., 2022). Desde la gestión de proyectos educativos, estos hallazgos refuerzan la necesidad de diseñar intervenciones con objetivos claros, líneas base y seguimiento orientado a resultados.

En contraste, las economías ilegales funcionan como mercados laborales informales que externalizan el riesgo hacia jóvenes sin credenciales, ofreciéndoles tareas de mensajería, microtráfico o vigilancia a cambio de ingresos inmediatos y sin protección. En contextos donde la informalidad se acentúa y no existen trayectorias laborales seguras, estos grupos ocupan la brecha con promesas de ingreso y pertenencia, aunque el costo sea la exposición a violencia y ciclos de endeudamiento coercitivo (Mera, 2025). Esta dinámica se intensifica en barrios con alta rotación ocupacional, zonas de frontera o corredores logísticos (Vinueza et al., 2025).

De este modo, la pérdida del proyecto de vida no puede entenderse como un problema individual, sino como la expresión subjetiva de la violencia estructural. Ni el aula aislada ni el control penal fragmentado resultan suficientes; se requieren entornos protectores donde escuela, familia e instituciones locales articulen apoyos sostenidos, con roles claros y mecanismos de coordinación interinstitucional. Documentos técnicos recientes recomiendan un enfoque de prevención integrada que combine acompañamiento escolar, restitución de derechos, trabajo con familias y oportunidades socio-productivas, evitando la criminalización de la juventud (Consejo Nacional para la Igualdad Intergeneracional [CNII], 2025; UNICEF Ecuador, 2025; Vicuña-Pozo et al., 2025).

La relación entre pérdida de proyecto de vida y captación criminal se manifiesta, al menos, en tres escenas recurrentes. La primera es la deserción silenciosa, en la que estudiantes con rezagos acumulados, responsabilidades de cuidado o necesidad de ingresos abandonan la escuela sin activar redes de apoyo. En ausencia de programas de reenganche, el territorio criminal ofrece sustitutos de pertenencia y reconocimiento.

La segunda escena corresponde a la permanencia frágil, en la que estudiantes asisten pero no encuentran sentido en su trayectoria, debido a un currículo desconectado de expectativas de futuro y condiciones territoriales. De este modo, la evidencia muestra que programas de proyecto de vida articulados con orientación vocacional y formación para el trabajo fortalecen la motivación y la continuidad educativa (Paulino, 2025).

La tercera escena es la cooptación directa, que ocurre en entornos escolares o digitales mediante ofertas progresivas que escalan hacia tareas de mayor riesgo. Informes recientes en Ecuador advierten que esta captación se dirige a edades cada vez más tempranas y se apoya en vacíos institucionales, recomendando protocolos de protección escolar, rutas de denuncia seguras y servicios comunitarios oportunos (Cabezas-Freire et al., 2025).

A estos factores se suman los impactos del ecosistema digital. Estudios recientes identifican asociaciones entre ciberacoso, uso problemático de internet y deterioro del bienestar y desempeño escolar, debilitando el proyecto de vida y reforzando narrativas de escape inmediato (Comas-Sánchez et al., 2025). Ignorar estas dimensiones reduce la efectividad de cualquier intervención preventiva.

A partir de este diagnóstico, se propone fortalecer la articulación entre escuela, territorio y mercado de trabajo mediante la iniciativa “Escuela que acompaña el proyecto de vida”, concebida como un programa gestionado por resultados. La propuesta integra tutoría personalizada, diagnóstico temprano de riesgos de abandono, acompañamiento psicosocial y orientación vocacional aplicada.

El programa incorpora un Aula de Transición, con ciclos breves de nivelación académica, cuidado emocional y exploración vocacional, evitando la estigmatización del rezago y manteniendo el vínculo con el curso regular. Asimismo, promueve proyectos integradores que conectan aprendizajes básicos con problemáticas del entorno, produciendo resultados visibles y contextualizados.

Desde la gestión pública territorial, la intervención se articula con políticas de empleo juvenil, formación certificada y encadenamientos productivos lícitos, reduciendo los incentivos económicos de la captación criminal. La experiencia comparada indica que estas acciones deben complementarse con prevención situacional y comunitaria, evitando la militarización del espacio educativo y priorizando la coordinación interinstitucional (Leal & Iañez-Domínguez, 2024).

El componente de gestión incluye protocolos de alerta temprana, derivación oportuna a servicios psicosociales y un sistema básico de indicadores —asistencia, permanencia, tutorías realizadas y alertas

resueltas— orientados a la mejora continua y la rendición de cuentas.

En conclusión, la pérdida del proyecto de vida no constituye únicamente un síntoma subjetivo, sino un factor estructural que facilita la captación de jóvenes por economías criminales. La prevención efectiva se alcanza cuando la escuela construye sentido y el territorio ofrece alternativas económicas dignas, sostenidas y visibles.

Si bien el panorama es crítico, no resulta irreversible. La evidencia muestra que programas escolares de tutoría, resiliencia y orientación vocacional, combinados con políticas de empleo juvenil y protección del entorno escolar, reducen riesgos y fortalecen la permanencia educativa. A futuro, resultan prioritarias tres líneas de acción: institucionalizar programas de proyecto de vida en zonas prioritarias; desplegar pasarelas de primer empleo y formación técnica vinculadas a cadenas productivas lícitas; y fortalecer la protección del entorno escolar y los circuitos de atención psicosocial, evitando la criminalización de la juventud.

Referencias

- Amancha-Poveda, J. & Hernández-Junco, V. (2024). Factores asociados a la deserción escolar en la Unidad Educativa Vicente Anda Aguirre, Ecuador. *Episteme Koinonia*, 7(13), 4-22. <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i13.3179>
- Barboza, W. (2025). Proyecto de vida y rendimiento escolar en estudiantes: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(38), 2278-2288. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i38.1050>
- Barreno-Freire, S., Haro-Jácome, O., Martínez-Benítez, J. & Borja-Naranjo, G. (2022). Análisis de factores determinantes en el rendimiento académico del estudiantado de la Facultad de Filosofía-Universidad Central del Ecuador. *Cátedra*, 5(2), 75-97. <https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3552>
- Cabezas-Freire, C., Cando, M., Acosta, C. & López, C. (2025). El desafío existencial del estado ecuatoriano: fragmentación criminal, narcotráfico y la patología de la cooptación institucional. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(6), 1250-1274. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/21111>

- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH). (2023). *Movilidad humana y derechos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el norte de Centroamérica*. Organización de los Estados Americanos. <https://acortar.link/k5GW8a>
- Comas-Sánchez, D., Coba-Quintana, J. & Hidalgo-Vásconez, V. (2025). Ciberacoso en adolescentes en el contexto del uso de redes sociales. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud. Salud y Vida*, 9(18), 103-119. <https://doi.org/10.35381/s.v.v9i18.4638>
- Consejo Nacional para la Igualdad Intergeneracional (CNII). (2025). Estrategia nacional de prevención de reclutamiento de niñas, niños y adolescentes por parte de grupos de delincuencia organizada [Resumen de presentación]. Ministerio de la Mujer y Derechos Humanos. <https://acortar.link/CUvED1>
- Dammert, L. & Sampó, C. (2025). *What do we know about organized crime in Latin America and the Caribbean? Trends, definitions and risks for democracy* (UNDP LAC Working Paper Series N° 46). United Nations Development Programme (UNDP). <https://acortar.link/8Mi8YI>
- Lagos-San Martín, N., Hermosilla-Cabrera, V., García-Fernández, J., Palma-Luengo, M. & Ossa-Cornejo, C. (2022). Evaluación de un programa de desarrollo personal para estudiantes de secundaria chilenos. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 1-17. <https://doi.org/10.15359/rec.26-3.19>
- Leal, E. & Iañez-Domínguez, A. (2024). Juvenile delinquency in the context of organized crime in Mexico: a systematic review. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 69(12), 1645-1662. <https://doi.org/10.1177/0306624x241246516>
- Mera, D. (2025). Relación entre educación precaria e ingreso de menores en la delincuencia organizada en Ecuador. *Iuris Dictio*, 35(35), 15. <https://doi.org/10.18272/iu.i35.3727>
- Morales, M. (2016). Estrategias para atender el empleo juvenil en la economía informal. *Revista Latinoamericana de Derecho Social*, 1(23), 89-121. <https://doi.org/10.22201/ijj.24487899e.2016.23.10418>
- Paulino, Y. (2025). Apoyo pedagógico: una vía eficaz hacia la mejora continua. *Constelaciones Pedagógicas*, 4(1), 324-348. <https://doi.org/10.69821/constellations.v4i1.102>
- Plan Eval & United Nations Children's Fund (UNICEF). (2023). *Roadmap to address armed and urban violence in Latin America and*

- the Caribbean* (Working paper). <https://acortar.link/hqktw6>
- UNESCO. (26 de marzo de 2025). Educación para la paz y la protección escolar en Ecuador. <https://www.unesco.org/es/articles/educacion-para-la-paz-y-la-proteccion-escolar-en-ecuador>
- UNICEF Ecuador. (2025). *Aproximación al reclutamiento de niños, niñas y adolescentes en Ecuador*. <https://acortar.link/1ZfTdA>
- United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC). (2023). *Global study on homicide 2023: Homicide and organized crime in Latin America and the Caribbean*. <https://acortar.link/0kSCE4>
- Vargas, A., Angulo, V. & Sinchi-Sinchi, H. (2024). Acoso escolar y resiliencia en adolescentes en una Unidad Educativa. *Prohominum*, 6(4), 344-363. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0307>
- Vicuña-Pozo, V., Silva-Pallo, B. & Zúñiga-Orozco, J. (2025). Estudio multidimensional sobre criminalización precoz en el sistema penal ecuatoriano y consecuencias sociales-jurídicas. *Verdad y Derecho. Revista Arbitrada de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 4(CCGECON), 278-292. <https://doi.org/10.62574/9qpzs779>
- Vinueza, G., Pico, D., Garces, S. & Garcia, M. (2025). Organized crime and underage recruitment in Ecuador. *Salud, Ciencia y Tecnología - Serie de Conferencias*, 4, 622. <https://doi.org/10.56294/sctconf2025622>
- Zambrano-Vacacela, L. (2024). El rol de las instituciones educativas en la construcción de proyectos de vida de niños, niñas y adolescentes: una revisión de la literatura. *INNOVA Research Journal*, 9(3), 81-102. <https://doi.org/10.33890/innova.v9.n3.2024.2529>

**La escuela como espacio de protección frente al crimen
organizado: tutoría y proyectos de vida como estrategias de
prevención social**

María Antonieta Iglesias Nieto

<https://orcid.org/0009-0003-3638-5520>

ncreativosternurain@outlook.es

Centro Infantil Bilingüe Niños Creativos Ternura Infinita

En la actualidad, el Ecuador enfrenta una compleja crisis social marcada por el incremento de la violencia, la proliferación del crimen organizado y el debilitamiento de los sistemas de protección enfocados en la niñez y la juventud. En este contexto, las instituciones educativas han perdido la visión para la cual fueron creadas y se han convertido no solo en un espacio de transmisión de conocimientos y prevención de dinámicas de exclusión, sino también en un foco de abandono escolar y reclutamiento juvenil por parte de los grupos organizados.

La violencia que vulnera los derechos de niños, niñas y adolescentes no puede interpretarse únicamente como hechos aislados, sino como una expresión de violencia estructural que se reproduce principalmente en contextos de pobreza, desigualdad y falta de oportunidades educativas y laborales (Galtung, 1969; UNESCO, 2021).

De acuerdo con distintos análisis realizados sobre esta problemática, la desvinculación entre la escuela y los propósitos de vida de los estudiantes se establece como uno de los principales agentes de riesgo frente a la captación de niños y jóvenes por parte de las redes delincuenciales organizadas.

Cuando se ha perdido el horizonte claro y no existen dentro de la familia ni del sistema educativo agentes de orientación vocacional ni acompañamiento integral, la escuela se debilita y va perdiendo poco a poco su enfoque como espacio de contención y protección social (UNICEF, 2022). En este sentido, el debate educativo actual exige repensar el rol de la institución escolar más allá del currículo formal, incorporando estrategias que fortalezcan el sentido de pertenencia,

la construcción de propósito y el vínculo entre educación y vida.

Violencia Estructural y Educación

Frente a esta realidad compleja, el presente ensayo propone un análisis crítico del rol que asume la escuela como un lugar que cuida y acompaña a los niños y adolescentes a enfrentar al crimen organizado, con base en los aportes del Foro Permanente de Exministros de Educación (Fundación FIDAL, 2025) y desde una lectura crítica apoyada en las perspectivas sobre violencia estructural y educación crítica.

Se considera que la tutoría, el apoyo pedagógico y la construcción temprana de proyectos de vida constituyen acciones que pueden marcar la diferencia, ayudando a prevenir la deserción escolar y reducir las situaciones donde la juventud es presa fácil de bandas criminales. Por ello, resulta necesario repensar una escuela que no solo enseñe contenidos, sino que acompañe trayectorias y ofrezca alternativas reales de futuro.

La violencia que afecta a la niñez y la juventud en el Ecuador no puede explicarse únicamente como la suma de actos delictivos individuales. Detrás de estos hechos existen condiciones estructurales profundamente vinculadas a la desigualdad social, la exclusión educativa y la falta de oportunidades reales de desarrollo (Galtung, 1969).

En el ámbito escolar, esta problemática se refleja de manera concreta: aumento de la deserción, precariedad en la calidad educativa en sectores vulnerables y escasos mecanismos de acompañamiento integral (CEPAL & OEI, 2020).

Diversas investigaciones señalan que los jóvenes que crecen en contextos atravesados por carencias económicas, fragmentación familiar y escaso acceso a oportunidades formativas enfrentan mayores riesgos de exclusión social y de vinculación con dinámicas violentas (UNODC, 2023). Estas condiciones no actúan de manera aislada; se combinan y van configurando trayectorias marcadas por la incertidumbre.

En este escenario, la escuela se mueve en una tensión constante. Puede convertirse en un espacio de acompañamiento y orientación significativa, o puede quedar desconectada de la realidad cotidiana del estudiante, sin lograr responder a sus necesidades concretas (Freire, 1997). La diferencia entre ambos caminos no es menor.

La relación entre educación y violencia no es reciente ni superficial; ha sido objeto de múltiples debates desde perspectivas críticas. Estas miradas coinciden en que la escuela difícilmente puede considerarse un espacio neutral. Según las políticas que la orienten y las decisiones que la atraviesen, puede reproducir desigualdades o contribuir a cuestionarlas (Freire, 2005).

Cuando el Estado no asegura trayectorias educativas continuas ni pautas sobre la orientación vocacional ni el acompañamiento socioemocional, la escuela ve mermada su facultad de actuar como instancia de protección social. Esta limitación se vuelve especialmente significativa en territorios donde el crimen organizado proporciona respuestas inmediatas —aunque profundamente problemáticas— ante distintas necesidades, tales como una precariedad económica o la necesidad de reconocimiento (UNESCO, 2021).

La Escuela Frente al Crimen Organizado: Límites y Desafíos

La expansión del crimen organizado en diferentes territorios del Ecuador ha colocado a la escuela en una situación muy vulnerable. En diferentes sectores del país, las instituciones educativas funcionan en entornos marcados por la violencia cotidiana y el temor, donde ciertas prácticas delictivas empiezan a normalizarse. Esto afecta de manera directa la enseñanza, los procesos de aprendizaje y la convivencia escolar.

En medio de este contexto, la escuela intenta sostener su función formativa mientras procura proteger a estudiantes y docentes de dinámicas externas que, con frecuencia, superan sus recursos y su capacidad institucional.

Un límite evidente del sistema educativo es la falta de estrategias preventivas sostenidas dirigidas a niños y jóvenes que viven en contextos de alto riesgo social. Aunque en el discurso oficial se resalta la importancia de la tutoría, el acompañamiento estudiantil y la formación en valores, en la práctica estas iniciativas suelen quedar reducidas a acciones puntuales o a la burocracia, muchas veces sin continuidad ni recursos suficientes (Fundación FIDAL, 2025).

Esta debilidad dificulta que la escuela detecte a tiempo situaciones de riesgo, procesos de deserción escolar o posibles intentos de captación por parte de redes delictivas. En consecuencia,

la intervención suele llegar cuando el problema ya se ha agravado.

Otro problema que no puede pasarse por alto es la débil conexión entre el currículo escolar y la realidad socioeconómica en la que viven muchos estudiantes. Cuando lo que se enseña en el aula no tiene relación con las experiencias que los estudiantes enfrentan en su diario vivir, la escuela empieza a perder su esencia y su real significado para lo que fue concebida. Por eso, no resulta extraño que algunos jóvenes provenientes de contextos de alto riesgo que no cuentan con referentes positivos cuestionen el sentido de permanencia en el sistema educativo.

Cuando la escuela no provee horizontes claros de futuro —como la continuidad de estudios, el acceso a empleo digno o el desarrollo de proyectos de vida—, pierde legitimidad como espacio de construcción de esperanza y movilidad social (UNESCO, 2021). Esta brecha es aprovechada por el crimen organizado, que se presenta como una alternativa de reclutamiento inmediato frente a necesidades económicas y de aceptación que el sistema educativo no alcanza a cubrir.

Otro desafío relevante se relaciona con la débil conexión entre la escuela y otras instituciones del Estado. La prevención del reclutamiento juvenil requiere un enfoque intersectorial que integre políticas educativas, sociales y de protección integral; sin embargo, en muchos casos, la escuela asume esta responsabilidad de manera aislada, sin redes de apoyo sólidas ni acompañamiento sostenido. Esta situación refuerza una lógica predominantemente reactiva, centrada en la contención de conflictos más que en la prevención estructural de la violencia (Ministerio de Educación, 2023).

En este sentido, se avizora el riesgo de que la escuela termine reproduciendo las mismas dinámicas de exclusión que busca contrarrestar. La falta de acompañamiento personalizado, de orientación vocacional y de conexiones significativas entre docentes y estudiantes debilita su rol como espacio protector.

Reconocer estos límites no implica deslegitimar la labor educativa, sino evidenciar la urgencia de repensar el papel que tiene la escuela frente al crimen organizado: no como un actor pasivo o desbordado, sino como un agente primordial que necesita respaldo institucional, recursos adecuados y políticas coherentes

para cumplir su función social de prevención y protección.

Tutorías y Proyectos de Vida: La Escuela Como Espacio de Acompañamiento y Prevención

Si bien la escuela cumple un rol central como espacio de protección frente al crimen organizado, su capacidad de incidencia se encuentra condicionada por factores que trascienden el ámbito estrictamente pedagógico.

El análisis del Foro Permanente de Exministros de Educación advierte, por ejemplo, un debilitamiento progresivo entre la escuela, la familia y la comunidad, especialmente en contextos marcados por la violencia estructural y la precariedad social (Fundación FIDAL, 2025). Cuando estos lazos se fragmentan, resulta mucho más difícil sostener estrategias preventivas a largo plazo. En consecuencia, niños, niñas y adolescentes quedan más expuestos a trayectorias de exclusión y a situaciones de riesgo que la institución, por sí sola, no puede revertir.

En este contexto, las tutorías escolares pueden convertirse en un recurso decisivo. No se trata únicamente de un apoyo académico, sino de un espacio donde el estudiante encuentre orientación cercana y acompañamiento sostenido. El docente tutor, en este sentido, cumple una función que va más allá de lo pedagógico: puede ayudar a los jóvenes a imaginar y construir alternativas reales de futuro.

Cuando en el entorno familiar faltan referentes adultos estables, la escuela asume un peso aún mayor. Para muchos estudiantes, especialmente para aquellos que crecen en contextos de precariedad, el aula puede convertirse en el único lugar donde son escuchados, orientados y acompañados en la construcción de sus proyectos de vida.

En este punto, fortalecer los proyectos de vida dentro del ámbito educativo deja de ser un discurso abstracto y se convierte en una acción preventiva concreta frente al reclutamiento juvenil. Cuando la tutoría es sistemática y no meramente formal, los estudiantes pueden reconocer sus intereses, habilidades y expectativas, y comenzar a proyectarlas en metas alcanzables.

Cuando la tutoría se orienta hacia la inserción laboral, puede ofrecer a los estudiantes herramientas concretas para enfrentar las exigencias

reales del mercado de trabajo. No se trata solo de hablar sobre empleo, sino de trabajar habilidades prácticas: aprender a elaborar un currículo, prepararse para una entrevista o fortalecer la comunicación asertiva.

Algo similar ocurre con el emprendimiento. El acompañamiento docente puede ayudar a los jóvenes a transformar ideas en proyectos viables, planificar de manera realista, organizar recursos y buscar apoyos iniciales. Más que promover una salida económica inmediata, este proceso fomenta la autonomía y muestra que es posible generar ingresos lícitos desde etapas tempranas de la vida.

La tutoría orientada a la continuidad de estudios también incide directamente en la reducción de la deserción escolar. Cuando la orientación vocacional es clara y el acompañamiento académico es constante, los estudiantes cuentan con mayores herramientas para decidir su futuro formativo.

El apoyo en los procesos de postulación a institutos y universidades, así como la preparación previa, permite que estas decisiones no sean improvisadas. De esta manera, la permanencia en el sistema educativo deja de percibirse como una obligación y se convierte en una alternativa real de movilidad social.

El impacto de estas estrategias aumenta cuando la escuela no actúa sola, sino en coordinación con la familia y la comunidad. La prevención difícilmente puede sostenerse si se deposita toda la responsabilidad en la escuela. Se requiere una corresponsabilidad real que reconozca el papel de madres, padres y cuidadores en la formación de valores y en la construcción temprana de proyectos de vida.

La realidad del contexto ecuatoriano muestra que la escuela ya no puede limitarse únicamente a impartir conocimientos. Resulta imprescindible replantear su papel antes de que los grupos delictivos continúen captando a niños y adolescentes que carecen de redes sólidas de apoyo. Mantener funciones tradicionales e ignorar esta problemática implicaría renunciar a la esencia social para la cual fue creada.

Es momento de que los docentes asumamos con mayor claridad nuestro rol como tutores y acompañantes. El acompañamiento cercano, la orientación oportuna y la presencia constante ayudan a los estudiantes

a tomar decisiones informadas y a proyectarse hacia alternativas legítimas de futuro. La existencia de referentes adultos que escuchan y orientan reduce significativamente la posibilidad de que los jóvenes busquen reconocimiento o pertenencia en espacios vinculados al crimen organizado.

Superar el cumplimiento meramente formal del currículo permite que la escuela incida de manera más profunda en la vida de niños y adolescentes que enfrentan contextos complejos. Esto implica construir una cultura institucional que acompañe de forma sostenida las distintas etapas educativas y personales.

En ese proceso, la tutoría y la orientación vocacional adquieren un valor estratégico, junto con la construcción de metas vitales que proyecten una vida con propósito. Fortalecer el vínculo entre educación y futuro no es un ideal abstracto, sino una medida concreta para reducir la deserción escolar y disminuir el atractivo que el dinero fácil o el reconocimiento inmediato de las estructuras delictivas ejercen sobre muchos jóvenes.

Contar con proyectos de vida claros y con acompañamiento adulto favorece decisiones más responsables y coherentes con el futuro personal y profesional.

Los aportes del Foro Permanente de Exministros de Educación del Ecuador también evidencian que la escuela no puede hacer frente a esta responsabilidad en solitario. La protección integral de niños y jóvenes requiere una articulación real entre el sistema educativo, la familia, la comunidad y otras instancias del Estado. Así se podrá configurar la escuela como un entorno seguro y garante de derechos.

En este escenario, el liderazgo directivo y el compromiso docente adquieren un peso determinante. No se trata únicamente de administrar instituciones, sino de construir comunidades educativas capaces de sostener vínculos, generar confianza y responder de manera ética y pedagógica a las demandas del entorno.

Fortalecer la escuela como espacio de protección implica reconocer que en ella no solo se transmiten saberes, sino que también se forman identidades, se construyen expectativas y se abren oportunidades reales de desarrollo. Apostar por una educación que acompañe, donde el docente oriente, escuche y proyecte a sus

estudiantes, constituye una respuesta concreta frente a la violencia estructural y una contribución necesaria para avanzar hacia una sociedad más justa y menos vulnerable a la lógica del crimen organizado.

Referencias

- CEPAL & OEI. (2020). *Educación, juventud y trabajo: habilidades y competencias necesarias en un contexto cambiante* (Documento de proyectos LC/TS.2020/116). Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/46443>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fundación FIDAL. (2025). *Foro Permanente de Exministros de Educación: Experiencia que guía, visión que construye*. <https://www.flipsnack.com/fundacionfidal/fpee-2025>
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191. <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>
- Ministerio de Educación. (2023). *Lineamientos para la gestión educativa en contextos de violencia*. Ministerio de Educación del Ecuador.
- UNESCO. (2021). *Educación y prevención de la violencia: construir la paz desde las aulas*. <https://www.unesco.org/es/education/violence-prevention>
- UNICEF. (2022). *Educación, familia y protección integral de la niñez*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://www.unicef.org/education>
- UNODC. (2023). *Global study on homicide 2023: Homicide and organized crime in Latin America and the Caribbean*. United Nations Office on Drugs and Crime. <https://acortar.link/0kSCE4>

La escuela como espacio de protección frente al crimen organizado: propuestas y acciones necesarias.

Héctor Fabián Arciniega Castro

<https://orcid.org/0009-0006-2045-348X>

fabian720147@gmail.com

La vulnerabilidad social, la crisis económica y la erosión progresiva de derechos repercuten cada día más sobre las entidades educativas. El largo brazo de la delincuencia llega a tocar las puertas de estas instituciones, viendo en los niños, niñas y adolescentes un segmento de mercado al que sumir en actos ilícitos. Es en este momento cuando las instituciones educativas deben fortalecerse como sitios seguros, implementando acciones concretas para resguardarlos y ofreciendo alternativas de vida.

Es importante brindar oportunidades concretas y reales que sirvan para el desarrollo personal y social. Se deben implementar acciones de toda índole: recreativas, artísticas, culturales, y aquellas que permitan el fortalecimiento de la autoestima, la pertinencia, la permanencia y el propósito de vida de los educandos (BID, n.d.).

El buen funcionamiento de estas acciones debe ser en conjunto: la escuela necesita el apoyo de los hogares y toda la colectividad. La articulación entre la escuela, padres de familia y autoridades tanto territoriales como de organismos sociales va cimentando un espectro de amplio alcance.

En resumen, la escuela debe y tiene que ejercer como un espacio sólido y seguro que sirva para el resguardo de estudiantes frente al crimen organizado, acompañado siempre de acciones integrales y sostenidas.

Planteamiento del Problema

En América Latina, desde ya varios años atrás, se viene habituando la propagación reveladora del crimen organizado; los brazos de estas organizaciones ilegales se han llegado a infiltrar en varias esferas que forman parte de la vida social, económica y política. Este fenómeno, relacionado con el tráfico de sustancias ilícitas, extorsión, reclutamiento forzado y la invasión territorial adversa a

todo principio de vida, sistematiza actividades comunitarias, rompe los hilos del tejido social, erosiona los parámetros de vida y afecta de manera desmedida a niños, niñas y adolescentes. En este punto, las instituciones educativas emergen como los espacios idóneos para brindar apoyo, resistencia y resguardo seguro a niños, niñas y adolescentes.

El crimen organizado vincula mecanismos de reclutamiento social, fijando un área de manipulación territorial y vulneración de los principios de convivencia. La aspiración legítima del adolescente se convierte en un trofeo para estas organizaciones; muchas veces son utilizados como mano de obra desechable, otras como consumidores y en ocasiones son incorporados a sus filas delincuenciales. La raíz del problema se centra en entender y fortalecer las capacidades de la escuela para que pueda construirse como el eje protector, adoptando nuevas funciones proactivas de resiliencia social. A esto se suma la falta de políticas públicas institucionales educativas y de desarrollo social, que son la fuente de la incertidumbre familiar.

Este ensayo va dirigido a plantear que la escuela debe reconstruirse en un renacimiento conceptual como un sistema de protección integral frente a las organizaciones delincuenciales organizadas, detectando tres espacios de impacto:

1. La escuela como espacio físico seguro (El Santuario Territorial)
2. La escuela como espacio de contención socio-afectiva (Restaurando el tejido y los referentes)
3. La escuela como espacio de preparación y agenciamiento crítico (Formando para la vida)

Esta triangulación se puede consolidar siempre y cuando se produzca una transformación profunda en el proyecto educativo que incorpore a la comunidad y la justicia social.

Definiciones clave

Escuela como espacio seguro: Las instituciones de educación están llamadas a ser ese complemento de la formación, brindando bienestar emocional a los alumnos, donde intervienen docentes desplegando propuestas en beneficio de la protección y prevención ante cualquier tipo de manifestación

que vulnera los derechos (Díaz-Vicario & Gairín Sallán, 2014).

Crimen organizado: La delincuencia organizada es una estructura con gran poder económico, articulada por una logística muy sofisticada enfocada a todo tipo de actividad ilícita como el narcotráfico, que vuelve vulnerable al Estado y a los derechos de vida, alterando a la sociedad (Rivera-Rhon & Bravo-Grijalva, 2020).

Vulnerabilidad social: Son varias las áreas de conocimiento que la investigan, definiéndola como una amenaza que produce la pérdida de derechos del ser humano o grupo de seres humanos (Busso, 2001).

Niños, niñas y adolescentes: Niño es la persona menor de 12 años; adolescente es la persona —hombre o mujer— cuya edad fluctúa entre los 12 y 18 años. (Código de la Niñez y Adolescencia del Ecuador, 2003).

Espacios físicos seguros: Entornos en los que las personas se sienten seguras, protegidas y respaldadas frente a cualquier forma de violencia (Díaz-Vicario & Gairín Sallán, 2014).

Contenido socio-afectivo: Es la capacidad de los seres humanos para desarrollar habilidades y emociones que sirven para interactuar, crear lazos y generar interacción entre las personas, de manera cordial y respetuosa.

Resiliencia social: Es la capacidad del ser humano para adaptarse frente a situaciones inesperadas o adversas que perturban el buen vivir.

Educación integral: Manifiesta el desarrollo cognitivo, emocional, social y físico de un individuo.

Currículo oculto: Basado en transmitir al estudiante valores, actitudes y mensajes tácitos que no están explícitamente declarados en el currículo formal.

Educación emocional: Se relaciona con la educación afectiva, que no es más que la incorporación de determinadas habilidades tanto desde lo social como desde las emociones (Vivas García, 2003).

Permanencia escolar: Es la capacidad y el reto que debe asumir el sistema educativo en sus diferentes niveles para poder mantener a los estudiantes en el aula cursando y culminando sus estudios.

Políticas públicas educativas: Son articulaciones desde lo político, incorporadas para dar solución a distintas problemáticas del ámbito educativo, buscando estrategias para promover el aprendizaje, la calidad y la accesibilidad educativa.

Análisis Crítico de la Triple Dimensión Protectora

La escuela como espacio físico seguro (El Santuario Territorial)

Uno de los principales problemas que aqueja al sistema educativo es la inseguridad de sus instalaciones, que hoy deben reformarse para ser ese espacio que brinde seguridad dentro de sus recintos (Díaz-Vicario & Gairín Sallán, 2014, p. 189).

Los centros educativos deben ser entornos seguros y saludables en los que los niños y jóvenes puedan desarrollarse plenamente. Para lograrlo, es necesario que la administración educativa, los profesionales que trabajan a diario en los centros y la comunidad educativa en general se impliquen activamente mediante el desarrollo de políticas escolares saludables, garantizando la existencia de entornos físicos adecuados y la creación de un ambiente de bienestar emocional y social positivo.

Es indispensable realizar una valoración del estado actual en el que se encuentran las unidades educativas, tanto colegios como escuelas. No es solo eso lo que identifica un espacio seguro; la violencia y la vulneración de derechos ocurren tanto al exterior como al interior de las unidades educativas. Por eso es importante que las áreas de las instituciones sean las adecuadas para el desenvolvimiento diario de niñas, niños y adolescentes, brindando así las características necesarias para su desarrollo cognitivo (Duarte, 2003).

Se añade a lo anterior otro elemento relevante en la planificación del ambiente: las características del espacio físico. En la constitución del espacio del centro educativo es necesario considerar una adecuada relación y proporción entre las superficies ocupadas por las construcciones y las que están libres.

Realidad crítica: Las instituciones educativas regularmente no brindan las seguridades externas pertinentes. Un caso muy claro son las unidades educativas de la ruralidad ecuatoriana, donde los espacios no tienen un diseño adecuado, dejando descubiertos varios de sus sectores

donde los niños, niñas y adolescentes pueden ser presa fácil de los grupos organizados. La minería ilegal está afectando al sistema educativo debido a los desplazamientos concurrentes de las comunidades, atrayendo actos ilícitos que ven en los alrededores de la escuela zonas de mercado ilícito. La falta de ordenamiento territorial muchas veces ocasiona que los niños y adolescentes estén en el centro del foco delincuencia.

Propuesta: Las instituciones educativas en la ruralidad son espacios abiertos que deben tener un perímetro de seguridad. Es necesario que las escuelas consoliden un solo punto de entrada y un solo punto de salida. La escuela debe convertirse en un espacio cívico y social con horarios extendidos donde puedan brindarse actividades académicas y de recreación fuera de horario. Además, deben contar con protocolos de protección.

La escuela como espacio de contención socio-afectiva (Restaurando el tejido y los referentes)

En un mundo donde la tecnología está en constante cambio y la globalización en crecimiento, indudablemente se viene fraccionando la interacción social entre docentes y estudiantes; los procesos relacionados con el respeto, la calidad y la empatía conllevan a que se generen espacios de violencia e inseguridad en el aula (Arias Gómez et al., 2014).

El clima de aula es una dimensión emergente de las relaciones que los alumnos y el o los profesores establecen entre sí. Este se constituye en un proceso recursivo de interacciones entre los actores educacionales, en donde el actuar del alumno y el del profesor se despliega conforme a una serie de normas, hábitos comportamentales, rituales y prácticas sociales existentes en el contexto del aula.

Se debe trabajar en la interacción social como un vínculo para la restauración del tejido social y sus referentes; solo así podremos reconstruir estos templos de saberes en espacios seguros de respeto, calidad y equidad.

El afecto, característica propia de los sujetos, constituye una potencialidad pedagógica que, de ser apropiada por las instituciones educativas, puede permear todas las dinámicas escolares y propiciar que niños, niñas, jóvenes y adultos entretejan relaciones cálidas y amables. Asimismo, puede despertar el gusto por el conocimiento, instaurar el buen trato como principio de

actuación, privilegiar la asertividad como estilo de comunicación y la vivencia de los derechos humanos como forma de reconocer al otro.

Realidad crítica: Los estudiantes que se desenvuelven en entornos de violencia presentan bajo rendimiento y distracciones, se ven envueltos en situaciones de acoso escolar, muestran pérdida del respeto y el docente pierde autoridad, llegando incluso a actos violentos en contra de sus educadores o a situaciones de intimidación.

Propuesta: Se debe incorporar en las mallas curriculares la educación social y emocional. Contar con profesionales de apoyo capaces de identificar las secuelas y traumas generados por las distintas fuentes de violencia. Trabajar en el fortalecimiento del desarrollo integral fomentando el respeto, la empatía y el manejo de conflictos. Fomentar actividades que fortalezcan el tejido socioafectivo entre los distintos entes del sistema educativo.

La escuela como espacio de preparación y agenciamiento crítico (Formando para la Vida)

Si bien es cierto que la escuela articula un desarrollo integral y de contenidos dentro de la malla curricular, también se debe considerar que es necesario preparar a los estudiantes para enfrentarse a la vida, rompiendo la dicotomía de una institución educativa donde solo se hace eco de la frase “preparar para la vida” sin hacerla efectiva (Ortega Ruiz & Mínguez Vallejos, 2003).

Estas interacciones tienen lugar alrededor de temáticas conflictivas consideradas como problemas morales: la construcción de normativas y valores propios de la convivencia, la argumentación y contraargumentación frente a las sanciones normativas, la asunción responsable y comprometida en la toma de decisiones y sus consecuencias, la visualización en las actitudes de una perspectiva del derecho basada en el respeto y de una perspectiva del deber basada en la responsabilidad.

Es importante que los niños, niñas y adolescentes desarrollen, más allá de un aprendizaje cognitivo, la capacidad de tener pensamiento crítico, de enfrentarse al mundo donde deben tomar decisiones a cada momento, de ser resilientes y de saber cómo actuar ante distintos conflictos que se pueden presentar.

Educar para la vida es también caminar junto al alumno para

que llene su mochila de recursos personales y sociales que le ayuden a desenvolverse en el entorno actual: volátil, ambiguo, incierto y cambiante.

Realidad crítica: El currículo está totalmente ajeno a esta realidad. Es urgente incorporar acciones concretas que fortalezcan el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes. No es suficiente transmitir conocimientos; la educación debe tener una construcción encaminada a la realidad del mundo.

Propuesta: El currículo debe contener una connotación sobre el pensamiento crítico, desarrollar la resiliencia, fortalecer la resistencia a la presión que ejerce la insuficiencia económica, y ayudar a discernir la complejidad y el peligro de involucrarse en actos delincuenciales. Debe incorporar el cómo prepararse para la vida, el desarrollo de habilidades de emprendimiento, educación financiera, alfabetización digital y auto preparación. Formación ciudadana y activa, formación de líderes juveniles e incorporación de mecanismos de defensa, derecho y justicia. Creación de espacios recreativos, culturales y sociales para el involucramiento de niños, niñas y adolescentes como aporte a su desarrollo.

Análisis Crítico

La tesis central de este ensayo plantea que la escuela debe reconstruirse en un renacimiento conceptual como un sistema de protección integral frente a las organizaciones delincuenciales organizadas.

Un espacio físico seguro es la primera parte de la trilogía, como eje de contención frente a las operaciones de estas organizaciones. Asegurando ese primer espacio, entra en la ecuación la contención socio-afectiva, consolidando la interacción y la empatía de convivencia en el interior de las escuelas. Por último, y no menos importante, la preparación y agenciamiento crítico, que no es más que la escuela preparándose para la vida. Esta estructura rompe el paradigma educativo, consolidando la educación como el primer frente ante estas organizaciones ilícitas, de forma dinámica, en una red educativa comunitaria y social. La trilogía, para ser exitosa, depende del correcto funcionamiento de sus tres componentes, lo que romperá la hegemonía que vienen teniendo las organizaciones delincuenciales.

Conclusión

Las organizaciones delincuenciales se presentan como la principal amenaza para la juventud, operando a través del miedo y la violencia y explotando las estructuras de desigualdad. En este sentido, la escuela debe tener un renacimiento conceptual y reinventarse como un sistema de protección integral frente a estas organizaciones.

Este sistema opera por medio de la trilogía: la escuela como espacio físico seguro (El Santuario Territorial), la escuela como espacio de contención socio-afectiva (Restaurando el tejido y los referentes) y la escuela como espacio de preparación y agenciamiento crítico (Formando para la Vida).

El marco teórico se fortalece de conceptos clave como contenido socioafectivo, resiliencia social, educación emocional y espacios físicos seguros.

Si bien es solo una propuesta, se debe enfatizar que es sólida en base a articulaciones difíciles, pero no por eso imposibles de realizar. Más que nada, se debe tener un accionar concreto frente a las organizaciones delincuenciales que con cada día mantienen su hegemonía hacia las instituciones educativas como bastión para desarrollar sus actividades ilícitas. Para la viabilidad de esta propuesta es necesaria la inversión pública y privada como solvencia a la falta de estructura segura, la preparación renovada de los docentes y la articulación de las políticas públicas para trabajar de forma conjunta con la empresa pública y privada en pro de la educación como una muralla de resistencia y un baluarte para la sociedad.

Proyección Futura

Si se realiza una retrospección a los años de la pandemia —que dio un giro al mundo— y en base a eso se hace una proyección hacia adelante, no es difícil identificar los desafíos que aquejan al mundo: hambre, sequías y cambio climático. Por tal razón, resulta importante realizar investigaciones enfocadas hacia:

- a.** *Modelos de gobernanza educativa local que involucren a los distintos actores.*
- b.** *Seguridad tecnológica para la propagación de buenas prácticas escolares y emprendimientos juveniles.*
- c.** *Implementación de políticas articuladas entre lo público y lo privado en pro de una protección integral de los ciudadanos.*
- d.** *Sistematización de experiencias de éxito de distintas instituciones educativas para*

que puedan ser replicadas en otras.

f. Fomento de benchmarking para replicar las buenas prácticas institucionales en otras instituciones

Referencias

- Arias Gómez, D. H., Cárdenas Palermo, C., & Estupiñán Aponte, F. (2014). *La escuela como contexto de contención social y afectiva*. Revista Colombiana de Educación, (67), 13-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9116244>
- BID. (n.d.). ¿Baja el crimen si mejoramos la educación? *Banco Interamericano de Desarrollo. Blog de Seguridad Ciudadana*. <https://blogs.iadb.org/seguridad-ciudadana/es/que-tan-claro-es-el-vinculo-entre-educacion-y-crimen/>
- Busso, G. (2001). *Vulnerabilidad social: nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI*. CEPAL. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-46112012000100006
- Código de la Niñez y Adolescencia del Ecuador. (2003). *Registro Oficial Suplemento 737*. Congreso Nacional del Ecuador.
- Díaz-Vicario, A., & Gairín Sallán, J. (2014). Entornos escolares seguros y saludables. Algunas prácticas en centros educativos de Cataluña. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 189-206. <https://doi.org/10.35362/rie660387>
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, (29), 97-113. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>
- Ortega Ruiz, P., & Mínguez Vallejos, R. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2). http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000200006
- Rivera-Rhon, R., & Bravo-Grijalva, C. (2020). Crimen organizado y cadenas de valor: el ascenso estratégico del Ecuador en la economía del narcotráfico. *URVIO. Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad*, (28), 8-24. <https://doi.org/10.17141/URVIO.28.2020.4410>
- Vivas García, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 4(2), 33-54. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>

Docentes y Estudiantes Como Agentes de Cambio

Yessenia Elizabeth López Carrera

<https://orcid.org/0009-0003-9660-4625>

gatayessenia@gmail.com

Unidad Educativa Particular “George Mason”

La aparición del crimen organizado en Ecuador ha transformado a niños y adolescentes en una población altamente vulnerable a la violencia, al reclutamiento y a la normalización de economías ilícitas. Los grupos delictivos organizados (GDOs) reclutan masivamente a niños y adolescentes, especialmente en zonas marginales, aprovechando la deserción escolar, la falta de empleo y el abandono familiar. También se observa que la sociedad en general está afectada por el miedo. Frente a este escenario, la escuela no puede limitarse a su función letrada: debe asumirse como una comunidad de protección social, capaz de incidir en el espacio de influencia sobre las juventudes (Oviedo, 2025).

