



La Institución Educativa Ecuatoriana como Comunidad:

UNA MIRADA SOCIOPEDAGÓGICA PARA CONVIVIR, APRENDER E INCLUIR

Jenny Elizabeth Maigua Caiza / Lilitiana Verónica Maigua Caiza

Ana Lucía Quintana Jácome / Tarquino Rubén Chiluitza Topa

Ximena de las Mercedes Peralta Caiza / Dolores Olimpia Albuja Morales

La Institución Educativa Ecuatoriana como Comunidad

UNA MIRADA SOCIOPEDAGÓGICA PARA
CONVIVIR, APRENDER E INCLUIR

**COMUNIDAD EDUCATIVA EN EL CONTEXTO DE LA
EDUCACIÓN INICIAL Y LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA**

AUTORES

JENNY ELIZABETH MAIGUA CAIZA

LILIANA VERÓNICA MAIGUA CAIZA

ANA LUCÍA QUINTANA JÁCOME

TARQUINO RUBÉN CHILUIZA TOPA

XIMENA DE LAS MERCEDES PERALTA CAIZA

DOLORES OLIMPIA ALBUJA MORALES

La educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana. Estamos en la era planetaria; una aventura común se apodera de los humanos donde quiera que estén. Estos deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano.

Morin, 2001, p. 47

TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS:

Cualquier forma de reproducción, distribución, comercialización o transformación de esta obra solo puede llevarse a cabo con la autorización de los titulares de los derechos, excepto según lo permitido por la ley. El contenido de este texto, puede ser utilizado con fines académicos y de investigación, siempre y cuando se mencione la cita de los autores de esta obra. La infracción de los derechos mencionados puede constituir un delito contra la propiedad intelectual.

Por favor, póngase en contacto con Ediciones GESICAP (<https://edicionesgesicap.com/>) si necesita fotocopiar o escanear alguna parte de esta obra.

© Jenny Elizabeth Maigua Caiza

© Liliana Verónica Maigua Caiza

© Ana Lucía Quintana Jácome

© Tarquino Rubén Chiluiza Topa

© Ximena de las Mercedes Peralta Caiza

© Dolores Olimpia Albuja Morales

© Editorial: Ediciones GESICAP

Texto arbitrado bajo la modalidad doble par ciego.

El Carmen, Manabí, Ecuador

<https://edicionesgesicap.com>

ISBN: 978-9942-626-56-1

Depósito Legal: 1ra Edición: Ediciones Gesicap, Calle 24 de julio y Ave. 3 de julio, El Carmen, Manabí, Ecuador.

Derechos de autor © septiembre de 2026.

CÓMO CITAR ESTE LIBRO:

Maigua Caiza, J.E., Maigua Caiza, L.V., Quintana Jácome, A.L., Chiluiza Topa, T.R., Peralta Caiza, X.M y Albuja Morales, D.O. (2026). La institución educativa ecuatoriana como comunidad, una mirada socio pedagógica para convivir, aprender e incluir: Comunidad educativa en el contexto de la Educación Inicial y la Educación General Básica. Ediciones GESICAP. 123 pp.

EQUIPO EDITORIAL:

Edición y Maquetación: Sergio Alejandro Rodríguez Hernández.

Revisión y Corrección: Roberto Garcés González.

Diseño de Portada: Sergio Alejandro Rodríguez Hernández.

Toda la información relacionada al contenido del texto es responsabilidad de los autores.

CONTÁCTANOS



+593 958856094



ediciones@gesicap.com

<https://edicionesgesicap.com/>

Contenido

1 Prólogo

5 Introducción

9 Capítulo I

Fundamentos sociopedagógicos de la institución educativa como comunidad

27 Capítulo II

Convivencia, socialización y cultura de paz en la comunidad educativa

45 Capítulo III

Diversidad e inclusión en la institución educativa

69 Capítulo IV

Familia, institución educativa y comunidad:
Corresponsabilidad en la formación infantil

87 Capítulo V

Materialización de la comunidad educativa en Educación Inicial y Educación General Básica

111 Referencias Bibliográficas



Prólogo

Hay libros que se leen con la cabeza; otros, con el corazón; unos pocos, con ambos a la vez. El que el lector sostiene en sus manos pertenece a esa última estirpe. Nace de una pregunta que no es solo teórica: ¿cómo se construye una escuela que funcione como comunidad?, sino profundamente vital, porque lo que está en juego en cada página es la vida concreta de miles de niños, niñas y docentes que cada mañana cruzan las puertas de una escuela ecuatoriana con la esperanza, a menudo silenciosa, de que ese día algo bueno suceda.

La obra que aquí se prologa no es un manual de pedagogía al uso, aunque esté llena de herramientas prácticas; no es un tratado de sociología de la educación, aunque dialogue con sus autores más lúcidos; no es un ensayo de políticas públicas, aunque conozca y respete el marco normativo ecuatoriano. Es, más bien, un híbrido fértil: una apuesta sociopedagógica que se niega a separar lo que la realidad une. Porque la escuela es, al mismo tiempo, un espacio de instrucción y de socialización, un campo donde se reproducen desigualdades y un taller donde se pueden reparar, un dispositivo que clasifica y un hogar que acoge. Quienes han recorrido aulas, ya sea como docentes, como estudiantes, como familias, seguramente saben que esa ambivalencia no es una abstracción académica; es la textura misma de la experiencia escolar.

Este libro se sitúa deliberadamente en el Sur global. No solo porque ha sido escrito desde y para el Ecuador, sino porque asume una epistemología que desafía la hegemonía del pensamiento educativo nortatlántico. Durante demasiado tiempo, las escuelas latinoamericanas fueron evaluadas con parámetros ajenos y reformadas con recetas importadas. Este libro, en cambio, bebe de las fuentes del pensamiento crítico regional, de las pedagogías populares, de la educación intercultural bilingüe, de los saberes ancestrales que las comunidades han preservado contra viento y marea. No idealiza esos saberes ni los convierte en piezas de museo; los pone a dialogar, en condiciones de igualdad, con la mejor tradición sociológica y pedagógica universal. El resultado es un pensamiento mestizo, híbrido, profundamente latinoamericano.

La tesis que vertebra los cinco capítulos es tan sencilla de enunciar como exigente de practicar: la comunidad educativa no se define por compartir un

edificio, sino por la calidad simétrica de los vínculos. No basta con estar cerca; hay que reconocerse. No basta con informar; hay que participar. No basta con tolerar la diversidad; hay que valorarla como la materia misma del aprendizaje. Esta idea, que recorre el libro desde los fundamentos hasta las propuestas más concretas de actividades de aula, tiene el poder de transformar la mirada del lector. Después de leer estas páginas, uno ya no puede ver una fila de estudiantes formados en el patio, una reunión de familias convocada a las once de la mañana, una evaluación estandarizada que ignora las lenguas maternas, sin preguntarse qué comunidad se está construyendo, o destruyendo, en ese gesto.

El libro no se contenta con diagnosticar. Ofrece herramientas. Y las ofrece con una generosidad poco común en la literatura académica: protocolos de círculos restaurativos, guiones para reuniones con familias, modelos de proyectos comunitarios, indicadores de pertenencia. Cada capítulo combina el rigor conceptual con la caja de herramientas, de modo que el lector, ya sea un docente en ejercicio, un directivo o un formador de docentes, pueda transitar de la teoría a la práctica sin extraviarse en el camino.

