

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>