Sin embargo, concebir la escuela como protectora implica reconocer tensiones estructurales. Aunque la institución escolar es un lugar donde se aprende a convivir con otros, a crear amistades, a descubrir intereses, a construir metas y futuro, a sentirse seguros y acompañados, la escuela no solo enseña, sino que también forma y protege; pero también refleja las desigualdades del entorno: la miseria, el abandono gubernamental y la falta de oportunidades educativas y laborales convierten a los GDOs en una alternativa atractiva para jóvenes sin futuro y sociedades fragmentadas (Universidad Andina Simón Bolívar, 2022).

La escuela posee una cualidad trascendental: trabaja desde la prevención y no desde la dominación. Mientras los grupos delictivos ofrecen “pertenencia” mediante la presión o la extorsión, la escuela puede ofrecer afecto, armonía, reconstrucción de proyectos de vida, actividades extracurriculares, programas de educación emocional, pensamiento crítico, cultura de paz y participación comunitaria, que pueden constituir una barrera simbólica frente a la narrativa delictiva. Se trata de concebir las instituciones educativas como comunidades protectoras, donde niños y jóvenes se sientan seguros y, sobre todo, donde sientan que tienen

un propósito de vida que los hace únicos e irremplazables, gracias a habilidades y destrezas descubiertas por un docente innovador. ¿Cómo lograr este reto? A través de actividades extracurriculares que les den un sentido de pertenencia e igualdad de oportunidades, y trabajando en proyectos educativos que les resulten útiles en sus futuras carreras.

En el ejercicio docente en instituciones educativas particulares y fiscales de las ciudades de Quito, Conocoto, Rumiñahui y Sangolquí fue posible observar venta y compra de sustancias psicotrópicas, así como GDOs pidiendo dinero e intimidando a estudiantes dentro y fuera del plantel. Los medios de comunicación y redes sociales han informado, además, que en instituciones educativas de renombre se han registrado incidentes de violencia con armas, estudiantes detenidos por portarlas, intentos de reclutamiento, amenazas de muerte y microtráfico. La agresión, la amenaza y la intimidación no se han limitado a los estudiantes: también los docentes se han visto afectados, poniendo en riesgo la seguridad personal, el proceso de enseñanza-aprendizaje, y generando ausentismo y traslado de personal.

Por este motivo, se incentivó a autoridades, docentes y padres de familia a realizar actividades extracurriculares. Al inicio no fue fácil convencer a los docentes, pues algunos argumentaban que no percibían pago adicional por labores fuera del horario. Sin embargo, la persistencia fue mayor que la resistencia, motivada por la certeza de que los estudiantes necesitaban ese acompañamiento. Con el tiempo se fue observando una transformación radical en el comportamiento de estudiantes con conductas negativas, agresivas e inapropiadas para su edad, quienes evolucionaron hacia actitudes positivas, formativas y prosociales. Surge entonces una nueva propuesta: que las actividades extracurriculares cuenten con un certificado avalado por el Ministerio de Educación —en las áreas de inclusión social, turismo, trabajo o deporte, según el proyecto social realizado—, lo que permitiría reforzar la hoja de vida estudiantil y abrir puertas a becas e intercambios. A continuación se socializan tres proyectos educativos que cambiaron la vida de varios estudiantes al darles un propósito de vida:

¿Por qué crear un Club de Periodismo en las instituciones educativas?

Porque promueve el pensamiento crítico y la resolución de problemas. El enfoque del club será tratar temas de actualidad y globales, lo que permite a los estudiantes promover la expresión de todos los individuos de la comunidad, informar con veracidad y criticar buscando soluciones constructivas, analizar problemas complejos y pensar en soluciones innovadoras.

Asimismo, permite escribir con el propósito de informar con precisión, adecuando el texto a la situación comunicativa. Al trabajar en equipo en proyectos, los estudiantes desarrollan habilidades importantes de liderazgo, colaboración y comunicación efectiva, y participan en la producción de textos informativos como entrevistas, reportajes, noticias, avisos publicitarios, crónicas, opinión y entretenimiento.

Finalmente, prepara a los estudiantes para el futuro, pues quienes participan en clubes de periodismo desarrollan habilidades especialmente útiles en campos como la comunicación social y el periodismo (Muñoz, 2018).

¿Por qué crear un Club de Modelo ONU en las instituciones educativas?

Porque promueve el pensamiento crítico y la resolución de problemas al tratar temas de actualidad y globales, lo que permite analizar problemas complejos y pensar en soluciones innovadoras. Fomenta la conciencia global, ya que los estudiantes aprenden sobre culturas y perspectivas diferentes a las suyas, desarrollando una comprensión más profunda y empática del mundo.

Prepara para el futuro a quienes participan, especialmente si están interesados en campos como la política, las relaciones internacionales o el derecho. Asimismo, promueve la participación cívica e inspira a los estudiantes a involucrarse en la sociedad de maneras significativas, ya sea mediante organizaciones sin fines de lucro o en el ámbito gubernamental (Muñoz, 2018).

¿Por qué crear un Club de Oratoria en las instituciones educativas?

Contribuye a mejorar la habilidad de pensar críticamente. Los participantes desarrollarán la capacidad de comunicar de manera eficaz para deleitar, conmovir y persuadir a la audiencia; aprenderán a controlar el nerviosismo, utilizar un tono de voz y un lenguaje adecuados, y desarrollarán

habilidades de liderazgo con confianza y eficacia. Pondrán en práctica la investigación histórica, la lectura, la redacción y la ortografía. Se impulsa así la creatividad y se desarrollan habilidades útiles en campos como el derecho, la educación, las ciencias políticas, la comunicación social, el periodismo, las relaciones públicas y la administración (Muñoz, 2018).

Estas iniciativas también pueden convertirse en herramientas de protección al dar propósito y habilidades concretas a los estudiantes, manteniéndolos activos y comprometidos. A través de convenios con universidades e institutos tecnológicos, los estudiantes podrían acceder a incentivos económicos, becas y exoneraciones que los motiven a creer en la educación como vía para una mejor calidad de vida, formando personas capaces de transformar su realidad y comprender que la educación es un derecho que reduce desigualdades y construye una sociedad más justa.

El Estado y la escuela deben estar articulados, pues se requieren políticas integrales que incluyan formación de líderes, coordinación con gobiernos y academias, seguridad territorial, atención psicosocial, empleo familiar, acceso cultural, infraestructura y formación docente especializada. También es fundamental romper estereotipos: muchas veces en zonas de riesgo se mira a los jóvenes como potenciales agresores, en lugar de reconocerlos como potenciales víctimas del sistema. El crimen organizado aprovecha el estatus jurídico de los menores de 12 años —inimputables según el Código Orgánico de la Niñez y Adolescencia— para involucrarlos en delitos penales. La escuela debe romper ese estereotipo y convertirse en un lugar donde la juventud no sea sospechosa, sino reconocida en su condición de víctima, garantizando sus derechos a la verdad, la justicia, la reparación, la restitución y la reinserción social (Oviedo, 2025).

En conclusión, la escuela puede ser un espacio de protección frente al crimen organizado, pero solo si se la entiende como motor de prevención, contención y oportunidad, no como escudo aislado. Su fuerza radica en la construcción de futuro; su límite está en la ausencia de un Estado que garantice condiciones dignas de vida. Salvaguardar a la escuela es, en última instancia, defender a la sociedad del crimen desde la raíz, a través de la inclusión, el desarrollo humano y las actividades extracurriculares que nos invitan a preguntarnos: ¿cómo podemos hacer una diferencia positiva en el mundo que nos rodea? Seamos agentes de cambio a través de la pedagogía del querer, basada en el respeto, el amor incondicional y

el vínculo. Preparemos a nuestros estudiantes para ser agentes de cambio, con pensamiento estratégico y buenas decisiones, orientando su energía, talento y tiempo al servicio de algo más grande: el desarrollo de habilidades de liderazgo, trabajo en equipo, creatividad y resiliencia (Muñoz, 2018).

Referencias

- Muñoz, M. (2018). *Propósito de vida* (pp. 26, 366, 442). Grupo Rodrigo Perrúa S.A. de C.V. <https://campusfmm.com/materiales/proposito.pdf>
- Oviedo, A. (2025). La delincuencia organizada y la escuela pública en Ecuador. *Revista Andina de Educación*, 8(2), 6032. <https://doi.org/10.32719/26312816.6032>
- Universidad Andina Simón Bolívar. (2022). *Efectos de la delincuencia y su repercusión en adolescentes en Santo Domingo*. <https://dspace.uniandes.edu.ec/handle/123456789/17136>

La Escuela como Refugio y Escudo Social Frente al Crimen Organizado

Jorge Armando Sangoluisa

<https://orcid.org/0009-0002-1447-3143>

armando.sangoluisa@educacion.gob.ec

Unidad Educativa “15 de Diciembre”

Las instituciones educativas en el país han sido históricamente concebidas como espacios seguros en los que niños, niñas y adolescentes (NNA) desarrollan no solo procesos de aprendizaje académico, sino también experiencias sociales y de convivencia armónica. Sin embargo, en contextos de alta violencia y presencia del crimen organizado, este ideal se ve lastimado y amenazado. En Ecuador, en los últimos años, la violencia, el reclutamiento de menores y las agresiones tanto dentro como alrededor de los entornos escolares se han intensificado, obligando a replantear el rol de las instituciones educativas como espacios de protección (Panorama Ecuador, 2025; Primicias, 2025).

El presente ensayo pretende colocar en las mesas de reflexión el porqué los centros educativos deben actuar como espacios que resguardan a los estudiantes frente al crimen organizado, cuáles son los desafíos estatales actuales, los retos de la ciudadanía y del conglomerado escolar y sus actores en Ecuador, y qué medidas institucionales son necesarias para fortalecer la protección y la prevención.

El Ecuador atraviesa una etapa histórica muy complicada en el plano de la seguridad social, debido a que se han instalado en el país verdaderas estructuras criminales e ilegales. Así lo documenta el Informe de Caracterización del Crimen Organizado en Ecuador 2025: consolidación del narcotráfico, ascenso de la minería ilegal, establecimiento de Ecuador en el tráfico de migrantes y la trata de personas, formas poco convencionales de lavado de activos, extorsión como gobernanza territorial, vulnerabilidad social, reclutamiento forzado, sicariato y grupos subversivos armados.

La utilización de niños, niñas y adolescentes en verdaderas escuelas del crimen —especialmente en las provincias de Esmeraldas

y Manabí, donde se recluta menores para convertirlos en futuros sicarios— afecta la natural concepción de las instituciones educativas como guardianes de generaciones formadas para la vida y el bienestar.

El derecho fundamental a la educación está estrechamente vinculado con el derecho a la seguridad. Según la Constitución Ecuatoriana, el Estado debe garantizar ambientes donde los estudiantes puedan ejercer plenamente sus derechos sin miedo a la violencia ni a las amenazas externas (Constitución de la República del Ecuador, 2008, citada en Enríquez Tóala, 2025). No obstante, la realidad demuestra que las amenazas no solo provienen del exterior, sino que coyunturalmente también están presentes dentro de los propios planteles. La violencia entre pares, el acoso y el reclutamiento por parte de grupos delictivos son ejemplos de cómo la escuela puede convertirse en un escenario de vulneración de derechos (La Hora, 2025).

Este trabajo propone un análisis de las estrategias institucionales que pueden transformarse en políticas educativas eficaces para hacer de las escuelas espacios de protección reales y sostenibles.

Contexto de violencia y crimen organizado en el Ecuador

Durante la última década, Ecuador ha experimentado un crecimiento alarmante de la violencia vinculada a bandas del crimen organizado, narcotráfico y disputas territoriales de pandillas, que ha impactado a diversas comunidades, incluidos los entornos educativos (NRC, 2025). Las acciones de grupos criminales han generado desplazamientos internos, homicidios y extorsiones que afectan directamente a estudiantes y docentes en zonas urbanas y rurales (NRC, 2025). En cantones como Guayaquil, Machala y Huaquillas, familias y docentes han reportado situaciones de amenazas, violencia física y reclutamiento de estudiantes (NRC, 2025).

La inseguridad no solo es un fenómeno de orden público, sino que se manifiesta en el diario cotidiano de los colectivos educativos. En algunas zonas, estudiantes han sido testigos de asesinatos en los alrededores de sus escuelas como parte de la intimidación entre bandas rivales o como consecuencia de disputas territoriales, lo cual genera un clima de miedo y desconfianza que afecta directamente el derecho a la educación (Primicias, 2025). Estas realidades cuestionan la percepción de la escuela como territorio seguro, y la sociedad

demanda respuestas integrales desde el nivel institucional y estatal.

La escuela como espacio de protección

La escuela, además de impartir conocimientos académicos, tiene un papel esencial en la formación de valores, el desarrollo de habilidades sociales y la construcción de redes positivas que pueden contrarrestar las influencias delictivas externas. La UNESCO (2025) ha señalado que la educación es una herramienta clave para la prevención de la violencia y la promoción de una cultura de paz, promoviendo valores como el respeto, la justicia y la convivencia pacífica desde edades tempranas. Este enfoque implica que la protección escolar no es meramente física o policial, sino también educativa y socioemocional.

El enfoque de “escuela como espacio protector” implica tres dimensiones: protección física, a través de infraestructura y seguridad externa; protección socioemocional, mediante programas que fomenten habilidades de resolución pacífica de conflictos; y protección institucional, garantizando que las políticas y normas escolares respalden la seguridad y la convivencia pacífica (UNESCO, 2025). Es decir, las escuelas deben ser entornos que ofrezcan refugio frente a la violencia, pero también espacios que enseñen valores y herramientas preventivas para la vida en sociedad.

Medidas de prevención a nivel estatal

Frente a la emergencia de violencia, el Estado ecuatoriano ha implementado varias iniciativas para fortalecer la seguridad y protección en las escuelas. Dos de las políticas más destacadas son el Plan Nacional “Nos Cuidamos” y el Plan Nacional para la Erradicación de la Violencia en el Contexto Educativo. Estas estrategias pretenden responder a la necesidad de garantizar entornos seguros para la comunidad educativa, integrando la prevención con la intervención activa (Ministerio de Educación, 2025; Infobae, 2026).

Es importante la labor del Estado ecuatoriano para mitigar el problema con políticas sostenidas en el corto, mediano y largo plazo; develar el impacto de las mismas y tomar decisiones basadas en resultados será de gran ayuda para el sistema educativo y sus actores.

Plan Nacional “Nos Cuidamos”

El Plan Nacional “Nos Cuidamos” fue lanzado como una política de Estado dirigida a blindar la seguridad de millones de estudiantes y docentes en todo el país. Este plan articula cinco ejes estratégicos que cubren aspectos cognitivos, operativos, normativos, territoriales y de gobernanza para promover entornos educativos seguros. Entre sus acciones se encuentran:

1. Inserción de contenidos y transversalidad sobre seguridad y cultura de paz en el currículo educativo, para afianzar en los NNA competencias y habilidades socioemocionales, autocuidado y resolución pacífica de conflictos.
2. Alianzas estratégicas con la Policía Nacional, promoviendo programas de vigilancia y patrullaje en zonas escolares de alto riesgo.
3. Mejoras en infraestructura, como cámaras de seguridad, iluminación y cerramientos, para prevenir accesos no autorizados y riesgos físicos.
4. Incorporación de figuras como la supervisión escolar y la reactivación de roles de docentes en los planteles — como los tradicionales inspectores de curso —, para fomentar el diálogo y la convivencia dentro de las aulas.
5. Coordinación comunitaria con familias y gobiernos locales para atender integralmente factores de vulnerabilidad externos a la escuela (Ministerio de Educación, 2025; El Diario, 2025).

Plan Nacional para la Erradicación de la Violencia en el Contexto Educativo

Complementario al plan anterior, este instrumento se enfoca en diagnosticar, prevenir y atender diferentes formas de violencia que afectan a estudiantes y docentes. Fue desarrollado con diagnósticos territoriales realizados en múltiples cantones del país, con la participación de organismos como UNICEF y otras instituciones de protección de derechos (Ministerio de Educación, 2025; Infobae, 2026).

Los resultados del diagnóstico indicaron la presencia de violencia física, psicológica, sexual, ciberacoso y discriminación dentro de las instituciones, afectando el bienestar integral de los estudiantes (Infobae, 2026). En respuesta a ello, el plan propone:

1. Protocolos claros de detección y atención de casos de violencia, con rutas de denuncia y acompañamiento para víctimas dentro del sistema educativo.
2. Capacitación de docentes y personal escolar en manejo de conflicto, identificación de señales de reclutamiento o violencia, y apoyo psicosocial a estudiantes vulnerables.
3. Programas de educación socioemocional para fortalecer la autoestima, el autocontrol y las relaciones interpersonales positivas.
4. Alianzas con organismos públicos y ONG para brindar servicios integrales que incluyan salud, protección social y justicia restaurativa cuando sea necesario.

Este enfoque refleja una visión amplia de seguridad escolar que va más allá de las barreras físicas y confronta las causas subyacentes de la violencia educativa.

Medidas de prevención a nivel de instituciones educativas

Con lo referido anteriormente sobre lo propuesto por el Estado, es posible plantear adicionalmente mecanismos y estrategias a nivel interno dentro de las instituciones educativas que, aplicados acorde a las realidades de cada centro, pueden funcionar de manera efectiva. A continuación, se presentan acciones internas concretas y viables que pueden implementarse desde el ámbito escolar con enfoque preventivo, formativo y de factores de protección:

1. *Fortalecimiento de la convivencia y la cultura de paz:* Implementar programas permanentes de educación en valores, ética, ciudadanía, cívica y derechos humanos. Desarrollar protocolos claros de convivencia y promover la mediación escolar y prácticas restaurativas.
2. *Prevención y detección temprana de riesgos:* Capacitación a los actores educativos para identificar señales de alerta como cambios bruscos de conducta o ausentismo. Activar rutas a través del DECE institucional y mejorar los registros de seguimiento.
3. *Acompañamiento socioemocional y orientación:* Potenciar el trabajo del DECE en atención psicológica y diseñar proyectos de vida y habilidades sociales; generar espacios seguros de escucha liderados por el equipo tutor.

4. *Participación estudiantil y sentido de pertenencia:* Robustecer el liderazgo estudiantil y los consejos estudiantiles. Impulsar actividades artísticas, deportivas y culturales para el uso adecuado del tiempo libre.
5. *Normativa interna y control institucional:* Aplicar con afecto, firmeza y justicia el Código de Convivencia; controlar el ingreso de personas ajenas al quehacer educativo; regular el uso de redes sociales para prevenir riesgos; y fortalecer las brigadas institucionales de seguridad a la entrada y salida de los escolares con la participación de autoridades, docentes, padres de familia y Policía Nacional.

Desafíos y límites de las políticas actuales

Aunque los planes nacionales, las iniciativas comunitarias y las estrategias institucionales representan avances importantes, existen desafíos significativos. En primer lugar, la desigualdad regional y la falta de recursos dificultan la cobertura uniforme, dejando zonas rurales o periféricas vulnerables sin la protección adecuada (Enríquez Tóala, 2025).

Además, la violencia y el reclutamiento no siempre ocurren dentro de los muros escolares, sino en sus alrededores. Esto exige políticas intersectoriales que incluyan desarrollo social y empleo para jóvenes (Primicias, 2025). Finalmente, la prevención requiere cambiar culturas escolares que reproducen patrones de agresión, fomentando la inclusión y fortaleciendo prácticas de convivencia diaria (Política Nacional de Convivencia Escolar, 2021).

A manera de conclusión, pueden acrisolarse las siguientes ideas centrales: Las instituciones educativas siguen siendo espacios sociales importantes para la protección de NNA frente a las amenazas del crimen organizado y la violencia generalizada. En el contexto ecuatoriano, donde la inseguridad y la presencia de grupos delictivos han aumentado, las políticas educativas deben ser concebidas no solo como estructuras pedagógicas, sino también como espacios que promuevan la protección integral de todos los integrantes del colectivo educativo.

Los planes nacionales implementados representan enfoques integrales con nobles ideales, pero de limitada eficacia debido fundamentalmente a la diversidad de realidades institucionales en el orden

territorial, infraestructural y socioeconómico. El desafío fundamental radica en que la escuela no solo reaccione ante la violencia, sino que promueva valores, habilidades y entornos sociales que desactiven las circunstancias que facilitan la entrada del crimen organizado en la vida escolar. Solo así podrá garantizarse un entorno educativo verdaderamente protector y formativo para las generaciones futuras.

Como reflexión final, cabe señalar que la diferencia entre un plantel educativo y otro en el país es muy evidente: equipamiento, infraestructura, servicios, realidades socioeconómicas. Las respuestas para prevenir y proteger a los NNA dependen de estas realidades; precisamente ahí debe sentirse el apoyo del gobierno y del Estado, y el trabajo empoderado y consecuente de los actores escolares.

Referencias

- Constitución de la República del Ecuador. (2008). *Registro Oficial 449*.
- El Diario. (2025). Plan Nacional “Nos Cuidamos” fortalece la seguridad en escuelas ecuatorianas.
- Enríquez Tóala, S. E. (2025). Crime in Ecuador: State strategies for reducing violence and preventing crime. *Revista Universidad de Guayaquil*.
- Infobae. (2026). Ecuador implementará un Plan Nacional para erradicar la violencia en las aulas.
- La Hora. (2025). La violencia escolar se replica por otras dinámicas sociales o familiares en Ecuador.
- Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. (2025). El Gobierno fortalece la seguridad en las escuelas con el Plan Nacional “Nos Cuidamos”; El Ministerio de Educación presenta el Plan Nacional contra la violencia en las aulas.
- NRC [Norwegian Refugee Council]. (2025, 26 de junio). *Ecuador: School violence forces students to flee*. <https://www.nrc.no/news/2025/june/ecuador-school-violence-forces-students-to-flee>
- Panorama Ecuador. (2025). Fortaleciendo la escuela como espacio de protección: desafíos y estrategias en Ecuador.
- Política Nacional de Convivencia Escolar. (2021). Ministerio de Educación del Ecuador.
- UNESCO. (2025). *Educación para la paz y la protección escolar en Ecuador*. <https://www.unesco.org/es/articles/educacion-para-la-paz-y-la-proteccion-escolar-en-ecuador>

La Nueva Escuela Soberana: Manifiesto de Insurgencia Neuro-Ontopedagógica versus el Tecnofeudalismo de la Escuela Pecera y el crimen de Lesa Pedagogía.

“La educación no es llenar un acuario de datos frívolos, sino encender el fuego del ser soberano. En el desierto de cristal de la escuela pecera, la luz de una sola luciérnaga nos emancipa”

Héctor Eduardo Asinc Benites (1)

<https://orcid.org/0000-0002-2012-3871>

Saddy Maricel Alvarado Barzallo (2)

<https://orcid.org/0000-0002-5633-2851>

Maestros Luciérnagas Soberanos (Ontoeducadores)

La Emancipación De Las Luciérnagas Para Fundar La Nueva Escuela Soberana

Este manifiesto denuncia la mutación de los sistemas educativos hacia un modelo de opresión hiperrealista llamado **Escuela Pecera**, un panóptico tecnológico donde la hiperexigencia de datos y la transparencia administrativa instauran un **Tecnofeudalismo Burocrático o Administrativo, aunado al Tecnofeudalismo Digital** de Varoufakis. Desde la neurociencia crítica, la ontología política y la pedagogía decolonial, se evidencia la **Corrupción Ontológica** y el **Crimen de Lesa Pedagogía** que prioriza el simulacro de los datos y renta ontológica sobre la vida humana. Proponemos una **Reingeniería Neuro-Ontopedagógica** como nueva forma de praxis educativa a través de la **Arquitectura transdisciplinar y holística 6H**, sentando las bases de la **Nueva Pedagogía de la Soberanía del Ser**. Este modelo de resistencia blindará al Ser desde el Yo (*Head, Heart, Hands*) y potencia el Nosotros (*Healths, Habits, Humanity*). Se introduce la categoría **Humanity** (síntesis de Humanismo, Humanidades y *Heritage* o Patrimonio) como defensa vital contra el secuestro amigdalino del “Niño de Píxeles”. Además, la **Metodología SEIDE** y el **Diario del Maestro Luciérnaga** actúan como herramientas

de Justicia Epistémica frente al *lawfare* y el *mobbing* institucional. El Milagro de Los Sauces demuestra que la soberanía es posible cuando el docente retoma su rol como ontoemancipador, forjando una escuela basada en la dignidad, etnotecnología, pluriversalidad y libertad.

I. El Desierto De Cristal Y La Necesidad De Una Rebelión Ontológica

La educación contemporánea sufre una **Corrupción Ontológica** sistémica, habiendo involucionado hacia la **Escuela Pecera**, que asfixia la esencia humana y oprime al ser. El **Tecnofeudalismo Burocrático** opera extrayendo “renta ontológica” (tiempo, energía, salud mental) de los docentes para mantener un simulacro de calidad sostenido por la indefensión aprendida. Tal como advirtió Paulo Freire (1970), la educación sin libertad es una herramienta opresora. La actual opresión mediante “matrices de cumplimiento” constituye un **Crimen de Lesa Pedagogía** que ataca el intelecto de magisterio y estudiantado en detrimento de una educación de calidad y digna.

Nuestra **Reingeniería Neuro-Ontopedagógica** unifica las dimensiones del Yo y del Nosotros. La categoría **Humanity** une Humanismo, Humanidades y Patrimonio, reconociendo con Mignolo (2007) que un ser sin patrimonio está alienado y que la desobediencia epistémica sana la herida colonial. Ante el **Lawfare Administrativo** y la *banalidad del mal* (Arendt, 2003) donde funcionarios ejecutan *mobbing* contra las “Luciérnagas Soberanas”, la **Justicia Epistémica** (De Sousa Santos, 2010) exige validar esta resistencia ética y existencial.

II. La Escuela Pecera y La Analogía Del Acuario De Pantallas: La Arquitectura Del Control

La **Escuela Pecera** sustituye el agua por un incesante flujo de datos, bajo el **Panoptismo Administrativo** (Foucault, 1975) que obliga a la autocensura. El docente alienado que sigue lo artificial (“Maestro Polilla”) se vuelve cómplice de la pantomima que llamamos **“La Educación de las Selfis”**, alimentando un “Acuario de Pantallas” que genera *indefensión aprendida* (Seligman, 1975). Su producto es el **“Niño de Píxeles”**, quien habita una hiperrealidad (Baudrillard, 1978) donde la evidencia fotográfica supera a la transformación neuronal.

El sistema es perpetuado por la **Comunidad Desarraigada** y la **Familia Holograma** (Turistas de la Pecera), quienes consumen esta educación superficial. Al enfrentar innovación, estos actores mutan en el **Padre Inquisidor de Cristal**, usando el acoso para amordazar al docente innovador. Frente a esto, el programa **PRISMAS High Hopes**, el modelo **CREATIONS** y **ERES DUAL** sustituyen el cortisol del acoso por la dopamina del empoderamiento. A través de soluciones etnotecnológicas (“Smart Desk”, “Healthy Hearts”, “LISTTA”), el maestro ejerce Justicia Epistémica, usando el patrimonio como escudo ontológico.

III. Tecnofeudalismo Administrativo del Ser: La Vampirización De La Renta Ontológica

Yanis Varoufakis (2023) sostiene que el capitalismo mutó a un sistema de rentas digitales. En la educación, lo hemos traducido a una burocracia que extrae una forma de renta, la **Renta Ontológica**. La burocracia opera como un vampiro que exige una ‘Renta de Sangre Digital desde el secuestro ontológico’: cada informe vacío secuestra el alma del docente, este es agobiado hasta el cansancio físico y existencial “burnout”, la alienación, la rendición de su identidad y de su investidura catedrática. Sustentado en el “Capitalismo de Vigilancia” (Zuboff, 2019), el maestro/a se convierte en un **“Siervo Digital Administrativo”**. Aun así, y sin comprenderlo, es a quien cae la culpa de todo. Entonces, en nuestras obsoletas escuelas se han instituido ambas formas de tecnofeudalismos; el digital y el burocrático.

Esta dinámica aísla al estudiante, quien, bombardeado por algoritmos y tareas escolares improductivas, no logra enraizar en la tierra real. Aquí se consume el **Crimen de Lesa Pedagogía**: el despojo de la soberanía cognitiva. Frente a esta vampirización, proponemos la “toma de los medios de producción” del conocimiento mediante la insurgencia **Etnotecnológica (“Etnotecnología”**, nuestro pionero *enfoque humanista, social y cultural del uso y creación de la tecnología* con propósito emancipador y comunitario en contraposición del propósito neoliberal). Los proyectos educativos exitosos como el pionero pupitre inteligente adaptativo **“Smart Desk”**, el electrocardiógrafo escolar **“Healthy Hearts” (corazones saludables)** y el primer recurso Neuro-ontodidáctico y etnotecnológico denominado **“Soberanía: El vuelo de las luciérnagas soberanas”** demuestran que el ingenio resiliente del talento local

supera la estandarización y este nacido de la esperanza y resiliencia es superior a la estandarización corporativa. Al defender nuestra Renta Ontológica y reinvertirla en proyectos de impacto territorial, transitamos de la deshumanización del dato hacia la plenitud de la Humanidad.

IV. Anatomía De La Violencia: El Crimen De Lesa Pedagogía, Psicodominación Y La Inquisición De Papel

El sistema utiliza una **Inquisición de Papel** (*lanfare* y procesos administrativos punitivos) y la **Psicodominación** (estrés crónico) para forzar sumisión y aniquilar la divergencia. Esto se operativiza mediante el **Mobbing Institucional** (Leymann, 1996), la *Banalidad del Mal* (Arendt, 2003) y el *Groupthink* (Janis, 1972). Oponemos un blindaje: el **Diario del Maestro Luciérnaga**, quien solo con su pensamiento emancipador, crítico y disruptivo y el anotar en una bitácora logra sistematizar las experiencias desde la etnografía, cartografía social, hermenéutica, dialéctica y la deconstrucción (IAP) para forjar un “Escudo de Verdad y Ética”, creando una **Jurisprudencia de la Libertad** que demuestra que la dignidad humana supera a cualquier realidad opresora.

V. La Superación del Paradigma Freireano: De la Concientización a la Neuro-Ontoeducación y Soberanía del Ser

Freire denunció la “educación bancaria”, pero en el tecnofeudalismo digital-burocrático las cadenas son algorítmicas y administrativas. La Pedagogía de la Soberanía del Ser es una **“superación a la freireana”**, interviniendo ante la atrofia del lóbulo frontal por dopamina sintética y el cortisol del acoso.

- **La Pedagogía del Ser Soberano:** Enfoque para gobernar la propia existencia y decisiones con autonomía, empoderamiento y dignidad.
- **La Neuro-ontoeducación:** Paradigma holístico que fusiona la neurociencia del aprendizaje con la ontología del ser y los ecosaberes.
- **La Neuro-onto-pedagogía y didáctica:** El marco práctico para optimizar este proceso integral.

El fin absoluto es la Soberanía sobre mente, corazón, salud y

patrimonio.

Matriz Epistemológica: De la Concientización de Clases a la Neuro-Ontoeducación

Dimensión de Análisis	Pedagogía Crítica / Del Oprimido (Paulo Freire)	Pedagogía de la Soberanía del Ser
Contexto Histórico y Epistemológico	Capitalismo industrial/ agrario del siglo XX. Lucha contra la hegemonía de clases y la marginación socioeconómica.	Capitalismo de vigilancia y digital del siglo XXI y el mundo posmoderno VICA (Volátil, Incierto, Complejo, Ambiguo).
Naturaleza del Sistema Opresor	La “Educación Bancaria”: Un sistema mecanicista donde el educador “deposita” información estática en un educando pasivo para domesticarlo.	La “Escuela Pecera” y el Tecnofeudalismo digital-Administrativo: Un panóptico hiperrealista regido por la burocracia y los algoritmos que extraen la “Renta Ontológica” (tiempo y energía) del docente.
Mecanismo de Subyugación	Alienación cultural y el “silencio” impuesto. El oprimido asimila e internaliza la visión del mundo del opresor.	Psicodominación y “La Educación de las Selfis”: Secuestro amigdalino mediante la posverdad, plusmentira, el mobbing, lawfare y el simulacro de la evidencia fotográfica.

El Sujeto Oprimido (La Víctima)	El campesino, el obrero, el analfabeto despojado de su voz política y conciencia histórica.	El “Niño de Píxeles” (aislado, apático, deseducado y secuestrado por la pantalla) y el maestro como “Siervo Digital Administrativo” (víctima de burnout y lawfare), y la familia turista holográfica (psicodominada por el simulacro de falsa percepción de calidad educativa).
El Agente de Cambio	El Educador Crítico/ Progresista: Un facilitador dialógico que rechaza el autoritarismo y promueve la lectura crítica del mundo.	El Maestro Luciérnaga Soberano (Ontoeducador): Un estratega decolonial, etnógrafo, investigador y protector de la biomasa emocional que utiliza su luz ética y científica para romper la pecera.
Herramientas de Praxis y Resistencia	El Diálogo Liberador y la Palabra Generadora. La praxis entendida como reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo.	Reingeniería y resignificación de la praxis educativa administrativa y pedagógica hacia la autonomía del ser para forjar talento humano. Metodología SEIDE (Justicia Epistémica) y la Arquitectura 6H: Un blindaje neuro-ontológico transdisciplinar que articula Head, Heart, Hands, Health, Habits y Humanity.

Propuesta Didáctica / Curricular	Currículo basado en temas generadores extraídos de la realidad existencial de los educandos.	Reingeniería y resignificación de la praxis educativa administrativa y pedagógica. STEAM Holístico Soberano regido por CREATIONS y el modelo ERES DUAL 6H. Integración de ecosaberes pluriversales (5P) y etnotecnología humanista.
El Fin Último (La Emancipación)	La “Concientización”: Alcanzar la conciencia de clase para transformar las estructuras sociales y humanizar al individuo.	La “Soberanía del Ser”: Autogobernanza neurobiológica, existencial y digital. Recuperar el control de la psique, la paz (Sumak Kawsay) y el patrimonio frente al algoritmo y la desidia para la concientización, superación y propósito vital.

Elaborado por: Asinc, E; Alvarado, S (2026)

VI. La Arquitectura Neuro Ontopedagógica, transdisciplinar y holística 6H de CREATIONS y el nuevo STEAM Holístico Soberano: El Templo De La Resiliencia Soberana

La **Arquitectura hexadimensional 6H** es el ‘Templo de la Resiliencia’ que restaura el Ser fragmentado.

- **Dimensión Interna (El Yo):** **Head** (sabiduría, plasticidad cerebral, Dehaene, 2019). **Heart** (emociones, sentipensares, ERES DUAL, Mora, 2017). **Hands** (Acción soberana, praxis insurgente manual y humana).
- **Dimensión Externa (El Nosotros):** **Health** (Salud Integral y ecosistémica contra el cortisol, Sapolsky, 2017). **Habits** (hábitos soberanos individuales y colectivos, disciplina ética, vínculos y propósito). **Humanity** (Humanismo + Humanidades + *Heritage*). El patrimonio es la raíz que impide volvernos “Niños

de Píxeles” o profesores polilla.

El estudiante transita a Creador-Soberano y el docente a Maestro-Sabio, transmutando competencias estandarizadas en Acciones Soberanas.

Matriz de Transmutación Neuro-Ontopedagógica: Del Tecnofeudalismo a la Soberanía del Ser

Terminología del Tecnofeudalismo (Escuela Pecera)	Evolución Neuro-Ontopedagógica (Soberanía del Ser)	Enfoque Ontológico y Propósito de Transformación
Destreza con criterio de desempeño (Agilidad mecánica o mental para la ejecución y el cumplimiento de tareas).	Acción Soberana de Vida / Dignidad y Autonomía (El gobierno del propio ser, la soberanía de la decisión, el “vuelo propio”).	El hacer deja de ser mecánico para convertirse en un acto consciente y digno. Transición Ontológica: De ser una Herramienta del Sistema → a ser un Dueño de su Destino.
Habilidad (Cognitiva / Socioemocional) (Capacidades técnicas y conductuales aprendidas para una función específica).	Potencialidad del Ser / Sentires y Vivencias (Desarrollo emocional, autoconocimiento profundo, conexión biológica).	Pasa de ser un adiestramiento útil para el sistema a ser el florecimiento natural y bio-emocional del individuo. Transición Ontológica: De la Utilidad Funcional → a la Realización Existencial.

Terminología del Tecnofeudalismo (Escuela Pecera)	Evolución Neuro-Ontopedagógica (Soberanía del Ser)	Enfoque Ontológico y Propósito de Transformación
Competencia (Laboral / Digital) (Medición externa, rivalidad, estandarización y eficiencia productiva).	Capacidad Onto-Tecnológica / Sabiduría y Saberes (Integración interna, colaboración ética, sabiduría de vida).	La tecnología y el trabajo se subordinan al ser humano, no al revés; el individuo domina el algoritmo y no compite, colabora. Transición Ontológica: De Hacer para Tener → a Ser para Existir con plenitud.
Resultado de aprendizaje (Estandarización y medición punitiva de datos memorizados al final de un ciclo).	Manifestación del Legado (Heritage) (El aprendizaje como herencia cultural, vital y emancipadora que se entrega al mundo).	El aprendizaje no es una nota o un fin numérico, sino la huella que el estudiante deja en su comunidad. Transición Ontológica: De Consumidor Pasivo → a Creador de Cultura.

Elaborado por: Asinc, E; Alvarado, S (2026)

Esta matriz sella el salto epistemológico de “siervos útiles” a “luciérnagas soberanas”.

VII. Justicia Epistémica y La Metodología S.E.I.D.E.: El Blindaje De La Verdad Docente

Frente al “epistemicidio” (De Sousa Santos, 2010), la **Metodología cualitativa SEIDE**, variante de la IAP (Investigación-Acción participativa) garantiza que el conocimiento emerja del aula como evidencia irrefutable. El **Diario del Maestro Luciérnaga** (‘Bioluminiscencia en la Mina’) forja “Datos con Alma” que dismantelan la posverdad administrativa. Esta desobediencia epistémica (Mignolo, 2007) nos eleva de objetos a sujetos, quebrando la pecera al sistematizar cómo la aplicación Neuro ontopedagógica 6H “sana” cerebros.

En respuesta, oficializamos la **Metodología SEIDE** (Sistematización de Experiencias Etnográfica para la Innovación Dialéctica Existencial). Esta metodología es el arma del ontoeducador para ejercer la **Justicia Epistémica**. A través del **Diario del Maestro Luciérnaga**, el educador registra etnográficamente la realidad implícita y los milagros cotidianos de su praxis. Escribir se convierte en un acto de resistencia, transformando la experiencia en “Jurisprudencia de la Libertad” que desmantela el asedio de la plusmentira burocrática. El existencialismo dialoga aquí con la acción: la sistematización dialéctica evidencia que el ser humano puede reescribir su guion frente a las estructuras de poder.

VIII. Humanity, Ecosaberes y el Transdisciplinar STEAM Holístico Soberano

Humanity demanda una educación pluriversal de **ecosaberes 5P** (Pluricultural, Pluriétnico, Plurilingüe, Pluriversal y Plurinacional), blindando al estudiante con un “sistema inmunológico ontológico”. Operativamente, se plasma en el **STEAM SOBERANO Holístico** y el modelo **CREATIONS**, donde la tecnología es un medio humanista. La escuela se torna en ecosistema de resistencia que devuelve el derecho a la superación.

Para consumir esta nueva Escuela Soberana, es urgente desterrar el currículo neoliberal extractivista y forjar un nuevo relato educativo. Este relato abraza las narrativas decoloniales y se estructura bajo el modelo de “**Las 5P de la dignidad y existencia humana: Pluricultural, Pluriétnico, Plurilingüe, Pluriversal y Plurinacional.**”

La Nueva Escuela Soberana no se aísla, sino que expande sus horizontes para abrazar los **ecosaberes** de todo el mundo, integrándolos orgánicamente a través de modelos transdisciplinares holísticos como el STEAM Soberano y el modelo neuro-ontológico CREATIONS. Debemos impregnar el currículo con:

- La disciplina, el equilibrio (*Zhongyong*) y el amor al prójimo (*Rén*) de la civilización **china** (Confucio, 500 a.C.).
- La riqueza matemática, poética y astronómica de los saberes **árabes**, recordando que la ciencia florece en el diálogo intercultural.

- La profundidad ontológica y la meditación trascendental de la filosofía **india** y **tibetana** para calmar la mente VICA.
- El honor, la resiliencia y el respeto comunitario de la cultura **japonesa**.
- Y sobre todo, la cosmovisión inagotable del Sumak Kawsay (Buen Vivir) y el sentido de la tierra (Pachamama) de las **culturas autóctonas del Sur**; entre otros.

Esta amalgama pluriversal garantiza que el “Ontoaprendiz” posea un arsenal cognitivo y moral inexpugnable, capaz de diseñar soluciones etnotecnológicas frente al abandono sistémico.

IX. Conclusiones: El Rompimiento Del Cristal y El Advenimiento De La Soberanía

La soberanía no se solicita, se ejerce.

- **La Escuela como Santuario:** Exigimos mutar de oficinas burocráticas a núcleos de investigación e innovación socioeducativa etnotecnológica para restituir la dignidad, soberanía del ser y brinden oportunidades de vida a maestros y estudiantes y comunidad en general, devolviendo la luz al ontoeducador y ontoaprendiz frente al tecnofeudalismo.
- **Justicia Epistémica:** El rigor metodológico de la nueva praxis educativa del Diario del Maestro Luciérnaga destruye la mentira administrativa.
- **Humanity:** Fusionar humanismo y *Heritage* erradica al “Niño de Píxeles” dándole anclaje histórico.
- **Llamado a la Acción:** Exigimos frenar el *Lanfare Administrativo* y la persecución. Reivindicamos un entorno donde la salud, autonomía, resiliencia y humanidad sean sagradas.

El rompimiento del cristal funda la Nueva Escuela Soberana XXI. La bioluminiscencia colectiva funde los grilletes burocráticos, terminando el desierto de cristal al cimentar la Pedagogía de la Soberanía del Ser.