Quien se adentre en estas páginas encontrará también un compromiso inquebrantable con la justicia educativa. El acoso escolar, la exclusión de los estudiantes con discapacidad, la invisibilización de las culturas indígenas, la brecha entre la escuela urbana y la rural, la ausencia de las familias en las decisiones institucionales: ninguno de estos temas se elude. Al contrario, se abordan con una mezcla de rigor analítico y de ternura política que desarma y moviliza. Porque la justicia, en educación, no es solo un concepto; es una práctica que se juega en cada adaptación curricular, en cada mediación de un conflicto, en cada llamado a una familia que no asiste a las reuniones.

Tal vez la mayor virtud de esta obra sea su capacidad para devolver la esperanza sin caer en el voluntarismo ingenuo. Los autores conocen las dificultades del sistema educativo ecuatoriano: las desigualdades estructurales, las brechas territoriales, la burocracia que sofoca las iniciativas, el desgaste de los docentes. No las ocultan. Pero al mismo tiempo, muestran que en cientos de escuelas del país están germinando prácticas que merecen ser contadas, fundamentadas y multiplicadas. La comunidad educativa no es una utopía lejana; es una construcción cotidiana que ya está ocurriendo. Solo necesita ser nombrada.

Este prólogo no quiere extenderse más de lo necesario. Solo aspira a tender un puente entre el lector y la obra, a insinuar la riqueza que aguarda en las páginas siguientes y contagiar a los lectores con algo de la emoción que produce descubrir un libro que no solo informa, sino que transforma. Quien termine de leerlo no será exactamente la misma persona que lo empezó. Verá la escuela con otros ojos. Y, quizás, se sentirá impulsado a actuar: a abrir un círculo de confianza en su aula, a convocar una asamblea participativa, a sembrar un huerto escolar con sus estudiantes y sus familias. Si eso ocurre, este libro habrá cumplido su propósito más profundo. Porque la escuela como comunidad no es el punto de llegada. Es el camino.

MSc. Xenia Pedraza González



Introducción

La institución educativa ecuatoriana se encuentra en un punto de inflexión histórica. Durante décadas, el modelo escolar hegemónico operó bajo la lógica de la homogeneización: un currículo único, una norma vertical y una expectativa tácita de que todos los estudiantes aprendieran del mismo modo, al mismo ritmo y con los mismos recursos. Sin embargo, las transformaciones normativas impulsadas por la Constitución de 2008, la Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2011 y, más recientemente, el Currículo Priorizado, han dibujado el perfil de una escuela distinta: inclusiva, intercultural, participativa y abierta a la comunidad. A este marco nacional se suma la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que en sus Objetivos 4, 10 y 16 insta a garantizar una educación equitativa y de calidad, a reducir las desigualdades y a construir instituciones pacíficas e inclusivas. Entre la inercia del modelo tradicional y la promesa de las políticas transformadoras se abre un interrogante que este libro se propone abordar: ¿cómo se construye, en la práctica cotidiana, una institución educativa que funcione verdaderamente como una comunidad?

La pregunta responde a una necesidad concreta del sistema educativo ecuatoriano, en particular en los niveles de Educación Inicial y Educación General Básica, donde se cimientan las trayectorias escolares y las desigualdades tempranas tienden a cristalizar en brechas de aprendizaje difíciles de remontar. La hipótesis que recorre estas páginas es que la escuela puede ser mucho más que un dispositivo de instrucción y certificación: puede convertirse en un tejido vivo de relaciones simétricas, donde la convivencia pacífica, el aprendizaje significativo y la inclusión genuina no sean excepciones heroicas, sino la urdimbre misma de la vida institucional.

Para desarrollar esta hipótesis, el libro adopta una perspectiva sociopedagógica, entendida como la articulación entre el análisis sociológico de las estructuras, las desigualdades y las dinámicas de poder que atraviesan la escuela, y la reflexión pedagógica sobre las prácticas de enseñanza, convivencia y gestión que pueden reproducirlas o transformarlas. La sociopedagogía no se limita a describir la realidad escolar; la interroga, la desnaturaliza y se orienta hacia la acción. Por eso, junto a los marcos teóricos que sustentan cada capítulo, el lector encontrará instrumentos de diagnóstico, protocolos de

intervención, modelos de actividades y criterios de evaluación. El libro aspira a ser, simultáneamente, un mapa conceptual y una caja de herramientas.

La tesis central que unifica los cinco capítulos es que la comunidad educativa no se define por la mera proximidad espacial, derivada de compartir un edificio, un patio, un horario, sino por la calidad de los vínculos que se establecen entre quienes la habitan. Una comunidad es tal cuando las relaciones tienden a la simetría, cuando el reconocimiento mutuo desplaza a la imposición jerárquica y cuando todos los actores, ya sean estudiantes, docentes, familias, personal administrativo o líderes comunitarios, disponen de voz real y capacidad de incidencia en las decisiones que les afectan. Esta concepción relacional de la comunidad, que hunde sus raíces en la sociología de la educación crítica y en el pensamiento latinoamericano, es el hilo conductor que engarza los capítulos y la brújula que orienta las propuestas prácticas.

El Capítulo 1 establece los fundamentos sociopedagógicos de la institución educativa como comunidad. Allí se analiza la escuela como espacio social y formativo, se definen los actores y las dinámicas relacionales que configuran la vida institucional, se presenta la mirada sociopedagógica como herramienta de análisis y transformación, y se contextualizan los niveles de Educación Inicial y Educación General Básica en el Ecuador. El capítulo cierra con una propuesta de competencias y secuencias formativas para docentes, en diálogo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y con las políticas curriculares nacionales.

El Capítulo 2 aborda la convivencia escolar como proceso social y la cultura de paz como horizonte ético. Examina cómo se construyen —o se deterioran— las normas, el clima escolar y el sentido de pertenencia, y propone entender el conflicto no como una disfunción que debe suprimirse, sino como una oportunidad de aprendizaje comunitario. Dedicar una atención particular al acoso escolar, por considerarlo una de las fracturas más graves del tejido comunitario, y ofrece estrategias restaurativas para prevenirlo y repararlo.

El Capítulo 3 asume la diversidad como rasgo constitutivo de toda comunidad educativa y la inclusión como principio y práctica. Analiza las dimensiones de la diversidad —cultural, lingüística, socioeconómica, territorial, familiar, cognitiva— y las barreras que la escuela opone a la participación plena. Sitúa la interculturalidad en el contexto ecuatoriano, advierte sobre los riesgos

de una interculturalidad superficial o instrumentalizada, y propone prácticas inclusivas concretas para el aula y la institución.

El Capítulo 4 teje la corresponsabilidad entre familia, escuela y comunidad como el triángulo que sostiene la formación infantil. Reconoce a la familia como primer agente socializador y portadora de capitales culturales que la escuela debe aprender a valorar. Analiza los modelos de relación entre familia y escuela, las formas de participación y las estrategias de comunicación efectiva, y propone instrumentos como los acuerdos de corresponsabilidad y los mapas de redes comunitarias.

El Capítulo 5, finalmente, aterriza los principios desarrollados en los capítulos anteriores en la gestión cotidiana, en las actividades de aula y en los proyectos institucionales. Muestra que la comunidad educativa no se decreta ni se inaugura con un acto solemne, sino que se materializa, o se frustra, en cada decisión de planificación, en cada norma coconstruida, en cada círculo de confianza, en cada huerto escolar y en cada feria de saberes. Ofrece modelos de actividades y proyectos, indicadores de seguimiento y una hoja de ruta para la implementación.