Referencias

- Arendt, H. (2003). *Eichmann en Jerusalén: Un estudio sobre la banalidad del mal*. Lumen. (Obra original publicada en 1963). <https://eltalondeaquiles.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2015/09/Eichman-en-Jerusalem.pdf>.
- Asinc Benites, H. E., & Alvarado Barzallo, S. M. (2025). El milagro educativo de Los Sauces y los Semilleros Comunitarios de Talento Social. En *Libro-Memorias 2025: Maestros de excelencia transformando la educación en Iberoamérica*. Editorial Innovación Docente. ISBN: 978-9942-51-166-9
- Asinc Benites, H. E., & Alvarado Barzallo, S. M. (2025). Hacia la auténtica nueva escuela del siglo XXI basada en ERES DUAL para la formación ciudadana humanista. En *Libro-Memorias 2025: Maestros de excelencia*. Editorial Innovación Docente. ISBN: 978-9942-51-166-9
- Asinc Benites, H. E., & Alvarado Barzallo, S. M. (2026). *La rebelión de las luciérnagas soberanas* [en prensa].
- Baudrillard, J. (1978). *Cultura y simulacro*. Editorial Kairós. <https://www.studocu.com/latam/document/universidad-de-la-republica/estetica-general/cultura-y-simulacro-jean-baudrillard-texto-completo-pdf/22658293>
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce. <https://caritascolombiana.org/wp-content/uploads/2016/10/Descolonizar-el-saber.pdf>
- Dehaene, S. (2019). *¿Cómo aprendemos? Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar el cerebro*. Siglo XXI Editores. C:/Users/Admin/Downloads/Dialnet-ComoAprendemos LosCuatroPilaresConLosQueLaEducacion-8117891.pdf
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. <https://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Janis, I. L. (1972). *Victims of groupthink: A psychological study of foreign-policy decisions and fiascos*. Houghton Mifflin. <https://archive.org/details/victimsofgroupth0000jani>
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*,

- 5(2), 165-184. <https://doi.org/10.1080/13594329608414853>
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial*. <http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132009000100021> ISSN 0071-1713
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama* (2.^a ed.). Alianza Editorial. https://www.colegar.com/colegar/archivo_aporte_id209_1599168691253.pdf
- Sapolsky, R. (2017). *Behave: The biology of humans at our best and worst*. Penguin Press. https://www.sackett.net/sapolsky_behave.pdf
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. W. H. Freeman. <https://psycnet.apa.org/record/1992-98227-000>
- Varoufakis, Y. (2023). *Technofeudalism: What killed capitalism*. Penguin Books. <https://cdn.penguin.co.uk/dam-assets/books/9781847927279/9781847927279-sample.pdf>
- Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. PublicAffairs.

Eje 3:

**Escuelas empáticas y seguras:
la educación socioemocional
para la convivencia armónica.**

Fútbol y Narrativas de Vida, un Proyecto para Crecer en Dignidad

Sandra Verónica León Quito (1)

<https://orcid.org/0009-0007-6861-0058>

s.leonq@gmail.com

Unidad Educativa Sayausí

Fabián Marcelo Benavidez Sánchez (2)

<https://orcid.org/0009-0004-8322-6458>

benacho13@gmail.com

Unidad Educativa Sayausí

EDUCAR SIGNIFICA CAMBIAR EL CEREBRO DE LOS DEMÁS

David Bueno

La Unidad Educativa Sayausí, ubicada en la parroquia rural de Sayausí, en la ciudad de Cuenca, alberga a 1800 estudiantes distribuidos en dos jornadas educativas. Los estudiantes provienen de las zonas del Cajas, Marianza, Bellavista, Buenos Aires, La Libertad, Sayausí centro, Corazón de Jesús, Gulag y Molleturo, todas ellas rurales. Este centro cuenta con todos los niveles educativos y recibe estudiantes de escuelas circundantes: Joaquín Malo Tamariz, Jesús Vázquez Ochoa y del centro unidocente Guardiania de la Fe. Quienes ingresan a la institución no solo buscan culminar la educación básica obligatoria, sino también acceder a un entorno seguro, mejores instalaciones y una mayor calidad educativa.

Los estudiantes, como sucede en otros contextos del país, presentan dificultades académicas, escasas experiencias de aprendizaje y falta de hábitos de estudio. Estas condiciones, sumadas a la alta incidencia de hijos de migrantes, estudiantes en situación de abandono o con convivencia familiar compleja, crean un ambiente propicio para el fortalecimiento de escenarios de violencia, problemas emocionales y bajo rendimiento académico. Situaciones muchas veces normalizadas forman parte de la violencia estructural que, a largo plazo, limitan el acceso a oportunidades de desarrollo integral. Como señalan Alarcón & Vargas-Murga (2025),

“La violencia global provoca sufrimiento físico y emocional, pérdidas económicas y limitaciones en el desarrollo de la especie humana” (p. 23).

Por esta razón, los factores mencionados deben ser acompañados con procesos psicoemocionales en el entorno escolar, con el fin de evitar la reproducción de escenarios de marginación que afecten el rendimiento académico, la estabilidad emocional y la convivencia escolar. Según la UNESCO (2024), integrar el aprendizaje socioemocional en el currículo ayuda a los estudiantes a gestionar sus emociones, construir relaciones positivas y resolver conflictos pacíficamente.

Frente a esta realidad, la escuela debe convertirse en un espacio clave para contrarrestar las desigualdades mediante estrategias pedagógicas que promuevan el desarrollo socioemocional. En este sentido, David Bueno (2019) afirma que “No solo educamos en la adaptación, también educamos, o deberíamos educar, en el cambio y en la transformación, en la crítica y la reflexión que permiten modificar y transformar la cultura heredada y mudarla en una nueva” (p. 14).

Con esta premisa, en 2018 la Unidad Educativa Sayausí conformó los primeros equipos de fútbol masculino y femenino. En 2019, el equipo femenino se transformó en un proyecto deportivo-académico. Esta evolución respondió inicialmente a la búsqueda del éxito deportivo; sin embargo, posteriormente se amplió con el objetivo de fortalecer la autoestima, brindar estabilidad emocional y motivar la superación académica. En este punto, formar parte del equipo de fútbol adquirió un nuevo sentido para las jóvenes, al trascender el talento deportivo. El entrenador aplicó conocimientos en psicología educativa para convertir el espacio deportivo en una fuente de crecimiento personal y en un entorno seguro, generador de empatía entre las integrantes del equipo, con el propósito de reforzar sus competencias emocionales y sociales.

Desde este momento, se recogen los siguientes datos: las participantes provienen de contextos socioeconómicos vulnerables; el 25% procede de instituciones aledañas y el 75% corresponde a estudiantes que iniciaron su trayectoria educativa en la misma institución. Además, se observó que mantienen un promedio de 7 puntos como resultado de un control académico y socioemocional. Este puntaje constituye un requisito institucional indispensable para participar en competencias.

El seguimiento pedagógico permitió que el equipo se destacara en encuentros deportivos, lo que facilitó que tres de sus integrantes formaran parte de la selección de fútbol de la Federación Deportiva del Azuay.

Al evidenciarse los resultados del proyecto, el docente de Educación Física y la docente de Lengua y Literatura plantearon que la integración del fútbol y las narrativas de vida fortalece el rendimiento académico y las habilidades socioemocionales de estudiantes en contextos vulnerables. La iniciativa de compartir con la comunidad de la parroquia Sayausí las historias de éxito de las deportistas busca convertir a las estudiantes en participantes activos de su entorno social.

La tesis se sustenta en la idea de que el deporte constituye una herramienta pedagógica enriquecedora cuando se integra adecuadamente a las instituciones educativas. Aimara et al. (2022) señalan que “la práctica de actividad física conlleva una relación positiva con la mejora del rendimiento académico, especialmente en los parámetros de la atención y la concentración” (p. 643). Su investigación se basó en el análisis de dieciséis estudios, en los cuales se evidenció una mejora en el rendimiento académico.

Esta perspectiva no es aislada, ya que para el Ministerio de Educación del Ecuador la asignatura de Educación Física debe “garantizar el derecho de los y las estudiantes a encontrar los mejores modos de resolver personalmente los desafíos motrices, cognitivos y emocionales” (Ministerio de Educación, 2016, p. 43). Al constituirse como una premisa curricular, la creación de equipos de fútbol escolares adquiere pleno sentido pedagógico.

En este marco, se reconoce que el deporte actúa como un “catalizador social (transformador moderado), en donde se persigue la transmisión de valores como el trabajo en equipo, el respeto y el liderazgo” (Burgos Méndez, 2021, p. 687). El estudio realizado por Burgos sobre 36 escuelas sociodeportivas en Colombia demuestra que el deporte puede convertirse en un vehículo de educación integral y transformación social.

Es fundamental destacar que la implementación de este tipo de formación en las instituciones puede generar espacios de paz y cambio social, necesarios en contextos de vulnerabilidad. Para ello se requiere una metodología adecuada. El caso colombiano evidencia que las escuelas sociodeportivas, al aplicar la metodología convivencial denominada

“Fútbol por la paz”, promueven la salud social. Según Burgos Méndez (2021), esta estrategia procura el mejoramiento del bienestar social y la formación de liderazgos capaces de aportar en la construcción de una sociedad más justa, solidaria e igualitaria (pp. 702-703).

De igual forma, el artículo de Alcívar Trejo et al. (2025) sobre el desarrollo de habilidades sociales y ciudadanas a través de iniciativas deportivas universitarias resalta que las actividades deportivas fortalecen habilidades como la empatía, el respeto, el sentido de responsabilidad y la participación comunitaria, lo que favorece el compromiso cívico.

En cuanto a la vinculación entre deporte y literatura, Márquez López et al. (2025) señalan que la revisión sistemática evidencia el potencial de los proyectos que combinan deporte y lectura, destacando la necesidad de continuar explorando y optimizando estas iniciativas (p. 24). Por tanto, desarrollar esta propuesta permite explorar nuevas formas de enseñanza en Lengua y Literatura.

Asimismo, el artículo de Long & Sandle (2019) sobre las interrelaciones entre el deporte y las artes ha servido como fuente de inspiración para el proyecto. Los autores indican que las narrativas vinculadas al deporte construyen identidad y visibilizan la transformación física, psicológica y emocional de quienes lo practican. Contar la historia permite trabajar la identidad personal, el rol comunitario, el aporte social, así como la resiliencia de las participantes.

La articulación entre deporte y lenguaje literario disminuye la apatía académica, ya que fomenta metodologías interdisciplinarias que fortalecen la comprensión lectora y valores como la perseverancia y el trabajo en equipo. Lucas-Moreira et al. (2025) afirman que “la literatura puede actuar como un catalizador, proporcionando narrativas que inspiran y modelos a seguir que refuerzan la motivación intrínseca de los estudiantes” (p. 388).

De manera similar, el estudio realizado por Jiménez Jiménez & González Salcedo en La Guajira, a través del proyecto *Un viaje de emociones*, evidencia que los niños que desarrollan habilidades narrativas son más receptivos a percibir y comunicar emociones, mostrando actitudes más sociables, respetuosas y afectuosas. Según Jiménez Jiménez & González Salcedo (2022), “narrar anécdotas permite a los niños conectar su pensamiento con sucesos particulares,

facilitando la autorregulación y la apropiación de su realidad de una manera significativa” (p. 36). Narrar experiencias permite, entonces, que las estudiantes identifiquen y expresen lo que sienten.

Considerando estas investigaciones, el proyecto analizado no es un caso aislado, sino que se enmarca en experiencias educativas documentadas. Los registros oficiales de la Unidad Educativa Sayausí indican que la práctica de fútbol ha mejorado el rendimiento académico de las señoritas: el promedio general de las deportistas se mantiene en un promedio de 7 sobre 10, y los reportes disciplinarios se redujeron en un 15% durante el período 2024-2025. Estos resultados se evidencian desde 2021, cuando se implementó una normativa institucional que exige un promedio mínimo de 7 para participar en el equipo de fútbol, en concordancia con el artículo 196 de la LOEI, que indica que este es el puntaje mínimo para la promoción (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011).

Este proyecto de fútbol académico-pedagógico cuenta con una metodología aplicada durante seis años, la cual ha demostrado ser efectiva en el fortalecimiento del rendimiento académico y la conducta estudiantil. El proceso incluye comunicación directa con docentes y familias, intervenciones individuales y abordajes grupales orientados a fomentar la corresponsabilidad, el apoyo y la motivación. El compañerismo se consolida como una herramienta clave para el intercambio de conocimientos entre las participantes del equipo.

Como resultado, las señoritas mantienen una conducta adecuada, obtienen buenos resultados académicos y alcanzan logros deportivos destacados, como el campeonato de Fútbol 11, categoría única damas, en diciembre de 2025, mientras que el equipo masculino, que no sostiene el mismo control pedagógico, alcanzó los cuartos de final en la categoría superior.

En el año lectivo 2025-2026, la asignatura de Lengua y Literatura pretende implementar la iniciativa “Narrativas de vida” con el objetivo de fortalecer las habilidades socioemocionales de las deportistas. Esta propuesta busca inspirar a la comunidad educativa y transformar a las estudiantes en representantes de cambio mediante la redacción y presentación oral de sus historias, promoviendo una participación comunitaria consciente y responsable. Como señala la UNESCO (2024), los estudiantes pueden ser poderosos promotores del cambio.

El análisis de experiencias similares —como *Un viaje de emociones*, *Physio-Cat*, *Jugar a los cuentos*, *Playing for Success*, *Read Like a Champion* y el caso de Tumaco en Colombia— permite consolidar estrategias que previenen la vinculación de jóvenes con grupos delictivos. De igual forma, el proyecto desarrollado por Lucas-Moreira et al. (2025) en la provincia del Guayas presenta la viabilidad de estas iniciativas en contextos de riesgo.

En síntesis, la articulación entre fútbol y narrativas de vida impacta positivamente en el rendimiento académico, la resiliencia y la percepción de la escuela como un espacio seguro, favoreciendo el desarrollo del sentido crítico y la construcción de una vida digna, porque ante todo la escuela debe propender a que la educación apoye a los jóvenes a crecer en dignidad, como propone David Bueno en su libro *Neurociencia para educadores*.

La implementación de proyectos deportivos vinculados a la literatura potencia el rendimiento académico cuando se fundamenta en una metodología orientada al bienestar integral. Estas experiencias, concebidas como historias de vida, trascienden lo personal y generan impactos comunitarios significativos. Tal como afirma la UNESCO (2024), las comunidades, incluyendo a padres y cuidadores, son colaboradores importantes para reforzar valores positivos en el hogar y apoyar a las escuelas en la creación de entornos de aprendizaje no violentos.

No obstante, el proyecto enfrenta desafíos como la falta de presupuesto, la carga laboral para los docentes de Educación Física y Lengua y Literatura, que deben ocupar su tiempo personal para el desarrollo del mismo, y las dificultades económicas de los estudiantes para cubrir transporte, implementos deportivos y materiales para el taller de narrativa. Aunque las participantes fortalecen su gestión emocional, los factores estructurales persisten y requieren atención estatal. Como advierte la UNESCO (2024), comprender la violencia en la educación también requiere reconocer la influencia de las normas sociales nocivas y de factores externos como la violencia comunitaria, que se extienden a las escuelas.

Actualmente, el equipo de fútbol femenino se mantiene y continúa cosechando logros; por otro lado, la implementación de la propuesta “Narrativas de vida” está en marcha, pero necesita mayor apoyo en salud emocional y un considerable reconocimiento institucional para garantizar las facilidades académicas de sus participantes.

Finalmente, esta experiencia educativa busca visibilizar el logro académico de las futbolistas de la Unidad Educativa Sayausí para que se reconozcan como individuos plenos, capaces de experimentar crecimiento personal y la construcción de una vida adulta digna.

Referencias

- Aimara, J., Bohórquez, N., Cusme, A., García, J., & Rodríguez-Torres, Á. F. (2022). El impacto de la actividad física en el rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 8(2), 642-661. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v8i2.2667>
- Alarcón, R. D., & Vargas-Murga, H. (2025). Violencia en el mundo de hoy: perspectivas de estudio. *Acta Herediana*, 68(1), 19-30. <https://doi.org/10.20453/ah.v68i1.6658>
- Alcívar Trejo, C., Albert-Márquez, J., Calderon Cisneros, J. T., & da Silva Marinho, G. M. (2025). Desarrollo de habilidades sociales y ciudadanas a través de iniciativas deportivas universitarias: un enfoque de los ODS. *Retos*, 63, 556-566. <https://doi.org/10.47197/retos.v63.104844>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial Suplemento No. 417. <https://www.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf>
- Bueno, D. (2019). *Neurociencia para educadores*. Octaedro.
- Burgos Méndez, F. (2021). Deporte para el desarrollo y la paz. En M. Correa Henao, D. Amaya Castro, M. A. Ospina Ramírez, & F. Suárez Ricaurte (Eds.), *Pobreza y desigualdad prospectiva 2030* (pp. 679-708). Universidad Externado de Colombia.
- Burbano Torres, C. C. (2024). Aplicación del derecho al deporte como instrumento de transformación social, desarrollo económico y generador de paz en el municipio de Tumaco - Nariño [Tesis de Maestría]. Universidad Externado de Colombia.
- Jiménez Jiménez, M. L., & González Salcedo, K. P. (2022). Desarrollo de habilidades de conciencia emocional a través de la producción oral de anécdotas turísticas de estudiantes de grado 2° en dos Instituciones Educativas del Departamento de La Guajira [Tesis de Maestría]. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Long, J., & Sandle, D. (2019). Investigating the interrelationships

- between sport and the arts. *Sport in Society*, 22(5), 717-722. <https://doi.org/10.1080/17430437.2018.1431593>
- Lucas-Moreira, D., Viejó Mora, L. I., & Sánchez Saquisari, J. A. (2025). Cuerpo, movimiento y lenguaje: la literatura como herramienta de motivación en la educación física y el deporte. *Retos*, (68), 388-399. <https://doi.org/10.47197/retos.v68.114953>
- Márquez López, J. J., Cerro Herrero, D., & Casasola de la Montaña, P. (2025). Lectura y deporte: una revisión sistemática sobre el impacto de las actividades deportivas en el fomento del hábito lector. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación (e-Motion)*, (24). <https://doi.org/10.33732/remc.2025.24.1087>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de EGB y BGU: Educación Física*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/08/EF-completo.pdf>
- UNESCO. (2024, 5 de noviembre). *What you need to know about ending violence in and through education*. <https://www.unesco.org/en/articles/what-you-need-know-about-ending-violence-and-through-education>

Escuelas Empáticas y Seguras: la Educación Socioemocional Frente A la Violencia Estructural

Lorena del Carmen Sánchez Riofrío (1)

<https://orcid.org/0009-0003-7013-8224>

lorenad.sanchez@docentes.educacion.edu.ec

Escuela de Educación Básica "Roberto Alejandro Narváez"

Marcelo Javier Herrera Leiva (2)

<https://orcid.org/0000-0002-3113-8067>

marcelo_herrera91@hotmail.com

Unidad Educativa Miguel Ángel Moreno Espinosa

El entorno educativo en el Ecuador necesita ser analizado desde diferentes aristas, escenarios o tópicos; uno de ellos es el desarrollo de la educación socioemocional, concebido como un mecanismo de protección y fortalecimiento de las habilidades de resiliencia que poseen los actores educativos. El objetivo es abordar de manera oportuna y adecuada la violencia estructural; solo así se podrá garantizar que las escuelas sean empáticas y ofrezcan seguridad para toda la comunidad educativa, como se menciona en el documento denominado Foro de Exministros de Educación (Arteaga et al., 2025).

Cabe resaltar que fueron muchos los ejes que se analizaron en el foro; pero este en particular se ha escogido debido a la connotación que se considera que tiene en relación a los demás, analizados en el encuentro de exministros: la vinculación de los menores en las bandas criminales, la escuela como espacio de protección frente al crimen organizado, y la discriminación, el racismo y la exclusión. Todas estas formas de violencia estructural se encuentran intrínsecamente relacionadas con el tema de escuelas empáticas y seguras: la educación socioemocional frente a la violencia estructural.

La seguridad y protección de las escuelas no es una preocupación única del sistema educativo ecuatoriano. La Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2025) declara el 9 de septiembre como el Día Internacional para Proteger a las Diferentes Instituciones

Educativas de Ataques; esta iniciativa busca sensibilizar al mundo para que ningún niño, niña o adolescente ponga su vida en riesgo por querer estudiar. En este análisis reflexivo se afirma que entre el 2022 y el 2023 se llevaron a cabo aproximadamente 6000 ataques en contra de diferentes miembros de la comunidad educativa, y lo alarmante es que en el 2025 la cifra se incrementó en un 44%.

Lo que significa que la violencia gana espacio. Según datos de la página oficial del Ministerio de Educación, Deporte y Cultura de Ecuador (MINEDEC, 2025), 1 de cada 5 estudiantes, con edades entre 11 y 18 años, ha sido alguna vez víctima de violencia. El organismo manifiesta que han implementado planes y protocolos con los DECE, pero no es suficiente para mitigar las diferentes formas de violencia que se presentan en los centros educativos; a esto hay que sumar la falta de profesionales en el ramo, lo que precariza la atención y el seguimiento oportuno de los diferentes casos.

Es por ello que se considera imperioso realizar un análisis más profundo del tema. A través de la presente reflexión se examinará el marco conceptual que involucra el problema, se presentarán estudios relacionados desde el contexto internacional, nacional y regional, culminando con una propuesta personal de intervención que ha sido ejecutada a nivel micro educativo en los salones de clase de la Escuela de Educación Básica “Roberto Alejandro Narváez”, que lleva tres años en vigencia y tiene como estrategia central la Justicia Restaurativa.

Para entender el tema de estudio, es necesario contextualizar los conceptos que forman parte del marco teórico de base. El primero lo constituye la idea de escuelas empáticas y seguras, para lo cual se citará a Rodríguez Ardila (2024), quien opina que la empatía en la escuela es esencial para propender espacios seguros, y que eso se consigue con el empoderamiento de la comunidad educativa. El docente, los representantes legales y los estudiantes son beneficiarios, pero también actores protagónicos en el proceso de reconstrucción. Ponerse en el lugar del otro no debe ser considerado como un sentimiento pasivo e introspectivo; por el contrario, debe ser sinónimo de acción y reacción colectiva; quienes de manera conjunta trabajan por eliminar las desigualdades presentes en las instituciones educativas y en la sociedad.

El segundo elemento, y tal vez el más importante, es la educación

socioemocional. Como lo expone Lara (2024) desde la neurociencia, la educación ha evolucionado y se enfrenta a nuevos desafíos que requieren de la comprensión de los procesos ligados al aprendizaje, entre ellos el funcionamiento cerebral, el aprendizaje integral y holístico; ya no basta enseñar y aprender ciencia. La educación del siglo XXI requiere de métodos integrales de atención sistémica con insumos que ayuden a vivir e interactuar en sociedad, con la capacidad de autoconocerse, interrelacionarse con los otros y poder autorregularse frente a las diferentes circunstancias para luego tomar decisiones acertadas.

La UNESCO (2025) plantea la necesidad de construir la paz desde la educación. Actualmente, la violencia se experimenta en su máxima expresión y uno de los factores que la desencadena son las extremas carencias en las diferentes esferas sociales: faltan valores, seguridad, bienestar, calidad de vida, relaciones saludables y comunicación, entre otros; además de la idea idealizada de felicidad que se vende a través de las redes sociales, exteriorizando esta carga emocional y social en diferentes actitudes negativas de los miembros de la sociedad.

Es evidente que la carencia de habilidades socioemocionales contribuye a decisiones poco responsables, sin conciencia de sí mismos ni de los otros. No solo se debe meditar en la existencia de violencia estructural, sino en la urgencia de conocer sus efectos para poder generar alternativas técnicas de solución que beneficien a todo el tejido escolar y social. La problemática se ha reproducido descomunamente; tanto así que el dato más reciente disponible es el informe del 2018 del Ministerio de Educación, donde se reportaron 1837 casos de violencia sexual dentro de los centros educativos. Con un contexto más violento, se presume que los casos de múltiples tipos de violencia han aumentado.

Estos datos dejan en evidencia una realidad espeluznante, una inseguridad evidente dentro de los espacios escolares. Este deterioro responde a factores mucho más complejos, que impiden que los estudiantes y sus familias generen una cultura de convivencia pacífica. Otro elemento que acrecienta estas brechas, lo constituye la falta de verdaderas medidas de reparación: la sanción sin restitución de derechos y dignidad no causa los efectos esperados; muchos estudiantes, más allá de mejorar, simplemente refuerzan los métodos para cometer contravenciones que llegan incluso al delito.

El tercer componente del presente constructo es la violencia estructural, uno de los grandes problemas que afecta a la educación a nivel global. Urteaga Castro-Pozo & Moreno Hernández (2020) aseguran que este fenómeno constituye un cáncer en la sociedad moderna que vulnera derechos y acrecienta las desigualdades sociales, ya que es un problema que limita el acceso igualitario a todos los derechos, al bienestar en general y, por ende, a una mejor calidad de vida. Este escenario es el resultado de estructuras sociales, políticas, económicas, familiares y humanas que se encuentran en total decadencia, caracterizadas por sostener sistemas administrativos con poderes injustos y corruptos, donde lamentablemente los culpables no son visibles, porque la responsabilidad se camufla en todo el sistema, que al final deteriora el acceso a las necesidades básicas de calidad y genera otras formas de violencias subyacentes.

En medio de todo este contexto, suena paradójico enseñar a los estudiantes a través del manejo socioemocional a controlar sus emociones frente a la violencia, cuando se debería despertar la filantropía con acciones reflexivas, producto del conocimiento profundo de las consecuencias de sus actos. Solo así se logrará, desde la práctica escolar, crear un modelo maduro y esperanzador que trabaje en la empatía, la seguridad y lo socioemocional, pero sobre todo que busque la eliminación de los focos de violencia en los diferentes ámbitos. Ese nuevo enfoque que se propone es la denominada “Escuela Restaurativa”, apoyada en la “Justicia Restaurativa”.

Lo anterior origina el planteamiento de nuevas interrogantes de análisis: ¿qué es la justicia restaurativa?, ¿cuáles son los beneficios de este enfoque? y ¿cómo se aplicaría en la escuela? Pues bien, Sumalla (2020) realiza una explicación bastante precisa de la justicia restaurativa: el autor menciona que es un proceso de mediación, aplicado actualmente en el sistema penal y que está dando excelentes resultados. La justicia restaurativa es un enfoque sistémico que se preocupa por reparar todos los elementos que intervinieron en un delito; busca que los involucrados identifiquen sus responsabilidades y vean como vía posible el curar las heridas producidas a nivel psicológico, físico y económico. Va más allá de lo punitivo y propone alternativas más humanísticas y regeneradoras que permitan un verdadero cambio y reinserción en la sociedad.

También es necesario tener claros los beneficios de este enfoque. De acuerdo con León (2024), la praxis real de la justicia restaurativa

en el sistema educativo tiene resultados positivos para la reducción de la violencia, debido a que sus metodologías de abordaje de los problemas ayudan a mejorar la convivencia y estimulan el desarrollo de habilidades socioemocionales: empatía, empoderamiento, sensibilidad, humanismo, comunicación, mecanismos alternativos de resolución de conflictos, trabajo cooperativo, asertividad, liderazgo y resiliencia. Si este enfoque se convierte en una forma de vida en las instituciones educativas, el panorama sería otro, ofreciendo espacios más seguros y, por ende, la violencia estructural disminuiría de manera significativa.

¿Cómo se aplicaría en la escuela? Para responder esta interrogante desde la práctica probada, se hará referencia a un proyecto denominado «Escuela Restaurativa: Utopía que transforma», aplicado en la Escuela de Educación Básica de Santa Elena “Roberto Alejandro Narváez” (Sánchez et al., 2023). Fue un trabajo arduo que involucró el despliegue de una serie de recursos financieros, humanos y tecnológicos, pero sobre todo de estrategias de diálogo permanente, formación, reflexión, trabajo individual y grupal, testimonios de vida, círculos restaurativos, manejo de conflictos y emociones, además de sensibilización constante. Todos asumieron el rol de líderes; fue un proceso de cambio transformador en un ambiente caracterizado por la delincuencia organizada, los problemas educativos, sociales y familiares.

La comunidad educativa se apropió del mensaje de cambio profundo. Los padres asumieron grandes compromisos, como trabajar de manera transversal por la educación basada en el ejemplo de vida positiva, modificando en los hijos conductas disruptivas, violentas y negativas. Se manejó la educación en valores con los diferentes actores educativos; al final los frutos se observaron en varias aristas: se formaron clubes, emprendimientos y escuelas para padres, y se participó en talleres de formación. Un quinto grado catalogado como conflictivo cambió sus actitudes e intereses, lo que demuestra que sí es posible resolver los problemas, asumir posturas responsables y contribuir con el cambio profundo de la sociedad mediante la justicia restaurativa.

Pero este modelo de abordaje de los problemas también se ha puesto en práctica en otros contextos de América Latina, específicamente en Costa Rica, lo que ratifica su efectividad. López et al. (2019) comparten experiencias mediante un manuscrito que busca

medir la manera humanística en que se abordan los problemas en la escuela, con procesos pensados en función de los estudiantes y una participación más activa, donde lo importante no es la sanción sino la ayuda que se brinda a los involucrados mediante el desarrollo de procesos enfocados al fortalecimiento de las relaciones interpersonales.

La conclusión evidente fue que este enfoque no puede ser improvisado ni utilizado de manera ocasional; la justicia restaurativa debe considerarse como una cultura o forma de vida que adopta una sociedad en respuesta a un proceso de formación permanente. Sí funciona, pero necesita de un verdadero cambio de paradigma en los diferentes actores que forman parte del escenario donde se presenta el conflicto.

España también documenta los avances y resultados obtenidos con la inserción de la justicia restaurativa en los centros educativos. Bañares et al. (2021) hacen un análisis de las bondades que ofrece este enfoque en el contexto socioeducativo y cómo incide en el desarrollo de valores, las interrelaciones producto de la convivencia y la mejora de la dinámica al momento de establecer vínculos entre pares y comunidad. Aunque el enfoque se ha aplicado por más tiempo en el ámbito judicial, logrando avances y mejoras, una de sus fortalezas es el tratamiento de los valores socioeducativos como elementos propios del modelo, lo que ayudó en la prevención de conflictos, incrementando los niveles relacionales y de identidad.

La justicia restaurativa tiene en sí misma una dimensión socioeducativa y emocional, elementos clave para sensibilizar dentro de los espacios escolares sobre las afectaciones de la violencia estructural. Este proceso de cambio frente al tratamiento de los conflictos y la violencia que de ellos se desprende no será posible si no se realizan cambios de fondo en las políticas educativas, en las normativas y los protocolos de actuación.

Si las escuelas educan de manera formativa, sistémica y socioemocional, brindando herramientas que permitan resolver las divergencias por medio de mecanismos de intervención que vayan más allá de una simple sanción, se garantizará una reconstrucción integral a nivel psicológico, emocional y legal de todos quienes forman la institución. Esta transformación comunitaria amerita asumir como forma de vida la paz, producto de la práctica tangible de valores como la empatía, el respeto,

la justicia, la solidaridad, la participación activa y la seguridad de todos.

Por lo que es importante realizar profundos cambios estructurales desde el propio sistema educativo y, por ende, del Estado a partir de la generación de políticas públicas que protejan la institucionalidad educativa. Se ha normalizado el abandono gubernamental, propiciando un daño sistemático que debilita la atención de las necesidades en todos los espacios de la sociedad; la escuela no está exenta de esta terrible realidad. Se deben propiciar cambios medulares en la hegemonía de los organismos de protección, que actualmente limitan el bienestar social e impactan de manera directa en los entornos escolares.

La lucha de la educación socioemocional frente a la violencia estructural no será real ni efectiva si se considera como sinónimo de resignación o resistencia figurativa a las carencias y desigualdades vividas. Por el contrario, la educación socioemocional debe constituir una herramienta de cambio donde la resistencia se convierte en un protector que fortalece y potencia la práctica de valores. Todo este proceso solo puede ser concebido desde el compromiso verdadero de todas las representaciones de la sociedad, con responsabilidad directa de los poderes del Estado.

La edificación de escuelas empáticas y seguras no debe seguir viéndose como una quimera inalcanzable, ni como un parche bien colocado en el discurso demagógico de los diferentes representantes de los organismos obligados a garantizar los derechos y la seguridad. Lo punitivo ha llevado a un verdadero fracaso y colapso en la resolución de los conflictos. La violencia estructural, de acuerdo con muchas experiencias a nivel global, no se combate con la afonía o la sanción, sino con una real reinención de los vínculos humanos.

La educación socioemocional funciona como herramienta de resistencia activa que, al integrar la justicia restaurativa, se convertirá en un auténtico tejido vivo capaz de sanar heridas y restituir dignidades. No basta con enseñar ciencias si no somos capaces de enseñar a vivir en comunidad, con instituciones empáticas y seguras donde la violencia estructural sea un tema del pasado.

Referencias

- Arteaga, R., Vallejo, R., Segovia, F., Passailaigue, R., Hanze, R., Vidal, G., Peñafiel, F., Luna, M., Creamer, M., Brown, D. C. M., & Crespo, A. (2025). *Foro Permanente de Ex Ministros de Educación: Experiencia que guía, visión que construye*. Fundación FIDAL. <https://www.flipsnack.com/fundacionfidal/fpee-2025>
- Bañares, M. C., López, R. N., Beneite, A., & Di Giorgi, A. (2021). Proyecto de Innovación Educativa: la justicia restaurativa como modelo socioeducativo en la resolución de conflictos. *Crónica. Revista de Pedagogía y Psicología*, (6), 91-99. <https://www.revistacronica.es/index.php/revistacronica/article/view/110>
- Lara, J. A. (2024). Neurociencias y educación socioemocional. Rol del docente. *Revista Ingenium | Universidad Yacambú*, 2(1), 71-80. <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/ingenium/article/view/425>
- León, J. J. G. (2024). La justicia restaurativa como solución de la violencia en los centros educativos. *Ius et Praxis*, (58), 51-68. https://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Ius_et_Praxis/article/view/691
- López, C. D. M., Rodríguez, A. E. M., Ochoa, T. A., & Fernández, Y. O. (2019). Aplicaciones educativas en secundaria para la prevención de la criminalización estudiantil: un enfoque desde la Justicia Restaurativa y los Derechos Humanos. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 30(1), 123-148. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/derechoshumanos/article/view/11907>
- MINEDEC. (2025). *Una mirada en profundidad al acoso escolar en el Ecuador*. Ministerio de Educación, Deporte y Cultura del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/una-mirada-en-profundidad-al-acoso-escolar-en-el-ecuador/>
- ONU. (2025). *Día Internacional para la Protección de la Educación de los Ataques*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/observances/protect-education-day>
- Rodríguez Ardila, V. (2024). Exploración de estrategias educativas para

- el desarrollo de la empatía: una revisión inductiva en el contexto escolar. *Revista Electrónica TicALS*, 1(10), 18-27. <https://revistas.als.edu.co/index.php/ticals/article/view/233>
- Sánchez, L. D., Chacon, P. A., & Calle, D. N. (2023). *Escuela Restaurativa “Utopía que transforma”*. Santa Elena, Ecuador.
- Sumalla, J. M. T. (2020). El lenguaje y la realidad de la justicia restaurativa. *Revista de Victimología*, (10), 43-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7489511>
- UNESCO. (2025). *Entornos de aprendizaje seguros: Prevención y tratamiento de la violencia en la escuela y sus alrededores*. <https://www.unesco.org/es/health-education/safe-learning-environments>
- Urteaga Castro-Pozo, M., & Moreno Hernández, H. C. (2020). Jóvenes mexicanos: violencias estructurales y criminalización. *Revista de Estudios Sociales*, (73), 44-57. <https://doi.org/10.7440/res73.2020.04>

La Educación Socioemocional en Cívica y Acompañamiento Integral en el Aula como Eje de Transformación Educativa

Mario Orlando Suárez Ibujés (1)

<https://orcid.org/0000-0002-3962-5433>

mosuarez@utn.edu.ec

Universidad Técnica del Norte

Dyana Elizabeth Rivera Paredes (2)

<https://orcid.org/0009-0007-1193-7949>

dyana.rivera@educacion.gob.ec

Unidad Educativa Especializada Beatriz Jarrín

La Inserción Curricular de Educación Socioemocional (ESE) en el sistema educativo ecuatoriano, específicamente en el período pedagógico de Cívica y Acompañamiento Integral en el Aula, se presenta como una iniciativa prometedora para abordar las múltiples crisis socioemocionales que atraviesa el país. El documento oficial *Inserción Curricular: Educación Socioemocional* del Ministerio de Educación (MIDEDUC, 2024), actual Ministerio de Educación, Deporte y Cultura (MIDEDEC), establece un marco basado en referentes internacionales como Daniel Goleman y el Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), cuyo propósito es fortalecer factores de protección psicosocial en los estudiantes. No obstante, este ensayo crítico argumenta que la adopción acrítica de estos modelos, sin una contextualización profunda, corre el riesgo de convertirse en una intervención superficial que, lejos de impulsar la transformación educativa que Ecuador requiere, podría reforzar dinámicas de alienación y desigualdad.

En un contexto nacional marcado por profundas brechas socioeconómicas, violencia estructural, diversidad cultural y un currículo sobresaturado, la ESE no puede reducirse a la implementación de talleres estandarizados o a la medición de competencias individuales desvinculadas de la realidad. Por el contrario, lo socioemocional debe entenderse como un proceso complejo de construcción colectiva, mediado por factores culturales, económicos, políticos y ambientales.

La propuesta actual, al centrarse en gran medida en el desarrollo individual de habilidades, tiende a omitir que muchos de los “riesgos psicosociales” que busca mitigar tienen raíces estructurales que trascienden la capacidad de acción de estudiantes, docentes y familias.

Este análisis se propone examinar críticamente tres pilares de la implementación propuesta: las guías de actividades, las rúbricas de evaluación y los elementos ausentes en la propuesta ministerial. Se cuestiona si actividades como “Mi Mapa Emocional” o “Proyecto Comunitario”, en ausencia de condiciones estructurales mínimas — tiempo pedagógico real, formación docente crítica y un enfoque intercultural genuino—, pueden fomentar una pedagogía transformadora. También se advierte sobre los riesgos de una “burocracia emocional” al cuantificar lo intangible mediante rúbricas que pueden reproducir prejuicios y privatizar el malestar al obviar el contexto comunitario.

Finalmente, este ensayo explora lo que queda fuera del marco oficial: la falta de un análisis crítico de las emociones políticas, la omisión de un enfoque de derechos que garantice el derecho a sentir y expresar, y la escasa participación y autonomía estudiantil real. Frente a esto, se esbozan líneas para una implementación crítica y situada que propone descolonizar la evaluación, crear redes docentes de sostenibilidad emocional, vincular la ESE a proyectos de transformación social e incorporar saberes locales e interculturales. La finalidad de este ensayo es trascender la lógica de la implementación técnica para repensar la educación socioemocional como un proyecto ético y político colectivo, orientado no solo a la adaptación individual, sino a la construcción del buen vivir colectivo.

Más allá de Goleman y CASEL

Si bien el documento *Inserción Curricular: Educación Socioemocional* cita referentes internacionales como Daniel Goleman y el marco del CASEL, existe un riesgo de no aplicabilidad a la realidad ecuatoriana. La simplificación de conceptos complejos en recetas para implantarse sin contextualización podría convertirse en una propuesta que no aporte al verdadero cambio que requiere la educación ecuatoriana, la cual actualmente se encuentra influenciada por crisis económicas, problemas de inseguridad y corrupción, entre otras. Lo socioemocional no es una competencia para desarrollarse mediante talleres aislados, sino un proceso de construcción

mediado por factores culturales, económicos, ambientales y políticos.

En Ecuador, donde persisten brechas socioeconómicas, violencia estructural y una diversidad cultural poco integrada en el currículo vigente, una educación socioemocional descontextualizada puede convertirse en un remedio superficial. Como señala el propio documento ministerial, “el desarrollo de habilidades socioemocionales actúa como un factor de protección clave para prevenir riesgos psicosociales” (MIDEDUC, 2024, p. 14). Sin embargo, esta visión puede omitir que muchos de estos riesgos tienen raíces estructurales que trascienden las capacidades individuales de maestros, padres de familia y estudiantes.

Las Guías de Actividades

Respecto a las actividades propuestas —“Mi Mapa Emocional”, “Debate Ético”, “Proyecto Comunitario”— desde el MIDEDUC, habría que preguntarse: ¿corresponden a una pedagogía crítica o a una instrumentalización emocional? Si bien tienen un potencial transformador, su éxito depende de condiciones frecuentemente ausentes en la práctica educativa ecuatoriana, entre las cuales destacan:

1) *Tiempo pedagógico real*. El currículo vigente está sobresaturado, con un plan de estudios extenso y reducida carga horaria en ciertas asignaturas, tal como se puede evidenciar en el Acuerdo Ministerial 08-A del 10 de marzo de 2023. Sin una reducción real de la malla curricular y una revisión de los períodos pedagógicos, estas actividades se seguirán realizando de manera poco significativa, solo con el objetivo de dar cumplimiento a lo establecido, con honrosas excepciones. Como señala la UNESCO, “Más que pensar en una materia o disciplina en el currículo sobre estos tópicos, es en la práctica cotidiana y en las formas de enseñanza donde se juega el desarrollo de estas habilidades socioemocionales” (UNESCO, 2021, p. 41).

2) *Formación docente genuina*. Con respecto a la ESE, “la educación emocional se plantea como una medida educativa de carácter reactivo, centrada en aprendizajes vinculados a la satisfacción de finalidades sociales o académicas” (Álvarez Bolaños, 2020, p. 399). En este contexto, no es suficiente con talleres esporádicos; se necesita una formación continua, crítica y situada. El documento ministerial reconoce que “la educación socioemocional es también un llamado a la corresponsabilidad

de las familias y docentes” (MIDEDUC, 2024, p. 3), pero no especifica cómo se formará a los docentes para esta tarea compleja que logre el apoyo de los padres de familia en la educación de los estudiantes.

3) *Enfoque intercultural crítico.* Las emociones se expresan y regulan de manera distinta en cada cultura. En un país intercultural y plurinacional como el Ecuador, es esencial que las actividades reconozcan saberes emocionales ancestrales. Como advierte Walsh (2010), “La interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y sociohistórica” (p. 4). Una educación socioemocional que ignore la diversidad cultural impone un modelo cultural ajeno, invalidando las formas propias de ser y sentir de los estudiantes, lo que podría generar alienación emocional.