El Ecuador enfrenta desafíos considerables en el campo educativo: desigualdades estructurales que se reflejan en los indicadores de acceso, permanencia y aprendizaje; brechas territoriales y étnicas que segmentan las oportunidades; una diversidad cultural y lingüística que el sistema aún no ha aprendido a valorar plenamente; y una historia de reformas que, con frecuencia, han naufragado en la brecha entre la norma y la práctica. Pero el país cuenta también con fortalezas notables: un magisterio comprometido, familias que aspiran a ser escuchadas, organizaciones sociales con arraigo territorial y un marco jurídico que reconoce el derecho a una educación inclusiva, participativa y de calidad. Este libro ha sido escrito, por educadores ecuatorianos en la convicción de que la comunidad educativa no es una utopía distante, sino una construcción posible que ya está germinando en numerosas escuelas de su país. Solo necesita ser nombrada, fundamentada y acompañada. Esa es la tarea que estas páginas se proponen.



Fundamentos sociopedagógicos de la institución educativa como comunidad

Capítulo I

Este capítulo ofrece una lectura sociopedagógica de la institución educativa como comunidad formativa. A partir de marcos teóricos clásicos y contemporáneos, examina cómo la escuela genera saberes, disposiciones y vínculos sociales; analiza los actores y dinámicas que configuran la vida institucional, y propone implicaciones concretas para la formación de docentes en Educación Inicial y Educación General Básica.

El hilo conductor es una concepción de comunidad no definida por la mera proximidad espacial, sino por el vínculo simétrico entre actores, es decir, por relaciones sociales construidas sobre condiciones de horizontalidad, reconocimiento mutuo y participación efectiva (Sousa Santos, 2019; Honneth, 1997). El objetivo es proporcionar una base conceptual para programas de capacitación docente e intervenciones escolares orientadas a la inclusión, la participación y la justicia educativa.

Este planteamiento se alinea con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en particular con el ODS 4 (Educación de calidad), el ODS 10 (Reducción de las desigualdades) y el ODS 16 (Paz, justicia e instituciones sólidas), ya que postula que solo desde relaciones simétricas puede construirse una educación equitativa y una convivencia democrática (Naciones Unidas, 2018).

1.1. La institución educativa como espacio social y formativo

La institución educativa es un espacio híbrido donde convergen procesos de instrucción formal y socialización. Más allá de la transmisión de contenidos curriculares, la escuela construye normas, rituales, identidades y expectativas sobre lo que significa pertenecer a una comunidad. Las rutinas cotidianas, como los actos cívicos, los recreos, las filas, las evaluaciones y las ceremonias, no son meros adornos administrativos: son mecanismos mediante los cuales se legitiman saberes, se reproducen jerarquías y se configuran *habitus*¹ colectivos, que actúan como estructuras incorporadas en el imaginario individual o social.

Desde la sociología de la educación, la escuela opera como un campo social (Bourdieu, 2000). En ese tipo de campo los distintos agentes involucrados en la actividad compiten por capital simbólico, pero ese campo también puede convertirse en un terreno de construcción comunitaria cuando las relaciones tienden a la simetría y no a la imposición vertical y para ello es fundamental el reconocimiento crítico y la apropiación consciente de las funciones centrales articulan la vida institucional desde una perspectiva sociopedagógica.

Estas funciones se articulan en tres áreas para su estudio y comprensión, pero en la praxis escolar accionan de conjunto. La primera es la función legitimadora, que está asociada a la capacidad de la escuela para seleccionar y validar saberes y prácticas culturales; esta función no puede entenderse al margen de las dinámicas de desigualdad que, como documenta la CEPAL (Trucco *et al.*, 2026), se reproducen o se atenúan a través de los sistemas educativos latinoamericanos. La segunda es la función formativa, inherente a la producción de disposiciones, hábitos y competencias sociales; mientras que la tercera es la función relacional, que reconoce a la escuela como nodo de redes entre actores internos y externos que condicionan oportunidades educativas.

Estas funciones interactúan de manera continua; por ejemplo, las prácticas evaluativas (función legitimadora) moldean disposiciones hacia el aprendizaje (función formativa) y afectan la confianza y participación de las familias y de los diferentes contextos donde están enclavados los centros docentes (función relacional). El Currículo Priorizado del Ecuador (Ministerio de Educación, 2021) fortalece el vínculo entre estas funciones al enfatizar el desarrollo socioemocional y la interdisciplinariedad, promoviendo un aprendizaje que desborda lo puramente académico y se inserta en la vida comunitaria.

¹ El sociólogo francés Pierre Bourdieu (1930-2002), define al *habitus* como el sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente reguladas y regulares sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta. (Bourdieu, 1991, p. 92)

El análisis de la escuela como espacio social exige desplazar la mirada desde lo meramente técnico hacia lo simbólico y relacional. Las decisiones pedagógicas cotidianas, como la elección de textos, las formas de preguntar y los criterios de evaluación, son actos políticos que pueden reproducir desigualdades o abrir posibilidades de reconocimiento y justicia.

Las contribuciones de Arenas de Mesa *et al.* (2026) ofrecen un sólido marco analítico para comprender la desigualdad en sus múltiples dimensiones, como el ingreso, las oportunidades y capacidades, y para advertir que la escuela, si no actúa con intencionalidad compensatoria, tiende a reforzar las ventajas de partida de los grupos más favorecidos. La formación docente, por tanto, debe incluir herramientas para leer y transformar esas prácticas. La comprensión de la comunidad educativa como red de actores con expectativas recíprocas permite superar visiones meramente instrumentales de la participación y avanzar hacia una auténtica construcción de comunidad simétrica.

1.2. La comunidad educativa: conceptos, actores y dinámicas relacionales

La comunidad educativa no es un conglomerado de personas que comparten un espacio físico, sino un campo relacional que se define por la calidad de los vínculos, la reciprocidad y la búsqueda de condiciones de simetría entre sus integrantes (Sousa Santos, 2019; CLACSO, 2020). Esta definición se distancia de aquellas que reducen la comunidad a la localización geográfica y sitúa el foco en las interacciones de confianza, el reconocimiento mutuo y la capacidad de agencia colectiva. Incluye a estudiantes, docentes, directivos, familias, personal administrativo y actores comunitarios (líderes locales, organizaciones sociales, servicios públicos). No se trata solo de una suma de roles, sino de una red de expectativas, recursos simbólicos y materiales, y relaciones de poder y confianza. Los actores de esta comunidad educativa y sus aportes típicos pueden ser relacionados como:

- Los estudiantes que arriban a sus escuelas ya como portadores de experiencias, saberes familiares y expectativas; sujetos de aprendizaje y de agencia;
- Los docentes, en tanto mediadores del currículo; agentes normativos y formativos;

- Los directivos que cumplen los roles de gestores de la organización y la cultura institucional;
- Las familias que constituyen fuentes de capital cultural y social y son, por excelencia, actores clave en la continuidad educativa;
- El personal administrativo que se desempeñan como sostenedores de la vida cotidiana escolar;
- Los actores comunitarios que constituyen organizaciones, servicios y liderazgos que amplían recursos y oportunidades para la escuela.

El capital social de una comunidad escolar, asumido como la densidad de sus redes, la reciprocidad entre actores y la confianza mutua (Coleman, 1988; Putnam, 2000), influye directamente en su capacidad colectiva para apoyar procesos formativos. Maldonado Valera *et al.* (2026) demuestran que la cohesión social no es un resultado automático del crecimiento económico, sino que depende de la construcción de vínculos de confianza y reciprocidad.

La escuela, como espacio privilegiado de socialización, puede y debe ser un laboratorio de esa cohesión, siempre que sus relaciones tiendan a la simetría, sin embargo, la distribución desigual de recursos simbólicos (prestigio, legitimidad) y materiales (infraestructura, tiempo) genera asimetrías que condicionan quién participa y qué resultados escolares se alcanzan; Por esa razón, una comunidad educativa que aspire a la simetría social necesita habilidad y voluntad para identificar y transformar activamente esas desigualdades, en consonancia con el ODS 10 y con las recomendaciones de la CEPAL (2019) sobre la necesidad de políticas educativas que nivelen las oportunidades desde el reconocimiento de la diversidad.

Para la formación docente es esencial aprender a mapear estas relaciones, lo que consiste en identificar actores invisibilizados, reconocer recursos comunitarios no explotados y diseñar estrategias de articulación que transformen redes en apoyos educativos. Herramientas prácticas como el mapa de actores, la matriz roles-recursos-expectativas y los protocolos de comunicación son útiles para sistematizar este diagnóstico.

Estos actores no actúan de forma aislada; sus relaciones se organizan en torno a redes de confianza y mecanismos de poder que determinan tanto la accesibilidad a recursos como la capacidad de participación en decisiones institucionales. Tal como plantea la LOEI (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011), la comunidad educativa debe ser un espacio de corresponsabilidad; sin embargo, la norma solo se transforma en práctica comunitaria simétrica cuando se garantizan condiciones reales de diálogo y decisión horizontal, aspectos que demandan de una mirada sociopedagógica y la construcción de pertenencias.

1.3. La mirada sociopedagógica en el análisis de la educación

La mirada sociopedagógica articula análisis sociológico y reflexión pedagógica: busca comprender cómo estructuras sociales (clase, género, etnia, políticas públicas) atraviesan las prácticas de enseñanza y aprendizaje. A la vez, se fundamenta en una ética de la simetría, es decir, en la convicción de que cualquier intervención educativa debe orientarse a reducir las asimetrías de poder y a construir relaciones horizontales entre los actores (Freire, 2005; CLACSO, 2020). No es una mirada meramente descriptiva; es crítica y orientada a la transformación.

Tres aportes teóricos resultan especialmente productivos para esta mirada. Primero, la noción de capital cultural y *habitus* (Bourdieu, 1991 y 2000) permite explicar por qué ciertas prácticas escolares favorecen a estudiantes con trayectorias culturales alineadas con la institución. Segundo, la teoría de códigos y currículo (Bernstein, 1990) ayuda a identificar cómo el lenguaje y la organización del saber regulan el acceso al aprendizaje. Tercero, la pedagogía crítica (Freire, 2005) aporta una ética de la praxis: la escuela como espacio de diálogo, problematización y emancipación.

El reconocimiento, a criterios de Honneth (1997), se convierte en el mecanismo a través del cual los sujetos construyen identidad y pertenencia en relaciones de simetría; sin reconocimiento recíproco, la comunidad queda reducida a un agregado sin vínculo. Metodológicamente, la sociopedagogía favorece enfoques mixtos: como el análisis de discurso curricular para detectar supuestos culturales; la observación participante para captar interacciones y rituales; y métodos participativos para incorporar voces de estudiantes y

familias. En la formación docente, esto se traduce en prácticas de lectura crítica del currículo, laboratorios de observación y ejercicios reflexivos que conecten teoría y práctica.

La interseccionalidad (Crenshaw, 1991; Viveros, 2023) es un elemento transversal de la mirada sociopedagógica. Las experiencias escolares de cada estudiante y familia se configuran por la confluencia simultánea de múltiples ejes de desigualdad, como son el género, la etnia, la clase socioeconómica, la ruralidad y la capacidad, que no operan de forma aislada sino entrelazada.

El Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) ha elaborado herramientas concretas para que esta interseccionalidad, especialmente la dimensión de género sea transversalizada en todas las políticas sociales, incluidas las educativas, lo que subraya la necesidad de que el profesorado reciba formación específica en pedagogías con enfoque de género (Viveros, 2023). Esta perspectiva permite visibilizar las asimetrías ocultas y diseñar estrategias pedagógicas que no reproduzcan exclusiones, lo cual resulta clave para abordar, en el siguiente apartado, los niveles de Educación Inicial y EGB, donde las desigualdades tempranas suelen cristalizar trayectorias diferenciadas.

1.4. Educación Inicial y Educación General Básica en el contexto nacional

Los niveles de Educación Inicial y Educación General Básica son decisivos para la equidad y la formación integral. En la primera infancia se configuran capacidades cognitivas, socioemocionales y relacionales que condicionan trayectorias posteriores; en la EGB se consolidan hábitos de estudio, identidades escolares y competencias básicas.

La Agenda 2030 reconoce esta centralidad a través de las metas 4.1 y 4.2, que instan a asegurar una educación primaria y secundaria gratuita, equitativa y de calidad, así como el acceso a servicios de desarrollo infantil temprano (Naciones Unidas, 2018). La CEPAL (2022) ha documentado cómo la desigualdad socioeconómica en América Latina se manifiesta desde los primeros años de escolarización, por lo que cualquier intervención con pretensiones de justicia debe comenzar en estos niveles. Como se desprende de las charlas magistrales recogidas por Arenas de Mesa *et al.* (2026), la reducción de la desigualdad exige

intervenciones desde la primera infancia que no se limiten a lo educativo, sino que articulen salud, nutrición, protección social y estimulación temprana.

De manera también muy reciente, Trucco *et al.* (2026) insisten en que las políticas de educación inicial y básica son la herramienta más potente para cortar los circuitos de reproducción de la pobreza, siempre que se diseñen con un enfoque de derechos y equidad territorial. Desde la sociopedagogía, estos niveles deben analizarse como espacios donde convergen políticas públicas nacionales, condiciones socioeconómicas locales y prácticas educativas comunitarias, creando contextos diferenciados que exigen respuestas pedagógicas pertinentes. En contextos de diversidad cultural y territorial, la pertinencia pedagógica, que incluye la capacidad de adaptar contenidos y metodologías a realidades locales, es determinante.

El Currículo de Educación Inicial y el Currículo Priorizado para EGB (Ministerio de Educación, 2021) proponen la incorporación de saberes ancestrales, el respeto a la lengua materna y la participación de la comunidad, elementos que solo adquieren sentido pleno cuando se trabajan desde una relación simétrica con las familias y no como meros contenidos añadidos.