Las Rúbricas de Evaluación

Las rúbricas son instrumentos de evaluación útiles para recolectar información de los procesos educativos, pero conllevan los siguientes riesgos:

1) *La cuantificación de lo intangible.* “La educación socioemocional tiene como propósito el reconocimiento de las emociones propias y de los demás, así como la gestión asertiva de las respuestas a partir de una adecuada autorregulación, lo que favorece las relaciones sociales e interpersonales” (Álvarez Bolaños, 2020, p. 388). En este sentido, asignar puntajes a la “empatía” o la “autorregulación” puede derivar en una burocracia emocional. Al respecto se señala que “son diversas las dificultades que se tienen para evaluar la competencia socioemocional, dado que el término corresponde a un constructo que abarca muchos aspectos emocionales, cognitivos y conductuales” (Guevara et al., 2022, p. 570).

2) *El juicio docente como poder simbólico.* Para evaluar aspectos socioemocionales, “los instrumentos psicopedagógicos o psico-socio-educativos son los que se utilizan habitualmente en psicología y educación, así como en multitud de ciencias sociales” (Bisquerra Alzina & López-Cassà, 2021, p. 758). En este sentido, un maestro con prejuicios puede reproducir estereotipos al evaluar. El documento ministerial señala que esta inserción viene a romper “paradigmas y estereotipos: de roles asociados al género” (MIDEDUC, 2024, p. 7), pero no especifica cómo se evitará que los propios instrumentos de evaluación los reproduzcan.

3) *La privatización del malestar*. Evaluar solo al estudiante de forma individual tiende a omitir el contexto institucional, familiar y comunitario. Como señala el documento, “las habilidades socioemocionales también son entendidas como capacidades que las personas pueden desarrollar a lo largo de la vida” (UNESCO, 2024, como se citó en MIEDUC, 2024, p. 7), pero esta definición de carácter individualista podría invisibilizar dimensiones colectivas.

Lo Ausente en la Propuesta Según el MIDEDEC, la educación socioemocional debe centrarse en fortalecer al individuo para que se adapte al sistema. Sin embargo, faltan los siguientes elementos clave:

1) *Análisis crítico de las emociones políticas y morales*. Como señalan Pineda & Orozco (2023), “no interesa la preponderancia de una tendencia a otra, todas son importantes y necesarias, mientras estén basadas en el reconocimiento de las emociones políticas y morales como insumo básico para dar respuesta a problemáticas locales” (p. 215). La validez de cualquier enfoque depende de su capacidad para reconocer y tomar en serio las emociones políticas y morales de las comunidades y de las personas a las que se pretende servir.

2) *Enfoque de derechos*. No solo “manejo de emociones”, sino derecho a sentir y expresar. El modelo tradicional de “manejo de emociones” a menudo se ha centrado en emociones que favorecen el rendimiento académico —como la perseverancia— o que evitan conflictos —como el control de la ira—. Este enfoque tradicional corre el riesgo de caer en una lógica de “supresión útil” y patologizar las respuestas emocionales legítimas ante injusticias o adversidades (Pineda & Orozco, 2023). Declarar el derecho a sentir y expresar es reconocer que las emociones no son fallas a corregir, sino que constituyen insumos centrales de la experiencia humana y fuentes válidas de aprendizaje.

3) *Participación y autonomía estudiantil real*. “Es significativo identificar que cada educando es un mundo de posibilidades sociales, económicas y culturales, por lo que el acto pedagógico discurre en la conducción problemática y reflexiva que coopera al desarrollo del pensamiento crítico” (Cruz Picón & Hernández Correa, 2022, p. 4). El estudiantado debe cumplir un rol activo en el

proceso de enseñanza-aprendizaje y así trascender en la sociedad.

Propuesta para una Implementación Crítica y Situada

La inserción curricular de educación socioemocional podría mejorar considerando las siguientes recomendaciones:

1) *Reformular las rúbricas.* Las rúbricas tradicionales, aunque estructuradas, tienden a cuantificar y fragmentar procesos de aprendizaje. Por ello, es necesario descolonizar la evaluación de la lógica meritocrática y cuantitativa para empoderar a todos los actores —estudiante, docente, familia— como agentes activos del proceso, integrando de manera natural lo cognitivo y lo socioemocional hacia una educación transformadora. En este contexto, las rúbricas deben reformularse como diálogos de evaluación entre docente, estudiante y padres de familia, priorizando la narrativa sobre la puntuación.

2) *Crear redes de docentes emocionalmente sostenibles.* Se deben crear grupos interdisciplinarios de reflexión y acompañamiento pedagógico efectivo a través de observaciones áulicas, círculos de estudio, clases demostrativas, entre otros. Sin estas redes, el docente seguirá realizando la titánica tarea de transformar la educación de forma aislada y solitaria. Con estas redes, el docente es parte de una comunidad que piensa y actúa colectivamente, haciendo del proceso de enseñanza-aprendizaje una práctica solidaria y sostenible.

3) *Vincular la educación socioemocional con proyectos interdisciplinarios de transformación social.* La educación socioemocional deja de ser una “asignatura aparte” para convertirse en un sistema operativo que hace viable la aplicación integrada de habilidades, destrezas, conocimientos y competencias hacia un fin socialmente valioso, con motivación y sensibilidad hacia las necesidades reales.

4) *Incorporar saberes locales.* Fomentar en los estudiantes el derecho a aprender desde y sobre su propia realidad cultural, visibilizando y valorizando los conocimientos locales, indígenas y comunitarios para lograr una verdadera educación socioemocional desde la interculturalidad.

En conclusión, la Inserción Curricular de Educación Socioemocional en el período pedagógico de Cívica y Acompañamiento Integral en el Aula es una oportunidad histórica para repensar la

educación ecuatoriana desde lo humano. Sin embargo, sin una mirada crítica y contextual, corre el riesgo de convertirse en una nueva carga normativa. Como concluye el propio documento ministerial, “aquí empieza nuestra transformación” (MIDEDUC, 2024, p. 3), pero esta transformación debe ser colectiva, crítica y consciente de las estructuras de poder que configuran nuestra vida emocional.

No se trata solo de “implementar” una inserción en una asignatura del currículo vigente, como una moda pedagógica, sino como una respuesta teórica y práctica para construir participativamente desde las aulas una educación socioemocional que garantice una ética del cuidado colectivo y una resiliencia social robusta que cuestione las estructuras que producen desequilibrios emocionales, y que propicie la práctica efectiva de formas más justas que aporten al *sumak kawsay* (buen vivir) de todos.

Referencias

- Álvarez Bolaños, E. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 1-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588663787023>
- BisquerraAlzina,R.,&López-Cassà,È.(2021).Laevaluaciónenlaeducación emocional: instrumentos y recursos. *Aula Abierta*, 50(4), 757-766. https://doi.org/10.17811/aula_abierta.50.4.2021.757-766
- Cruz Picón, P. E., & Hernández Correa, L. J. (2022). Pedagogía de la autonomía de Paulo Freire. *Sophia*, 18(2). <https://doi.org/10.18634/sophiaj.18v.2i.1137>
- Guevara, Y., Rugerio, J. P., Flores, C., Hermosillo, A., Cárdenas, K., & Corona, A. (2022). Evaluación de habilidades socioemocionales en alumnos mexicanos que ingresan a educación primaria. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 4(2), 570-585. <https://revistacneipne.org/index.php/cneip/article/view/149/147>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). *Inserción Curricular: Educación Socioemocional*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/09/insercion-curricular-educacion-socioemocional.pdf>
- Pineda, O., & Orozco, A. (2023). Pedagogía de las emociones como aporte a una educación emancipadora y con justicia social. *Trabajo Social*, 25(1), 199-225. <https://doi.org/10.15446/ts.v25n1.101914>
- UNESCO. (2021). *Habilidades socioemocionales en América Latina*

Escribir la Educación: análisis crítico-reflexivo desde la práctica docente

y el Caribe. Estudio Regional Comparativo y Explicativo
(ERCE 2019). <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2022/02/Informe-regional-HSE.pdf>

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>

El Trabajo de las Emociones en el Aula Como Estrategia Pedagógica frente a la Violencia Estructural

Clater Alejandra Ramón Ordóñez (1)
<https://orcid.org/0009-0002-6774-8892>
clater.ramon@docentes.educacion.edu.ec
Unidad Educativa “Martha Bucaram de Roldós”

Fátima Narcisa Herrera González (2)
<https://orcid.org/0009-0002-6748-2860>
fatima.herrera@docentes.educacion.edu.ec
Unidad Educativa Martha Bucarâm de Roldós

Las aulas en la actualidad enfrentan desafíos crecientes que trascienden la transmisión de contenidos académicos para situarse en el corazón de las relaciones humanas y el bienestar socioemocional del estudiantado. En diversos contextos educativos, especialmente aquellos marcados por desigualdades sociales, exclusión y formas sutiles de violencia, la atención a las dinámicas afectivas y relacionales se ha convertido en un factor determinante para la convivencia, la participación y la inclusión. Aunque la educación socioemocional ha sido fomentada por diversos organismos internacionales y sistemas educativos a nivel global, su incorporación sigue siendo parcial y, en muchas ocasiones, desconectada de la propuesta curricular de las instituciones educativas (Anzules et al., 2025).

La violencia estructural, entendida como el conjunto de condiciones sociales, económicas y políticas que generan desigualdades, autoritarismo y opresión, se expresa en el ámbito escolar a través de dinámicas cotidianas de exclusión, discriminación y conflicto que, aunque no siempre son reconocidas como violencia, inciden de manera significativa en el clima relacional y en la salud emocional de estudiantes y docentes (Galtung, 1969; Zembylas, 2022).

La represión de las emociones dentro de las labores académicas cotidianas refleja una condición histórica de prioridades que privilegia el rendimiento académico sobre el desarrollo humano integral. Esta directriz, si bien ha generado resultados en evaluaciones cognitivas,

no fue diseñada para responder a la complejidad de las experiencias vividas por niños y adolescentes en contextos de vulnerabilidad.

En el presente documento se sostiene que el trabajo deliberado y constante de las emociones en el aula constituye una estrategia pedagógica fundamental para contrarrestar los efectos de la violencia estructural en los contextos educativos, al favorecer la construcción de entornos escolares empáticos, positivos, seguros y orientados al bienestar socioemocional del estudiantado.

Estudios científicos recientes respaldan este análisis al evidenciar que la implementación de prácticas de educación socioemocional se asocia significativamente con la reducción de conductas negativas y, por ende, con la mejora del clima escolar; factores que se vinculan al bienestar emocional y relacional en las instituciones educativas (Yang et al., 2020; Durlak et al., 2025).

En particular, el estudio de Yang et al. (2020) evidencia que las competencias de aprendizaje socioemocional se relacionan de manera inversa con las experiencias de victimización por acoso escolar, y que un clima escolar positivo actúa como variable mediadora que potencia este efecto protector. Estas investigaciones destacan la importancia de incorporar deliberadamente el desarrollo emocional en las prácticas cotidianas del aula, no solo como medida preventiva frente a la violencia escolar, sino como elemento estructural en la construcción de entornos educativos seguros.

Durlak et al. (2025) evidencian que los enfoques de educación socioemocional integrados en el ámbito educativo ofrecen marcos teóricos y prácticos consistentes que permiten promover relaciones interpersonales saludables, climas escolares adecuados y mayores niveles de bienestar socioemocional en el estudiantado. Desde esta perspectiva, el trabajo emocional en el aula trasciende la lógica de intervenciones aisladas y se configura como una estrategia pedagógica de alcance estructural, con potencial para incidir de manera crítica en las condiciones que reproducen la violencia y la exclusión en el ámbito educativo.

La literatura reciente sugiere que las instituciones educativas no solo deben centrarse en el estudio de saberes, sino también en fortalecer habilidades básicas de convivencia como la resiliencia, la empatía y la conexión social (Castro et al., 2025; Hövel et al., 2025; Oña et al., 2025).

A partir de lo antes señalado, se aporta un análisis crítico-reflexivo de las limitaciones de enfoques que minimizan la educación socioemocional a intervenciones aisladas, lo que permite avanzar hacia el planteamiento de propuestas orientadas a la transformación.

Desde una perspectiva actualizada, el concepto de violencia estructural permite ampliar la comprensión de la violencia más allá de sus manifestaciones directas o físicas, incorporando aquellas formas de daño que se producen de manera indirecta y sistemática a través de las estructuras sociales. En el ámbito educativo, esta violencia se expresa en condiciones de desigualdad, normalizando situaciones de discriminación, abandono emocional y fracaso escolar. Los estudios advierten que afecta no solo el acceso a recursos materiales, sino también la organización de las prácticas escolares, los modelos pedagógicos predominantes y las relaciones de poder que atraviesan la vida institucional (Cárdenas Llerena et al., 2025).

La escuela es un escenario donde se reproducen, y potencialmente se cuestionan, las jerarquías sociales, culturales y emocionales. La desatención en el ámbito afectivo del aprendizaje puede entenderse como una forma de violencia simbólica que invalida las experiencias emocionales del estudiantado, particularmente de quienes provienen de contextos de vulnerabilidad. La exigencia de adaptación a normas escolares rígidas, sin reconocimiento de las trayectorias vitales y emocionales de los estudiantes, refuerza sentimientos de exclusión, fracaso y desinterés escolar.

Estudios basados en bases de datos educativos demuestran que los climas escolares negativos, caracterizados por relaciones tensas, falta de apoyo emocional, prácticas disciplinares rígidas y escasa participación estudiantil, incrementan las experiencias de victimización y generan un deterioro significativo del bienestar emocional de la comunidad educativa.

La exposición continua a contextos escolares hostiles afecta procesos cognitivos fundamentales como la atención, la memoria y la motivación, lo que repercute directamente en el rendimiento académico y en el compromiso con el aprendizaje (OECD, 2021).

Asimismo, se ha demostrado que los estudiantes que experimentan victimización —ya sea acoso, exclusión o discriminación— presentan mayores niveles de ansiedad, estrés y síntomas depresivos, factores que interfieren en el proceso de aprendizaje significativo y favorecen

el aumento del ausentismo y el abandono escolar (UNESCO, 2022).

Castro et al. (2025) definen la educación socioemocional como un proceso educativo enfocado en la potenciación de conocimientos, habilidades y actitudes que ayuden a las personas a gestionar sus emociones, cultivar relaciones humanas positivas y tomar decisiones de manera responsable. Estas competencias clave para la vida no se dan naturalmente ni están condicionadas por la voluntad individual de las personas, sino que necesitan entornos que las motiven y prácticas que las incorporen intencionalmente.

La mejoría del bienestar y la disminución de la victimización escolar son parte de los beneficios que muestra la evidencia científica sobre la implementación de la educación socioemocional; a pesar de ello, su ejecución en los entornos escolares ha sido parcial, aislada, superficial y extracurricular (Anzules et al., 2025). Para que los resultados sean efectivos, se plantea una organización curricular donde se consideren objetivos claros, competencias, contenidos, metodología didáctica y evaluación; es decir, que su puesta en práctica sea organizada y constante.

Los factores del entorno, como el clima escolar entre los miembros de la comunidad educativa, influyen directamente en el impacto de las habilidades socioemocionales (Castro et al., 2025), fortaleciéndolas o debilitándolas según sea el caso. Si el clima escolar es positivo, estas habilidades se regulan de manera exitosa, ya que sus integrantes actúan como un puente entre las habilidades socioemocionales y los resultados. Por ende, enseñar habilidades socioemocionales es importante, pero no suficiente; se debe preparar también el entorno, porque es aquí donde se practican, fortalecen y mantienen.

La educación socioemocional resulta pedagógicamente eficaz cuando la escuela toma acción y actúa como medio para enfrentar, gestionar y sanar las rupturas sociales que afectan la sana convivencia de sus integrantes. No es un apéndice; es la forma básica de que se practiquen valores, de que haya cuidado mutuo y de que las personas se sientan seguras en su entorno.

Al ser el aula un espacio de interacción entre docentes y estudiantes, y entre los propios estudiantes, el trato mutuo influye en la inclusión o exclusión. Cuando la escuela promueve la empatía, la escucha y la cercanía

hacia los estudiantes, el aprendizaje significativo fluye de manera positiva, permitiendo también el cumplimiento de los objetivos pedagógicos.

Estudios longitudinales recientes muestran que la educación socioemocional actúa de manera directa como factor protector frente al acoso escolar y de manera colateral en la disminución del estrés y el desgaste docente (Hövel et al., 2025). Además, regula la asistencia estudiantil, evitando la deserción escolar; previene los conflictos entre familias y escuela, y reduce la reproducción de la violencia. Es decir, influye positivamente en la calidad del proceso educativo, de ahí la necesidad de involucrar a todos los actores de la comunidad educativa.

La educación socioemocional en las instituciones educativas requiere intencionalidad, continuidad y coherencia. Por ende, su planificación desde el Proyecto Educativo Institucional es imprescindible; abordarla de manera superficial puede promover la exclusión y reforzar desigualdades.

Frente a este análisis crítico sobre las limitaciones de la educación emocional, se plantean posibles vías de intervención desde el aula: acciones concretas para trabajar las habilidades de forma constante y articulada dentro de los contenidos pedagógicos y en todas las asignaturas. Una de las propuestas es la implementación de espacios propios de educación emocional, donde se aborden competencias socioemocionales fundamentales como la identificación de emociones, la regulación emocional, la empatía, la resolución de conflictos y el trabajo en equipo, con propósitos definidos, metas concretas y estrategias adecuadas de acompañamiento de acuerdo con el avance y las necesidades de los estudiantes.

De manera complementaria, se considera el abordaje pedagógico a través del arte. Cualquier forma de expresión artística —plástica, visual, musical, escénica o literaria— surge como un recurso fundamental en la educación socioemocional. El arte, en cualquiera de sus formas, permite a los seres humanos expresar vivencias internas incluso sin palabras, temor ni límites. Es un medio de sensibilidad que motiva a los estudiantes a expresar emociones a través de elementos básicos como la línea, el color, la forma, el movimiento y el sonido; y a los docentes les permite leer emociones más allá de los rostros, mediante la observación de procesos artísticos. Desde la perspectiva de la educación artística, el arte constituye un medio sensible que facilita la

expresión emocional del estudiantado mediante lenguajes no verbales, como lo señalan Dewey (1934), Arnheim (1954) y Eisner (2002).

Otra de las estrategias planteadas es crear rutinas frecuentes de diálogo y de escucha respetuosa. La pedagogía no solamente transmite contenidos, sino que fomenta valores y modela convivencia. En estos espacios se deben planificar círculos de diálogo, debates guiados y juegos de rol, en donde los integrantes tengan la misma oportunidad de escuchar y ser escuchados, en pro de ambientes confiables, respetuosos y de bienestar que mejoren la convivencia y el aprendizaje.

Todas estas acciones pedagógicas de educación emocional propuestas desde el aula ofrecen un amplio abanico de posibilidades para cambios reales y significativos en el tiempo. Educar las emociones de manera planificada y consciente transforma la escuela en un espacio seguro, acogedor, inclusivo y más humano, ya que pasa de ser complemento a ser el eje central de la experiencia educativa.

Educar desde el aula es el punto clave para el cambio, pero se consolida cuando la institución educativa decide asumir el cuidado y la empatía como principios centrales, trascendiendo la reacción ante los efectos de la violencia estructural y contribuyendo activamente a la construcción de entornos educativos saludables.

El análisis crítico desarrollado en este ensayo sostiene que el trabajo sistemático de las emociones en el aula constituye una estrategia pedagógica clave para contrarrestar la violencia estructural en la educación. Más allá de los enfoques instrumentales que reducen la educación socioemocional a intervenciones esporádicas, es necesario concebirla como parte esencial de la cultura escolar y la praxis docente cotidiana. Este enfoque no solo responde a los desafíos emocionales que enfrentan estudiantes en contextos complejos, sino que también contribuye a la construcción de entornos empáticos, seguros y orientados hacia la inclusión y la cohesión social.

La evidencia reciente revisada indica que las relaciones interpersonales, el clima escolar y la práctica docente intencional son factores determinantes para el desarrollo socioemocional de los estudiantes. De este modo, las propuestas pedagógicas presentadas—clases estructuradas de educación emocional, prácticas artísticas mediadoras

y dinámicas de diálogo— constituyen alternativas viables que pueden orientar el cambio hacia escuelas más empáticas, humanas y resilientes.

Cuando la escuela integra el trabajo socioemocional en su proyecto educativo institucional, el bienestar, el cuidado y valores como el respeto mutuo dejan de ser un añadido y se convierten en la parte esencial de los procesos formativos, fortaleciendo la educación integral del estudiantado.

Referencias

- Anzules, S., Mendoza Villafuerte, J. J., Zambrano López, L. M., Valencia Parrales, M. J., & Roldan Charcopa, M. A. (2025). La importancia de la educación socioemocional en el aula: clave para el bienestar y el desarrollo integral de los estudiantes. *Arandu UTIC*. <https://doi.org/10.69639/arandu.v12i2.1178>
- Arnheim, R. (1954). *Art and visual perception: A psychology of the creative eye*. University of California Press.
- Cárdenas Llerena, J., Cuadrado Llandán, C., Quishpi Tenesaca, M., & Núñez Vera, S. (2025). Violencia y aprendizaje: impacto psicosocial y estrategias inclusivas en el entorno educativo. *Polo del Conocimiento*, 10(6), 288-301. <https://doi.org/10.23857/pc.v10i6.9645>
- Castro, C., Barata, M. C., & Alexandre, J. (2025). Does school climate affect students' social and emotional skills? The importance of relationships. *European Journal of Psychology of Education*, 40(4), Article 111. <https://doi.org/10.1007/s10212-025-01007-8>
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Perigee Books.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Mahoney, J. L. (Eds.). (2025). *Handbook of social and emotional learning* (2.^a ed.). Guilford Press. <https://www.guilford.com/books/Handbook-of-Social-and-Emotional-Learning/Durlak-Domitrovich-Mahoney/9781462555611>
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191. <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>
- Hövel, D. C., Röösl, P., Jurkic, A., Nideröst, M., Link, P.-C., & Sticca, F. (2025). Social-emotional learning (SEL) and its impact on teacher stress, self-efficacy, and attitudes towards inclusion: Longitudinal insights from the StaFF-BL project. *Behavioral*

- Sciences*, 15(11), 1511. <https://doi.org/10.3390/bs15111511>
- OECD. (2021). *Beyond academic learning: First results from the survey on social and emotional skills*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/09/beyond-academic-learning_46cf4e15/92a11084-en.pdf
- OñaRivera, C.S., AlajoTumbaco, G.D.P., YanquiGuasti, N.M., VillaMorales, M. J., & Ayala Escudero, F. I. (2025). La educación socioemocional como estrategia para el desarrollo integral en los estudiantes del sistema educativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 5110-5118. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18143
- UNESCO. (2022). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. UNESCO. DOI:<https://doi.org/10.54675/TRVR4270> ; ISBN:978-92-3-100306-6
- Yang, C., Chan, M.-K., & Ma, T.-L. (2020). School-wide social emotional learning (SEL) and bullying victimization: Moderating role of school climate in elementary, middle, and high schools. *Journal of School Psychology*, 82, 49-69. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.08.002>
- Zembylas, M. (2022). Rethinking political socialization in schools: The role of 'affective indoctrination.' *Educational Philosophy and Theory*, 54(14), 2480-2491. <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.2006634>

La Escuela Como Bastión: Innovación, Autogestión y Educación Socioemocional en Contextos de Riesgo

Sergio Oswaldo Cuzco Caguana

<https://orcid.org/0009-0009-9868-2719>

suzcoc@sociedaddebeneficencia.org

Unidad Educativa “Nuestra Señora del Quinche”

Nelson Mandela pronunció esta memorable frase: “La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo”. En el contexto del tema que nos reúne, esta idea cobra especial relevancia frente a una problemática latente en nuestro país. Con frecuencia se difunden noticias que generan indignación, y en las que menores de edad aparecen implicados. En condiciones normales, estos jóvenes deberían estar educándose y preparándose para formar parte de la población económicamente activa del país. En lugar de ello, son entrenados en el mundo delictivo por los GDO (grupos de delincuencia organizada), que los reclutan a sabiendas del vacío legal que existe con respecto a la penalización de sus delitos por la condición de menores de edad.

Frente a esta situación, la mejor forma de enfrentar esta problemática es ofrecerle al niño y al joven otras opciones con las que pueda llevar un estilo de vida que, además de mantenerlo ocupado en asuntos de su interés, lo prepare para un futuro profesional que le permita optar por un camino alejado del mundo delincriminal. Este ensayo defiende la idea de que la escuela, lejos de ser un espacio neutro, debe convertirse en un bastión de prevención: una fortaleza donde las aulas sean el refugio y el mayor escudo de protección a través de la capacitación técnica continua, la práctica del deporte, la formación artesanal, el desarrollo del arte, y sobre todo la formación en valores; no solo desde la teoría, sino desde la práctica misma, a través de proyectos sociales vivenciales con la comunidad.

A lo largo del texto se fundamentará cómo estas ideas sencillas pero prácticas pueden ser un aporte para que las instituciones sean realmente no solo espacios del saber, sino también espacios seguros donde se proteja a los niños y jóvenes del reclutamiento por parte de los grupos delincuenciales, un entorno del que resulta extremadamente difícil

salir y desde el que es muy difícil reconstruir un proyecto de vida digno.

En los últimos años, la pobreza en nuestro país se ha agudizado. Este factor estructural influye directamente en la desigualdad social y la falta de oportunidades, generando un peligro inminente de que niños y jóvenes caigan en manos de la delincuencia organizada, que les ofrece una opción de salida a su condición de pobreza. Así lo declara explícitamente el informe de UNICEF (2025): “El reclutamiento de menores de 18 años por parte de grupos armados —sin importar quién lo promueva ni con qué fin— es una violación grave de los derechos de la infancia”.

Precisamente, el hecho de constituirse en una transgresión a los derechos de la infancia no solo convierte este fenómeno en una problemática social, sino también en un delito punitivo que, según el artículo 127 del Código Orgánico Integral Penal (Asamblea Nacional, 2021), se encuentra tipificado así:

La persona que, con ocasión y en desarrollo de conflicto armado, o independientemente de este, reclute o enliste a niñas, niños o adolescentes en las fuerzas armadas o grupos armados; o, los utilice para participar en el conflicto armado, será sancionada con pena privativa de libertad de diez a trece años.

Lo que UNICEF define como una violación grave de los derechos de la infancia, el COIP lo reconoce como delito en el artículo 127. Sin embargo, la inobservancia judicial de este hecho queda en evidencia al momento de aplicarse justicia, puesto que cuando los integrantes de estos grupos armados son apresados, son juzgados por varios delitos —sicariato, robo, tenencia ilegal de armas, tráfico de estupefacientes—, pero rara vez por el delito de “reclutamiento de menores”. Su aplicación sentaría precedentes ejemplares para controlar esta tendencia, que evidencia una debilidad institucional que no radica en la falta de legislación, sino en un sistema judicial que evita aplicar el tipo penal correspondiente. Esta omisión constituye un incentivo para que los GDOs utilicen adolescentes como estrategia de poder en las zonas donde operan. A esto se suma que, mientras el legislativo discute la posibilidad de aplicar sanciones más severas a adolescentes infractores, se descuida el verdadero problema: la sanción efectiva contra quienes vulneran sus derechos mediante el reclutamiento.

Por eso, la prevención debe trasladarse a espacios sociales más cercanos y efectivos: la escuela. En este espacio, niños y adolescentes encuentran no solo un lugar donde reciben conocimientos y se preparan académicamente, sino también un refugio donde se forman en valores y en responsabilidad ciudadana. Así lo plantea Freire (1970, p. 32) en su obra *Pedagogía del oprimido*, al señalar que en la práctica es preciso que exista una verdadera “reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo”; pues en este caso, los oprimidos —los menores reclutados— solo tienen una opción para aislarse de ese mundo perverso: las posibilidades que les ofrece la escuela como primera alternativa de resistencia y protección.

Conociendo ese rol que la escuela tiene en la sociedad, hoy cobra mayor relevancia su función como espacio de protección además de templo del saber. Sus actores —docentes y directivos— deben articular, en conjunto con su comunidad, estrategias específicas para ofrecer a quienes se educan en sus aulas nuevas alternativas que les permitan mantener la mente ocupada en actividades creativas, la práctica de un deporte, la capacitación en una rama artesanal, o simplemente el autodidactismo y la curiosidad por las nuevas tendencias tecnológicas. El uso de la Inteligencia Artificial y las redes sociales para involucrarse en emprendimientos productivos son ejemplos concretos de ello.

Bajo esta misma perspectiva, en la Unidad Educativa donde actualmente laboro, durante el año lectivo 2025-2026 se implementó una variedad de actividades autogestionadas con el fin de atender a los educandos en algunas de sus necesidades. Por primera vez en muchos años, se abrieron las puertas de la institución los días sábados; y así, por varias semanas, los jóvenes asistieron al plantel para capacitarse en metodologías como *Design Thinking*, orientada a la resolución de problemas en diversos entornos y situaciones. Otra actividad que despertó gran entusiasmo fue una mañana deportiva diferente, en la que se permitió el entrenamiento de personas externas y donde los estudiantes dejaron sus energías en coreografías que afloraron sus destrezas artísticas. Asimismo, se abrió la “escuela de fútbol”, que entrenó cada sábado para afrontar una competencia intercolegial. Estos son solo algunos ejemplos que pueden replicarse en otras instituciones, ya que constituyen opciones viables para que los niños y jóvenes se

sientan en un ambiente acogedor que se preocupa por su ser integral.

En síntesis, tanto la evidencia documentada como la experiencia vivida permiten aseverar que las instituciones educativas no pueden ni deben limitarse únicamente a la labor de enseñar, sino que están llamadas a convertirse en refugio protector para los niños y adolescentes cuyo anhelo es encontrar en la educación la opción de escoger el camino correcto, alejado de peligros, del “dinero fácil e inmediato” y el oscuro futuro que les ofrecen los grupos criminales. Los ejemplos propuestos demuestran que, cuando la escuela se abre a la innovación, logra consolidarse como bastión que orienta y proyecta un futuro lleno de esperanza, seguridad y productividad.

Sin embargo, para que este ideal se materialice, hay que empezar por reconocer las limitaciones. Estas se relacionan con el escaso presupuesto —en el caso de la educación pública— o la falta de recursos económicos propios de zonas vulnerables donde justamente se concentran los mayores hechos de violencia; la brecha digital y el desigual acceso a tecnologías; las deficiencias en la docencia en cuanto al manejo de metodologías innovadoras; la poca vigilancia en la aplicación de políticas públicas tendientes a superar estas falencias; y la falta de apoyo comunitario frente a ideas innovadoras.

Ante estos hechos, ¿qué podemos hacer para superarlos? Una respuesta concreta es empezar a trabajar con lo que la ley faculta como instituciones. El artículo 3 del Acuerdo Ministerial MINEDUC-ME-2016-00077-A (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016) faculta al Comité de Padres de Familia realizar autogestión y “colaborar y participar junto a las autoridades, personal docente, administrativo, Departamento de Consejería Estudiantil de la institución educativa en el desarrollo de planes, programas y proyectos que fortalezcan la convivencia armónica, la alimentación saludable, la seguridad y participación”. Las instituciones deberían canalizar sus esfuerzos para trabajar con mayor énfasis en la creación de proyectos institucionales que brinden la oportunidad de convertir a la escuela en un espacio de formación integral. Si bien el cuidado de la infraestructura es importante, no lo es menos el fortalecimiento de los espacios de formación que fomentan la educación integral de los niños y adolescentes.

Y ya que se toca el tema de la infraestructura, es trascendental además fortalecer las instituciones con recursos que faciliten a los estudiantes el aprendizaje de nuevas tendencias de la era tecnológica, como la Robótica y el desarrollo de la Inteligencia Artificial; esto podría trabajarse en conjunto con el Consejo Estudiantil. La implementación de estos laboratorios tecnológicos no demanda actualmente un presupuesto muy alto, por lo que alcanzarlo no es una utopía. A la par, debe darse una buena planificación por parte de los directivos, incluyendo en su programación anual un plan de capacitaciones en materia tecnológica, pues disponer de hardware sin docentes capacitados que hagan uso del recurso sería invertir sin un propósito específico. La capacitación no necesariamente requiere un presupuesto adicional: existen MOOCs y plataformas de capacitación —incluida la plataforma *Me Capacito* del Ministerio de Educación y Cultura— que son gratuitas y que tan solo requieren la decisión y autodeterminación del docente para involucrarse en las tecnologías de nueva generación.

En cuanto a las políticas públicas, el trabajo de la Autoridad Central suele concentrarse dentro de los límites del distrito, cuando lo que realmente se necesita es un monitoreo constante de la aplicación de metodologías de enseñanza-aprendizaje. Esto ayudaría a conocer con mayor precisión la realidad de las instituciones y permitiría un diagnóstico certero de lo que necesitan los docentes del país. Además, hacen falta políticas integrales que atiendan la dimensión socioemocional de los estudiantes; porque si bien es cierto que el conocimiento científico es importante, la atención a las necesidades emocionales también lo es, y eso es un asunto pendiente en las políticas públicas de educación.

En este aspecto coincidimos con el concepto de aprendizaje social y emocional (ASE) al que hace referencia la UNESCO (2025), que enfatiza la necesidad de una educación transversal para la “adquisición de competencias para reconocer y gestionar las emociones, desarrollar el cuidado y la preocupación por otros, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y afrontar situaciones difíciles”. A decir de Reynoso Angulo (2023), este es un aspecto de la educación que hay que colocar en la agenda pública de los Estados. ¿Por qué? Porque si no se educa en valores, en empatía y en comprensión de las necesidades del otro, no podemos hablar de responsabilidad social ni

de lucha desde las instituciones contra la violencia de la que son presa nuestros niños y adolescentes cuando son reclutados por los grupos de delincuencia organizada. De ahí que la educación socioemocional no sea un complemento, sino un eje fundamental para construir instituciones que protejan y orienten a la juventud frente a los riesgos sociales.

Por todo lo expuesto, es necesario reconocer que la escuela debe consolidarse como factor protector, innovador y profundamente humano donde cada uno de los actores asume un rol fundamental. La escuela no es solo un lugar de enseñanza; su papel dentro de la sociedad es ahora más dinámico, pues debe convertirse en un factor de protección y de formación integral en todos los aspectos. Por tal motivo, es hora de que cada institución abra su mentalidad a metodologías innovadoras y tecnologías de vanguardia —IA, Robótica— con el fin de formar a los estudiantes en competencias necesarias para afrontar los retos del futuro.

La autogestión de la comunidad cobra vital importancia en este proceso: si el Estado está ausente en la asignación de presupuesto, o las dificultades socioeconómicas de los sectores vulnerables son un impedimento, el liderazgo que el Comité de Padres de Familia y el Consejo Estudiantil pueden ejercer en momentos cruciales es trascendental para aunar esfuerzos y contribuir a alejar a los jóvenes de los grupos delincuenciales. Con políticas públicas claras, el aprendizaje socioemocional debe ser un eje transversal en toda metodología y estrategia educativa: los valores como la empatía, el respeto y la no violencia, que si bien se inician en el hogar, es en la escuela donde se viven, se practican y se hacen parte del ser integral.

Finalmente, la escuela, al integrar innovación, comunidad y formación socioemocional, se convierte en un espacio de esperanza y prevención frente a la violencia y el reclutamiento juvenil.

Referencias

- Asamblea Nacional. (2021). *Código Orgánico Integral Penal (COIP)*.
https://www.defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/03/COIP_act_feb-2021.pdf
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.

- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Acuerdo Ministerial MINEDUC-ME-2016-00077-A*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/04/MINEDUC-ME-2016-00077-A.pdf>
- Reynoso Angulo, V. M. (2023). La construcción de la agenda pública: La educación socioemocional en organismos internacionales. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 1(94), 173-192. <https://doi.org/10.28928/ri/942023/aot3/reynosoangulov>
- UNESCO. (2025). *Integrar el aprendizaje social y emocional en los sistemas educativos: Guía de políticas. Educación 2030*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391761_spa/PDF/391761spa.pdf.multi
- UNICEF. (2025). *Aproximación al reclutamiento de niños, niñas y adolescentes en Ecuador*. <https://www.unicef.org/ecuador/media/16576/file/Aproximaci%C3%B3n%20al%20reclutamiento%20de%20ni%C3%B1os,%20ni%C3%B1as%20y%20adolescentes%20en%20Ecuador.pdf>

La Educación Socioemocional frente a la violencia estructural en el Ecuador

Martha Graciela Urgilés Bedoya (1)

<https://orcid.org/0009-0005-3968-1266>

graciela.urgiles@educacion.educacion.ec

Escuela Fiscal Mercedes González

Duncan Fernando Estévez Escobar (2)

<https://orcid.org/0000-0002-4409-3208>

dfestevez@ce.edu.ec

Carrera de Psicología Clínica

Facultad de Ciencias Psicológicas

Universidad Central del Ecuador

En la actualidad, Ecuador atraviesa una crisis de seguridad sin precedentes, en la que las diversas unidades educativas ya no constituyen espacios seguros, sino que se han convertido en zonas propensas a la violencia. Si bien los discursos oficiales hacen mención a las “Escuelas de Paz” y a sistemas de protección implementados, la realidad evidencia que existe violencia dentro de las aulas, flagelo que requiere de la participación activa de la triada: Estado, familia y comunidad.

En esta misma línea, Curay-Correa et al. (2024) muestran que las prácticas pedagógicas innovadoras, contextualizadas y articuladas con un enfoque sociocultural fortalecen no solo la comprensión profunda de los contenidos, sino también habilidades como la empatía, el trabajo colaborativo, la comunicación y la resolución de problemas. Desde esta perspectiva, la transformación educativa exige propuestas didácticas que dialoguen con los intereses y necesidades del estudiantado, de modo que la escuela pueda constituirse en un espacio significativo de aprendizaje, vínculo y participación.

Ante ello, el esfuerzo reflexivo que se presenta enfatiza la desconexión estructural como un factor que la mantiene, al existir una brecha profunda entre las diversas políticas diseñadas y su implementación efectiva en territorios con dinámicas de violencia, como es el caso de

los cantones Durán y Cuenca. Este tipo de discontinuidad, sumado a la concepción administrativa de la docencia, limita que las unidades educativas respondan de manera eficaz a la crisis de inseguridad. Avizorar entornos educativos seguros y empáticos que generen condiciones favorables para el desarrollo integral de sus actores, cimentados en la calidad y la calidez como piedras angulares, plantea un desafío ineludible para la triada expresada.

La tesis que se plantea es la siguiente: “La política educativa frente a la violencia estructural permanecerá estancada mientras se la siga abordando desde un modelo centralizado de ‘escritorio’. Solo un cambio radical en la pedagogía trascenderá la mera ejecución profesional y se convertirá en un compromiso ético”. Propuesto así, el marco conceptual se basa en los siguientes constructos:

a. Violencia estructural: Se refiere a la presencia de prácticas de coerción física, así como a la falta de equidad, la discontinuidad en la implementación de políticas y la escasez de recursos, elementos que afectan negativamente el funcionamiento del sistema.

b. Pedagogía del siglo XXI: Modelo educativo que debe trascender su enfoque estrictamente cognitivo para adoptar una postura resiliente y ética.

c. Mística de la docencia: Se define como la concepción de la enseñanza como espacio de responsabilidad plena, más allá de la actividad laboral meramente instrumental.

d. Acompañamiento territorial: Habilidad del Estado para adaptar sus programas a las realidades específicas de cada comunidad.

La educación socioemocional: eje de transformación y resiliencia

Según Oña et al. (2025), “el aprendizaje socioemocional es el proceso mediante el cual los niños adquieren conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para comprender y manejar emociones y lograr metas positivas, sentir y mostrar empatía, establecer y mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsables” (p. 5). Cabe destacar que el mundo actual enfrenta múltiples crisis simultáneas —sociales, militares y ambientales—, lo que demanda sistemas educativos más humanos y sostenibles. En este escenario, la pedagogía contemporánea se está transformando: no se trata únicamente de impartir información, sino de

fomentar la empatía, el autocontrol y la disposición a entender a los demás.

El bienestar en el aprendizaje

Existe una relación directa entre el bienestar emocional y la capacidad de pensamiento. Un estudiante que se encuentra bajo la presión del entorno violento tiene dificultades para procesar información compleja si su respuesta biológica está enfocada en la supervivencia; es decir, un cerebro que se encuentra en alerta o “asustado” va a presentar limitaciones en el aprendizaje. Sí, se puede imaginar a un niño que llega a la escuela tras haber visto una intensa discusión entre sus padres durante el desayuno. Lo que ocurre en la escuela es que el niño está presente en la clase de lengua, pero su mente sigue reproduciendo los gritos. Su corazón late con rapidez y siente un nudo en el estómago. Mientras tanto, la maestra está enseñando cómo diferenciar entre la “b” y la “v”, pero el niño no logra recordar nada. No es que carezca de inteligencia; es que su cerebro está “distráido” en su búsqueda de seguridad. Hasta que no logre calmarse, las letras no se grabarán en su mente.

El equilibrio del docente

La propuesta de Harmsen destaca que la salud emocional de los educadores se refleja directamente en el clima del aula (Trujillo et al., 2025). Un profesor que mantiene un equilibrio emocional puede crear un espacio seguro y protegido, el cual va a contribuir a aminorar la violencia del exterior. El docente es así un modelo de regulación emocional. Se puede visualizar un escenario en el que los estudiantes se encuentran gritando y corriendo debido a su emoción o ansiedad; a continuación se contrastan dos abordajes diferentes:

Situación A (sin armonía): El docente ingresa al aula y, de manera exclamativa, pronuncia: “¡CÁLLENSE TODOS AHORA!”. Esta respuesta genera en los estudiantes miedo, el clima se torna tenso y el propio docente experimenta una sobrecarga emocional que acaba en un fuerte dolor de cabeza.

Situación B (con armonía): El docente accede al aula, se acomoda en silencio, respira hondo y comienza a hablar en un tono bajo. Al distinguir la calma del profesor, los estudiantes comienzan a reducir su propio volumen por imitación, ya que el docente transmite su serenidad al resto del grupo.

Ciudadanía mundial

La educación emocional y social constituye un factor importante para fortalecer la unidad en la comunidad y preparar a las personas para contribuir activamente en entornos democráticos, al mismo tiempo que reduce la inclinación hacia conflictos violentos. Este enfoque educativo es clave para fomentar la ciudadanía mundial, basada en el respeto mutuo y la capacidad de adoptar una convivencia pacífica.

Por consiguiente, es importante aprender a compartir y resolver diversos conflictos. Durante el periodo del receso, dos niños pequeños manifiestan interés por jugar con el mismo balón de fútbol y comienzan a tirar de él e intercambiar palabras hirientes, lo que genera un conflicto. El docente interviene como mediador para guiar a los estudiantes a través de herramientas de comunicación no violentas, mostrando cómo encontrar soluciones compartidas: “Me lo dejas diez minutos y luego yo te lo doy por diez minutos”. Ese simple gesto proporciona una enseñanza sobre la democracia: el niño descubre que no necesita agredir a su compañero para obtener lo que desea. Si asimila esto desde una edad temprana, al crecer optará por dialogar y encontrar consensos.