La articulación entre familia y escuela en estos niveles es especialmente crítica: la continuidad de prácticas educativas en el hogar y la comunidad potencia los aprendizajes formales. Para la formación docente en estos niveles se recomiendan tres ejes de trabajo constituidos por:

1. La pertinencia cultural que consiste en diseñar unidades didácticas que incorporen saberes locales, lenguas maternas y prácticas comunitarias. Esto exige mucho más que añadir ejemplos folclóricos; supone una reconfiguración profunda del currículo para que los conocimientos ancestrales, las formas de organización comunitaria y las lenguas originarias sean tratados como saberes legítimos y no subordinados (Mato, 2018). Investigaciones recientes en América Latina muestran que cuando los docentes incorporan los fondos de conocimiento de las familias sobre saberes agrícolas, relatos orales, técnicas artesanales, entre otros. No solo se eleva la autoestima de los estudiantes indígenas y afrodescendientes, sino que mejoran significativamente sus desempeños en comprensión lectora y resolución de problemas (López,

2019). Para el Ecuador, país plurinacional e intercultural, fortalecer la pertinencia cultural en la formación inicial y continua de los docentes es una decisión estratégica: garantiza que la educación no asimile a las culturas minorizadas, sino que se enriquezca con ellas, y prepara a todos los niños para convivir en una sociedad diversa, combatiendo la discriminación desde la primera infancia (Granados, 2021).

2. El desarrollo socioemocional que permite integrar rutinas y estrategias que favorezcan el apego, la regulación emocional y la convivencia. La evidencia acumulada en las últimas dos décadas demuestra que las competencias socioemocionales, tales como autoconocimiento, autorregulación, empatía y habilidades de relación, son tan importantes como las cognitivas para el éxito escolar y para el bienestar a lo largo de la vida (Durlak *et al.*, 2011). Bisquerra (2011) insiste en que la educación emocional no debe ser una actividad aislada, sino una dimensión transversal que impregne todas las áreas curriculares y el clima institucional. En la Educación Inicial ecuatoriana, el desarrollo socioemocional se vincula directamente con la construcción del apego seguro y la capacidad de separación progresiva de la familia, mientras que en la EGB permite gestionar conflictos, prevenir el acoso escolar y construir una cultura de paz (Ministerio de Educación, 2021). Apostar por la formación docente en este eje es invertir en la salud mental de la población futura y en la edificación de comunidades escolares pacíficas, alineadas con el ODS 3 (Salud y bienestar) y el ODS 16 (Paz y justicia).
3. La transición y articulación, destinada a planificar procesos que garanticen continuidad entre Educación Inicial y EGB, evitando rupturas en trayectorias y expectativas. Las transiciones educativas han sido identificadas como momentos de alta vulnerabilidad; un paso mal gestionado entre el nivel inicial y el primer grado puede generar desajustes que repercutan en el abandono y el rezago escolar (Ahtola *et al.*, 2011). En sentido positivo, una transición articulada, con información compartida entre docentes, visitas preparatorias, reuniones conjuntas con las familias y continuidad de ciertas rutinas pedagógicas, favorece la adaptación, sostiene la motivación y consolida los aprendizajes previos (Fabian, 2019). Para el Ecuador, donde una porción significativa de la población rural accede por primera vez a la escuela formal precisamente

en estos niveles, cuidar las transiciones representa una estrategia de alto impacto en términos de equidad. Formar a los docentes en competencias de articulación interinstitucional, planificación conjunta y acompañamiento familiar contribuye directamente a la reducción de las desigualdades (ODS 10) y a la mejora de la calidad educativa (ODS 4).

Las prácticas lúdico-pedagógicas, el uso de proyectos comunitarios y la participación familiar en actividades de aprendizaje son estrategias concretas que fortalecen estos ejes. La formación docente debe ofrecer herramientas para diseñar, implementar y evaluar estas prácticas con criterios de equidad y sentido de pertenencia se nutre precisamente de estas experiencias de participación genuina y de reconocimiento de las identidades diversas que confluyen en la escuela.

1.5. La construcción de pertenencia en la vida institucional

El sentido de pertenencia emerge cuando los miembros de la comunidad escolar experimentan reconocimiento de sus identidades, acceso real a la palabra y capacidad efectiva de incidir en las decisiones institucionales. Desde una perspectiva relacional, la pertenencia no es un sentimiento individual ni una membresía formal, sino el resultado de vínculos sostenidos en condiciones de simetría: cuando cada actor siente que su voz es escuchada y valorada en igualdad de condiciones (Honneth, 1997).

Es, portanto, un resultado relacional antes que individual. Esta concepción de pertenencia se alinea con la noción de cohesión social que proponen Maldonado Valera *et al.* (2026), una cohesión que no se impone desde arriba, sino que se teje desde el reconocimiento de las diversidades y la participación efectiva de todos los actores. La pertenencia se sostiene en prácticas de reconocimiento simbólico (visibilización de identidades y saberes), participación efectiva (espacios reales de decisión) y representación (mecanismos que garantizan voz a distintos actores).

La ausencia de pertenencia se asocia a desafección, baja participación y mayor riesgo de abandono escolar. Por ello, fortalecer la pertenencia es una estrategia preventiva y promotora de equidad. Intervenciones concretas incluyen la revisión de rituales institucionales para que representen la diversidad,

la creación de consejos estudiantiles con funciones reales y la implementación de proyectos que visibilicen saberes locales. En la línea del ODS 16, que promueve sociedades pacíficas e inclusivas, una escuela que construye pertenencia sobre bases simétricas forma ciudadanos capaces de convivir en democracia y de participar en el desarrollo comunitario (Naciones Unidas, 2018).

Para la formación docente, trabajar la pertenencia implica desarrollar competencias en diseño de espacios participativos, facilitación de procesos deliberativos y evaluación relacional. Instrumentos prácticos útiles son las encuestas breves de clima y pertenencia, las guías para asambleas inclusivas y los registros de rituales que permitan evaluar si las prácticas institucionales promueven reconocimiento. Este enfoque se conecta directamente con las implicaciones formativas del siguiente apartado, donde se operacionalizan las competencias necesarias para sostener una comunidad educativa simétrica.

1.6. Implicaciones para la formación docente y propuestas de uso

Las competencias prioritarias para el trabajo docente representan las capacidades medulares que todo trabajador en el campo ecuatoriano de la Educación Inicial y EGB debe desarrollar para construir una escuela como comunidad de relaciones simétricas. Su dominio no puede quedar en la mera enunciación; cada una de esas competencias exige un saber teórico, un saber hacer práctico y un saber ser ético, coherente con el perfil del ciudadano integral que se desea formar.

La lectura crítica del currículo, cuando es dirigida a identificar supuestos culturales y sesgos, es una competencia que puede contribuir a que el docente no consuma el currículo de manera pasiva, sino que lo interroge preguntándose qué voces están presentes, cuáles han sido silenciadas y qué intereses legitima, también el docente puede determinar cuál será su papel como mediador entre ese currículo y la realidad a transformar. Apple (2019) insiste en que todo currículo es una selección cultural que beneficia a ciertos grupos, por tanto, leerlo críticamente y tomar una actitud transformadora es un acto de justicia curricular.

Esta competencia es muy útil en las condiciones del país, porque esta lectura permite detectar si los contenidos y las imágenes reproducen estereotipos

de género, representaciones folclorizadas de los pueblos indígenas o visiones urbanocéntricas que invisibilizan la ruralidad. Investigaciones realizadas en la región andina muestran que cuando los docentes desarrollan esta competencia, modifican espontáneamente sus planificaciones para incluir referentes locales y promueven un diálogo intercultural auténtico (Comboni & Juárez, 2020).

Desde esa visión se elabora el diseño pedagógico contextualizado, encaminado a integrar saberes comunitarios y metodologías lúdicas. Diseñar contextualizadamente es una competencia que implica partir del entorno sociocultural del niño, utilizando sus experiencias previas como puente hacia los nuevos aprendizajes. Zabalza (2016) sostiene que una didáctica universitaria, y por extensión, escolar, de calidad es aquella que logra conectar los contenidos con la vida real del alumnado.

En la Educación Inicial ecuatoriana, esto se traduce, por ejemplo, en aprovechar las ferias, las mingas o las leyendas locales como situaciones de aprendizaje, en lugar de importar materiales descontextualizados. Fortalecer esta competencia en los docentes tiene un valor estratégico, porque eleva la pertinencia del sistema educativo y favorece que las comunidades se reconozcan en la escuela, incrementando su implicación y, con ello, la cohesión social (UNESCO, 2020).

Otra competencia importante que se debe fortalecer es la facilitación participativa para conducir asambleas, talleres y procesos de co-decisión; a través de ella se transforma el aula en un espacio democrático, donde los estudiantes aprenden a argumentar, escuchar y decidir colectivamente. Jara (2020) ha sistematizado ampliamente la metodología de la educación popular y muestra que la participación genuina no solo mejora la convivencia, sino que desarrolla competencias ciudadanas imprescindibles para la vida en democracia. Para Ecuador, formar docentes que sepan facilitar procesos participativos desde los primeros años escolares es sembrar las bases de una cultura política alejada del autoritarismo y la corrupción, en sintonía con el ODS 16. Además, la LOEI (2011) prevé la existencia de gobiernos escolares, que solo funcionan de manera efectiva cuando los maestros cuentan con herramientas concretas de facilitación.

Un elemento de innegable valor como competencia es la reflexividad profesional con el objetivo de practicar autoobservación y análisis de casos.

La reflexividad, si es acompañada de una visión dialéctica puede permitir al docente distanciarse conscientemente de su propia práctica para examinarla críticamente, identificar sus consecuencias no deseadas y ajustar sus intervenciones. Schön (1998) acuñó el concepto de “profesional reflexivo”, y Perrenoud (2011) lo desarrolló en el ámbito educativo, demostrando que la reflexión sistemática es el principal motor del desarrollo profesional. En el contexto nacional, esta competencia resulta vital porque rompe con la tradición de una formación docente meramente prescriptiva y favorece la autonomía profesional. Docentes reflexivos son capaces de reconocer, por ejemplo, cuándo están dirigiendo más preguntas a los niños que a las niñas o cuándo sus expectativas diferenciadas están reproduciendo desigualdades de clase o etnia.

La capacidad para el trabajo en red, mapear actores y articular alianzas con la comunidad es una competencia que permite identificar a los actores internos y externos que pueden contribuir al proyecto educativo, establecer relaciones de cooperación y coordinar acciones; significa además comprender que la escuela no puede construir comunidad si el docente trabaja aislado. Epstein (2018) ha investigado durante décadas los modelos de asociación familia-escuela-comunidad y demuestra que las escuelas que operan en red obtienen mejores resultados académicos y menores tasas de deserción.

A nivel nacional, la riqueza de actores comunitarios, sabias y sabios locales, parteras, artesanos, líderes juveniles, representa un capital que rara vez se activa pedagógicamente; por esa razón la formación de los docentes en esos elementos que enriquecen su experiencia educativa y corresponsabilizar a toda la sociedad en desarrollo pleno de la infancia, es una estrategia de bajo costo y alto impacto.

La evaluación relacional es una competencia que posibilita incorporar indicadores de pertenencia y clima en la evaluación institucional. Tradicionalmente, la evaluación se ha centrado en los logros individuales de los estudiantes; la evaluación relacional, en cambio, valora la calidad de los vínculos que sostienen el aprendizaje. Santos Guerra (2014) aboga por una evaluación comprensiva y participativa que no clasifique, sino que ayude a mejorar. Murillo y Duk (2018) insisten en que una escuela inclusiva debe evaluar no solo contenidos, sino también el sentido de pertenencia, la participación y el clima escolar. En las condiciones actuales del país desarrollar esta competencia en los

docentes supone cambiar el lente con el que se mira la calidad educativa, porque no basta con que los niños lean bien; hay que preguntarse si se sienten seguros, si sus voces son escuchadas y si sus familias se sienten parte de la comunidad escolar. Esta es una plataforma clave para avanzar hacia el ODS 4, meta 4.a, que exige entornos de aprendizaje inclusivos y seguros.

Tomando en cuenta todo lo anterior, referente a competencias, se propone una secuencia de desarrollo para docentes en formación, o en ejercicio, transiten desde la comprensión teórica hasta la acción transformadora en sus contextos reales. Cada etapa se describe con mayor profundidad, indicando las metodologías y los referentes que la sostienen, y se subraya su importancia para el fortalecimiento del sistema educativo ecuatoriano.

La primera etapa está dirigida a incentivar la apropiación activa de un módulo teórico, que consiste en lectura guiada de autores, como Bourdieu, Bernstein, Freire, Sousa Santos, Honneth, entre otros y la discusión de casos. No se trata de una exposición magistral, sino de un seminario dialógico en el que los participantes confrontan las categorías teóricas con situaciones reales de escuelas ecuatorianas. La lectura de Freire (2005) sobre la dialogicidad, por ejemplo, se discute a la luz de una grabación de una asamblea escolar, analizando si realmente hubo diálogo o solo monólogos disfrazados. Este módulo sienta las bases conceptuales para que los docentes comprendan por qué la simetría relacional es un principio pedagógico y no solo un ideal ético. Invertir en esta fundamentación teórica es estratégico porque dota a los educadores de un lenguaje y un marco analítico que les permite argumentar sus prácticas y resistir discursos tecnocráticos que reducen la calidad a resultados estandarizados (Tenti Fanfani, 2021).

La segunda etapa será el desarrollo de un laboratorio de observación para el análisis de interacciones y rituales en aulas reales o simuladas. Durante este laboratorio, los docentes registran, mediante guías de observación, interacciones específicas: ¿a quién se le da la palabra? ¿cómo se gestionan los conflictos? ¿qué rituales (filas, saludos, izada de bandera) transmiten mensajes de inclusión o exclusión? Posteriormente, se analizan esos registros colectivamente, utilizando categorías como el currículum oculto (Jackson, 1991) o la clasificación y enmarcamiento de Bernstein (1990). La investigación muestra que la observación sistemática seguida de reflexión colaborativa es una de las

estrategias más potentes para modificar creencias y prácticas docentes (Stoll & Louis, 2007). Para el Ecuador, donde los procesos de inducción docente son aún incipientes, institucionalizar este tipo de laboratorios en las universidades y en los programas de desarrollo profesional tendría un impacto significativo en la calidad y equidad de la enseñanza.

La tercera etapa consiste en la realización de un taller de diseño, que tiene el objetivo de lograr la construcción de unidades didácticas contextualizadas y protocolos de participación. Los participantes, organizados en equipos por nivel o por territorio, diseñan colaborativamente una unidad didáctica que articule los contenidos del Currículo Priorizado con saberes comunitarios y que prevea mecanismos de participación estudiantil y familiar. Se utilizan plantillas que obligan a explicitar los propósitos de aprendizaje, los criterios de evaluación relacional y las estrategias de participación. El diseño colaborativo, cuando es acompañado por pares y formadores, incrementa la autoeficacia docente y la probabilidad de que las innovaciones se sostengan en el tiempo (Krichesky & Murillo, 2018). Este taller ofrece una respuesta concreta a una de las demandas más sentidas del magisterio ecuatoriano: contar con herramientas prácticas para atender la diversidad en el aula sin renunciar a la calidad.