La realidad en el territorio: el testimonio de Manabí

Auz (2024) señala que “una actividad delictiva proviene de individuos con debilidades en las prácticas de sus creencias, fracturas de la convivencia familiar, escasa educación, pocas alternativas laborales en sus vidas, entre otras” (p. 12).

En coherencia con la teoría que establece un estándar ideal de humanidad, la realidad en regiones como Manabí evidencia una dolorosa discrepancia. La experiencia compartida por la educadora Anilec Amaya ilustra cómo la delincuencia ha alterado la dinámica escolar, transformando el aula en un espejo del sufrimiento social no resuelto.

La proliferación de la agresión

La violencia sistémica se manifiesta en las instituciones educativas a través de gritos, ofensas y agresiones que son indicios de un ambiente hostil; habría que ver al aula como espejo de una realidad social. La escuela no es el origen de la violencia, pero es el lugar donde se

manifiesta de manera intensa. Los niños no solo están aprendiendo matemática, sino que también asimilan cómo solucionar conflictos al observar lo que ocurre a su alrededor. Cuando un niño está en un ambiente donde las disputas se resuelven a través de gritos o la fuerza, al llegar al aula, incluso con un simple conflicto —como que alguien le quite un lápiz—, su reacción puede ser extrema. De igual manera, un estudiante que ofende a otro no necesariamente posee un carácter “malo”; con frecuencia, simplemente replica el lenguaje que ha escuchado en su entorno para defenderse. El aula se ve afectada por esta tensión, ya que los niños están en un constante “modo de defensa”.

La atracción del delito

En un contexto de falta de perspectivas y anhelos, los grupos delictivos aparecen como una opción que brinda sentido de pertenencia y soporte financiero a los jóvenes. Este se convierte en el instante decisivo en el que la escuela sucumbe ante la estructura criminal. Las escuelas se enfrentan a grupos que ofrecen dinero inmediato y una ilusión de “familia”. Las pandillas analizan lo que requieren los jóvenes: si un adolescente percibe que no hay comida en su hogar o que su futuro académico es incierto, la banda le proporcionará un arma, una motocicleta y “respeto”. La escuela garantiza un diploma en cinco años; la pandilla promete dinero al instante. Un adolescente de 14 años que presencia el sufrimiento de su familia por la falta de recursos es contactado por alguien que le ofrece 20 dólares solo por “cuidar un área”. En ese instante, el valor de la escuela comienza a diluirse en comparación con la falsa seguridad que le brinda el grupo criminal.

Efecto en la educación

La salud emocional deteriorada provoca abandono escolar y la frustración de los planes de vida de los niños y adolescentes. Cuando el temor predomina sobre la esperanza, los estudiantes dejan de asistir a clases. La deserción escolar no solo implica el cese de estudios, sino que representa la pérdida de un futuro prometedor. La carga emocional desgasta la resiliencia de los estudiantes: muchos optan por permanecer en casa o participar en actividades delictivas en lugar de arriesgarse a ir a la escuela. Así, una niña que solía ser una excelente estudiante decide no asistir más a clases porque en el trayecto enfrenta obstáculos invisibles custodiados por pandillas. Al faltar con frecuencia, se retrasa, se desanima y, al final,

abandona sus estudios. Su ambición de convertirse en médico se desvanece porque su entorno hizo imposible que llegara a clase de manera segura.

La mística de la docencia como acto de resistencia

Cuando Harmsen menciona el concepto “mística”, no se refiere específicamente a la religión, sino a algo que se considera sagrado y significativo: el reconocimiento de que la interacción profesor-estudiante es un encuentro transformador entre dos individuos. En esta línea, Pérez (2024) manifiesta que “la pedagogía transforma desde el aprender haciendo, enfatiza además la importancia de establecer vínculos significativos con el docente, la teoría y la práctica, entre el aula y la comunidad” (p. 3). De estos planteamientos surgen las siguientes dimensiones:

Más allá de lo técnico. Un docente centrado en los aspectos técnicos solo se enfoca en que el estudiante aprenda a sumar. Un maestro que posee “mística” se interesa por la identidad del niño que suma, sus sueños y sus preocupaciones.

El salón como refugio de tranquilidad. En entornos hostiles, el aula se transforma en un lugar “sagrado”, ya que representa el único espacio donde el niño es tratado con dignidad, respeto y amor, alejado de la dureza de la vida exterior.

Por otro lado, Harmsen sugiere que el docente no debe limitarse a encargarse de las calificaciones de los alumnos, sino también de su bienestar emocional como ser humano (Trujillo et al., 2025). Cuando un estudiante atraviesa un momento difícil, el docente no debe mostrar indiferencia. La ética en este ámbito implica asumir “la responsabilidad de que, mientras esté bajo mi cuidado, estés protegido y reconocido como alguien valioso”. Por ende, si un docente percibe que un alumno se encuentra aislado, en lugar de asignarle una baja calificación por su falta de participación, puede acercarse y preguntarle: “¿Cómo te sientes hoy?”. Este simple gesto de atención representa un acto ético que puede contribuir a prevenir la deshumanización provocada por la violencia e, inclusive, puede salvar vidas.

Además, la educación se convierte en un motor de cambio cuando trasciende la mera teoría y se transforma en fuente de esperanza. Este impacto se manifiesta en dos dimensiones: por un lado, la transformación total del estudiante, ya que no solo se modifica su conocimiento, sino

también su percepción personal. Un estudiante que se siente querido y valorado en el aula es menos propenso a unirse a actividades delictivas o adoptar conductas violentas, porque ha reconocido su propio valor, convirtiendo al aula en la “semilla” para construir una sociedad diferente.

Pedagogía del siglo XXI

Ir más allá del sistema cognitivo (más que solo libros)

Tradicionalmente, las instituciones educativas se centran exclusivamente en la acumulación de información, enfocándose en el ámbito cognitivo. No obstante, la educación contemporánea sostiene que esto ya no es suficiente, dado que la inteligencia artificial gestiona los datos con mayor eficacia que nosotros.

En este contexto, la educación integral emerge como un referente central: se concentra en el individuo, no meramente en el conocimiento. Esto abarca las habilidades emocionales, el bienestar mental y la capacidad de trabajar en conjunto. En una lección de geografía sobre los ríos, el método convencional consistiría en memorizar sus nombres y longitudes. La perspectiva del siglo XXI implica investigar por qué están desapareciendo y cómo eso impacta en la sed de la población en la comunidad cercana.

Actitud resiliente frente a crisis sociales

La resiliencia se define como la habilidad para recuperarse de traumas y adaptarse a nuevas circunstancias. En áreas como Manabí o zonas con conflictos, la institución educativa debe ser un espacio donde se aprenda a “rebotar” ante la adversidad.

La escuela como refugio

Es más que un lugar para estudiar; es un ambiente que proporciona apoyo emocional, donde se enseña que, aunque el contexto sea difícil, cada individuo tiene la capacidad de optar por un rumbo diferente. En un programa de “Mediadores de Paz”, los propios alumnos adquieren habilidades para resolver conflictos entre compañeros, lo que les muestra que pueden cambiar su entorno social en lugar de simplemente sufrirlo.

Enfoque ético ante la crisis climática

La educación en el siglo XXI requiere ir más allá de acciones aisladas: no

basta con reciclar papel; es necesario construir ética en la responsabilidad hacia el planeta. Este enfoque sustenta el concepto de Ecocidadanía, que busca enseñar que cada elección tiene una implicación ética y que formamos parte del entorno natural, no que lo poseemos. Una escuela que, en vez de adquirir alimentos procesados para su cafetería, establece una colaboración con agricultores locales y educa a los niños sobre la importancia de la soberanía alimentaria y la disminución de la huella de carbono, ilustra este principio de manera concreta.

En conclusión, la educación socioemocional constituye un eje muy importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin bienestar emocional, los estudiantes presentan mayores tendencias al estrés, lo que afecta su capacidad de aprender. Este enfoque destaca que es importante que tanto el docente como el alumnado posean una buena salud mental: la capacidad del docente para autorregularse y transmitir calma crea ambientes seguros. Asimismo, es necesario enseñar diversas habilidades, como la empatía y la resolución no violenta de los conflictos desde la escuela, con el fin de sentar las bases de una ciudadanía mundial capaz de diseñar sociedades democráticas y pacíficas.

La realidad actual dentro de las unidades educativas refleja una crisis profunda, donde la violencia funciona como un lenguaje de defensa. Los grupos externos reclutan a estudiantes, lo cual se convierte en una tentación ante la escasez de recursos y la necesidad de pertenencia. En resumen, lo que se observa dentro de las aulas son síntomas de problemáticas sociales estructurales, donde la búsqueda de seguridad y oportunidades fuera del sistema vence al deseo de estudiar.

Referencias

- Auz, S. (2024). *Análisis de los decretos de estado para combatir la delincuencia*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. <https://repositorio.puce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/ac87a498-dc3a-4794-879b-fbaae2213026/content>
- Curay Correa, P., Zaruma Pinguil, P. R., y Apolo Buenaño, D. (2024). El multiverso: Una aventura gamificada para enseñar artes literarias con perspectiva sociocultural. *Anales. Revista de la Universidad de Cuenca*, 63, 103–117.
- Márquez, C. V., Verdugo, J. C., Villarreal, L., Montes, R., & Sigales, S. (2016).

- Resiliencia en adolescentes víctimas de violencia escolar. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1, 485-498.
- Oña, S., Alajo, P., Yanqui, M., & Villa, J. (2025). La educación socioemocional como estrategia para el desarrollo integral en los estudiantes del sistema educativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(23). <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/18143/26027>
- Pérez, B. (2024). Transformative pedagogy based on learning by doing. *593 Digital Publisher*, 9(2), 807-815. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.2.2403>
- Trujillo, M., Arteaga, R., & Huguel, J. (2025). *Foro permanente de exministros de educación (FPEE)*. <https://www.flipsnack.com/fundacionfidal/fpee-2025>

La Educación Socioemocional Como Eje de Transformación Educativa y Resiliencia Social en el Ecuador

Autoría: Lilian Marizol Jiménez Luzón

lilian.jimenez@unl.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0008-6281-644X>

Carrera de Psicopedagogía

Universidad Nacional de Loja

Unidad de Educación a Distancia (UED)

En la última década, el sistema educativo ecuatoriano ha sido cuestionado por una concentración de crisis que han revelado las profundas fracturas estructurales que históricamente mantiene el sistema. Las inequidades sociales, la exclusión del sistema educativo, la precariedad de las condiciones laborales de los docentes, la violencia simbólica que se instaura sutilmente y se invisibiliza en los ámbitos sociales, culturales y educativos, la deserción escolar temprana, la brecha digital, la sobrecarga administrativa del personal docente y la rigidez curricular no son fenómenos recientes, sino manifestaciones persistentes de un modelo centrado en resultados cognitivos evaluables y en la supremacía de una lógica de control que desplaza el bienestar integral de las personas. Sin embargo, las crisis sanitarias, económicas y políticas de la última década han agravado estas problemáticas, haciendo más visible la incapacidad de sostener una educación con calidad y calidez al margen de las dimensiones emocionales, relacionales y sociales del aprendizaje.

En este marco, la educación socioemocional ha evidenciado con intensidad los planteamientos educativos que legitiman ciertas prácticas pedagógicas y excluyen otras. Con frecuencia, se la añade como un elemento accesorio del currículo, asociada a habilidades blandas o concebida como una estrategia para mejorar la convivencia escolar pacífica y atenuar los conflictos en el contexto escolar. No obstante, su función suele limitarse a contener problemas de disciplina, sin articularse desde la ética, la política y la formación pedagógica frente a las violencias que promueven el rendimiento académico y la convivencia de paz, en lugar de preguntarse por qué existen estos conflictos y cómo se relacionan

con inequidades, exclusión y violencia. Es indispensable que la educación socioemocional sea asumida como un eje de carácter estructural del sistema educativo ecuatoriano, debido a que su integración crítica genera mayor capacidad para enfrentar la violencia escolar y fortalecer la resiliencia social desde una perspectiva transformadora y humanizadora.

El Foro Permanente de Exministros de Ecuador (FPPE, 2024) ha explicado de manera sostenida que la crisis del sistema educativo debe estudiarse dentro del tejido social que la produce. El sistema educativo ecuatoriano no se construye de manera aislada, sino dentro de una sociedad atravesada por significativas desigualdades económicas y sociales. Estas desigualdades se expresan en exclusión y deserción escolar, así como en prácticas pedagógicas descontextualizadas que provocan falta de confianza y desvalorización de las mismas. En este ámbito, las emociones que se expresan en la escuela —ira, miedo, frustración, apatía, tristeza— no son solo estados emocionales, sino respuestas comprensibles a condiciones sistémicas de violencia.

Este capítulo expone, desde una visión crítica, la educación socioemocional como eje trascendental de la educación ecuatoriana, en relación con los aportes del FPPE (2024) y marcos conceptuales contemporáneos y evidencias actuales. Para ello, es necesario revisar enfoques teóricos que influyen en la conceptualización de la educación socioemocional.

Goleman (1996) menciona la inteligencia emocional como factor clave en el éxito de las relaciones personales y el rendimiento laboral, integrando la conciencia emocional, la autorregulación, la motivación, la empatía y las relaciones interpersonales. No obstante, este ensayo observa que tales definiciones se basan únicamente en destrezas centradas en lo personal e individual, sin añadir las bases estructurales que condicionan el accionar social y el contexto que rodea al individuo.

Según la UNESCO (2024), solo 32 estados cuentan con un marco jurídico completo dedicado a combatir la violencia en las escuelas, y uno de cada tres estudiantes en todo el mundo dice haber sufrido algún tipo de violencia al menos una vez a lo largo del año escolar; esto no solo afecta el aprendizaje, sino también el estado emocional. Desde este enfoque, la violencia en las instituciones educativas no responde únicamente a comportamientos relacionados

con desbordes emocionales intrínsecos de los estudiantes, sino también a construcciones del entorno en el que se desarrollan.

Estudios recientes han demostrado que el 61 % de los estudiantes expuestos a violencia supera rápidamente las situaciones adversas. Estos datos indican que, a pesar de situaciones conflictivas como el acoso escolar, los estudiantes poseen herramientas para enfrentar la frustración y los problemas. Estudios relacionados, como el de Márquez et al. (2016), demuestran que la capacidad resiliente de los adolescentes disminuye el impacto negativo del acoso escolar, promoviendo su bienestar emocional y su capacidad de superación. Sin embargo, los estudiantes también quedan emocionalmente afectados por situaciones violentas, que dejan una huella profunda en su bienestar emocional (Zapata et al., 2024), y solo con apoyo familiar, afrontamiento personal y políticas de prevención y remediación tanto en las instituciones educativas como en el hogar se logra ese afrontamiento.

El FPEE (2024) añade que el sistema educativo evidencia múltiples formas de violencia que son invisibilizadas; parte de ello radica en que en su seno existen prácticas punitivas y currículos tradicionales poco contextualizados que claramente no propician el bienestar físico y de salud mental de estudiantes y docentes.

En consecuencia, la educación socioemocional no debe limitarse a programas descontextualizados, sino que debe incorporarse en todos los saberes de forma transversal en la planificación y las decisiones del sistema educativo.

Considerar que la educación socioemocional permite un cambio transformador implica reconocer que los estudiantes son el objetivo central de las instituciones educativas, y que esto no solo significa permitirles conocer saberes o contenidos curriculares, sino formar futuros hombres, mujeres y ciudadanos con pensamiento crítico que los lleve a contribuir con su propio bienestar y el de la sociedad. Desde esta visión, la educación socioemocional aporta a la educación priorizando la dimensión humana, los valores éticos y los principios que no la desvaloricen, para promover relaciones más empáticas que conduzcan a cada persona a conectar con su realidad actuando con coherencia con su contexto.

También contribuye a impugnar esquemas educativos

meritocráticos que dan prioridad a las calificaciones y al rendimiento escolar sin tomar en cuenta otros aspectos personales, emocionales, familiares y sociales que forman parte del contexto del estudiante. Es por ello que la educación emocional está conectada de forma sistemática con el aprendizaje, la inclusión y la equidad.

Ahora bien, analizar la educación socioemocional y el bienestar como eje de transformación que la neurociencia ha puesto de manifiesto en los últimos años supone ir más allá de mejorar el clima emocional y la convivencia personal, disminuir los índices de ansiedad, el consumo de sustancias y los comportamientos de riesgo, para alcanzar prácticas pedagógicas incluyentes con docentes de conciencia crítica en beneficio del sistema educativo.

Desde este enfoque transformador, la educación socioemocional favorece la humanización de prácticas pedagógicas y didácticas basadas en empatía, solidaridad, compromiso y responsabilidad, así como el reconocimiento de estudiantes y docentes como personas integrales que se desarrollan en un sistema social, cuestionando los modelos meritocráticos que niegan las condiciones emocionales y de bienestar del aprendizaje (Rivera et al., 2025).

El FPEE (2024) expone que la educación debe orientarse a la humanización y a sobreponerse al dominio y la homogeneización, propiciando la autonomía y rompiendo los estereotipos en la educación.

Con énfasis en la resiliencia —entendida como la capacidad de afrontar de manera eficaz el estrés y los eventos adversos en diversas dimensiones de la vida—, en el área educativa esta debe abordarse desde una perspectiva que enmarque tanto el desarrollo personal como el contexto social en el que los sujetos se desenvuelven (Iglesias, 2006).

Investigaciones recientes señalan que la educación socioemocional consolida la resiliencia social, comprendiéndola como una estrategia intencionada que permite la adquisición, el desarrollo y la práctica de competencias emocionales y sociales indispensables para el desenvolvimiento integral del estudiante. Este enfoque, lejos de concebirse como un componente accesorio, se articula directamente con los procesos de enseñanza-aprendizaje, la convivencia armónica y el bienestar general (Valencia & Flórez, 2024).

Asimismo, desde un punto de vista actual, la resiliencia comunitaria es el resultado del bienestar de los vínculos sociales. Dentro del contexto ecuatoriano, esta distinción es muy importante, debido a que no es posible exigir resiliencia a un estudiante que habita en entornos educativos con niveles muy altos de exclusión y que no constituyen un espacio de seguridad (Medina & Mora, 2025). Por ende, la resiliencia se forma cuando las instituciones educativas terminan con ese aislamiento y generan integración como una red que protege de las malas experiencias derivadas de las crisis políticas y económicas del país.

En el mismo sentido, el FPPE (2024) menciona la confianza como un factor crítico, el cual se recupera cuando los estudiantes ven que su realidad socioemocional está siendo tomada como pilar fundamental para el diseño curricular (Del Socorro Nazate et al., 2026). De esta manera, la resiliencia deja de ser únicamente un concepto abstracto y pasa a convertirse en una práctica diaria, donde las instituciones se transforman en espacios de protección.

La experiencia escolar es el espacio social para la prevención y promoción de la salud mental integral, y se han estudiado los factores de riesgo que incrementan la vulnerabilidad de los estudiantes hacia la deserción y el fracaso escolar (Páucar & Antônio, 2010). La violencia en las instituciones educativas representa un desafío global en materia de salud; según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) y la UNESCO (2019), se estima que alrededor de mil millones de niños y adolescentes en todo el mundo han sido víctimas de violencia en el ámbito escolar. En México, aproximadamente el 32 % de los estudiantes de nivel básico han experimentado algún tipo de violencia escolar (Flores-Pérez et al., 2024).

En el contexto de Ecuador, se evidencia claramente que las desigualdades socioeconómicas y la capacidad de afrontamiento están influidas por decisiones políticas. El FPPE (2024) alerta que la confianza en las instituciones educativas y en todos los estamentos involucrados en la educación depende de decisiones políticas que no se alinean a las necesidades de este sector de la sociedad. De tal manera, la educación socioemocional debe ser una inversión prioritaria y estratégica para la integración social y democrática.

A pesar de que se conoce el alcance transformador de la

educación socioemocional, esta afronta contradicciones. Uno de los principales peligros es pretender que los problemas estructurales que enfrenta la educación son responsabilidad únicamente de estudiantes y docentes, así como la implementación descontextualizada de proyectos socioemocionales, que lograrían pocos efectos consolidados. El FPEE (2024) enuncia que los ajustes educativos no serán perdurables sin la participación activa de la comunidad educativa, pues sin involucrarse activamente no se podrán superar las inequidades que se busca mejorar.

Desde este punto de vista crítico y contextual, se proponen algunas directrices fundamentales: conectar la educación socioemocional en todos los niveles de educación del país como eje transversal del currículo; incorporar como materia de estudio en los niveles de Educación General Básica y Bachillerato las emociones sociales que generan empatía y tolerancia, orientadas al bienestar personal y de quienes rodean al estudiante; fortalecer la formación continua de docentes en competencias socioemocionales de cuidado y aprendizaje, para desarrollar acciones con enfoque formativo y no punitivo ni represivo; y promover la educación socioemocional con políticas conectadas con salud, bienestar, protección social y derechos.

La educación socioemocional, diseñada críticamente, representa un eje fundamental para una revolución educativa y para la construcción de la resiliencia social y educativa en el Ecuador. Superar los enfoques restrictivos y sesgados radica en la capacidad de visibilizar las bases estructurales de la desigualdad en nuestra sociedad y de promover una educación centrada en la dignidad humana y en el cambio de paradigma.

Es necesario desarrollar políticas educativas con alcance sistémico que promuevan hábitos saludables y habilidades socioemocionales en todos los estudiantes de todos los niveles de estudio, para no dar paso a vulnerabilidades ni a la violencia, con articulación de la familia, la escuela y la sociedad, contribuyendo así a prevenir el consumo de drogas, el suicidio y la violencia, entre otros problemas.

En definitiva, concebir la educación socioemocional como eje estructural del sistema educativo ecuatoriano representa la vía más eficiente para que las escuelas coloquen la dignidad humana como centro de su acción. Asumir este desafío requiere toma de conciencia, voluntad

política, compromiso institucional y participación activa de las instituciones educativas. En un contexto marcado por múltiples crisis, la educación socioemocional no es una opción pedagógica, sino una condición indispensable para lograr una sociedad más justa, equitativa y democrática.

Estudios e implicaciones

Para conocer la importancia del trabajo de la educación emocional frente a la violencia estructural en el contexto escolar, es necesario analizar varios estudios.

Una investigación realizada en una clase de sexto grado de una institución rural de Colombia afectada por el conflicto armado identificó dificultades de concentración, participación y rendimiento de los estudiantes asociadas a secuelas emocionales de la violencia estructural (Pino, 2025). Pino propuso una estrategia didáctica aplicada en la asignatura de Ciencias Naturales, en la cual, además del contenido curricular, se incorporaron estrategias de gestión emocional como diarios reflexivos y espacios de diálogo, logrando que los estudiantes resignificaran sus experiencias y las vincularan con los aprendizajes científicos. Esta mediación emocional fortaleció habilidades socioemocionales como la autorregulación, la empatía y la colaboración, mejorando el clima escolar y el desempeño académico. Cuando la escuela asume el enfoque de restauración emocional, mitiga los efectos de la violencia estructural.

Así también, Solís et al. (2025) investigaron cómo el control emocional del profesorado influye directamente en el clima del aula y en la disposición de los estudiantes para aprender. El estudio se realizó con una muestra de docentes del cantón Milagro (Ecuador) y mostró que quienes tenían dificultades en la regulación emocional tendían a generar relaciones tensas, ambientes de inseguridad y menor participación estudiantil. En cambio, los maestros con mayor inteligencia emocional lograban promover interacciones más empáticas, colaborativas e inclusivas. La formación en autorregulación, comunicación efectiva y autocuidado docente redujo el estrés laboral y fortaleció la motivación tanto de docentes como de estudiantes, evidenciando que el desarrollo socioemocional de los docentes es clave para su estabilidad personal y para la generación de óptimas interacciones en el aula.

Por su parte, Sotomayor & Leiva (2023) realizaron la

implementación de un Programa de Apoyo al Aprendizaje Socioemocional en una escuela especial de lenguaje chilena, en la cual evidenciaron la necesidad de pasar de una educación centrada en lo académico hacia un enfoque integral que considere el bienestar emocional como base del aprendizaje. A través de acciones de sensibilización, capacitación y trabajo colaborativo, se fortalecieron las competencias docentes y se generaron cambios significativos en la planificación pedagógica, favoreciendo la alfabetización emocional y la autorregulación en estudiantes de educación inicial. Los resultados muestran mejoras en las relaciones interpersonales, mayor conciencia del rol docente y un impacto positivo en la convivencia escolar, destacando la necesidad de planes contextualizados que integren a toda la comunidad educativa, especialmente a las familias.

Conclusiones y proyecciones

A partir del análisis realizado, queda en evidencia que la violencia estructural afecta profundamente a los estudiantes, incidiendo en su bienestar emocional, en los procesos de aprendizaje y en su permanencia en las escuelas. Las experiencias de desigualdad, pobreza, exclusión y delincuencia repercuten en el estado emocional de los niños, niñas y adolescentes, y con ello en la capacidad de relacionarse y en la disposición hacia el aprendizaje.

En este sentido, la escuela, además de impartir conocimientos, debe transformarse en un espacio protector, seguro y emocionalmente significativo. El proceso de enseñanza-aprendizaje no puede desarrollarse de manera efectiva cuando existen situaciones emocionales que afectan a los alumnos. Por lo tanto, la educación socioemocional se convierte en una respuesta pedagógica clave para fortalecer el clima escolar y mitigar los efectos de la violencia estructural. El fortalecimiento de competencias como la empatía, la autorregulación y la toma de decisiones responsables es necesario para promover el bienestar emocional de los estudiantes y para que perciban la institución como un entorno de cuidado.

No obstante, la implementación efectiva de este enfoque requiere un compromiso institucional. Es indispensable fortalecer la formación docente en competencias socioemocionales y consolidar liderazgos directivos comprometidos, capaces de integrar a toda la comunidad educativa en la construcción de espacios educativos seguros.

En definitiva, frente a las realidades marcadas por la

violencia estructural, la educación socioemocional se constituye como una necesidad urgente para garantizar escuelas protectoras, seguras y orientadas al desarrollo integral de las y los estudiantes.

Referencias

- Del Socorro Nazate Perenguez, M., Da Costa, M. G., & De Souza, A. S. D. (2026). Episteme y discurso en la educación escolar indígena. *Revista Espaço Do Currículo*, 18(3), e77268. <https://doi.org/10.15687/rec.v18i3.77268>
- Foro de Exministros de Educación. (2024). *Violencia estructural en el sistema educativo ecuatoriano*. Fundación FIDAL; Konrad Adenauer Stiftung (KAS).
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Iglesias, E. B. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(3). <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.11.num.3.2006.4024>
- Medina, G. E. B., & Mora, G. A. (2025). Perspectivas y retos en la formación docente en la República Dominicana a partir de una revisión cualitativa de la literatura. *MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 4(12), 1085-1102. <https://doi.org/10.56200/mried.v4i12.10967>
- Páucar, V., & Antônio, M. (2010). Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social. *Revista de Pedagogía*, 31(88), 159-190. <https://www.redalyc.org/pdf/659/65916617007.pdf>
- Rivera, C. S. O., Del Pilar Alajo Tumbaco, G., Guasti, N. M. Y., Morales, M. J. V., & Escudero, F. I. A. (2025). La educación socioemocional como estrategia para el desarrollo integral en los estudiantes del sistema educativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 5110-5135. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18143
- Zapata, P. E. B., Romero, M. C. L., Amagandi, J. D. A., Espinoza, T. D. G., & Defaz, B. F. M. (2024). Acoso escolar y resiliencia en estudiantes de octavo año en la Unidad Educativa Vicente Rocafuerte, Guaranda. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 4(2), 2380-2395. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i2.375>

La Educación Socioemocional como Respuesta Pedagógica Frente a la Violencia Estructural en el Contexto Escolar

Anthony Bryan De la Rosa Valdiviezo

<https://orcid.org/0000-0002-0615-0216>

anthony.delarosa@docentes.educacion.edu.ec

Unidad Educativa “Sulima García Valarezo”

Contexto y problematización

En contextos donde la violencia estructural penetra en la vida cotidiana de las familias, la escuela deja de ser solo un espacio de aprendizajes y se ve orientada a convertirse en un lugar de protección y seguridad, con la educación socioemocional como pilar fundamental.

Una de las regiones más afectadas por la violencia estructural es América Latina. Históricamente, el continente ha sufrido exclusiones y vulneraciones de derechos a ciertos sectores, generando situaciones de desigualdad expresadas en la negación de servicios básicos, vivienda, empleo, protección social y educación (Intriago & Izquierdo, 2025). Estas condiciones estructurales han generado consecuencias como la pobreza, la desigualdad y el incremento de la delincuencia (Castillo & Castro, 2011), afectando así a los distintos espacios sociales.

En el ámbito educativo, estas manifestaciones de la violencia estructural han dejado huellas profundas en la región. Las condiciones de pobreza y exclusión que viven los estudiantes inciden en su permanencia escolar, abriendo paso a su ingreso en bandas delictivas a temprana edad (Sánchez, 2023), así como al ausentismo y la deserción escolar (Torres et al., 2015). Estas situaciones se presentan especialmente cuando los estudiantes se ven presionados o motivados a ayudar económicamente a sus familias.

En concordancia con este panorama regional, Ecuador se mantiene sumergido en la misma crisis latinoamericana. La pobreza, denominador común de los últimos años en el país, ha hecho que aumenten las cifras de delincuencia (Gaibor Armijo et al., 2024) y ha empujado a muchos adolescentes a involucrarse

en organizaciones criminales, ya sea por voluntad propia o por reclutamiento forzado (Crespo, 2024; UNICEF Ecuador, 2025).

Ante esta realidad, es necesario que haya una transformación de la dinámica escolar, impulsando a las instituciones educativas a asumir funciones que trascienden la enseñanza regular. La presencia de estudiantes expuestos a contextos de violencia, pobreza y exclusión social deteriora las relaciones entre pares y afecta la motivación para asistir a la escuela. Por ello, es necesaria una reinención escolar más orientada a trabajar desde las emociones.

Frente a este panorama, los maestros son llamados a gestionar los efectos de la violencia estructural dentro del aula, lo que representa un desafío significativo. Si bien los profesores deberían estar preparados para que el clima del aula sea el más adecuado, en la práctica existen limitantes como la falta de formación y el escaso apoyo institucional. Un docente que no está capacitado para manejar las emociones propias ni las del grupo difícilmente logrará consolidar la escuela como un espacio seguro y de paz para el estudiantado. Así también, el directivo debe estar presente para crear programas pertinentes que ayuden a la comunidad a mitigar los efectos de la violencia escolar.

A partir de ello, surge el siguiente problema central: ¿cómo puede la escuela construir espacios empáticos y seguros frente a la violencia estructural?

Bajo este escenario, la escuela debe asumir un rol protector. En este sentido, la educación socioemocional se convierte en una respuesta pedagógica clave para fortalecer el clima escolar y crear espacios empáticos y seguros, capaces de contrarrestar los efectos de la violencia estructural en el ámbito educativo.

Aproximaciones Teóricas

La violencia estructural es un fenómeno derivado de la estratificación social y se expresa a través de diversas situaciones como la desigualdad, la injusticia, la escasez de oportunidades educativas y laborales, el mal manejo del poder y las prácticas de gobierno deficientes (La Parra & Tortosa, 2003; Ospina & Mosquera, 2020).

A pesar de que la violencia estructural no siempre es

perceptible a simple vista, sus consecuencias sí son notorias en la escuela. Entre los principales efectos están el bajo rendimiento académico, los problemas de conducta y el desinterés escolar (Posligua, 2019). Así también, hay otros problemas colaterales más profundos como el trabajo infantil, la discriminación y la inestable permanencia de niños, niñas y adolescentes en la escuela (Monclús, 2005).

Frente a los hechos de violencia a los que son expuestos los estudiantes, la escuela debe consolidarse como un espacio de protección y cuidado. Guevara et al. (2023) señalan tres tipos de seguridad para lograr dicho cometido: la seguridad física, orientada al control de accesos a la institución; la seguridad social, vinculada a la creación de espacios inclusivos y de respeto; y la seguridad emocional, vinculada con la generación de un ambiente respetuoso y acogedor.

Para la consolidación íntegra de los espacios seguros es necesaria la aplicación de la educación socioemocional. Este concepto se entiende como el proceso de adquisición y aplicación de habilidades sociales y emocionales, como la empatía, la autorregulación, la inteligencia emocional y la toma de decisiones responsables (Chunchi & Ordóñez, 2024). Incorporar este enfoque en la escuela es fundamental, pues permite atender las necesidades sociales y emocionales que no son cubiertas únicamente por los contenidos regulares. Así también, esto ayuda a fomentar el desarrollo académico, la convivencia escolar y el bienestar personal del estudiante (Cuadrado, 2024).

Desde esta perspectiva, es indispensable que los docentes reciban formación en el desarrollo de habilidades socioemocionales para el trabajo con los estudiantes. Este proceso debe iniciarse por los propios maestros, quienes también enfrentan desafíos a diario. El fortalecimiento de dichas habilidades les ayudará tanto en su vida cotidiana como en el ejercicio de su profesión (Calderón, 2024; González & Delgado, 2025).

Bajo este propósito, la participación del directivo es clave para la integración de toda la comunidad educativa y el fortalecimiento del trabajo institucional. Los líderes educativos deben generar un buen clima laboral con los docentes que favorezca el desarrollo de propuestas innovadoras orientadas a atender las necesidades del estudiantado (Padilla, 2023). Asimismo, deben involucrar a las familias

en el análisis de las problemáticas que viven los estudiantes y en la toma de decisiones conjuntas (Gamarra, 2024). De esta manera, el liderazgo directivo se convierte en un elemento fundamental para promover un trabajo colaborativo entre todos los actores de la comunidad educativa.

A la luz de estos planteamientos teóricos, la violencia estructural constituye una realidad persistente en la que viven muchas familias ecuatorianas. Sus efectos permean las emociones y el desarrollo escolar de los estudiantes al ser víctimas colaterales de esas condiciones. Esta situación demanda que la escuela se transforme y pase de ser solo un espacio académico a un lugar de protección y contención.

En tal virtud, la educación socioemocional ayuda a tratar los efectos de los problemas que enfrentan los estudiantes. A través de ella, se puede ejercer un mejor trabajo en las aulas, aceptando, validando y fortaleciendo sus emociones, comprendiendo que este enfoque puede generar resultados positivos en el desarrollo integral del estudiante.

Asimismo, los docentes son los primeros que deben estar preparados para abordar las habilidades socioemocionales, tanto en su propia vida como en el aula de clases. Cuando los docentes desarrollen estas habilidades, se encontrarán en mejores condiciones para comprender y gestionar las emociones de los estudiantes, generando un ambiente inclusivo y abordando las problemáticas en el aula. Los maestros están llamados a contribuir a la regulación y el fortalecimiento de los estados emocionales de sus alumnos, que constantemente sufren los estragos de la violencia estructural.

Las prácticas disciplinarias ante una mala conducta, inatención o desinterés de los estudiantes deben quedar en segundo plano. En su lugar, el docente debe promover espacios empáticos, comunicativos y colaborativos en los que los alumnos se sientan escuchados antes de ser juzgados por su forma de comportarse. Cuando se ejerce correctamente la educación emocional —la aceptación propia de los sentimientos y el estado de ánimo de los demás—, no será necesario recurrir a rutinas disciplinarias arcaicas; en su lugar, existirán el respeto y la armonía dentro del salón de clases.

Por ello, el rol del directivo va más allá de sus funciones administrativas: debe asumir un liderazgo pedagógico y humano, y promover acciones institucionales que fomenten la educación socioemocional

como pilar fundamental para el desarrollo de escuelas seguras.

Estudios e implicaciones

Para conocer la importancia del trabajo de la educación emocional frente a la violencia estructural en el contexto escolar, es necesario analizar varios estudios.

Una investigación realizada en una clase de sexto grado de una institución rural de Colombia afectada por el conflicto armado identificó dificultades de concentración, participación y rendimiento de los estudiantes, asociadas a secuelas emocionales de la violencia estructural (Pino, 2025). Pino propuso una estrategia didáctica aplicada en la asignatura de Ciencias Naturales, en la cual, además del contenido curricular, se incorporaron estrategias de gestión emocional como diarios reflexivos y espacios de diálogo, logrando que los estudiantes resignificaran sus experiencias y las vincularan con los aprendizajes científicos. Esta mediación emocional fortaleció habilidades socioemocionales como la autorregulación, la empatía y la colaboración, mejorando el clima escolar y el desempeño académico. Cuando la escuela asume el enfoque de restauración emocional, mitiga los efectos de la violencia estructural.

Así también, Solís et al. (2025) investigaron cómo el control emocional del profesorado influye directamente en el clima del aula y en la disposición de los estudiantes para aprender. El estudio se realizó con una muestra de docentes del cantón Milagro (Ecuador) y mostró que quienes tenían dificultades en la regulación emocional tendían a generar relaciones tensas, ambientes de inseguridad y menor participación estudiantil. En cambio, los maestros con mayor inteligencia emocional lograban promover interacciones más empáticas, colaborativas e inclusivas. La formación en autorregulación, comunicación efectiva y autocuidado docente redujo el estrés laboral, fortaleciendo la motivación tanto de docentes como de estudiantes. Estos resultados evidencian que el desarrollo socioemocional de los docentes es clave tanto para su estabilidad personal como para la generación de óptimas interacciones en el aula.

Por su parte, Sotomayor & Leiva (2023) realizaron la implementación de un Programa de Apoyo al Aprendizaje Socioemocional en una escuela especial de lenguaje chilena, en la cual evidenciaron la necesidad de pasar de una educación centrada en lo académico hacia un

enfoque integral que considere el bienestar emocional como base del aprendizaje. A través de acciones de sensibilización, capacitación y trabajo colaborativo, se fortalecieron las competencias docentes y se generaron cambios significativos en la planificación pedagógica, favoreciendo la alfabetización emocional y la autorregulación en estudiantes de educación inicial. Los resultados muestran mejoras en las relaciones interpersonales, mayor conciencia del rol docente y un impacto positivo en la convivencia escolar, destacando la necesidad de planes contextualizados que integren a toda la comunidad educativa, especialmente a las familias.

Conclusiones y proyecciones

A partir del análisis realizado, queda en evidencia que la violencia estructural afecta profundamente a los estudiantes, incidiendo en su bienestar emocional, en los procesos de aprendizaje y en su permanencia en las escuelas. Las experiencias de desigualdad, pobreza, exclusión y delincuencia repercuten en el estado emocional de los niños, niñas y adolescentes, y con ello en la capacidad de relacionarse y en la disposición hacia el aprendizaje.

En este sentido, la escuela, además de impartir conocimientos, debe transformarse en un espacio protector, seguro y emocionalmente significativo. El proceso de enseñanza-aprendizaje no puede desarrollarse de manera efectiva cuando existen situaciones emocionales que afectan a los alumnos. Por lo tanto, la educación socioemocional se convierte en una respuesta pedagógica clave para fortalecer el clima escolar y mitigar los efectos de la violencia estructural. El fortalecimiento de competencias como la empatía, la autorregulación y la toma de decisiones responsables es necesario para promover el bienestar emocional de los estudiantes y para que perciban la institución como un entorno de cuidado.

No obstante, la implementación efectiva de este enfoque requiere un compromiso institucional. Es indispensable fortalecer la formación docente en competencias socioemocionales y consolidar liderazgos directivos comprometidos, capaces de integrar a toda la comunidad educativa en la construcción de espacios educativos seguros.

En definitiva, frente a las realidades marcadas por la violencia estructural, la educación socioemocional se constituye como una necesidad urgente para garantizar escuelas protectoras, seguras y orientadas al desarrollo integral de las y los estudiantes.

Referencias

- Calderón, A. (2024). Desarrollo de habilidades socioemocionales en la formación de educadores en la sociedad actual. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (37), 283-309. <https://doi.org/10.17163/soph.n37.2024.09>
- Castillo, A., & Castro, X. (2011). El rostro de la violencia social y estructural: La delincuencia y la pobreza como expresiones distintas de una vulnerabilidad común. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, III-IV(133-134), 113-124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15323589009>
- Chunchi, M., & Ordóñez, M. (2024). Educación socioemocional como herramienta del proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de 1.º de Bachillerato. *Revista Tecnológica-Espol*, 36(1), 82-97. <https://doi.org/10.37815/rte.v36n1.1085>
- Crespo, L. (2024). Adolescentes infractores inmersos en las bandas criminales en el Ecuador. *Iustitia Socialis*, 11(16), 18-33. <https://doi.org/10.35381/racji.v8i16.3149>
- Cuadrado, H. (2024). Educación emocional como una herramienta para mejorar el proceso educativo en Colombia: una revisión documental. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(10), 173-181. <https://doi.org/10.59654/86fgsf79>
- Gaibor Armijo, H. I., Ramírez Ruiz, M. C., Soliz Poveda, P. D., Moya Arias, S. E., & Puente Pucha, C. B. (2024). Análisis de la relación del índice de pobreza con la delincuencia en Ecuador. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(6), 873-885. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3053>
- Gamarra, J. (2024). Liderazgo directivo en la educación: Una revisión literaria. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(34), 1897-1912. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.841>
- González, L., & Delgado, A. (2025). Más allá del aula: Habilidades socioemocionales del docente. *Políticas Sociales Sectoriales*, 3(2), 377-399. <https://doi.org/10.29105/pss3.2-163>

- Guevara, G., Tablada, G., Saskia, D., & Gurumendi, G. (2023). La seguridad integral en los niños de Educación Inicial. *Revista de Ciencia e Investigación*, 8(2), 171-184. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10420380>
- Intriago, M., & Izquierdo, J. (2025). Desigualdad social y violencia estructural en América Latina. *Sinergia Académica*, 8(9), 521-537. <https://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/861>
- La Parra, D., & Tortosa, J. (2003). Violencia estructural: una ilustración del concepto. *Documentación Social*, (131). <https://www.ugr.es/~fentren/Violen.pdf>
- Monclús, A. (2005). La violencia escolar: Perspectivas desde Naciones Unidas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (38), 13-32. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie38a01.pdf>
- Ospina, D., & Mosquera, J. (2020). Rastros de violencia institucional: retos para el gerente educativo como constructor de paz en la escuela. *Revista Colombiana de Educación*, (79), 203-222. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-7504>
- Padilla, J. (2023). Liderazgo directivo escolar en Latinoamérica. *Revista de Climatología, Edición Especial Ciencias Sociales*, 23, 2656-2664. <https://doi.org/10.59427/rcli/2023/v23cs.2656-2664>
- Pino, K. (2025). Estrategia didáctica para gestionar emociones derivadas del conflicto armado en la enseñanza de ciencias naturales en grado sexto. *Revista de Estudios e Investigaciones*, 18(35), 25-50. <https://doi.org/10.35997/unaciencia.v18i35.1228>
- Posligua, E. (2019). La realidad educativa y social ecuatoriana a partir del análisis de la deserción académica. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 4(2). <https://doi.org/10.33936/rehuso.v4i2.2130>
- Sánchez, S. (2023). Reflexiones sobre infancia y crimen organizado en el sur de América. *Revista Bolivariana de Derecho*, (36), 346-369. https://www.revista-rbd.com/wp-content/uploads/2023/07/rBD_36_Art14.pdf

- Solís, G., Fernández Ronquillo, M., Fernández Solís, M., & Fernández, C. (2025). El control emocional en docentes de Educación Básica y su influencia en el aprendizaje. *Revista ASCE Magazín*, 4(2), 15-35. <https://doi.org/10.70577/ASCE/15.35/2025>
- Sotomayor, P., & Leiva, D. (2023). Plan de apoyo al aprendizaje socioemocional en una escuela de lenguaje chilena. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(49), 348-369. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1468>
- Torres, J., Acevedo, D., & Gallo, L. (2015). Causas y consecuencias de la deserción y repitencia escolar: una visión general en el contexto latinoamericano. *Cultura Educación y Sociedad*, 6(2), 157-187. https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/904/pdf_127
- UNICEF Ecuador. (2025). *Aproximación al reclutamiento de niños, niñas y adolescentes en Ecuador*. <https://www.unicef.org/ecuador/media/16576/file/Aproximaci%C3%B3n%20al%20reclutamiento%20de%20ni%C3%B1os,%20ni%C3%B1as%20y%20adolescentes%20en%20Ecuador.pdf>

Repensar la convivencia: El enfoque emocional como motor de transformación educativa.

Juan Alfredo Martínez Lalangui (1)

juan.a.martinez@unl.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0003-1240-4267>

Carrera de Administración de Empresas
Facultad Jurídica Social y Administrativa
Universidad Nacional de Loja

Gioconda Ivanova Benítez Cuenca (2)

gioconda.benitez@educación.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0002-8206-021X>

Unidad Educativa Fiscomisional Mater Dei

La realidad de las aulas escolares del Ecuador permite reflexionar sobre la importancia que tiene la labor docente en los centros educativos, pues su papel no es solo el de transmitir contenidos o construir aprendizajes; su labor va mucho más allá, y por ello se debe enfocar el rol docente desde su formación inicial. De esta manera, el docente efectuará su proceso educativo priorizando el bienestar emocional de sus estudiantes, lo cual será el punto de partida para consolidar aprendizajes significativos.

Quienes educamos comprendemos que en las aulas de clase confluyen un sinnúmero de problemas sociales como la violencia, el desempleo, la pobreza y demás problemas que afectan la estabilidad emocional y, por ende, el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la UNESCO (2021) señala que no se puede pretender que un estudiante logre aprendizajes significativos si primero no se atiende el clima de violencia estructural y emocional en el que vive. Esta percepción docente reafirma la idea de que el enfoque emocional en la educación debe constituirse en el motor principal para reconstruir la confianza, mejorar la convivencia y construir aprendizajes significativos.

Cabe agregar que la convivencia escolar no se reduce a la ausencia de conflictos ni al cumplimiento formal de normas; más

bien hace referencia a una construcción pedagógica intencional en la que las prácticas institucionales deben garantizar un entorno seguro en el que se gestionen conflictos de forma justa y se motive al estudiante a ser parte activa del proceso educativo. Lo anteriormente mencionado se relaciona con los hallazgos recientes sobre violencia escolar en contextos educativos diversos del Ecuador, donde se evidencia que la gestión emocional no es un componente accesorio, sino una condición práctica para prevenir escaladas de conflicto y sostener climas de aprendizaje más humanos (Martínez et al., 2025).

Desde esta perspectiva, el presente ensayo sostiene que integrar de manera formal e intencional un enfoque emocional en la formación inicial y práctica del profesorado constituye un motor de transformación educativa, pues no solo mejora la convivencia escolar, sino que también fortalece la confianza pedagógica y crea condiciones para aprendizajes significativos y contextualizados. En nuestro país, esta propuesta obliga a mirar a la escuela como cultura institucional donde la actuación docente se articula con criterios éticos y formativos que permitan que el estudiante se sienta valorado, considerando que las prácticas escolares pueden fortalecer o erosionar la justicia percibida y el sentido de pertenencia, lo cual está estrechamente relacionado con la convivencia (Martínez et al., 2024). Para desarrollar esta tesis, primero se delimita la relación que existe entre clima emocional y aprendizaje, luego se analiza la importancia de la convivencia pacífica para hacer frente a contextos escolares de violencia estructural y, finalmente, se derivan implicaciones concretas para la formación inicial del profesorado, quien tendrá la misión de enfocar su trabajo en la prevención de la violencia escolar (UNESCO, 2021).

Planteamiento del problema

La violencia que envuelve a las comunidades educativas no siempre es visible ni siempre grita sus efectos; por el contrario, de forma mayoritaria se expresa con baja intensidad pero alta persistencia, en formas de exclusión, precariedad, miedo y falta de oportunidades. En la práctica escolar, estas condiciones perjudican el bienestar emocional de los actores educativos y afectan de forma directa el proceso de enseñanza-aprendizaje, principalmente en contextos vulnerables.

En América Latina, los reportes muestran que la

violencia escolar se vincula estrechamente con desigualdades económicas, sociales y culturales que exceden el espacio escolar, pero influyen en él de forma directa (UNESCO, 2023; UNICEF, 2022). En este marco, la violencia escolar se convierte en fruto del entorno social en el que se desarrolla un sistema educativo.

Históricamente, el enfoque usado por las instituciones educativas ha ido alimentando las formas de violencia, pues se ha caracterizado por ser punitivo y disciplinario, centrado en el control del comportamiento y la sanción, desestimando el diálogo pedagógico y asertivo como alternativa de solución ante los conflictos escolares. En términos de convivencia, esto debilita la posibilidad de reparación y aprendizaje moral compartido, y termina deteriorando la cohesión del grupo (Uruñuela, 2018). La convivencia se reduce a obediencia y no a una construcción formativa de sanas relaciones.

A lo anteriormente descrito se suma la ausencia de un programa de acompañamiento emocional, comunicación asertiva, escucha activa y mediación, lo que genera que los conflictos leves se intensifiquen y se vuelvan parte de la cotidianidad escolar, fragmentando y dejando en tela de juicio la función protectora de la escuela. En estudios recientes sobre contextos educativos diversos del Ecuador, se ha evidenciado precisamente que la gestión emocional no puede tratarse como un complemento: opera como condición práctica para prevenir escaladas de conflicto y sostener climas de aprendizaje más humanos (Martínez et al., 2025).

En el Ecuador, la violencia estructural adquiere rasgos específicos que se profundizan por brechas territoriales, culturales y sociales. Las instituciones ubicadas en zonas rurales o urbano-marginales afrontan mayores márgenes de violencia que inciden en el clima escolar. En paralelo, las percepciones docentes sobre justicia, reconocimiento y trato escolar también resultan relevantes: cuando ciertas prácticas institucionales se viven como poco equitativas, se erosiona la confianza y se debilita la pertenencia, factores que se articulan con la convivencia (Martínez et al., 2024).

La falta de atención sistemática que brinda el sistema educativo respecto a las dimensiones emocionales y psicosociales incrementa el riesgo de la deserción, el aumento de conflictos y el deterioro del clima institucional, lo que afecta el desarrollo integral

del estudiantado (Ministerio de Educación del Ecuador [MINEDUC], 2023). Desde este lugar, la violencia no solo daña a quienes la padecen de forma directa, sino que configura un entorno escolar menos propicio para aprender, cooperar y construir sentido de comunidad.

Frente a este escenario, la educación emocional y socioemocional no debería asumirse como un elemento transversal, sino más bien considerarse como una estrategia de alcance estructural enfocada a prevenir la violencia escolar, fortaleciendo la inteligencia y la regulación emocional de todos los actores educativos. Prevenir implica anticiparse al conflicto fortaleciendo vínculos, capacidades de autorregulación, empatía y prácticas de diálogo y reparación; es decir, construir condiciones de convivencia que permitan a la escuela sostener su función formativa y social (Uruñuela, 2020).

Este ensayo sostiene que la educación emocional y socioemocional no es un complemento de la convivencia escolar, sino una estrategia preventiva de primer orden frente a la violencia estructural que atraviesa nuestro sistema educativo. Su valor radica en fortalecer capacidades personales y colectivas para autorregular y gestionar de forma eficaz las emociones en pro de mejorar el clima escolar.

Desde esta perspectiva, prevenir la violencia escolar no equivale a enfoques punitivos ni al refuerzo de la autoridad mediante normas o sanciones; por el contrario, implica asumir un enfoque formativo cuyo pilar fundamental sea el fomento de la educación emocional y socioemocional, que permite anticiparse al conflicto porque hace visible el malestar antes de que se transforme en agresión; habilita la escucha, la mediación y la reparación; y favorece que las dificultades se tramiten mediante diálogo y corresponsabilidad, en lugar de naturalizarse como “parte normal” de la vida escolar (Uruñuela, 2018, 2020; UNESCO, 2021).

Aproximaciones Conceptuales

Contexto de la educación emocional

La educación emocional se puede comprender como un proceso educativo sostenido que busca desarrollar competencias para reconocer, comprender y regular las propias emociones, así como interpretar las emociones de los demás. En esta perspectiva, lo emocional no se ubica en la periferia del aprendizaje, sino que se comprende como

parte del desarrollo humano y condiciona la manera en que las personas atienden, se motivan, se relacionan y construyen sentido de la experiencia escolar. De ahí que la educación emocional se vincule con una formación integral, en tanto aporta al bienestar personal y social y crea un terreno más fértil para aprender y convivir (Bisquerra, 2009).

La educación socioemocional permite ampliar este marco al incorporar habilidades relacionales y éticas que se usan en la vida cotidiana del aula: competencias tales como la empatía, la cooperación, la comunicación asertiva, la escucha activa, la toma de decisiones y la resolución pacífica de conflictos. Estas competencias resultan decisivas porque la convivencia no se “declara”: se aprende en la interacción y se sostiene con prácticas concretas de reconocimiento y corresponsabilidad (OECD, 2018). En términos pedagógicos, lo socioemocional traduce lo emocional a un plano comunitario: cómo se cuida el vínculo, cómo se tramita el desacuerdo y cómo se repara el daño cuando ocurre.

Ambos enfoques comparten una premisa que conviene explicar: las emociones no son un obstáculo para el aprendizaje, sino una condición de posibilidad. Cuando el estudiante se siente seguro, escuchado y valorado, aumenta su disposición para participar y sostener esfuerzos cognitivos; por el contrario, cuando predominan el miedo, la humillación o la incertidumbre, se debilita la confianza y la apertura al aprendizaje. Por ello, prevenir la violencia no se limita a corregir conductas; exige construir entornos emocionalmente seguros, donde el cuidado y el respeto sean principios que orienten decisiones pedagógicas y de gestión de aula (UNESCO, 2021).

Desde el campo de la convivencia escolar, Uruñuela (2018) plantea que educar para la convivencia implica comprender que el conflicto es una oportunidad formativa y no solo un problema de disciplina. Si la respuesta institucional se limita a implantar sanciones y reforzar la autoridad del docente, puede estar errada; lo que debe hacerse es incorporar dispositivos de mediación, diálogo y participación: la convivencia es el fruto del aprendizaje colectivo. En esta misma línea, Uruñuela (2020) advierte que muchos conflictos se agravan cuando el malestar emocional no se reconoce ni se acompaña: lo que no se nombra termina desbordándose en la relación o en la conducta.

En el contexto ecuatoriano, caracterizado por diversidad territorial, cultural y lingüística, el enfoque socioemocional requiere un cuidado adicional y no puede aplicarse como receta homogénea. Reconocer las emociones como parte del proceso educativo supone también valorar distintas formas de expresión emocional y marcos culturales de relación, evitando prácticas que invisibilizan identidades o experiencias comunitarias. En investigaciones recientes desarrolladas en Ecuador se ha destacado que la gestión emocional constituye una pieza clave para comprender dinámicas de violencia escolar y para diseñar respuestas preventivas sostenidas, particularmente en contextos educativos diversos (Martínez et al., 2025). Asimismo, la figura del docente como mediador, desde un enfoque neuroeducativo, refuerza la idea de que emoción, vínculo y aprendizaje operan de manera interdependiente y requieren formación específica para evitar respuestas reactivas que impacten de forma negativa en el clima escolar (Martínez et al., 2025).

En síntesis, se puede afirmar que la educación emocional y socioemocional ofrece un marco para responder de manera más integral a la violencia estructural: no la niega, pero evita o previene que la escuela la reproduzca mediante la indiferencia, la estigmatización o las prácticas excluyentes. Al legitimar el malestar, habilitar la palabra y sostener prácticas de cuidado, la institución educativa puede concebirse como un espacio de protección y transformación coherente con un proyecto formativo centrado en la dignidad y el aprendizaje con sentido (UNESCO, 2021).

La educación emocional como estrategia preventiva frente a la violencia

La educación emocional opera como estrategia preventiva cuando genera un espacio pedagógico para identificar y gestionar las emociones de los estudiantes antes de que se genere una conducta disruptiva que afecte su estado de ánimo y la convivencia del grupo. De acuerdo con Bisquerra y Pérez (2012), en el aula muchas reacciones identificadas como indisciplina están asociadas a emociones que no han sido reconocidas ni reguladas. Cuando la escuela no ofrece canales legítimos para expresar esas vivencias, el conflicto tiende a desplazarse al comportamiento y, por ende, a influir de forma negativa en la convivencia y el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, prevenir no significa intensificar el castigo,

sino formar capacidades que ayuden a identificar señales emocionales, comprender sus causas y anticiparse a elegir respuestas acordes a la situación. En otras palabras, se trata de fortalecer recursos internos que permitan afrontar tensiones sin recurrir a la violencia. De este modo, la prevención se sostiene en condiciones educativas que favorezcan la escucha, el reconocimiento y el diálogo, de modo que el conflicto pueda tramitarse como aprendizaje relacional y no como ruptura (Uruñuela, 2020).

En el contexto ecuatoriano, incorporar la educación emocional suele ser especialmente relevante en instituciones donde la vida escolar está atravesada por la vulnerabilidad social, el estrés familiar o la incertidumbre comunitaria. Cabe agregar que el MINEDUC implementó como punto de partida del proceso educativo una evaluación socioemocional que permite identificar alertas de vulnerabilidad en los estudiantes, con la finalidad de generar una cultura escolar cuyo objetivo es crear un clima de aula apropiado para iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Educación socioemocional y construcción del clima escolar

El clima escolar se configura gracias a la suma de interacciones que se dan diariamente entre estudiantes, docentes, directivos y padres de familia. Por ello, estas relaciones tienen que ser, en la medida de lo posible, positivas, para generar respeto, confianza y contención emocional, y con ello favorecer el aprendizaje. Lo contrario ocurre cuando predominan sentimientos de indiferencia, humillación o tensión permanente, pues puede aumentar los riesgos de exclusión, conflictividad y abandono escolar (WHO, 2020). En síntesis, hablar de clima escolar es hablar de cómo se vive la escuela, cómo se gestiona el aula, cómo se resuelven conflictos y cómo se garantiza que el estudiante se sienta a gusto frente al proceso socioeducativo.

En este marco, la educación socioemocional aporta un conjunto de actividades que permiten mejorar la convivencia aumentando la empatía para comprender al otro, la escucha activa para reducir tensiones, la cooperación para construir acuerdos y equipos de trabajo y, sobre todo, la resolución de conflictos sin afectar a los implicados. El efecto de la educación emocional también permite mejorar las relaciones entre pares y los vínculos pedagógicos, ya que orienta a la construcción de una cultura institucional basada en el cuidado, la corresponsabilidad y la reparación cuando se producen dificultades (UNESCO, 2017).

Desde este enfoque, Uruñuela (2018) sostiene que el clima escolar es el resultado de decisiones tanto pedagógicas como institucionales que mejoran la convivencia; por ello, prevenir la violencia escolar exige intervenir de forma adecuada para desarrollar la inteligencia emocional de todos los actores educativos.

Violencia estructural y afectaciones emocionales en la escuela

La violencia estructural no se presenta como un hecho aislado, sino como un conjunto de condiciones sociales que restringen posibilidades de desarrollo y colocan grupos enteros en escenarios de vulnerabilidad. En el campo educativo, estas condiciones se vuelven visibles en brechas de oportunidad, experiencias de exclusión e inseguridad cotidiana, lo cual afecta el modo en que el estudiante se vincula con la escuela. No resulta extraño que muchos niños y niñas lleguen al aula con cargas emocionales asociadas al miedo, la incertidumbre o la discriminación —cargas que inciden en la atención, la participación, la confianza y la convivencia, incluso cuando no siempre se expresan de manera explícita— (WHO, 2020).

En este contexto, la educación emocional y socioemocional permite a los actores educativos interpretar y responder de manera favorable a contextos adversos, y sobre todo generar prácticas escolares enfocadas en la contención emocional, comprendiendo que la escuela es el escenario ideal para fortalecer el sentido de pertenencia y el valor personal del estudiante (Bisquerra, 2009).

Uruñuela (2020) advierte que ignorar el impacto emocional de la violencia estructural equivale a legitimar la exclusión por la vía de la indiferencia institucional. En cambio, cuando la escuela habilita espacios de cuidado emocional —como tutorías, acuerdos restaurativos y trato pedagógico y respetuoso—, se refuerza su función social. De ahí que atender lo emocional no sea un gesto accesorio, sino una condición para construir convivencia y sostener aprendizajes con dignidad en escenarios de alta complejidad (Uruñuela, 2020; WHO, 2020).

El rol del docente en la prevención socioemocional

El docente ocupa un lugar decisivo en la prevención socioemocional, no solo por su función didáctica, sino porque su modo de relacionarse con el estudiante educa en sí mismo. En el aula, la forma en que escucha a

su estudiante, cómo lo corrige y cómo modela formas de comunicación asertiva y autorregulación para gestionar de forma pacífica los conflictos constituyen actos pedagógicos en sí mismos. Por ello, el enfoque socioemocional no se limita a “actividades” específicas: se expresa en la vida cotidiana del aula, donde el clima escolar se construye, en gran parte, a través de interacciones repetidas y significativas (OECD, 2018).

Para que este enfoque sea efectivo se requiere algo más que buena voluntad: se requiere que el docente cuente con formación y acompañamiento institucional. Por ello es importante considerar que la sobrecarga laboral, el estrés crónico y la falta de apoyo reducen la capacidad real de sostener procesos de escucha, mediación y contención emocional. En esa dirección, Uruñuela (2018) plantea una idea de fondo: una escuela que busca educar en convivencia debe, antes, cuidar a quienes educan. Esto implica habilitar espacios de autocuidado, trabajo colaborativo y reflexión pedagógica sistemática, donde el docente pueda comprender el conflicto, analizar su práctica y construir estrategias compartidas en lugar de afrontarlo en soledad.

En el contexto ecuatoriano, muchos docentes trabajan en entornos con altos índices de violencia, inseguridad y elevada carga emocional del estudiantado, lo que exige competencias pedagógicas pero también recursos socioemocionales para el propio autocuidado. En consecuencia, la prevención socioemocional no puede plantearse únicamente como una expectativa sobre el docente; debe asumirse como una responsabilidad institucional: formación continua, dispositivos de acompañamiento y condiciones de trabajo que permitan sostener una cultura escolar de cuidado y convivencia (OECD, 2018; Uruñuela, 2018).

Prácticas educativas con enfoque preventivo

La educación emocional y socioemocional se vuelve real cuando deja de ser un tema de análisis ocasional y se convierte en una rutina pedagógica. Esto implica prácticas intencionadas que desarrollan la inteligencia emocional ejercitando la corresponsabilidad con la aplicación de metodologías activas que permitan construir acuerdos y sentido de pertenencia. En estos dispositivos, el trabajo emocional no se separa del aprendizaje; se articula con él, porque el aula aprende también a convivir mientras aprende contenidos (Bisquerra y Pérez, 2012).

Lo decisivo no suele ser el recurso material, sino la acción pedagógica ejecutada por el docente en coherencia institucional. Cuando el sistema educativo reconoce que las emociones forman parte del proceso educativo, se refuerza la educación emocional y se construye con acciones sostenidas durante todo el proceso educativo. En ese sentido, promover entornos de aprendizaje positivos no es solo un ideal normativo, sino una condición práctica para reducir violencia y fortalecer vínculos (UNESCO, 2017). En contextos educativos diversos del Ecuador, la experiencia muestra que sostener estrategias de gestión emocional con continuidad y enfoque comunitario puede disminuir la escalada de conflictos y fortalecer el clima escolar, especialmente cuando se articulan con acompañamiento docente e institucional (Martínez et al., 2025).

La educación emocional y socioemocional constituye una estrategia preventiva clave frente a la violencia estructural que atraviesa nuestro sistema educativo; por ello debe asumirse con total responsabilidad, principalmente por parte de todos los docentes.

La violencia escolar no puede concebirse como un fenómeno aislado, ya que es fruto de un contexto de desigualdades económicas, culturales y territoriales que se manifiestan en la vida cotidiana del aula.

En el caso ecuatoriano, la dimensión socioemocional constituye un desafío urgente y, al mismo tiempo, una oportunidad institucional para aportar de forma significativa al desarrollo de nuestro país.

Referencias

- Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2012). Competencias emocionales. *Educación XX1*, 15(1), 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.1.156>
- Martínez-Lalangui, J. A., Andrade-Vargas, L., & Salazar-Vallejo, G. (2024). Educational evaluation and teachers' perceptions in Ecuador. *Journal of Ecobumanism*, 3(4), 1303-1314. <https://doi.org/10.62754/joe.v3i4.3661>
- Martínez Lalangui, J. A., Benítez Cuenca, G. I., Chicaiza Jumbo, M. G., Puchaicela Alvarado, R. F., Espinoza González, M. E., & Armijos Morocho, D. F. (2025). Violencia escolar y estrategias de gestión emocional en contextos educativos diversos en Ecuador. *Dialogus*, (16). <https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i16.1896>

- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). Lineamientos para el fortalecimiento del bienestar psicosocial en el sistema educativo. Ministerio de Educación del Ecuador.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *Social and emotional skills for student success*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264297366-en>
- UNESCO. (2017). Promoting positive learning environments. UNESCO.
- UNESCO. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. UNESCO.
- UNESCO. (2023). Violencia y acoso escolar en América Latina y el Caribe. UNESCO.
- UNICEF. (2022). Violencia contra niños, niñas y adolescentes en el ámbito educativo. UNICEF.
- Uruñuela, P. (2018). La convivencia escolar: Un enfoque preventivo y comunitario. Narcea.
- Uruñuela, P. (2020). Educar la convivencia para prevenir la violencia. Narcea.
- World Health Organization. (2020). *Global status report on preventing violence against children*. World Health Organization.

**Neuroarte, Construyendo Bienestar Emocional desde la
Diversidad: Una propuesta de Educación Socioemocional para
la Construcción de Escuelas Empáticas frente a la Violencia
Estructural como Estrategia Preventiva**

Rosalva Azucena Bolaños Quintana

<https://orcid.org/0009-0009-3839-3325>

roussrosalva@outlook.com

Unidad Educativa Olmedo

En nuestra sociedad actual se evidencia que las instituciones educativas no son espacios indiferentes al vínculo entre las emociones y el aprendizaje, ya que se mezclan diversos aspectos —emocionales, sociales, culturales— que de algún modo afectan el aprendizaje de nuestros niños, niñas y adolescentes, y no solo su aprendizaje, sino también la convivencia.

Las instituciones educativas no son espacios indiferentes al vínculo entre las emociones y el aprendizaje, puesto que en ellas se configuran experiencias que marcan profundamente la vida de los estudiantes. En este sentido, resulta imprescindible comprender que los procesos educativos no pueden desligarse de la dimensión socioemocional, ya que esta incide directamente en la convivencia, la motivación y el desarrollo integral de los sujetos.

En efecto, las buenas prácticas pedagógicas no pueden reducirse a la transmisión de contenidos, pues requieren estrategias conscientes, sensibles al contexto y abiertas a la diversidad del estudiantado. Como señalan Chiqui Llangari et al. (2024), cuando la enseñanza se adapta a las características de los alumnos, incorpora recursos innovadores y apuesta por la inclusión y la evaluación continua, se fortalecen no solo los aprendizajes, sino también las condiciones para una convivencia más justa y respetuosa. En la Unidad Educativa Olmedo, del cantón Daule, provincia del Guayas, se evidencia que las emociones son una constante

en la experiencia escolar de los estudiantes y afectan tanto su rendimiento académico como su estado de ánimo. A pesar de conocer esta realidad, cuando ese mar de emociones no es canalizado de una manera adecuada por el docente o los miembros de la comunidad educativa, pueden aparecer formas de violencia estructural silenciosa que suelen dejar huellas no visibles, pero que de algún modo se convierten en exclusión, *bullying* o acoso escolar. Un gesto, una palabra, una acción podría convertirse en un referente que marque a ese estudiante de por vida, sobre todo a quienes se encuentran en situaciones de diversidad y vulnerabilidad.

Es por ello que, ante esta realidad, nace el proyecto “NEUROARTE: Construyendo bienestar emocional desde la diversidad”, el cual propone mirar el espacio escolar no sólo como un lugar para recibir conocimiento, sino como un lugar seguro donde todos se escuchan y se comprenden. Si ponemos en el centro la educación socioemocional, llegamos a comprender que las emociones también educan; si logramos canalizarlas por medio de la música, la danza, el teatro, la escritura y la pintura, demostramos que el arte sana corazones. Por ende, los estudiantes ya no sentirían presión, aburrimiento o miedo por asistir; al contrario, la escuela se convierte en su lugar seguro, donde se sienten valorados y amados, convirtiéndose en una comunidad más empática, humana y segura, capaz de prevenir formas de violencia que en muchas ocasiones no se pueden percibir a simple vista.

Aunque la escuela se considere un lugar seguro, no está exenta de formas de violencia estructural. Ante esta realidad, se propone la utilización del neuroarte como una forma diferente de abordar y contrarrestar estas prácticas negativas que en muchas ocasiones no percibimos.

Uno de los principales problemas es la falta de espacios donde los estudiantes puedan manifestar lo que sienten. Expresar estas emociones ayudaría a liberar la energía que por naturaleza poseen, que al no tener cómo aflorar muchas veces se termina convirtiendo en violencia, afectando a los más débiles y vulnerables y comprometiendo su bienestar emocional y la convivencia en el entorno escolar. Como resultado, se incrementan los enfrentamientos, la exclusión y la falta de motivación, por lo que surge la necesidad de implementar estrategias pedagógicas empáticas que ayuden a crear espacios educativos seguros y protegidos.

La educación no debe reducirse a contenidos y calificaciones; debe ir mucho más allá. La empatía y el cuidado emocional no son un complemento del aprendizaje, sino una condición primordial y urgente para prevenir la violencia estructural. Es por eso que el neuroarte ofrece una forma transformadora y sensible de devolverle a la escuela su humanidad y fortalecer el bienestar de quienes habitan en ella.

Marco conceptual

Violencia estructural en el ámbito educativo

La violencia estructural, concepto desarrollado por Johan Galtung (1969), se refiere a formas de violencia silenciosas y persistentes inscritas en las estructuras sociales e institucionales, que generan desigualdad y limitan oportunidades. En el ámbito educativo, se manifiesta mediante prácticas que invisibilizan las emociones, estandarizan el aprendizaje y excluyen la diversidad, priorizando el rendimiento académico sobre el bienestar integral (UNESCO, 2024). Estas dinámicas afectan especialmente a estudiantes en situación de vulnerabilidad o con capacidades neurodivergentes, al generar entornos escolares emocionalmente inseguros y barreras para la participación plena (Galtung, 1969; UNESCO, 2023).

Escuelas empáticas y seguras

El enfoque de escuelas empáticas y seguras plantea la construcción de entornos educativos donde el cuidado emocional, la escucha activa y la validación de las experiencias estudiantiles sean ejes del proceso pedagógico, favoreciendo aprendizajes significativos (OECD, 2018). Según Goleman (1995), “la empatía, concebida como una práctica institucional, orienta la convivencia escolar, fortalece el respeto y la inclusión, y contribuye a la prevención de la violencia”.

Educación socioemocional

La educación socioemocional permite que los estudiantes reconozcan, comprendan y regulen sus emociones, desarrollen la empatía y enfrenten los desafíos de la vida de manera responsable (CASEL, 2020). Este enfoque reconoce que el desarrollo emocional está estrechamente ligado al desarrollo cognitivo y social.

Según Goleman (1995), “la inteligencia emocional es fundamental para el bienestar, la convivencia y el éxito académico, ya

que fortalece la autorregulación y la resolución pacífica de conflictos”. Asimismo, la UNESCO (2024) señala que integrar habilidades socioemocionales en el currículo mejora el clima escolar, reduce la deserción y favorece entornos educativos más inclusivos y equitativos.

Neuroarte como estrategia pedagógica

El neuroarte integra la neurociencia y las artes para comprender cómo la experiencia artística influye en procesos cerebrales relacionados con la emoción, la memoria y la empatía. Autores como Zeki (2002) y Kandel (2012) señalan que “el arte activa áreas del cerebro vinculadas a la percepción emocional y favorece la plasticidad cerebral, fortaleciendo la creatividad y la regulación emocional”. En el ámbito educativo, el neuroarte se presenta como una estrategia inclusiva que facilita la expresión emocional y contribuye al bienestar y la prevención de la violencia estructural en contextos escolares diversos.

Desarrollo

Observando el entorno y nuestra realidad, se constata que muchos niños y jóvenes viven bajo severos niveles de estrés, presión y ansiedad, debido a factores de diversa índole: familiares, sociales e incluso el exceso de tareas y clases. Muchos docentes no consideramos que son varias las asignaturas que se imparten, y no medimos la cantidad de contenido que se envía a casa, un lugar donde en muchas ocasiones los estudiantes no tienen un espacio adecuado para realizar sus actividades y donde escuchan discusiones de sus padres. Todo ello provoca en los estudiantes falta de motivación y desilusión, situaciones que impactan en su aprendizaje, la convivencia en la escuela y su desarrollo personal. No obstante, las escuelas a menudo carecen de los espacios y recursos necesarios para que los alumnos identifiquen y compartan sus sentimientos. Debido a esta situación, la conexión entre la neurociencia y el arte se convierte en un camino fabuloso para que estas emociones puedan ser canalizadas como una terapia sanadora y edificadora.

A partir de mi experiencia como docente en la Unidad Educativa Olmedo, he notado que los alumnos tienen una disposición positiva hacia las actividades artísticas, utilizándolas para comunicar sus emociones y mejorar su autoestima. Sin embargo, estas actividades no siempre se llevan a cabo de forma organizada ni están enfocadas en el crecimiento

emocional, lo que demuestra la necesidad de desarrollar propuestas educativas que utilicen el arte para apoyar el bienestar emocional.

El proyecto se consolidó con la creación de cuatro espacios artísticos de expresión emocional, donde los estudiantes pudieron liberar sus sentimientos y emociones más profundas a través de los colores, la escritura reflexiva y los movimientos del cuerpo, manifestando lo que sienten a través del arte, respetando la diversidad y los distintos ritmos de aprendizaje. Todas estas expresiones creadas por los estudiantes fueron publicadas en una Galería Virtual de Neuroarte, que les permitió compartir con el mundo su experiencia a través de medios digitales. Esta experiencia fortaleció la autoestima, el trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades socioemocionales, consolidándose como una estrategia pedagógica que fortalece la convivencia y el bienestar emocional en la comunidad educativa.

Neuroarte: Construyendo Bienestar Emocional desde la Diversidad representa una respuesta educativa innovadora frente a las necesidades emocionales identificadas en el contexto escolar. Además de contribuir al desarrollo integral, promueve el equilibrio entre el conocimiento y la dimensión socioafectiva, reafirmando el compromiso docente con una educación humanista que cuida, acompaña y valora a cada estudiante desde su singularidad.

La educación socioemocional es importante si realmente queremos escuelas más empáticas y seguras, ya que cuando los estudiantes aprenden a reconocer, comprender y regular lo que sienten también aprenden a convivir mejor, respetar a los demás y ponerse en el lugar del otro. Cuando estas habilidades no se trabajan de forma intencional, los estudiantes tienen mayores dificultades para manejar conflictos, expresar lo que sienten y enfrentar el estrés o la frustración.

Incorporar la educación socioemocional en la práctica diaria significa que aprender no es solo memorizar contenidos, sino también aprender a sentir. Las emociones influyen directamente en la motivación, la atención y la memoria; por ello, las escuelas empáticas incluyen el desarrollo emocional como parte esencial de la convivencia escolar.

El neuroarte puede entenderse como una forma de enseñar que abre más caminos para participar y aprender. No todo puede ser dar lecciones, actividades y rendir exámenes; a través del arte, muchos

estudiantes —en especial aquellos con formas diversas de aprender y sentir, como los neurodivergentes— encuentran una manera auténtica de expresar lo que llevan dentro de sí. Mediante actividades artísticas realizadas en conjunto, se refuerzan la empatía, el respeto y la comprensión recíproca, ayudando a convertir la escuela en una comunidad empática donde la diversidad es valorada como el mayor de los tesoros, brindando un ambiente armónico y seguro donde quizá siempre quieran permanecer.

La violencia estructural en la escuela no siempre es evidente; a veces aparece cuando las emociones de los estudiantes no son tomadas en cuenta, cuando solo importan las calificaciones. Es el caso de muchos estudiantes que, desde su experiencia en el hogar, manifiestan que sus padres creen que ellos son “máquinas de 10” que no tienen derecho a equivocarse, y cuando no logran esa máxima calificación se frustran porque reciben malos tratos de sus padres.

En este contexto, el neuroarte se presenta como una estrategia pedagógica inclusiva donde los estudiantes no sientan miedo a ser juzgados por un error en sus calificaciones; una escuela verdaderamente empática donde sus padres también formen parte de ella para comprender su diversidad; una escuela donde se sientan escuchados y sean corregidos con cariño; que reconozca que cada estudiante vive un proceso diferente y que promueva diversas formas de participar y aprender; donde el respeto no se imponga, sino que se viva.

Argumento de tesis

En este escenario, el neuroarte surge como una propuesta que abre nuevas posibilidades: a través del arte, el movimiento y el sonido, los estudiantes expresan emociones que muchas veces no logran hacerlo con palabras. Que estas estrategias sean una vía de desahogo, para que no recurran a acciones negativas como el *cutting* —una manera de canalizar las emociones dañando la propia integridad física—, es fundamental. Es urgente cambiar las metodologías de enseñanza y dar prioridad al cuidado de las emociones y la empatía en el proceso educativo.

Conclusión

En síntesis, una institución educativa empática no puede considerarse un espacio seguro si ignora el mundo emocional de quienes lo

habitan diariamente; no puede fundamentarse solo en reglas, sino en miradas que comprenden y en entornos que acogen.

Reducir la educación solo a contenidos y calificaciones no solo limita el aprendizaje, sino que perpetúa formas silenciosas de exclusión y violencia que afectan profundamente el bienestar estudiantil. Es por eso que se concluye que el neuroarte es relevante porque atiende las necesidades emocionales y de convivencia que muchas veces han sido ignoradas. Al entrelazar el arte, la comprensión del funcionamiento del cerebro y las emociones desde una perspectiva empática, se favorece la participación de todos los estudiantes y el respeto a la diversidad.

La ejecución del proyecto Neuroarte: Construyendo Bienestar Emocional desde la Diversidad no es una moda pedagógica; es una necesidad urgente para construir comunidades más humanas, empáticas e inclusivas, donde cada ser humano se sienta importante, valorado y escuchado.

A través de este proyecto, se asume el compromiso de construir comunidades educativas donde el bienestar emocional no sea secundario, sino que se convierta en la piedra angular de las futuras generaciones.

Referencias

- CASEL. (2020). *CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted?* <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>
- Chiqui Llangari, J. D., Curay Correa, X. P., Quimbiulco Simbaña, C. R., & Charro Porras, E. B. (2024). Good teaching practices in education and support to learning in middle school. *Journal of Ecohumanism*, 3(7), 4183–4189. <https://doi.org/10.62754/joe.v3i7.4541>
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191. <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Kandel, E. R. (2012). *The age of insight: The quest to understand the unconscious in art, mind, and brain, from Vienna 1900 to the present*. Random House.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and*

- emotional skills (OECD Education Working Papers, No. 173).
OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>
- UNESCO. (2023). Violencia y acoso escolar en América Latina y el Caribe. UNESCO.
- UNESCO. (2024). *Informe sobre habilidades socioemocionales en las aulas de América Latina y el Caribe*. <https://www.unesco.org/en/articles/unesco-publishes-report-socio-emotional-skills-classrooms-across-latin-america-and-caribbean>
- Zeki, S. (2002). La visión interior: Una investigación sobre el arte y el cerebro. A. Machado Libros.

Eje 4: Prevención de la discriminación, el racismo y la exclusión.

Reescribiendo el Futuro: Tecnología educativa para prevenir la exclusión y cerrar brechas de desigualdad

Jimmy Alexander Muñoz Armijos (1)

<https://orcid.org/0000-0003-4555-7307>

jimmy.munoz@istjm.edu.ec

Carrera: Educación Básica

Facultad: Educación

Instituto Superior Tecnológico Juan Montalvo

Aunque la Constitución de 2008 consagra la educación como un deber estatal prioritario, Ecuador enfrenta sistemas debilitados que perpetúan desigualdades estructurales. Esta crisis se manifiesta en una brecha digital multidimensional que, según el INEC (2025), deja sin acceso a internet al 28,7 % de la población nacional y a un alarmante 41,3 % en la ruralidad. Más que una carencia técnica, esta brecha actúa como un motor de exclusión social que priva a los sectores vulnerables de recursos esenciales. Esta debilidad estructural se hizo crítica durante la pandemia de COVID-19, la cual obligó a una adopción abrupta de la tecnología educativa, convirtiéndola en un componente esencial de las reformas necesarias para alcanzar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.

La crisis educativa mundial está empeorando debido a una brecha digital que genera exclusión social (Rodríguez-Martínez et al., 2025). En Ecuador, esto crea una “doble exclusión”, puesto que entregar computadoras no sirve de mucho si los estudiantes y/o docentes no saben usarlas o si no tienen una conexión a internet estable, dando lugar a una falta de oportunidades y, por ende, a una afectación de derechos. Además, existe la llamada “brecha de los deberes”, que impide a los estudiantes más pobres usar la tecnología para crear y aprender, dejándolos solo como simples espectadores de información (Miller, 2025; UNESCO, 2023). Sin una guía educativa clara, la tecnología, en lugar de ayudar, corre el riesgo de aumentar las desigualdades y desaprovechar la inversión estatal.

La integración de la tecnología educativa ha pasado de ser una promesa de democratización a un factor de exclusión activa cuando no se aborda desde la equidad. La falta de diseño universal

en las plataformas educativas digitales crea “muros de cristal” que segregan a los estudiantes con discapacidad, contraviniendo el derecho a una educación inclusiva (UNESCO, 2023). Asimismo, “la brecha digital de segundo nivel persiste cuando los estudiantes de contextos desfavorecidos utilizan las TIC para tareas rutinarias, mientras que sus pares aventajados las emplean para el desarrollo de pensamiento crítico y empoderamiento” (Hohlfeld et al., 2023). Por último, “la digitalización sin una transformación pedagógica previa tiende a amplificar las desigualdades existentes” (Selwyn & Hillman, 2024).

Frente a este panorama, se sostiene que la tecnología educativa debe reconceptualizarse no como un mero accesorio tecnocrático, sino como una herramienta transversal de justicia social para que el entorno digital actúe como un verdadero motor de equidad. En este sentido, es imperativo un cambio de paradigma profundo que permita la transición de un modelo centrado en la simple dotación de hardware hacia una intencionalidad pedagógica que priorice la mediación sobre el instrumentalismo. Solo una integración estratégica, ética y situada de la tecnología permite dismantelar las barreras de acceso y participación que segregan a las poblaciones vulnerables. Es necesario democratizar el conocimiento y personalizar el aprendizaje bajo modelos constructivistas, resilientes y éticos para que la tecnología se convierta en el mecanismo idóneo para cerrar las brechas de desigualdad estructural y garantizar el derecho a una educación inclusiva, transformando a la escuela en un entorno protector capaz de reescribir las trayectorias de vida de sus estudiantes.

Según Villao & Matamoros (2024), cerrar la brecha digital requiere estrategias de adaptación continua donde la tecnología garantice equidad en el acceso al conocimiento y no solo consumo de información. En el sistema educativo ecuatoriano, esta visión se operativiza a través de la Agenda Educativa Digital 2021-2025 (Ministerio de Educación del Ecuador, 2022), la cual propone una hoja de ruta para la transformación pedagógica mediante la integración sistémica de las TIC en las instituciones fiscales. Allí se busca la articulación con las nuevas inserciones curriculares que priorizan el desarrollo de habilidades digitales y competencias del siglo XXI. De esta manera, “la equidad digital es una condición de justicia social; no se limita a la conectividad, sino a la creación de entornos donde la tecnología elimina barreras históricas

en lugar de automatizarlas” (Restrepo & Alarcón, 2023, p. 18) para evitar la exclusión. Es por ello que “la verdadera inclusión ocurre en la fase de apropiación, donde el estudiante pasa de ser un consumidor de software a un creador de soluciones digitales con sentido crítico” (UNESCO, 2023).

Por otro lado, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como enfoque de planificación es una herramienta de derechos humanos (Avellán & Alcívar, 2024) que puede integrar tecnologías para personalizar el aprendizaje y responder a la diversidad del aula de forma eficaz, permitiendo que estudiantes con distintas capacidades encuentren rutas de éxito académico sin estigmatización.

La Articulación Curricular Situada alinea la innovación tecnológica con el “Marco Curricular Competencial” del Ecuador. Esto implica integrar las habilidades digitales de manera transversal con las nuevas inserciones curriculares del Ministerio de Educación —específicamente la educación socioemocional y la cívica, ética e integridad— (Ministerio de Educación, 2024). Bajo esta visión, la tecnología sirve para fortalecer la convivencia armónica y el desarrollo de competencias del siglo XXI, blindando a la escuela como un territorio de paz y aprendizaje integral.