La cuarta etapa es un resultado de la apropiación crítica de los aprendizajes teóricos y prácticos anteriores. Se trata de la creación de un proyecto aplicado que se trata de una intervención escolar co-diseñada con la comunidad y evaluación de impacto en pertenencia. Cada participante, o equipo, implementa la unidad diseñada en un contexto real, con el acompañamiento de un mentor o de un grupo de reflexión. La intervención incluye la aplicación de una encuesta breve de pertenencia al inicio y al final, y la recolección de evidencias cualitativas (voces de estudiantes, familias, fotografías, registros de asambleas). Esta metodología se inscribe en la tradición de la investigación-acción participativa (Fals Borda, 2015) y conecta directamente con el ODS 17 (Alianzas), porque exige tejer alianzas con las familias y la comunidad. Para el país, generar un banco de estas experiencias documentadas permitiría identificar prácticas efectivas, escalarlas y fundamentar la política pública con evidencia generada por los propios actores educativos.

La secuencia de desarrollo para docentes en formación, o en ejercicio debe terminar en un cierre reflexivo donde se produce una sistematización de

aprendizajes y recomendaciones institucionales. En esta etapa final, los docentes escriben una narrativa reflexiva en la que analizan qué funcionó, qué obstáculos encontraron y qué transformaciones observaron en los vínculos comunitarios. La sistematización de experiencias, tal como la conceptualiza Jara (2020), no es solo un informe, sino un proceso de producción de conocimiento a partir de la práctica. Estas narrativas pueden ser publicadas en repositorios institucionales, socializadas en jornadas pedagógicas o presentadas a las autoridades como insumos para el proyecto educativo institucional. Así, la secuencia formativa no solo desarrolla competencias individuales, sino que contribuye a la creación de una cultura institucional reflexiva, esencial para la mejora continua del sistema educativo ecuatoriano.

¿Cuáles serían los mejores instrumentos prácticos para incorporar en este trabajo? ¿Cuáles serían sus características? Cada instrumento que se propone opera como una mediación concreta para que los principios sociopedagógicos expuestos en este capítulo se traduzcan en acciones cotidianas, pero se hace necesario, para responder esas interrogantes la fundamentación y relevancia de cada instrumento para el contexto nacional.

En el caso del mapa de actores y matriz roles-recursos-expectativas, se trata de un instrumento que permite visualizar gráficamente quiénes conforman la comunidad educativa ampliada, qué recursos (materiales, simbólicos, organizativos) pueden aportar y qué esperan de la escuela. Se basa en la metodología del análisis de redes sociales aplicada al ámbito educativo (Daly, 2010). En Ecuador es un instrumento de gran utilidad, porque, muchas escuelas rurales están enclavadas en comunidades con fuertes lazos organizativos. Este mapa evita que el docente perciba a las familias solo como carencias y le ayuda a reconocer los activos comunitarios sobre los que construir alianzas. Su uso sistemático es, además, un paso previo indispensable para cumplir con la corresponsabilidad que establece la LOEI.

La propuesta de una encuesta breve de pertenencia, que está compuesta por ocho o diez ítems; previamente validada en diferentes contextos latinoamericanos (Castro *et al.*, 2020), puede ser aplicada de forma anónima a estudiantes, familias y docentes para medir dimensiones como “me siento escuchado/a”, “mis ideas son tomadas en cuenta” o “me siento parte de esta escuela”.

Su sencillez permite que los resultados sean analizados por el propio consejo estudiantil o por el comité de convivencia, convirtiéndose en un insumo para la toma de decisiones. Para el país, incorporar este tipo de medición en los procesos de autoevaluación institucional contribuiría a desplazar el foco desde los indicadores exclusivamente académicos hacia una comprensión más integral de la calidad educativa.

La guía de observación de rituales y recreos se trata de un instrumento que dirige la atención hacia aspectos frecuentemente naturalizados como el uso del espacio (¿juegan niños y niñas juntos? ¿hay zonas vedadas?), la distribución del poder (¿quiénes imponen las reglas del juego?), y los mensajes implícitos en formaciones, celebraciones y sanciones. La observación de lo cotidiano ha sido ampliamente recomendada por la sociología de la educación para desvelar el currículum oculto (Jackson, 1991; Ball, 1989). Formar a los docentes en el uso de esta guía les convierte en etnógrafos de su propia escuela, capaces de detectar microviolencias y de rediseñar rituales para que promuevan simetría y reconocimiento.

El protocolo para asambleas participativas establece los pasos para conducir asambleas de aula o de centro que garanticen la voz de todos: desde la disposición del espacio en círculo, pasando por el uso de objetos que regulan la palabra, hasta técnicas de deliberación como el susurro al oído o el Phillips 66. La educación democrática ha demostrado que la participación estructurada previene la monopolización del discurso y favorece la inclusión de las voces más tímidas (Apple & Beane, 2012). En el país donde el gobierno escolar es una figura legal, pero a menudo vacía de contenido, este protocolo ofrece una herramienta concreta para revitalizar la democracia escolar desde la base, formando ciudadanos que hayan vivido la experiencia de decidir juntos.

La plantilla de unidad didáctica contextualizada es un esquema que obliga a incluir, además de los objetivos curriculares estándar, los saberes comunitarios que se integrarán, las estrategias de participación de las familias, los criterios de evaluación relacional y una reflexión final sobre los supuestos culturales que la unidad activa. Esta plantilla se inspira en los diseños universales de aprendizaje (CAST, 2018) y en las pedagogías interculturales (Mato, 2018). Para el sistema educativo ecuatoriano, generalizar el uso de esta plantilla representaría operacionalizar los principios del Currículo Priorizado y de la

LOEI, transformando la planificación docente de un requisito burocrático en una auténtica herramienta de equidad y pertinencia.

Todas estas competencias e instrumentos encuentran su sentido último en la construcción de una comunidad educativa basada en relaciones simétricas. La formación docente, en consecuencia, debe trascender la simple capacitación técnica y convertirse, sin ignorarla, en un proceso de empoderamiento que prepare a los futuros profesionales para leer críticamente las asimetrías, fomentar la participación auténtica y sostener vínculos que den vida al ideal de la escuela como comunidad.

Conclusiones

Leer la institución educativa como comunidad formativa requiere integrar análisis sociológico riguroso con reflexión pedagógica situada. Las teorías sobre capital cultural, códigos del currículo y pedagogía crítica no son apenas marcos académicos: son herramientas concretas para que docentes diagnostiquen y transformen sus propias prácticas. Al añadir la exigencia de simetría en las relaciones, se subraya que la comunidad educativa no preexiste por la mera ubicación geográfica, sino que debe ser construida a través de vínculos de reconocimiento, diálogo horizontal y participación real.

En contextos de Educación Inicial y EGB, esta lectura sociopedagógica cobra particular importancia: es en estos niveles donde se cimientan trayectorias educativas y donde la inclusión, la participación y la justicia dejan de ser consignas para convertirse en prácticas cotidianas de reconocimiento. La formación docente orientada por estos principios, en diálogo con la Agenda 2030, las políticas curriculares ecuatorianas y los aportes de CLACSO y CEPAL, habilita a los profesionales no solo para enseñar contenidos, sino para construir comunidades escolares donde cada niño, niña, familia y actor comunitario encuentre genuino lugar y voz.