Según Carvalho & Soto de la Rosa (2025), esta brecha es un desafío sistémico donde la debilidad de los sistemas de formación profesional limita el bienestar generalizado. Por tanto, la transición educativa debe ser vista como un proceso dinámico que busca pasar de una “alfabetización básica” hacia una “conectividad significativa”, donde el dominio de habilidades digitales avanzadas —como el pensamiento computacional y la resolución de problemas complejos— sea el motor que garantice la equidad en un entorno globalizado y altamente tecnificado.

La integración de la tecnología educativa en el Ecuador no puede evaluarse como un simple proceso de modernización técnica, sino como una tensión fundamental entre la brecha estructural y la promesa de justicia social para atender a los más vulnerables: las poblaciones rurales y los niños con necesidades educativas especiales. De acuerdo con la CEPAL (2022), la debilidad de los sistemas educativos constituye uno de los desafíos estructurales que limitan el bienestar regional; por ende, es urgente analizar críticamente esta realidad, que exige trascender el enfoque binario de conectividad para

comprender la brecha digital como un fenómeno multicapa que afecta la asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad del derecho a la educación. Cuando el Estado falla en garantizar cualquiera de estas dimensiones, se materializa la “doble exclusión”: una carencia de acceso físico sumada a una falta de apropiación pedagógica.

Un punto crítico es el fracaso histórico del *hardware-centrismo*, ejemplificado por programas como *One Laptop Per Child* (OLPC). La evidencia demuestra que la mera distribución de computadoras sin mediación docente efectiva ni soporte técnico no mejora los resultados de aprendizaje, ya que la tecnología debe ser un medio impulsado por la intencionalidad pedagógica y no un fin en sí mismo. En el contexto ecuatoriano, esta desconexión genera la “brecha de los deberes”: aunque un estudiante acceda a una computadora en el aula fiscal, la falta de una conectividad significativa en el hogar le impide transformar ese recurso en capital cultural, dejándolo en desventaja competitiva frente a quienes sí poseen internet de alta velocidad, datos ilimitados y, sobre todo, formación en habilidades digitales.

Frente a esto, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) surge como la respuesta pedagógica para personalizar la enseñanza en aulas heterogéneas. Sin embargo, su implementación enfrenta barreras de autoeficacia digital; no basta con dotar de infraestructura si docentes y estudiantes perciben las herramientas como fuentes de frustración. Por ello, la justicia digital en zonas rurales del Ecuador exige soluciones situadas como las tecnologías *Offline-First*. Herramientas como Kolibri y RACHEL permiten democratizar el acceso a recursos educativos abiertos sin depender de una red permanente, actuando como verdaderos puentes de equidad en contextos de alta marginación.

Finalmente, el advenimiento de la Inteligencia Artificial (IA) plantea un nuevo dilema ético, puesto que promete tutorías personalizadas para prevenir el abandono escolar, pero existe el riesgo latente de perpetuar sesgos algorítmicos, dado que la mayoría de estos sistemas se entrenan con datos del Norte Global, excluyendo la realidad cultural y lingüística de nuestras poblaciones. Por consiguiente, la articulación curricular debe priorizar una alfabetización digital crítica (Ministerio de Educación, 2024), garantizando que los estudiantes se conviertan de consumidores pasivos a creadores con autonomía,

capaces de utilizar la tecnología para reescribir su trayectoria hacia la inclusión y no hacia una nueva forma de segregación tecnológica.

Para materializar la transición hacia una educación equitativa, es fundamental analizar soluciones que demuestran que la tecnología, mediada por una intencionalidad pedagógica, cierra brechas estructurales. Casos como el de Uruguay destacan con el Plan Ceibal, el cual logró acceso universal a dispositivos y conectividad, permitiendo que el 98 % de los estudiantes disponga de una computadora en casa durante la crisis sanitaria (Mateo Díaz & Lee, 2020). Un proyecto con mayor impacto regional es la iniciativa Program.AR de la Fundación Sadosky en Argentina, que ofrece un modelo de justicia curricular centrado en la integración de las Ciencias de la Computación en la escuela pública y la formación docente masiva, para evitar que la brecha digital se convierta en una brecha de habilidades, garantizando que los estudiantes de sectores vulnerables no sean solo consumidores pasivos de aplicaciones, sino que entiendan la lógica computacional para convertirse en productores de tecnología (Bonello & Schapachnik, 2022).

En contextos de alta marginación y nula conectividad, las tecnologías *Offline-First* han probado ser puentes de equidad. Plataformas como Kolibri (Zambia, Kenia) y dispositivos como RACHEL (Guatemala, Papúa Nueva Guinea) permiten crear bibliotecas digitales instantáneas y monitorear el progreso sin internet permanente (Impact Network, 2025; Voothaluru, 2024; Airi, 2019). Esta lógica se replica en Ecuador con innovaciones situadas para la “última milla”. La Universidad Técnica de Babahoyo ha implementado la tecnología Power Line Communications (PLC), utilizando el tendido eléctrico para llevar internet a comunidades dispersas como Cochasquí (Lara & Corella, 2022). Por otro lado, el Instituto Superior Tecnológico Guayaquil (ISTG) desarrolla aplicaciones móviles con módulos *offline*, garantizando que el material didáctico se actualice solo con conexiones ocasionales (Gallegos Zurita et al., 2024).

Una lección aprendida es el fracaso del programa One Laptop Per Child (OLPC) en lugares como Birmingham y Perú, debido a que la entrega masiva de laptops sin soporte ni capacitación resultó en un 27,4 % de dispositivos inoperativos y nulas mejoras en el aprendizaje (Ames et al., 2025). Esta experiencia confirma la tesis de que la tecnología debe ser el medio y no el fin; sin cimientos pedagógicos,

la innovación corre el riesgo de convertirse en una nueva forma de exclusión (UNESCO, 2023). “Reescribir el futuro” de los estudiantes vulnerables no depende de la sofisticación del hardware, sino de la capacidad del sistema educativo para dismantlar la “doble exclusión” —pedagógica y técnica— mediante una gobernanza ética que priorice la intencionalidad pedagógica sobre la mera adquisición de insumos.

Al priorizar la conectividad significativa y la alfabetización en ciencias de la computación sobre la mera dotación de dispositivos, se transforma la naturaleza del aprendizaje. La tecnología deja de ser un objeto de consumo pasivo para convertirse en un mecanismo de redistribución de oportunidades. Cuando un estudiante aprende a programar para resolver problemas locales bajo modelos de pensamiento computacional, se rompe el determinismo geográfico y económico mediante el uso de herramientas de bajo costo que permiten que el aprendizaje ocurra de forma ubicua, garantizando que los aprendientes sean creadores activos en la sociedad de la información y no meros observadores de la brecha digital.

En Ecuador, el uso de la tecnología Power Line Communications (PLC) para llevar internet a través del tendido eléctrico, o el desarrollo de aplicaciones móviles con módulos *offline*, demuestran que la innovación debe responder a necesidades imperiosas de las comunidades. La tecnología bien orientada cumple una función preventiva y reparadora: protege a la infancia de la marginalidad al dotarla de las competencias necesarias para la economía del siglo XXI, convirtiendo a la escuela pública en el verdadero gran igualador social que la Constitución de 2008 promete.

Como conclusión, la tecnología educativa solo combate la exclusión cuando se subordina a una estrategia pedagógica situada que prioriza la equidad sobre la dotación de insumos. El cierre de la brecha en Ecuador exige dismantlar la “doble exclusión” —técnica y pedagógica—, entendiendo que el acceso al hardware es inútil si no existe una mediación docente que empodere al estudiante. La evidencia es clara: el “tecnocentrismo” fracasa porque ignora la realidad del entorno. Para prevenir la segregación, la alfabetización digital crítica es el predictor más fuerte de éxito, mientras que las soluciones de innovación frugal y las plataformas *Offline-First* actúan como herramientas de justicia social. Estos sistemas permiten que el conocimiento llegue a los contextos de mayor marginación, rompiendo el determinismo

geográfico que históricamente ha excluido a los estudiantes rurales y con necesidades educativas especiales del progreso digital.

El fracaso del “tecnocentrismo” revela que la tecnología sin mediación pedagógica no solo es ineficaz, sino que profundiza la frustración del estudiante vulnerable. Para evitar que el código postal dicte el destino académico y prevenir la exclusión en la era de la Inteligencia Artificial, se exige una gobernanza ética que neutralice los sesgos algorítmicos, evitando que estos sistemas penalicen involuntariamente a las poblaciones rurales e indígenas por su origen o lenguaje. La tecnología debe ser el medio y la equidad el fin: el objetivo no es digitalizar la escuela, sino transformar la escuela pública en un ecosistema inclusivo donde la innovación garantice que ningún estudiante sea invisible para el sistema.

Para que la era digital actúe como un verdadero motor de justicia social en el Ecuador, es imperativo que las políticas nazcan de una necesidad pedagógica situada y se centren en garantizar una conectividad significativa y, sobre todo, una alfabetización digital crítica que convierta al estudiante en un creador activo. Reescribir el futuro de la educación exige transitar hacia un ecosistema pedagógico digital donde la tecnología sea el medio y la equidad el fin último. Solo mediante una gobernanza ética, resiliente y participativa que empodere al docente y priorice a los más vulnerables, la escuela pública podrá transformarse en el verdadero gran igualador social, garantizando que el origen socioeconómico no dicte el destino digital de los ciudadanos.

Hacia el futuro, la educación ecuatoriana debe trascender la conectividad básica para consolidar un ecosistema digital protector. La integración de la Inteligencia Artificial y la analítica predictiva será clave para combatir la deserción escolar rural y anticipar crisis. No obstante, esta evolución exige una gobernanza ética y decolonial que mitigue sesgos algorítmicos y respete la diversidad cultural, priorizando la soberanía de datos y las habilidades críticas.

La escuela debe visualizarse como un nodo de justicia social que transforma a los docentes en diseñadores de experiencias. En definitiva, reescribir el futuro de los estudiantes vulnerables requiere integrar la tecnología bajo marcos del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la personalización. Solo así el sistema

educativo garantizará una inclusión real, convirtiendo la era digital en un motor de movilidad social ascendente para todos.

Referencias

- Airi, P. (2019). The impact of RACHEL offline servers in rural Papua New Guinea. University of Papua New Guinea.
- Ames, P., Rojas, V., & Portugal, T. (2025). Más allá del “laptop”: Lecciones aprendidas sobre la integración tecnológica en escuelas rurales andinas. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 15(2), 45-68.
- Avellán, M., & Alcívar, G. (2024). Diseño universal para el aprendizaje: Percepciones, desafíos y necesidades formativas de los docentes. *Arandu UTIC*, 11(2), 49-70. <https://doi.org/10.69639/arandu.v11i2.251>
- Bonello, M. B., & Schapachnik, F. (2022). Diez años de Program. AR: La política pública de Ciencias de la Computación en las escuelas argentinas. Fundación Sadosky.
- Carvalho, L., & Soto de la Rosa, E. (2025). Desafíos de la alfabetización digital en contextos de vulnerabilidad educativa en Latinoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 90(1), 15-32.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Center for Applied Special Technology. <http://udlguidelines.cast.org>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2022). Panorama Social de América Latina y el Caribe 2022: La transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible. Naciones Unidas.
- Gallegos Zurita, M., Pérez, J., & Almeida, R. (2024). Desarrollo de aplicaciones móviles con arquitectura *offline-first* para la educación superior tecnológica. *Revista Científica ISTG*, 8(1), 12-25.
- Hohlfeld, T. J., Ritzhaupt, A. D., & Dawson, K. (2023). Exploring the digital divide in K-12 schools: A 15-year longitudinal study. *Computers & Education*.
- Impact Network. (2025). Scaling e-learning in Zambia: The Kolibri implementation report. Impact Network International.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC]. (2025). *Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU): Tecnologías de*

- la Información y Comunicación. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec>
- Lara, J., & Corella, M. (2022). Análisis de viabilidad de Power Line Communications (PLC) para la última milla en zonas rurales del Ecuador. *Revista Técnica de la Universidad Técnica de Bababoyo*, 7(3), 88-102.
- Mateo Díaz, M., & Lee, G. (2020). *Las escuelas y las computadoras: ¿Por qué los gobiernos deben hacer su tarea?* Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0002865>
- Miller, T. (2025). The homework gap: Digital inequality in the post-pandemic era. *Journal of Digital Equity*, 3(1), 112-129.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). *Agenda Educativa Digital 2021-2025*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/02/Agenda-Educativa-Digital-2021-2025.pdf>
- Ministerio de Educación. (2024). Lineamientos para la implementación de las inserciones curriculares en el Sistema Nacional de Educación. Subsecretaría de Fundamentos Educativos.
- Restrepo, G., & Alarcón, E. (2023). Equidad digital y justicia social en educación: Más allá de la conectividad. *Estudios Pedagógicos*, 49(2), 15-30.
- Rodríguez-Martínez, A., Silva, P., & López, M. (2025). La brecha digital como motor de exclusión social: Un análisis multidimensional. *Estudios Sociológicos Latinoamericanos*, 42(1), 23-45.
- Selwyn, N., & Hillman, T. (2024). Digital technology and the contemporary university: Degrees of change. Routledge.
- UNESCO. (2023). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023: Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién? UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.54675/JPLP2437>
- Villao, I., & Matamoros, A. (2024). La brecha digital en la educación: *The digital gap in education*. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5(4), 1522-1539. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2337>
- Voothaluru, R. (2024). *Bridging the gap: Offline educational technologies in Kenya*. Nairobi Educational Research Institute.

**Kom-Paz. Una reflexión necesaria para la construcción de paz
desde las infancias**

Tadiana Guadalupe Escorcía Romero

<https://orcid.org/0000-0001-5933-6797>

tescorciar@unbosque.edu.co

Carrera: Licenciatura en Educación Infantil

Facultad: Educación

Universidad El Bosque

*Mi país no solo es bello, es también violento... ¿Quién es el
culpable de romper el encanto con el terror? ...
Cómo ocultar la soledad del corazón,
su sequedad en medio de sociedades sin afectos,
competitivas hasta encarcelar el alma en la soledad*

Gustavo Petro

En el 2022, ante la Asamblea General de la ONU, el presidente de Colombia Gustavo Petro expresaría la dicotomía existente entre la belleza de la Nación y la guerra que por más de 60 años le ha marcado. La misma que ha dejado en su paso una herida que nos atraviesa, frase que se encuentra escrita en el Centro de Memoria de Paz y Reconciliación ubicado en Bogotá, en la exposición “Hay Futuro Si Hay Verdad: de la Colombia Herida a la Colombia Posible”. Podría parecer imposible hablar de construcción de paz en un terreno donde muchos seres humanos han sido desaparecidos, familias fracturadas y comunidades desterradas de sus lugares de origen, o donde los discursos políticos parecieran levantarse en un lugar de odio y competencia que desesperanza.

Además, cuando pese a todos los intentos por gestar la paz, dialogar y lograr acuerdos tan importantes como el de la culminación del conflicto entre el Gobierno y las FARC (26 de septiembre de 2016), la guerra interna persiste por territorios y la suma de desplazados no cesa. Así lo manifiesta la Defensoría del Pueblo:

Entre el 1 de enero y el 30 de mayo de 2025, al menos 77.719

personas en Colombia fueron víctimas de desplazamiento forzado debido a la violencia armada. Esta cifra representa una grave violación a sus derechos a la permanencia en el territorio, a la vida digna y a la seguridad. (Defensoría del Pueblo de Colombia, 2025, párrafo 1).

Número que se acrecienta cuando se tiene presente el fenómeno de la migración irregular que, desde la misma entidad, presenta cifras para el 2025 de “28.756 mujeres, 28.579 hombres y 15.364 niños, niñas y adolescentes” (párrafo 4).

Sin embargo, tal realidad plagada de destierro, dolor, invisibilización y exclusión ha dejado también un sendero de enseñanzas y resistencias que brotan como la flor que representa a los desaparecidos —“nomeolvides”—, la cual crece en medio de terrenos difíciles. De tal manera que puede emanar también esperanza y paz, y mostrar desde las voces de quienes lo han vivido cómo es posible afianzar la belleza de un país que insiste en construir territorios de paz.

Desde ese sentido se entreteje este texto en uno de los hilos que hilvanan un país: la escuela, un territorio en el que convergen personas de distintas edades, en la pluriversidad de pensamientos, creencias y acciones, pero desde donde se ha venido apostando por la construcción de una paz, si bien imperfecta, posible. Para ello será necesario deshilvanar lo que implica la palabra paz, divisar algunas realidades frente a la diversidad en la escuela y enunciar desde una experiencia real algunas puntadas que pueden dar urdimbre y trama a este tejido.

Paz imperfecta

La comprensión de este término desde quienes la han trabajado acoge posturas distintas; por ello se trata de una construcción en la que los contextos y situaciones sociales tienen un lugar en el mismo. Harto de Vera (2016) presenta tres miradas. Una de estas, liderada por Boulding, es llamada paz negativa, es decir, aquella donde hay “ausencia de violencia sistemática, organizada y directa... concepción que deja abierta la posibilidad a la existencia del conflicto violento” (p. 130). La segunda es la paz positiva, con su exponente Galtung, que la propone como “ausencia de violencia tanto directa como estructural o indirecta” (p. 129), la cual insiste en la presencia de justicia, de un orden frente a lo que existe y, en consecuencia, de la tranquilidad que siente el ser. Para

la paz negativa, la presencia de un sujeto protagónico de la violencia se hace necesaria para que exista conflicto; en tanto, para la paz positiva no necesariamente se requiere de un sujeto, sino que hay acciones que se cometen de maneras indirectas y que lesionan o causan daño.

La tercera postura busca relacionar las dos anteriores, comprendiendo que la presencia del conflicto se interrelaciona en distintos momentos y edifica la manera de concebir esa construcción de paz. Muñoz propone entonces la paz imperfecta, centrándose en cómo prevenir las expresiones de violencia, en la que coexisten “experiencias de violencia tanto directa como estructural pero siempre en la perspectiva de avanzar hacia la reducción progresiva, gradual e inexorable de los niveles de violencia directa y estructural” (Harto de Vera, 2016, p. 142).

Tales planteamientos muestran entonces la complejidad de procesos que buscan una paz duradera, en la que no solo se trata de acciones directas, sino de múltiples situaciones que se desencadenan de las otras: eventos y espacios que van dejando una marca en las poblaciones, y junto a ellos quienes inician la vida van cargando y aprehendiendo de esa historia. La paz, así las cosas, se vuelve un tejido del que habrá momentos en los que sea necesario anudar o desenredar para volver a empezar.

Pero ¿cómo entender todos estos procesos desde la escuela, un escenario en el que las realidades muestran evidencias y estadísticas de violencia que también alarman? Para la UNESCO, “cada mes, uno de cada tres educandos sufre acoso escolar en todo el mundo” (2025, párrafo 3), manifestando la violencia en el plano físico, psicológico y sexual, acoso escolar y ciberacoso. En Colombia, de manera particular, el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE), desde el 2020 al 2025, presentó 11.161 casos entre “acoso escolar, ciberacoso y agresión escolar” (Ministerio de Educación Nacional, 2025, párrafo 2). Aun así, hay cifras que no son visibles, porque en las aulas, en el currículo, en la misma organización de los espacios de maneras homogéneas y verticales, pueden presentarse situaciones indirectas en las que la violencia se hace presente al desconocer la singularidad de quien se halle presente en la escuela.

Infancias borradas

Si bien hay situaciones complejas en lo social, político y económico que afectan un país, hay otras que, como consecuencia y a manera de

cascada, permean la vida de niños y niñas que viven su etapa inicial cargando el peso de historias familiares víctimas del desplazamiento por diversas razones, o de la migración. Y en su tránsito de un lugar a otro han sido expuestos a etiquetamientos por su color de piel, lenguaje, acento, atuendo y costumbres; a burlas y despojos, abonando elementos para que desarraiguen su cultura y se permeen en los nuevos escenarios, aunque ello implique borrarse como sujetos identitarios.

La pluriversidad presente en las infancias, en referencia a su pertenencia étnica, vive un conflicto permanente por ser y pertenecer ante lo que se es, al igual que sus familias. Ser campesino, afrodescendiente, indígena, migrante pareciera ser un secreto que es mejor esconder para no recibir enunciaciones que violentan y degradan, que incluso en muchas ocasiones traen consigo el cerrar puertas para buscar una vivienda o empleo.

Desde luego que la garantía de los derechos cobra acá un lugar importante cuando, desde el gobierno, se han aunado esfuerzos en políticas públicas para que se les reconozca desde su diversidad, una de estas en la etnoeducación o educación propia, que debería garantizar, de acuerdo con sus condiciones, el recibir una educación que no los aleje de quienes son. En Colombia es posible acceder a un cupo escolar en un colegio público, lo que garantiza su derecho a la educación; sin embargo, ¿qué sucede cuando no se trata solo del espacio como matrícula escolar, sino de enfrentarse a un currículo homogéneo que no posibilita un relacionamiento con su cultura, y con la diversidad de infancias y familias, por supuesto de ritmos de aprendizaje y lenguajes propios?

Así las cosas, la situación se complejiza y el conflicto se agiganta con la presencia de violencias estructurales y simbólicas marcadas desde el plan de estudios, la organización del aula, la misma iconografía o el sistema de evaluación, donde la uniformidad sigue demarcando violencias. Al respecto, Castillo & Caicedo (2012) desarrollaron una investigación en jardines de educación infantil y, con su ejercicio etnográfico, encuentran cómo se desvaloriza la presencia de los infantes afro, acrecentando el racismo, es decir, “el conjunto de prácticas simbólicas y discursivas orientadas a subvalorar a los niños afrocolombianos a través de todos los dispositivos que la escuela provee” (p. 20), entre estos no solo textos, sino juguetes, muñecos, canciones, mediados con la pedagogía o con las pautas sociales que generan burlas hacia el otro. Tales prácticas racistas inciden

en su identidad, que se hace palpable con “baja autoestima, autonegación y falta de reconocimiento de los sujetos vulnerados por el racismo” (p. 23).

Una claridad al respecto se centra en quienes habitan la capital de Colombia, un espacio multicultural, donde muchas de sus prácticas, centradas en esa idea de mestizaje con la que generaciones anteriores fueron formadas, pareciera seguir latente cuando se desconoce la diversidad de etnias, no desde un color o nombre, sino desde la historia y cosmovisión. De allí que las prácticas en las escuelas se sigan replicando: por ejemplo, que los infantes se dibujen a sí mismos y se coloreen buscando en su mayoría el mal llamado color piel “rosado”, desconociendo la diversidad de tonos de piel, o cuando aún se escuchan Referencias al cabello afro como “pelo malo”. Si a ello le sumamos lo que ocurre con los infantes que vienen de una comunidad indígena y hablan su lengua o visten sus atuendos propios, o los que visten las abuelas campesinas que llevan a sus nietos al colegio, y en el caso de los migrantes, con generalizaciones que violentan, la situación se torna aún más compleja.

Simultáneamente, la tensión puede acrecentarse cuando los niños y niñas presentan una doble condición: pertenecer a una comunidad étnica y ser desplazados por la violencia, presentar una discapacidad con baja condición socioeconómica, o ser migrantes, entre otros. Además de enfrentarse a un escenario escolar que desconoce en las dinámicas curriculares cada una de estas realidades, como lo muestra Castillo (2016):

La falta de preparación de los docentes del sector educativo para tramitar pedagógicamente los asuntos de las diferencias étnico-raciales... [para algunos educadores] la condición indígena o afrodescendiente es objeto de subvaloraciones y prejuicios heredados de una larga historia de discriminación epistémica (p. 59).

Borrar entonces las infancias es violentar la escuela y alejar la construcción de una paz imperfecta. Alinear un plan de estudios donde priman unos conocimientos pero los que hacen parte de cada cultura son negados, es deshumanizar y excluir, alejados de la verdadera justicia y equidad; es estar en un lugar como extraño o forastero, sin identidad. La escuela no puede vivirse lejos del contexto, de la vida cotidiana de quienes la habitan; sencillamente es una educación que adoctrina, que niega la voz de enseñantes y aprendientes, una educación vacía que no nos habla

de lo que somos, de lo que sentimos, de nuestros dolores y placeres, de nuestros sueños y de nuestras luchas (Bello Ramírez et al., 2023, p. 14).

“Maestra... ¿podría darle a mi hija una muñeca que no sea negra?” “Maestra, ¿puede ayudarme a que mi hija se sienta bien? A ella le da pena su color de piel por ser indígena.”

Las anteriores expresiones, evocadas por madres de un colegio distrital de Bogotá, se dan en el marco de un escenario donde convergen múltiples culturas, el mismo donde un equipo de maestras propone y transforma el currículo y, en diálogo con estudiantes y familias, permite transformar el currículo por un plan de vida. Apuesta que genera un cúmulo de acciones y reflexiones para hacer de la escuela un territorio de paz que dialoga con los saberes ancestrales de cada comunidad, permitiendo entender una paz imperfecta que reconoce y dignifica su comunidad educativa. Por supuesto, “no se trata de incluir la diferencia desde la posición colonial en la que sigue primando el poder, la estructura homogénea, el saber hegemónico, pues lograr transformar toda institución educativa es un camino que lleva tiempo” (Escorcía Romero, 2021, p. 160), debido a las luchas para resistir el conocimiento desde el otro lado de la línea (De Sousa Santos, 2010).

Disminuir la violencia es habitar en un clima “Kom-Paz”. La palabra *kompá* se erige desde la hermandad en medio de la diferencia, de construir juntos, más allá de competir, de rescatar la historia propia y las habilidades, respetando los ritmos propios y trabajando en comunitariedad. Ser Kom-paz es la construcción que hacen niños y niñas desde su etapa vital, aquella en la que exploran y hacen del juego, la risa, el arte, los cuentos, la relación con la madre tierra y el diálogo en una casa ancestral, maneras de resolver los conflictos.

For them, peace is built with the interaction with the other, in scenarios free of violence where they can express and act freely, in the moments where it is shared with the other and expressions of love are possible, and in the integration of the game, art and literature in learning experiences where they feel motivated and interested. All these actions provide a safe and nurturing environment where children not only learn but also actively participate in creating a culture of peace from an early age (Escorcía, et, al, 2025, p. 3177).

[Para ellos, la paz se construye con la interacción con el otro, en escenarios libres de violencia donde pueden expresarse y actuar libremente, en los momentos donde se comparte con el otro y las expresiones de amor son posibles, y en la integración del juego, el arte y la literatura en experiencias de aprendizaje que los motivan e interesan. Todas estas acciones brindan un entorno seguro y enriquecedor donde los niños no solo aprenden, sino que también participan activamente en la creación de una cultura de paz desde una edad temprana].

Es desde un ejercicio ético, político, fundamentado en el buen vivir, donde la comunidad educativa promueve procesos afectivos en la horizontalidad tanto relacional como cognitiva, brinda al saber propio un lugar válido en el currículo y agencia a las infancias como sujetos de derecho, cuya voz y participación promueven ser Kom-paz en la vivencia de territorios de paz. De otra parte, desde acciones creativas al reconocer arte, juego, oralitura y cuerpo como un andamiaje que, desde la identidad cultural, da vida al conocimiento propio en el aula, se conjuga así costumbres e historias personales con lo aprehendido en la escuela, y ambos conocimientos se entretienen en un mismo tejido.

Es por lo que implica ser Kom-Paz, y para centrar la reflexión con ojos de infancias, que enfrentar la crisis generada por la exclusión y el racismo requiere de apuestas situadas y en diálogo con las comunidades, cuyas particularidades culturales —en diálogo con los lineamientos, políticas, tensiones y dificultades que pueden vivir los maestros en su formación y ejercicio, y con el saber propio de las familias— cimentará territorios que se hacen propios para conocer las historias de unos y otros. Así, poder entender que en medio de la dificultad y el conflicto es posible esperar y construir paz.

Referencias

- Bello Ramírez, A., Vargas, E., Vásquez Torres, L., Lozano Sotelo, S., Calvo Cepeda, F., Nocua Caro, D., Riveros Rueda, D., & Rodríguez Buenaventura, C. (2023). *Caja de herramientas del programa integral de educación socioemocional, ciudadana y escuelas como territorios de paz: módulo introductorio*. Secretaría de Educación del Distrito.
- Castillo, E. (2016). Las niñas y los niños del destierro. Indígenas y afrodescendientes en la ciudad. *Revista Nodos y Nudos*, 5(41), 57-66. <https://revistas.upn>

- edu.co/index.php/NYN/article/view/6710
- Castillo, E., & Caicedo, J. (21 de marzo de 2012). *Yo no me llamo negrito... Racismo, primera infancia y educación en Bogotá* [Presentación de ponencia]. Conmemoración Día Mundial contra el Racismo “Por una educación libre de discriminación: del reconocimiento formal a la garantía real”, Bogotá, Biblioteca Virgilio Barco.
- Defensoría del Pueblo de Colombia. (3 de julio de 2025). 77.719 personas han sido víctimas de desplazamiento forzado en Colombia durante 2025. *Defensoría del Pueblo Colombia*. <https://www.defensoria.gov.co/-/77.719-personas-fueron-victimas-de-desplazamiento-forzado-en-colombia-durante-2025>
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Escorcía Romero, T. (2021). *Del revés al encuentro. El saber ancestral en diálogo con la educación inicial*. Programa Incentiva 2020. Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico, IDEP. https://repositorio.idep.edu.co/flip/index.jsp?pdf=/bitstream/handle/001/2525/del_reves_al_encuentro.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Escorcía, T., Villamil, J., Ropero, F., & Sosa, E. (2025). Building a Territory of Peace: Young Children Engage in Research for Transformation. *Early Childhood Education Journal*, 53, 3163-3177. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01845-z>
- Harto de Vera, F. (2016). La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. *Cuadernos de Estrategia*, (183), 119-146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832796>
- Ministerio de Educación Nacional. (2 de mayo de 2025). Colombia registra más de 11.000 casos de acoso y agresión escolar, y refuerza su estrategia nacional. *Gov.co*. Petro, G. (2022). *Discurso Asamblea General de las Naciones Unidas Gustavo Petro Urrego*. 77 Asamblea General de la ONU. <https://indepaz.org.co/wp-content/uploads/2022/09/Discurso-ONU.-Gustavo-Petro-Urrego.-COL.pdf>
- UNESCO. (2025). Entornos de aprendizaje seguros: Prevención y tratamiento de la violencia en la escuela y sus alrededores.

Experiencias educativas orientadas a la igualdad, la diversidad y la justicia social en el contexto ecuatoriano

Deisy Alexandra Morocho Morocho

<https://orcid.org/0009-0007-1929-9865>

deisy.morocho@docentes.educacion.edu.ec

Escuela de Educación Básica Ignacio Malo Tamariz

En la sociedad ecuatoriana, las actividades de educación básica orientadas a la equidad, la igualdad, la diversidad y la justicia social son llevadas a cabo en las aulas por los docentes. Este ensayo analizará las experiencias educativas desarrolladas a nivel de Educación General Básica diseñadas para la igualdad, la diversidad y la justicia social, centrándose en el marco normativo ecuatoriano y cómo estos principios están implícitos en este subnivel educativo. A través de un análisis cualitativo y reflexiones críticas, se examinan los fundamentos teóricos de la pedagogía crítica, la educación inclusiva y la interculturalidad, junto con experiencias pedagógicas llevadas a cabo en diversos contextos escolares.

El presente ensayo académico se apoya en la literatura existente sobre práctica académica, así como en documentos normativos nacionales y globales que orientan la política y la práctica educativa. Los hallazgos demuestran que la consolidación de la educación básica para la justicia social se sustenta en la coherencia entre el marco legal, social y cultural, la formación docente y una pedagogía fundamentada en un enfoque basado en derechos y en la comprensión de la diversidad.

La educación básica es una de las fases fundamentales del desarrollo humano y moldea el aprendizaje cognitivo, socioemocional y moral que tiene una fuerte influencia en la formación de la identidad y la participación social. Esto está en línea con la observación de Apple (2019) en el sentido de que los sistemas educativos se forman a partir de sus entornos políticos y sociales; por lo tanto, la neutralidad educativa es una ilusión.

En Ecuador, las disparidades relacionadas con la pobreza, la ruralidad, la pertenencia étnica, la discapacidad y el género tienen una influencia directa en el acceso, la retención a largo plazo y el éxito educativo

en la educación básica (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023). Aquí es donde la diversidad, la igualdad y la justicia social se convierten en principios que orientan la práctica pedagógica y las políticas educativas.

Es evidente que estas intersecciones confluyen en el marco normativo de Ecuador en relación con los principios de la educación básica que promueven la justicia social, la igualdad y la diversidad. Los aspectos clave examinados remiten a las raíces teóricas y normativas de la educación básica en un entorno orientado a la justicia social, al compromiso con prácticas inclusivas e interculturales en la pedagogía, y a los desafíos estructurales y metodológicos para su ejecución y sostenibilidad en las aulas.

La educación para la justicia social se basa en teorías críticas que conceptualizan la escuela como un espacio para el cambio social. La pedagogía crítica, tal como se desprende de las obras pedagógicas de Freire (2011), sugiere que la educación debe elevar la conciencia crítica en el proceso de aprendizaje desde las edades más tempranas, fomentando una interpretación crítica de la realidad y una actitud ética hacia la reducción de las injusticias. Booth & Ainscow (2015), desde la educación inclusiva, sugieren la necesidad de superar el enfoque asistencial para pasar a la erradicación de obstáculos al aprendizaje y la participación.

En la educación básica, esto significa desarrollar entornos educativos flexibles, accesibles y culturalmente apropiados que acomoden la diversidad de los estudiantes. En la dimensión ecuatoriana, ambos enfoques son respaldados por un marco normativo cohesivo. La educación está consagrada en la Constitución de la República del Ecuador (2008) como un derecho fundamental, un deber ineludible del Estado, y como vía para el desarrollo integral de la persona y el respeto a la diversidad cultural y lingüística (arts. 26 y 27).

Asimismo, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) reconoce la equidad, la inclusión y la interculturalidad como fundamentos para una educación que promueve la igualdad y previene la discriminación (Asamblea Nacional, 2011/2023). El currículo nacional del programa de Educación General Básica se basa en el enfoque de derechos, la dimensión intercultural y la educación inclusiva como ejes interconectados, concibiendo la escuela como factor clave para cultivar ciudadanos críticos y solidarios que asuman

en serio el Buen Vivir (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

El presente ensayo académico se desarrolló a través de tres componentes metodológicos. Primero, se realizaron revisiones de literatura en fuentes académicas indexadas y documentos oficiales nacionales e internacionales relacionados con la Educación General Básica que abordan la justicia social y la inclusión educativa. Segundo, se efectuó una lectura textual de experiencias educativas encontradas en la literatura investigativa, con una sistematización de las prácticas y una evaluación de su relación con los principios de igualdad, diversidad y justicia social. Finalmente, se preparó una reflexión crítica que aborda el vínculo entre el conocimiento teórico y el marco normativo ecuatoriano vigente.

En Ecuador se han realizado algunos esfuerzos para promover la equidad y la igualdad en la educación primaria en respuesta a las desigualdades en el aprendizaje. Estos enfoques psicosociales apoyan estrategias pedagógicas y de reparación que han demostrado ayudar a la permanencia y el éxito en la escuela, particularmente en entornos de aprendizaje vulnerables (Murillo & Hernández-Castilla, 2014).

Además, en contextos escolares rurales y multigrado debe considerarse la flexibilidad curricular como una experiencia vinculada al compromiso con la equidad. Estas estrategias valoran la diversidad territorial del país y promueven prácticas contextualizadas que contribuyen a una educación auténtica, evitando cualquier rigidez curricular que excluya.

Complementariamente, partiendo de la rica cultura y lengua de Ecuador, se vienen desarrollando iniciativas de educación intercultural bilingüe desde los niveles inferiores. Estas propuestas tienen como objetivo integrar en el currículo escolar la lengua nativa, así como los saberes ancestrales y las prácticas comunitarias, con el fin de reforzar y enriquecer el sentido de identidad y pertenencia del estudiante (UNESCO, 2017).

Para establecer instituciones educativas seguras y justas, se han empleado métodos de enseñanza culturalmente pertinentes, que incorporan tanto la perspectiva de género como la educación para la convivencia. Los métodos participativos fomentan el respeto por la diversidad y la mediación de conflictos desde las primeras etapas escolares.

Desde la primera infancia, el aprendizaje-servicio constituye

un medio pedagógico importante para la formación en justicia social. Estos programas integran en el contenido curricular la identificación y la participación de los estudiantes en la atención a las necesidades de la comunidad, lo que fomenta un espíritu de responsabilidad colectiva y deber social cultivado desde temprana edad (Tapia, 2018).

Sin embargo, la gestión democrática de las escuelas, los consejos estudiantiles y la participación familiar mejoran la búsqueda cotidiana de justicia y equidad, generando una cultura escolar basada en el diálogo y el respeto. Dichas experiencias también han evidenciado que, incluso con el respaldo de la legislación, las prácticas educativas orientadas hacia la equidad, la diversidad y la justicia social aún no pueden implementarse de manera plenamente efectiva en la Educación Básica ecuatoriana.

Estas barreras incluyen la rigidez administrativa, la presión de las pruebas estandarizadas y el desarrollo profesional continuo inadecuado para los docentes de educación inclusiva e intercultural. Si la pedagogía debe sustentarse en la justicia social, se necesita una formación docente más sólida, tanto en la educación continua como en el desarrollo profesional inicial.

Junto a esto, se requiere una articulación más clara entre las prácticas educativas y su entorno, para asegurar que estas experiencias perduren. La educación básica es una plataforma estratégica que permite construir, desde los primeros años, una trayectoria educativa orientada a la equidad, la diversidad y la justicia social.

Las experiencias analizadas demuestran que una educación más equitativa e inclusiva puede ocurrir cuando un marco normativo articula la lógica de las prácticas pedagógicas, la formación docente y las prácticas pedagógicas contextualizadas. Ese es el caso real en Ecuador: el problema no reside tanto en la formulación de las normas como en su implementación efectiva en las aulas.

Reimaginar la escuela como un espacio social donde todos los estudiantes son valorados en su dignidad y diversidad es el primer paso para aproximar la justicia social al ámbito educativo. La igualdad en la escuela primaria no debe posicionarse únicamente desde la perspectiva del acceso o la retención; debe enmarcarse a través de la equidad pedagógica, entendida como la capacidad del sistema y de las escuelas para proporcionar a cada estudiante el apoyo diferenciado que necesita.

En contextos con disparidades sociales y territoriales significativas, tratar a todos por igual tiende a crear disparidades aún mayores. Los diversos contextos educativos analizados muestran que la flexibilidad curricular, la adaptación metodológica y los apoyos holísticos son los componentes clave para un aprendizaje positivo en los grados iniciales.

En Ecuador, la diversidad cultural, lingüística, cognitiva y socioemocional es una de las condiciones fundamentales de la educación básica, que los docentes deben aprovechar para enseñar mejor. Esto implica reflexionar sobre las estrategias utilizadas para que sean flexibles y permitan que todos los estudiantes aprendan considerando sus estilos y ritmos de aprendizaje; continúa con la adaptación de contenidos de acuerdo con el contexto cultural, social y emocional del estudiantado para un aprendizaje duradero, y culmina con la promoción de entornos escolares de diálogo, respeto y empatía.

Reconocer, respetar y valorar la diversidad permite la formación de personas con valores, pensamiento crítico y responsabilidad social; pero, sobre todo, construye una educación participativa, enriquecedora y humana para la comunidad educativa.

La escuela, desde su rol activo en la formación integral, ofrece oportunidades de aprendizaje-servicio que favorecen la participación en la comunidad mediante la relación de la teoría con la práctica en situaciones reales del entorno, en beneficio también de la comunidad misma. Esto evidencia que el currículo no solo busca transmitir conocimientos, sino formar personas con responsabilidad social para una convivencia democrática.

Para lograr una educación más justa e inclusiva, es fundamental la labor del docente, quien diseña y ejecuta actividades, estrategias y metodologías que promueven valores como la equidad, la diversidad y la justicia social. Las políticas y normativas educativas por sí solas no generan cambios; estos dependen del compromiso, la preparación y la práctica pedagógica del docente.

El docente es el agente de cambio dentro del proceso educativo. Para lograr una educación que realmente transforme la vida de los estudiantes, es necesario que los docentes reflexionen sobre su práctica, reciban capacitación constante y trabajen de manera colaborativa. Los valores educativos deben aplicarse de manera concreta en las actividades y dinámicas

diarias del aula, ya que la educación básica es la base del desarrollo social.

Mejorar la educación va más allá de contar con leyes, políticas y reglamentos educativos. Ese es el primer aspecto, que debe complementarse con la preparación docente y con las condiciones reales de las instituciones educativas para generar transformaciones verdaderas en el aprendizaje. Por ende, la dicotomía entre discurso y práctica sigue siendo una de las tensiones fundamentales del sistema educativo.

Reconocer la diversidad como riqueza pedagógica implica desafiar el proceso de homogeneización y cultivar espacios donde el diálogo intercultural, la apreciación de las diferencias y la construcción colectiva de conocimiento puedan tener lugar.

De manera relacionada, educar para la justicia social implica ir más allá de un enfoque meramente instrumental de la educación, y apostar por una formación profunda que presente el conocimiento, los valores y el compromiso con la sociedad como la base de todo aprendizaje.

Analizar las experiencias educativas reales permite comprobar si los principios y normas educativas se aplican efectivamente y contribuyen al desarrollo de una educación más inclusiva, justa y equitativa. Más que tratar a todos por igual, la educación básica debe ofrecer apoyos diferenciados que permitan a cada estudiante aprender de manera efectiva y ejercer plenamente su derecho a la educación.

La igualdad en la educación no debe considerarse algo abstracto y distante, sino algo que se practica concretamente para orientar el trabajo pedagógico en torno a la equidad. Los hallazgos analizados sugieren que proporcionar a todos los estudiantes el mismo nivel de recursos no garantizará por sí solo un aprendizaje significativo. Sin embargo, la equidad pedagógica que ofrece un apoyo diferenciado y adecuado para el aprendizaje tiene el poder de compensar las diferencias existentes y garantizar el derecho a aprender desde el inicio de los años escolares.

Debe considerarse la diversidad en la educación básica como valor fundamental. Lejos de concebirla como error o barrera, el análisis de prácticas interculturales e inclusivas demuestra que el reconocimiento de la identidad cultural, lingüística y cognitiva de los alumnos favorece su sentido de pertenencia y su compromiso con el proceso educativo.

Esto también concuerda con la teoría de la educación inclusiva y la interculturalidad, que sostiene que la cultura de una escuela necesita ser transformada si se quiere acomodar la heterogeneidad, característica estructural del sistema educativo. De manera similar, la justicia social sirve como horizonte ético que proporciona coherencia y significado al analizar las prácticas educativas.

Cuando la educación básica abre las puertas a la comunidad educativa y proporciona un marco para desarrollar e implementar sus propuestas, el aprendizaje-servicio, la participación comunitaria y la gestión escolar democrática generan espacios propicios para la educación cívica temprana que cimientan la empatía, la conciencia crítica y el compromiso social en niños y adolescentes. Por lo tanto, la justicia social no solo reside en el currículo; se manifiesta también en las relaciones y decisiones cotidianas de las escuelas.

En última instancia, el análisis destaca el papel estratégico de los docentes para llevar a cabo estas prácticas. Las políticas públicas y los marcos normativos no tienen impacto real a menos que los docentes los adopten críticamente y los traduzcan en prácticas pedagógicas locales. La formación inicial, la formación continua, la reflexión sobre la práctica y el aprendizaje colaborativo entre pares aparecen como condiciones necesarias para sostener experiencias educativas orientadas a la igualdad, la diversidad y la justicia social en la educación básica.

Esta es la única manera de avanzar hacia una educación básica de igualdad, diversidad y justicia social: con un compromiso ético de largo plazo que sea real y consecuente. La educación escolar tiene el deber, la responsabilidad y el potencial de transformar la vida de los jóvenes porque les enseña no solo a aceptar la diferencia, sino a forjar un futuro común mejor y más humano a través del respeto y la solidaridad.

Referencias

- Apple, M. W. (2019). *Ideology and curriculum* (4.^a ed.). Routledge.
- Asamblea Nacional. (2011/2023). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial del Ecuador.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3.^a ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

- Constitución de la República del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial N.º 449.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía del oprimido* (30.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). Currículo de los niveles de educación obligatoria.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Informe nacional sobre brechas educativas*.
- Murillo, F. J., & Hernández-Castilla, R. (2014). Hacia una educación justa: Propuestas para la equidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2014.12.2.001>
- Tapia, M. N. (2018). Aprendizaje-servicio solidario: En el sistema educativo y las organizaciones juveniles. CLAYSS.
- UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. UNESCO.

Una Reflexión Desde la Práctica Inclusiva

Lucila Johana Suárez Santillán(1)

<https://orcid.org/0009-0006-6213-4575>

johana.suarez@unach.edu.ec

Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte
Facultad de Ciencias de la Educación Humanas y Tecnologías
Universidad Nacional de Chimborazo

Silvia Marlene Santillán(2)

<https://orcid.org/0009-0005-0095-4976>

silviam.santillan@docentes.educacion.edu.ec

Ministerio de Educación

Cuando amamos la educación acostumbramos a reflexionar sobre lo que estamos haciendo desde nuestros espacios; entonces elevamos la voz, entendiendo que la educación es un derecho humano fundamental. Pero hay una pausa que nos detiene cuando se analiza que aún existen múltiples desafíos para garantizar la inclusión plena de todos los estudiantes, con o sin necesidades educativas específicas.

En el mundo, particularmente en América Latina, y centrándonos en Ecuador, persisten barreras que limitan el acceso, la permanencia y la participación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el sistema educativo. Estas barreras no solo se relacionan con recursos o infraestructura, sino también con actitudes socioculturales, prácticas pedagógicas y políticas públicas insuficientes.

En Ecuador, la implementación de la educación inclusiva ha sido tanto un compromiso político como un desafío estructural, destacando la intersección entre las aspiraciones legales y las realidades prácticas enfrentadas por instituciones educativas a lo largo del país (Ministerio de Educación del Ecuador, 2021). En las unidades educativas, la exclusión no ha cesado; cada día la viven nuestros estudiantes, y más aún quienes tienen necesidades educativas específicas relacionadas o no con la discapacidad, quienes pertenecen a grupos étnicos o enfrentan situaciones de vulnerabilidad socioeconómica. Enfrentarnos

a esta realidad como maestros nos recuerda que la normativa hay que cumplirla, pero que eso no es lo único. La verdadera educación exige una responsabilidad ética y pedagógica que se demuestre en prácticas educativas humanas, sensibles a lo diferente e idóneas para abrir caminos necesarios de esperanza alineados a la inclusión.

Barreras de acceso: cuando la matrícula no basta

No basta solo con una matrícula educativa, pues esta solo esconde la realidad compleja que viven nuestros estudiantes. En comunidades rurales, los estudiantes deben caminar largas distancias para llegar a la unidad educativa debido a la escasa circulación vehicular, las condiciones climáticas desfavorables y la falta de materiales básicos como esferos, cuadernos, libros o uniformes, que en ocasiones se convierten en un obstáculo insuperable por la falta de recursos económicos de las familias.

Además, las barreras de acceso no son únicamente materiales o geográficas; también existen barreras culturales y sociales que perjudican a los estudiantes. En comunidades indígenas, la falta de reconocimiento de la lengua materna en los procesos de enseñanza genera un distanciamiento entre los estudiantes y el sistema educativo, que aún no visibiliza esta gran falencia en la educación.

Estas condiciones hacen que la matrícula sea apenas un dato estadístico, incapaz de reflejar las dificultades cotidianas que viven los estudiantes. La verdadera inclusión exige mirar más allá de los números y registrar las condiciones reales que permiten o impiden que un estudiante permanezca y aprenda en la unidad educativa. Garantizar transporte escolar, materiales adecuados, docentes capacitados y respeto por la diversidad cultural son acciones indispensables para que la matrícula se convierta en una puerta de entrada efectiva a la educación, y no en una cifra que oculta desigualdades.

En el caso de estudiantes con discapacidad, las barreras se multiplican cuando no existen recursos adaptados, metodologías con ajustes necesarios, acompañamiento oportuno y especializado, ni docentes capacitados en educación inclusiva y profesionales con verdadera vocación de servicio que comprendan sus necesidades; todo esto refuerza la exclusión.

Para poder hablar de inclusión se debe estar empoderado

con este tema en la práctica, entendiendo que es una responsabilidad pedagógica y ética que se requiere activar con cada estudiante, libremente, sin que influya el tipo de necesidad educativa. Pues la inclusión no es solo designar un área física en la institución, sino crear un verdadero lugar de luz que promueva la inclusión en todo su accionar.

Por esta razón es fundamental reconocer con empatía que la igualdad de condiciones no solo implica mencionarla en un discurso; lo verdaderamente esencial es brindar a cada estudiante lo que necesita para poder desenvolverse en plenitud. El auténtico derecho a la inclusión se alcanza cuando la unidad educativa da garantías con demostraciones verídicas sobre el ejercicio de prácticas inclusivas dentro de sus diferentes entornos educativos.

El acceso implica reconocer que las barreras no son únicamente numéricas, sino estructurales y sociales. El documento del Foro Permanente de Exministros de Educación señala que “las instituciones educativas enfrentan barreras de matrícula, acoso por nacionalidad y prácticas comunitarias de segregación que afectan la cohesión escolar” (Foro Permanente de Exministros de Educación & Fundación FIDAL, 2025, p. 142). Este antecedente evidencia que garantizar inclusión requiere políticas sensibles que atiendan la diversidad y las necesidades específicas de los estudiantes, más allá de la simple contabilización de matrículas.

Hablar de acceso, entonces, no es solo contar matrículas educativas; es garantizar condiciones reales de aprendizaje, donde cada estudiante pueda entrar a su unidad educativa con la certeza de que encontrará un espacio que lo acoge y lo reconoce. La prevención de la discriminación comienza aquí, en la capacidad de mirar más allá de los números y reconocer las historias de vida que se esconden detrás de cada estudiante. Una política educativa sensible debe asegurar transporte escolar en zonas rurales, materiales adaptados para estudiantes con discapacidad y programas de apoyo que permitan que la matrícula se convierta en una verdadera puerta de entrada a la inclusión.

Barreras de permanencia: el desafío de sostener trayectorias educativas

La permanencia en la unidad educativa es un desafío que va mucho más allá de la matrícula inicial. Los estudiantes se ven obligados

a abandonar sus estudios por factores económicos, familiares o sociales que escapan a su control. La pobreza, el trabajo infantil, la migración de las familias o la falta de apoyo emocional son realidades que lamentablemente golpean de manera silenciosa y que terminan alejando a los jóvenes con ilusiones de las aulas de clase.

Ante esta situación, la permanencia exige políticas de apoyo que reconozcan y atiendan estas realidades: becas que alivien la carga económica, programas de alimentación escolar que aseguren la nutrición diaria, acompañamiento psicológico adecuado que fortalezca la autoestima y estrategias pedagógicas inclusivas que despierten la motivación. No se trata únicamente de mantener a los estudiantes inscritos, sino de garantizar que tengan las condiciones necesarias para continuar y culminar su formación.

Nos damos cuenta entonces de que la exclusión no siempre ocurre en el momento de la matrícula; muchas veces se da de manera silenciosa, cuando un estudiante deja de asistir porque debe trabajar para ayudar a su familia, porque no encuentra sentido en lo que aprende o porque se siente discriminado en el aula y solo. Estas formas de exclusión son invisibles en las estadísticas, pero profundamente dolorosas en la vida de quienes las experimentan. Por eso, la permanencia no puede reducirse a un asunto administrativo: es un compromiso humano que implica sostener a cada estudiante en su proceso educativo, acompañarlo en sus dificultades y recordarle que su lugar en la unidad educativa es valioso e irrenunciable.

Una unidad educativa con una visión amplia de inclusión es la que acoge, sostiene, y se convierte en refugio y motor de transformación. Abre sus puertas no solo para enseñar contenidos, sino para atender integralmente al estudiante; está presta para escuchar, para comprender y para brindar apoyo. Cuando la institución educativa logra transmitir este mensaje, la permanencia deja de ser una meta abstracta y se convierte en una experiencia viva de inclusión y esperanza para todos.

Participación: voz y protagonismo de los estudiantes

Los estudiantes deben ser escuchados, valorados y reconocidos en su diversidad cultural, lingüística y social. Promover espacios de diálogo, proyectos colaborativos y metodologías participativas permite que cada voz tenga un lugar y que la unidad educativa se convierta en un escenario de construcción colectiva y única.

La participación genuina es aquella que otorga protagonismo a los estudiantes con o sin necesidades educativas específicas, que les permite ser agentes de cambio y no simples receptores de decisiones ajenas. Cuando un estudiante indígena puede compartir su lengua y su cultura en el aula, cuando un joven con discapacidad puede liderar un proyecto escolar, cuando una niña de un contexto vulnerable puede expresar sus sueños y ser tomada en serio, entonces sí la unidad educativa se convierte en un espacio de inclusión real.

Negar la participación es perpetuar la exclusión. Cuando las voces de los estudiantes son silenciadas, se les priva de la oportunidad de construir su propio aprendizaje y de sentirse valorados. En cambio, abrir espacios de diálogo donde ellos eleven su voz con autonomía, fomentar proyectos colaborativos y aplicar metodologías participativas son acciones que transforman la dinámica escolar y convierten la diversidad en una fuente de riqueza.

La participación, en este sentido, es un acto de justicia porque reconoce que cada estudiante tiene algo valioso que aportar; es también un acto de reconocimiento, porque valida sus identidades, sus culturas y sus formas de ver el mundo. Una escuela que promueve la participación no solo enseña contenidos, sino que forma ciudadanos críticos, sensibles y comprometidos con la transformación social y dispuestos a ser entes productivos.

La prevención de la discriminación y el racismo pasa por reconocer la riqueza de la diversidad y por abrir espacios donde cada estudiante pueda ser protagonista de su propia experiencia de aprendizaje. La participación no es un detalle secundario, sino el corazón mismo de la inclusión. Cuando los estudiantes tienen voz y son escuchados, se sienten parte de la comunidad educativa y desarrollan un sentido de pertenencia que fortalece su identidad y su autoestima.

Compromiso ético y pedagógico

Prevenir la discriminación, el racismo y la exclusión requiere un compromiso que trascienda la normativa. Es una tarea ética y pedagógica que demanda sensibilidad, creatividad y voluntad de transformar las prácticas cotidianas. La verdadera inclusión se construye en el aula y trasciende más allá de ella, en la relación entre docentes y estudiantes, en la

capacidad de reconocer la dignidad de cada persona y en la convicción de que la educación es un derecho que no admite condiciones ni exclusiones.

Este compromiso implica:

a. Formación docente continua en temas de inclusión, diversidad cultural y atención a estudiantes con discapacidad.

b. Currículos flexibles que se adapten a las necesidades educativas específicas de los estudiantes, que reconozcan las distintas formas de aprender y que valoren los saberes locales y comunitarios arraigados en los estudiantes.

c. Prácticas pedagógicas humanizadas, donde el afecto, la empatía, la comunicación efectiva y la escucha activa sean tan importantes como los contenidos académicos.

d. Políticas institucionales claras que promuevan la equidad y sancionen cualquier forma de discriminación o racismo, ya sea entre pares o desde el docente.

La unidad educativa no puede permanecer indiferente frente a la exclusión, porque hacerlo sería perpetuar las desigualdades que tanto dañan a los estudiantes. Más que un espacio de entrega de conocimientos, debe convertirse en un lugar de resistencia y de transformación, donde se cuestionen las prácticas que marginan y se construyan alternativas que abracen la diversidad. Cada espacio educativo tiene el poder de ser un escenario de justicia social, un espacio donde los estudiantes encuentren la certeza de que su vida y su aprendizaje tienen valor, sin importar su origen, condición o diferencia.

La inclusión educativa reconoce que cada estudiante es único y valioso, y busca crear un entorno educativo que valore y respete la diversidad y brinde el apoyo necesario para que todos los estudiantes puedan tener éxito académico y social (Ainscow et al., 2006).

Entonces, hablar de inclusión es tomar las riendas de un camino de empatía que sabe reconocer que detrás de cada mirada hay una historia que debe ser escuchada y acompañada. Cuando los estudiantes saben que pueden elevar su voz sin ser juzgados, se sienten parte de la comunidad educativa, saben que su opinión es importante y válida, y la unidad

educativa se convierte en un abrigo de protección que fortifica su identidad.

Como docentes sabemos que la prevención de la discriminación, el racismo y la exclusión en el sistema educativo no es fácil, pero sí es urgente. Involucra varias aristas que permiten revisarlas desde una mirada más clara que va más allá de la matrícula educativa, que responde a la permanencia de los estudiantes en condiciones accesibles y dignas, y que promueve su contribución plena y activa en la vida estudiantil; sobre todo, exige un compromiso pedagógico y ético que transforme la educación en prácticas intensamente humanas.

La inclusión no puede verse nunca más como algo pasajero ni puede quedarse solo en discursos o normativas; debe reflejarse en prácticas del día a día que entiendan la diversidad sin ningún temor, garantizando que nadie se quede fuera del sistema educativo. Como maestras comprometidas desde la vocación con la educación y la práctica inclusiva, nos posicionamos con este compromiso, con conocimiento, responsabilidad y convicción, y con la claridad de que cada estudiante, independientemente de su realidad, merece educarse en un espacio digno donde sus diferencias sean validadas con empatía y respeto.

Referencias

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Foro Permanente de Exministros de Educación & Fundación FIDAL. (2025). *Violencia estructural en el sistema educativo ecuatoriano*. Fundación FIDAL.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Políticas públicas para la inclusión educativa*. Gobierno de Ecuador. <https://educacion.gob.ec/inclusion/>

Formar el carácter para prevenir la violencia: Integrar la educación del carácter y la educación socioemocional en la convivencia escolar ecuatoriana

Emma Cristina Enríquez Carlosama
crisenriquezc25@gmail.com

José Diego Caiza Guevara
josed.caiza@jdocentes.educacion.edu.ec

EDUCAR LA MENTE SIN EDUCAR EL CORAZÓN
NO ES EDUCACIÓN EN ABSOLUTO
Aristóteles

Uno de los grandes filósofos y científicos de la era antigua, considerado como uno de los pilares del pensamiento occidental, dedicó su trabajo a muchas áreas del saber. Su frase clásica —“Educar la mente sin educar el corazón no es educación en absoluto”— sintetiza una visión integral del ser humano. Por su parte, en el siglo XIX, San Juan Bosco, considerado padre y maestro de la juventud, desarrolló el sistema preventivo con su enfoque innovador centrado en la integridad del ser humano y su célebre sentencia: “Educar es cuestión del corazón” (Miño, 2014). Estas dos afirmaciones —la primera filosófica y la segunda intensamente pedagógica— sintetizan la idea central de este ensayo: la educación, desde su base, debe combinar ineludiblemente saberes con afectos —razón y corazón— para generar convivencia armónica.

En la educación contemporánea ha surgido una verdad inevitable: el éxito de una persona no se mide únicamente por su coeficiente intelectual ni por la acumulación de títulos o reconocimientos académicos, sino más bien por la solidez de su carácter y la gran capacidad para gestionar adecuadamente sus emociones.

Las circunstancias actuales y los grandes desafíos que afronta el país, debido al deterioro del tejido social evidenciado en actos de violencia escolar en todos los ámbitos y modalidades, hacen necesario integrar la formación de virtudes (educación del carácter) con las competencias

socioemocionales de manera sistemática para fortalecer la convivencia social dentro y fuera de las aulas, gestionar las emociones de manera adecuada y construir una comunidad educativa más humana, que sea empática pero sobre todo que actúe con justicia, responsabilidad y resiliencia.

La educación socioemocional

La educación socioemocional es un proceso mediante el cual se pueden adquirir competencias y desempeños efectivos como gestionar y comprender las emociones, promover la empatía o tomar decisiones responsables. Su incorporación en la educación como innovación curricular en la Educación General Básica es reciente. La práctica de la inteligencia emocional y de las habilidades descritas como competencias blandas¹ se asocian con rasgos de la personalidad de cada persona.

Una buena educación del carácter permite desarrollar las virtudes intelectuales, cívicas, morales y de desempeño; la suma de estas nos permite tomar decisiones más centradas.

Educación del Carácter

La educación del carácter ha sido investigada durante muchos años. A finales de los años 80, nació con fuerza la propuesta educativa de Kohlberg, quien se basó en el enfoque cognitivo-evolutivo. Como señala Dewey (1998): “se denomina cognitivo porque reconoce que tanto la educación moral como la intelectual tienen sus bases en la estimulación del pensamiento activo del niño sobre cuestiones morales.”

El papel del docente respecto de estimular a sus estudiantes a cuestionarse sobre sus dilemas morales o sobre las razones que los motivan a tomar ciertas decisiones o desarrollar ciertas virtudes permite a los estudiantes interiorizar sus pensamientos y potenciar sus conductas positivas.

Según el Jubilee Centre (University of Birmingham, s.f.), “la educación del carácter incluye todas las actividades educativas explícitas e implícitas que ayudan a los jóvenes a desarrollar fortalezas personales positivas llamadas virtudes.”

Algunas de las características más relevantes de la educación del carácter son:

- a. El carácter es fundamental para el florecimiento humano y social.
- b. El carácter también debe enseñarse: la enseñanza directa del carácter proporciona la lógica, el lenguaje y las herramientas necesarias para su desarrollo dentro y fuera de la escuela.
- c. El carácter depende del desarrollo de la alfabetización en virtudes.

A partir del año lectivo 2024-2025, el MINEDUC ha incorporado grandes cambios curriculares que abrieron una ventana programática para articular competencias socioemocionales y formación de virtudes cívicas (Educación del Carácter) mediante la implementación de una serie de inserciones con énfasis en habilidades socioemocionales, cívicas, éticas y de integridad, además de otras competencias clave del siglo XXI. El Acuerdo Ministerial N.º MINEDUC-Mineduc-2024-00060-A señala que dichas inserciones “promoverán el aprendizaje de derechos, valores y normas que fomenten una convivencia respetuosa y armónica.”

Para el fortalecimiento del currículo actual, se están incorporando cinco inserciones curriculares:

“Educación Cívica, Ética e Integridad: de modo transversal y como parte de la hora pedagógica de Acompañamiento Integral, con la que se promoverá el aprendizaje de derechos, valores y normas que fomenten una convivencia respetuosa y armónica.

Educación para el Desarrollo Sostenible: para inspirar una conciencia crítica y un compromiso activo con la sostenibilidad.

Educación Socioemocional: para fortalecer las habilidades emocionales y sociales de los estudiantes, apoyando su desarrollo integral.

Educación Financiera: para que los estudiantes tomen decisiones financieras informadas y busquen un equilibrio financiero en su vida.

Educación para la Seguridad Vial y Movilidad Sostenible: para formar ciudadanos responsables y conscientes de la seguridad vial desde una edad temprana.” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024a, El Ministerio de Educación fortalece el Currículo Nacional)

En el texto oficial de Inserción Curricular de Educación Cívica, Ética e Integridad se plantea que los temas de esta inserción están asociados a elementos alternativos para la resolución de conflictos, acompañamiento

socioemocional, derechos humanos, convivencia armónica y ciudadanía global, y se incorporan en todos los niveles educativos.

“Es esencial que la educación cívica y ética, alineadas con los principios de integridad, actúen en un espacio curricular específico y de forma transversal en las áreas del conocimiento, para promover una ciudadanía informada y responsable. La necesidad de fortalecer la unidad y cohesión dentro de la diversidad cultural y social en las democracias actuales resalta la importancia de formar ciudadanos comprometidos con el bienestar común. Estos ciudadanos deben estar preparados para enfrentar y resolver los problemas sociales y contribuir a la estabilidad y al progreso de sus pares y de la sociedad.” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024a)

Las habilidades socioemocionales son también entendidas como “capacidades que las personas pueden desarrollar a lo largo de la vida y que determinan su aptitud para conectar y comprender las propias emociones, pensamientos y conductas; vincularse y comprender las emociones, pensamientos y conductas de los otros; y desenvolverse en un determinado contexto de manera adaptativa” (UNESCO, 2024).

A partir de este enfoque, el Ministerio de Educación del Ecuador (2024b) propone la inserción curricular de Educación Socioemocional, que implica una priorización de habilidades socioemocionales que serán desarrolladas transversalmente en los currículos vigentes y permitirán a los estudiantes integrar conceptos, habilidades y valores que les ayuden a gestionar sus emociones, construir una identidad personal sólida, demostrar empatía y cuidado hacia las demás personas, colaborar efectivamente, establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables. Además, les proporcionará las herramientas necesarias para enfrentar situaciones desafiantes de manera constructiva y ética, facilitando la planificación de su proyecto de vida significativo. Por otra parte, la inserción de habilidades socioemocionales en el currículo permitirá el fomento de factores de protección individual, familiar, escolar, comunitario y social, contribuyendo a la prevención de riesgos psicosociales y el fortalecimiento del acompañamiento socioemocional.

Las habilidades socioemocionales son el lenguaje de la convivencia; incluyen el autoconocimiento, donde se pueden identificar las emociones propias del individuo y el gran impacto que generan

en su comportamiento. Aquí también se presenta la importancia de la autorregulación: la capacidad de gestionar impulsos o respuestas que en ocasiones pueden ser violentas, cambiándolas, por ejemplo, por la virtud de la empatía, proyectando nuestra capacidad de tomar la perspectiva de los demás, lo que hace que la comunicación sea asertiva y ayuda a resolver los conflictos de manera pacífica.

En todo salón de clase se deben generar estrategias que ayuden a sentar las bases de la empatía, la responsabilidad y el respeto, a través de enfoques lúdicos, juegos temáticos y trabajo con los aspectos positivos y creativos de las emociones; mediante enfoques narrativos que vayan despertando virtudes como la solidaridad, la tolerancia, la *phrónesis*², la responsabilidad y la participación ciudadana, entre las más destacadas, puesto que son fundamentales para contrarrestar el individualismo, el irrespeto y la injusticia.

Una adecuada gestión emocional nos permite, como docentes, ser el refugio seguro para quienes buscan acompañamiento, guía, ánimo o apoyo. Debemos también fomentar en nuestras aulas el adecuado desarrollo socioemocional de niños, niñas y adolescentes; de esta forma les estamos brindando las herramientas necesarias, una especie de armadura contra la violencia y un sendero hacia la convivencia pacífica dentro y fuera de las aulas.

La educación en virtudes cívicas es un proceso a largo plazo en el que se espera que todos los niños, niñas y jóvenes adquieran los conocimientos y habilidades necesarias en la práctica para la promoción de una verdadera cultura de paz y no violencia, valorando la diversidad, el desarrollo sostenible, la igualdad de género y el respeto a la diversidad de culturas.

Estas inserciones buscan fortalecer dos aspectos importantes en el proceso educativo: el dominio de saberes cognitivos y la capacidad de los estudiantes para autorregular sus emociones, el pensamiento crítico y las relaciones entre pares, dentro de un ambiente de responsabilidad, comprensión y ética dentro y fuera del aula.

Es importante recalcar que en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4) se indica que debe existir una educación de calidad. Esta meta se puede alcanzar de mejor manera gracias a la integración de la educación socioemocional y del carácter como instrumentos de prevención de la violencia.

**Comparación de políticas educativas latinoamericanas: SEL
(Aprendizaje Socioemocional) y formación cívica**

País	Marco / política educativa relevante	Objetivos principales	Mecanismos de implementación / ejemplos
Ecuador	Inserciones curriculares de Educación Socioemocional y de Educación Cívica, Ética e Integridad dentro del currículo nacional formal (Acuerdo Ministerial N.º MINEDUC-Mineduc-2024-00060-A).	Promover convivencia escolar, valores democráticos, habilidades socioemocionales, respeto y responsabilidad.	Integración transversal de contenidos en asignaturas, capacitación docente, protocolos de convivencia escolar y espacios como “momentos cívicos”.
Chile	Currículo nacional con educación cívica y ciudadanía; participación en evaluaciones internacionales que incluyen aspectos socioemocionales.	Desarrollar competencias para la convivencia democrática, ciudadanía activa y pensamiento crítico.	Integración curricular con proyectos de ciudadanía, materiales pedagógicos y evaluación nacional en Cívismo.
Colombia	Integración de SEL en educación inicial y formación ciudadana en currículo; programas de bienestar integral escolar.	Fomentar bienestar emocional, relaciones saludables y participación social.	Estrategias de tutorías, bienestar escolar, formación docente y participación familiar.

México	Formación Cívica y Ética como asignatura obligatoria en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.	Promover convivencia pacífica, derechos humanos, responsabilidades cívicas y valores éticos.	Ley General de Educación vigente y proyectos escolares de participación democrática.
Argentina	Políticas públicas y privadas con prácticas de promoción de competencias socioemocionales y educación del carácter, como parte de iniciativas curriculares locales y liderazgo regional.	Impulsar habilidades socioemocionales dentro de los procesos educativos y vincularlas con dinámicas sociales.	Mesas técnicas intersectoriales (CTSE), proyectos de educación emocional y formación docente. Dandelion: Centro de liderazgo pionero en Latinoamérica. Aspira (Fundación de Valores, 2021): transformar la educación en la región, promoviendo una cultura de virtudes que favorezca el florecimiento humano, tanto a nivel personal como comunitario.
Uruguay	Estrategias educativas que incorporan aprendizajes no cognitivos, incluyendo SEL como parte de competencias transversales.	Desarrollar bienestar estudiantil, habilidades sociales y equidad educativa.	Evaluaciones formativas y prácticas escolares que refuerzan SEL.

Perú	En el Currículo Nacional de Educación Básica se prioriza la formación ciudadana, valores y competencias para la convivencia, con componentes éticos; además se han desarrollado estrategias socioemocionales post-pandemia por parte del Ministerio de Educación.	Promover la formación ética, el desarrollo de valores ciudadanos y competencias socioemocionales desde el currículo marco.	Orientaciones curriculares que articulan educación para la ciudadanía con valores y convivencia social; estrategias socioemocionales impulsadas por el sector educativo.
-------------	---	--	--

Esta comparación a nivel regional muestra una tendencia que impulsa políticas integradas que incorporan la educación socioemocional y la formación cívica como eje estructural de una sana convivencia. En nuestro país, la integración se expresa a través de las inserciones curriculares de Educación Socioemocional y de Educación Cívica, Ética e Integridad, impulsadas por el Ministerio de Educación desde el año 2024.

Las inserciones reconfiguran el sentido pedagógico del currículo, convirtiéndose en una brújula que trasciende todo el proceso educativo, al plantear que las habilidades emocionales —autoconciencia, autorregulación— se articulen con virtudes cívicas como la responsabilidad, la empatía, la justicia y la participación democrática. Esto conlleva desarrollar espacios que permitan el fortalecimiento de los principios y valores que nuestra sociedad actual necesita para formar estudiantes capaces de gestionar y comprender sus emociones, resolver pacíficamente los conflictos, actuar con empatía, asumir responsabilidades cívicas, fortaleciendo así la convivencia escolar y reduciendo la violencia de manera sostenible.

Referencias

- Basallo, A. (2022, 23 de febrero). ¿Qué es la educación del carácter? *Nueva Revista*. <https://www.nuevarevista.net/que-es-la-educacion-del-caracter/>
- Dewey, J. (1998). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Fundación de Valores. (2021). Marco para la educación en virtudes y valores. CEV.
- Instituto Nacional de Educación Tecnológica [INET]. (2023). *Competencias transversales y socioemocionales*. <https://www.inet.edu.ar>
- Lavernia, K. (2021, 12 de enero). Aristóteles: biografía, pensamiento y obras. *Alejandra de Argos*. <https://www.alejandradeargos.com/index.php/es/completas/42-filosofos/41830-aristoteles-biografia-pensamiento-y-obras>
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Formación ciudadana en el currículo nacional*. <https://www.mineduc.cl>
- Ministerio de Educación de Colombia. (2021). *Estrategias de bienestar y educación socioemocional*. <https://www.mineducacion.gov.co>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2024a). *Inserción curricular de Educación Cívica, Ética e Integridad*. Acuerdo Ministerial N.º MINEDUC-Mineduc-2024-00060-A.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2024b). *Inserción curricular de Educación Socioemocional*.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <https://www.minedu.gob.pe>
- Miño, L. I. (2014). *La pedagogía de Don Bosco: Reflexiones, experiencias y desafíos en el contexto educativo actual*. Universidad Politécnica Salesiana. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/10891/1/La%20pedagogia%20de%20Don%20Bosco%20Reflexiones%20experiencias%20y%20desafios%20en%20el%20contexto%20educativo%20actual.pdf>
- Rucci, M. M. (2019). *The future is now*. Banco Interamericano de Desarrollo.

- UNESCO. (2024). *Habilidades socioemocionales: Informe para América Latina y el Caribe*. <https://www.unesco.org/en/articles/unesco-publishes-report-socio-emotional-skills-classrooms-across-latin-america-and-caribbean>
- University of Birmingham — Jubilee Centre. (s.f). *What is character education?* <https://www.jubileecentre.ac.uk/about/what-is-character-education/>
- UTPL. (2024). *Educación socioemocional: el nuevo estándar en la enseñanza*. <https://noticias.utpl.edu.ec/>

Incluir También Es Aprender

Mónica Alexandra Andrango Calvachi (1)

andrango-monica@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-8868-4367>

Institución Educativa Miguel de Santiago, Ecuador.

Patricia Adriana Chacon Collaguazo (2)

patriciaadrianachacon71@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-7247-3258>

Institución Educativa Miguel de Santiago, Ecuador.

La exclusión ocurre cuando un grupo o una persona es ignorado o no considerado, aunque forme parte de la misma comunidad o entorno. En el ámbito escolar, la exclusión se manifiesta cuando un alumno no es invitado a participar en actividades grupales, no se le presta atención ni se valora su opinión, se le margina por ser “diferente” o se siente como si no existiera en el aula. Algunos alumnos son excluidos por ser callados o tímidos, porque tienen obstáculos para comunicarse, porque aprenden a un ritmo distinto o por presentar alguna discapacidad.

En las instituciones educativas, el trabajo en equipo promueve la colaboración, la resolución de problemas y el intercambio de ideas, permitiendo construir conocimientos de manera conjunta a través de actividades como proyectos grupales, creación de maquetas o dinámicas de roles. Estas prácticas desarrollan habilidades sociales cruciales como la comunicación y el respeto, siempre que existan funciones claramente estipuladas para asegurar la participación y el éxito del grupo. Sin embargo, algunos estudiantes continúan siendo excluidos por ser tímidos o callados. Esta realidad genera tristeza, inseguridad y afecta su proceso de aprendizaje. Por esta razón, resulta fundamental pensar en la inclusión y el respeto dentro del aula.

La exclusión se produce cuando un alumno queda desatendido, ignorado o no es considerado dentro del aula, especialmente durante las actividades en grupo. Existen diversas causas que se relacionan entre sí y generan situaciones de exclusión.

La discriminación aparece cuando un alumno es tratado de forma injusta, se le ignora o no se le permite expresar abiertamente sus ideas. En muchos casos, se le deja fuera del grupo por su forma de pensar, afectando directamente su autoestima. Los prejuicios son creencias negativas que se construyen sin un conocimiento real del alumno. Expresiones como “es tímido, por lo tanto no sirve para el grupo”, “no contribuye”, “no va a ayudar” o “siempre se queda callado, mejor no lo elegimos” evidencian este tipo de pensamiento excluyente.

La desigualdad se manifiesta cuando no todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades para participar en el aula. Con frecuencia, las mismas personas trabajan juntas, solo participan quienes hablan más o se muestran más seguros, sin asignar roles variados que permitan a todos contribuir de acuerdo con sus habilidades.

La exclusión en el ámbito educativo ocurre cuando únicamente los compañeros más expresivos o quienes toman la iniciativa participan activamente, mientras que los alumnos introvertidos no son escuchados. Esto puede generar nerviosismo, temor a cometer errores y una sensación de poca importancia. Desde la perspectiva socioemocional, identificar estas emociones resulta crucial para una convivencia adecuada, ya que, como indica Bisquerra (2009), la educación emocional es un proceso educativo orientado al desarrollo de competencias emocionales para el bienestar personal y social.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) señala que no todos aprendemos ni nos expresamos de la misma manera. Este enfoque permite valorar la diversidad de métodos de aprendizaje y expresión, reconociendo que existen múltiples formas tanto de aprender como de comunicar lo aprendido, dado que los estudiantes poseen diferentes estilos de aprendizaje.

Desde una perspectiva inclusiva, el DUA plantea que no todos participan de la misma forma, pero todos tienen algo valioso que aportar. Ofrecer distintas maneras de participación, asignar funciones específicas y fomentar el apoyo mutuo entre compañeros contribuye a evitar que algún estudiante quede excluido.

Algunos estudiantes prefieren escribir, investigar, dibujar o escuchar. Al asignar roles dentro de los grupos y valorar diversas

formas de involucrarse, se posibilita que todos contribuyan. Esta metodología coincide con el planteamiento de Johnson et al. (1994) sobre el aprendizaje cooperativo, donde la interdependencia positiva y la responsabilidad individual aseguran la participación de cada miembro. Asimismo, valores como el respeto, la empatía y la solidaridad permiten construir equipos donde nadie quede fuera, principio fundamental de la inclusión educativa defendido por Echeita & Ainscow (2011).

Excluir a un compañero no solo lo afecta a nivel individual, sino que debilita al grupo en su conjunto, ya que se pierden talentos, ideas y valores como la empatía y el respeto. Abordar la exclusión de estudiantes con dificultades para trabajar en equipo es esencial para construir un aula justa, respetuosa e inclusiva. Cuando un alumno es ignorado por su timidez, inseguridad o problemas de comunicación, su proceso de aprendizaje se ve afectado, así como su autoestima, confianza y sentido de pertenencia.

En un aula inclusiva se brinda la oportunidad de que todos los alumnos participen en el trabajo en equipo, incluyendo a aquellos que tienen formas distintas de expresarse o son más reservados. Es fundamental reconocer que cada estudiante posee su propio estilo de aprendizaje y de aporte, al tiempo que se promueven principios como la empatía, la solidaridad y el respeto, creando un entorno donde nadie se sienta ignorado o menospreciado.

Se sugiere que, antes de iniciar un trabajo grupal, se aplique una dinámica denominada “el semáforo emocional”. En esta actividad, cada alumno elige un color que represente su estado emocional del día (rojo: molesto; amarillo: tranquilo; verde: feliz). A partir de esta elección, se puede generar una reflexión grupal sobre las razones del estado emocional. Si la mayoría selecciona el color rojo, será pertinente utilizar imágenes o tarjetas con distintas emociones vinculadas a situaciones cotidianas, fomentando la empatía. También se puede plantear la pregunta: ¿qué podríamos hacer para manejar una emoción negativa sin afectar a los demás?, complementando con ejercicios de respiración, considerando que “una emoción no se controla, se comprende”.

De manera complementaria, se propone la dinámica “el semáforo de decisiones”, donde cada alumno dibuja uno en su cuaderno (rojo: detente y piensa; amarillo: evalúa las opciones y

consecuencias; verde: elige la mejor decisión). Esta estrategia se aplica cuando surge la posibilidad de excluir a un compañero de un trabajo grupal, recordando la importancia de reflexionar y actuar con empatía.

Otra actividad sugerida es “¿qué harías tú?”, en la que se presentan situaciones problemáticas propias del entorno educativo, como desacuerdos en trabajos en equipo. A partir de estas situaciones se analiza el conflicto, los sentimientos que emergen y las posibles soluciones pacíficas, promoviendo el diálogo y la resolución constructiva de conflictos.

En conclusión, la exclusión de estudiantes tímidos no debe ser normalizada ni aceptada. La respuesta se encuentra en fomentar la empatía, utilizar dinámicas como el semáforo emocional y el semáforo de decisiones, aplicar el Diseño Universal para el Aprendizaje y fortalecer los valores. Cuando todos colaboran y se apoyan, los trabajos en equipo se transforman en experiencias positivas y equitativas.

Combatir la exclusión es una responsabilidad colectiva. Solo a través del respeto y la inclusión es posible alcanzar una convivencia armónica y construir una sociedad más humana. La exclusión genera baja autoestima y limita el crecimiento personal; en los entornos educativos, afecta negativamente el aprendizaje y la convivencia. Por ello, promover la empatía y el respeto resulta fundamental para crear espacios verdaderamente inclusivos.

Valoración de la Exclusión de los Estudiantes Tímidos en los Equipos de Trabajo

La exclusión de los estudiantes reservados en los trabajos grupales dentro de las instituciones educativas tiene un impacto negativo tanto en su desarrollo académico como en su bienestar emocional. Reconocer que la timidez no constituye una debilidad, sino una forma distinta de interactuar y aprender, es un paso esencial hacia una educación inclusiva.

Cuando un estudiante es apartado por no participar de forma activa o verbal, se vulnera su derecho a recibir una educación justa e inclusiva. Desde la perspectiva socioemocional, la exclusión afecta la autoestima y profundiza sentimientos de vulnerabilidad y rechazo. Como señala Goleman (1995), las emociones influyen directamente en la capacidad de aprender y relacionarse con los demás, por

lo que un alumno que se siente rechazado experimenta mayores dificultades para desenvolverse con confianza en el entorno escolar.

De igual manera, Vygotsky (1978) afirma que el aprendizaje es un proceso social que se construye a través de la interacción con otros. Excluir a un estudiante reservado de un grupo limita sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo social. Desde una perspectiva inclusiva, el Diseño Universal para el Aprendizaje sostiene que la variabilidad del alumnado es la norma y no la excepción, Cast (2018), por lo que excluir a estudiantes según su forma de participar contradice los principios de la educación inclusiva. Además, los estudiantes tímidos suelen aportar cualidades valiosas como la escucha activa, la reflexión y la responsabilidad. Como afirma Freire (1997), la educación es un acto de amor y, por tanto, un acto de valentía.

Proyección de la Exclusión de los Estudiantes Tímidos en los Grupos de Trabajo

Si la exclusión de estudiantes tímidos en las actividades grupales persiste, las consecuencias pueden ser perjudiciales tanto en el ámbito educativo como en el desarrollo personal y social. La experiencia reiterada de ser ignorado disminuye progresivamente la confianza para participar en espacios colectivos. Según Goleman (1995), las emociones negativas persistentes interfieren en la atención, la memoria y el aprendizaje, lo que refuerza el ciclo de la exclusión.

Asimismo, Vygotsky (1978) señala que el desarrollo cognitivo ocurre mediante la interacción social, por lo que excluir a estudiantes tímidos limita su participación en procesos colaborativos esenciales. A largo plazo, esta situación puede proyectarse en dificultades para el trabajo en equipo, la toma de decisiones y la inserción social. Bandura (1997) afirma que las creencias de autoeficacia influyen en la manera en que las personas piensan, sienten y actúan, por lo que la exclusión reiterada debilita la percepción de las propias capacidades.

Desde el DUA, no atender esta problemática perpetúa prácticas educativas excluyentes. Cast (2018) enfatiza que los entornos educativos deben eliminar las barreras que impiden la participación de todos los estudiantes. De no adoptarse estrategias inclusivas, las instituciones educativas corren el riesgo de profundizar desigualdades sociales y emocionales.

Por lo tanto, las repercusiones de la exclusión de estudiantes tímidos no solo afectan al individuo, sino también al ambiente escolar y a la sociedad en su conjunto. Fomentar la inclusión desde el aula es fundamental para garantizar una educación justa, humana y transformadora.

Cómo Generar Inclusión en Estudiantes Tímidos Excluidos de los Trabajos Grupales

La inclusión comienza cuando el estudiante se siente valorado y respetado en su entorno educativo. Establecer pautas claras como “nadie se queda fuera del grupo”, reconocer la timidez como una característica válida y no como un defecto, asignar roles inclusivos que no exijan necesariamente la exposición verbal, conversar de manera privada con el alumno excluido, reconocer sus logros, evitar comparaciones y comprender que la confianza se construye progresivamente son acciones clave para promover una educación verdaderamente inclusiva.

Referencias

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Cast. (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Echeita Sarrionandia, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Educación, (12), 26-46. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI. <https://redclade.org/wp-content/uploads/PedagogC3ADa-de-la-AutonomC3ADa.pdf>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Bantam Books.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON20El20aprendizaje20cooperativo20en20el20aula.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Violencia estructural

→ diversidad

↓ → justicia social

justicia social ↔ formación emocional

convivencia →  ← formación emocional

¿qué enseñamos?

¿para quién?

el docente reflexiona *

la escuela como refugio!

↑
convivencia · emancipación

*

práctica docente → neurociencia

☒	x	_____	☒	_____
☒	x	_____	☒	_____



Fundación **FIDAL**



Asociación de maestros de
Excelencia Educativa



EDILIT