**Convivencia, socialización
y cultura de paz en la
comunidad educativa**

Capítulo II

Este capítulo ofrece un marco sociopedagógico para comprender la convivencia escolar como proceso social, transformar los conflictos en oportunidades de aprendizaje y promover una cultura de paz en la comunidad educativa. La convivencia, lejos de reducirse a la ausencia de violencia, constituye una construcción relacional que se teje en cada interacción y que, cuando se orienta hacia condiciones de simetría, permite que todos los actores escolares participen en la configuración de un entorno justo y solidario (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019; Galtung, 2003).

El capítulo articula teoría y práctica: define conceptos clave, analiza normas y clima escolar, propone estrategias formativas para docentes y entrega instrumentos prácticos para diagnóstico, intervención y evaluación. Todo ello se alinea con el ODS 4 (Educación de calidad), que en su meta 4.a exige entornos de aprendizaje seguros, inclusivos y eficaces para todos, y con el ODS 16 (Paz, justicia e instituciones sólidas), que insta a promover sociedades pacíficas e inclusivas (Naciones Unidas, 2018). De manera particular, el capítulo aborda la dolorosa realidad del acoso escolar como una fractura de la comunidad educativa que exige respuestas pedagógicas y restaurativas urgentes, especialmente en los niveles de Educación Inicial y Educación General Básica, donde la personalidad y la autoestima están en plena formación.

2.1. La convivencia escolar como proceso social

La convivencia escolar no es simplemente la ausencia de agresiones o conflictos; es, ante todo, un proceso social a través del cual los miembros de la comunidad educativa aprenden, ponen en práctica y legitiman disposiciones como la empatía, el diálogo, la responsabilidad y el reconocimiento del otro. Este aprendizaje se produce en las interacciones cotidianas, en el aula, durante el recreo, en las ceremonias cívicas, y en la trama institucional de normas, roles y rituales que conforman el currículo oculto (Jackson, 1991). Desde la sociopedagogía, la convivencia debe ser objeto de diagnóstico y diseño pedagógico, ya que en ella se reproducen o se transforman las asimetrías de poder que condicionan la inclusión y la equidad (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019).

Leer la escuela como espacio relacional, en la línea de lo planteado en el capítulo anterior, permite identificar aquellas prácticas cotidianas que, aun sin intención explícita, excluyen a ciertos estudiantes o familias, ya sea por su origen étnico, su nivel socioeconómico, su género o su diversidad funcional (Bourdieu, 2000; Crenshaw, 1991). Estas prácticas, cuando se vuelven sistemáticas y se dirigen contra un mismo individuo, configuran el fenómeno del acoso escolar, una de las expresiones más graves de la degradación de la convivencia (Olweus, 2013). Por ejemplo, la formación de filas según el rendimiento académico, los comentarios que naturalizan roles de género o las sanciones desproporcionadas hacia determinados grupos constituyen actos pedagógicos que refuerzan jerarquías y deterioran la convivencia. En contraste, una escuela que apuesta por la simetría relacional diseña intencionalmente espacios de interacción que promueven la cooperación, el diálogo y la corresponsabilidad (Nucci, 2015).

La investigación reciente en América Latina, publicada en revistas indexadas en SciELO y Scopus, ha mostrado que la convivencia escolar se asocia fuertemente con los logros académicos y con el bienestar socioemocional de los estudiantes. Un estudio longitudinal en escuelas chilenas evidenció que un clima de convivencia positivo predice mejoras significativas en matemáticas y lenguaje, mediadas por la motivación y el sentido de pertenencia (López *et al.*, 2017). En Brasil, Abramovay y Castro (2015) documentaron que las escuelas que promueven relaciones de respeto e diálogo consiguen reducir drásticamente los episodios de violencia, sobre todo cuando las prácticas restaurativas son incorporadas a lo cotidiano institucional.

Asimismo, trabajos de autores franceses, como los de Debarbieux (2016), han insistido en que la victimación entre pares no es un fenómeno aislado, sino un síntoma de climas escolares degradados que demandan intervenciones sistémicas, no solo punitivas. En el contexto ecuatoriano, investigaciones recientes señalan que el acoso escolar afecta a aproximadamente dos de cada diez estudiantes de educación básica, con una prevalencia mayor en los últimos años de la EGB y con consecuencias directas sobre el rendimiento académico y la salud mental (Ministerio de Educación, 2017).

Para el contexto ecuatoriano, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011) y la Política Nacional de Convivencia Escolar (Ministerio de Educación, 2017) reconocen la convivencia como un eje transversal del

currículo y como un componente esencial de la calidad educativa. Estas normas prohíben expresamente cualquier forma de discriminación, acoso o violencia entre los miembros de la comunidad educativa, estableciendo la obligación de activar protocolos de protección y de aplicar medidas socioeducativas. El Currículo Priorizado (Ministerio de Educación, 2021) refuerza esta visión al integrar competencias socioemocionales y de ciudadanía en todas las áreas, lo que significa que la formación para la convivencia no puede quedar relegada a una asignatura aislada, sino que debe impregnar la planificación didáctica y la vida institucional. La formación docente, en consecuencia, debe preparar a los profesionales para analizar críticamente las interacciones cotidianas, detectar microviolencias y diseñar estrategias que transformen el aula en un laboratorio de convivencia democrática.

2.2. Normas, acuerdos y participación en la vida institucional

Las normas escolares funcionan mejor cuando son co-construidas por quienes deben cumplirlas. La legitimidad de una regla no proviene de su imposición vertical, sino del proceso participativo que involucra a estudiantes, familias, docentes y personal administrativo en su elaboración y revisión periódica (Nucci, 2015).

Desde una perspectiva de comunidad simétrica, la construcción de normas no es un trámite administrativo, sino un ejercicio de ciudadanía que educa en la deliberación, la argumentación y el respeto a las diferencias (Apple & Beane, 2012). Cuando los códigos de convivencia incluyen definiciones claras sobre qué constituye acoso escolar, cómo denunciarlo y qué medidas restaurativas se aplicarán, se convierten en herramientas de protección para las víctimas y de orientación para toda la comunidad.

En Ecuador, los Lineamientos para la Construcción del Código de Convivencia (Ministerio de Educación, 2014) recomiendan que este instrumento tenga un carácter formativo, no punitivo, y que se sustente en procedimientos restaurativos y en la revisión periódica. La normativa distingue claramente entre faltas leves, que deben ser gestionadas mediante el diálogo y la reparación, y situaciones que requieren rutas de protección y medidas socioeducativas. Sin embargo, la mera existencia de un Código no garantiza una convivencia pacífica;

se requiere que la comunidad educativa se apropie de él, lo actualice y lo utilice como una herramienta viva de regulación social (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019). Dentro de los planteles escolares la estructura de un protocolo operativo para la coconstrucción de normas de convivencia debe contar con al menos, cinco fases.

La primera sería el diagnóstico participativo, que puede realizarse mediante encuestas anónimas, grupos focales o asambleas de aula, se recogen las percepciones de estudiantes, familias y personal sobre los principales problemas de convivencia, incluyendo la frecuencia y los tipos de violencia o acoso que se viven en el plantel. Este diagnóstico debe realizarse con especial sensibilidad en los primeros años de la EGB, donde los niños pueden tener dificultades para nombrar sus experiencias de victimización.

La segunda fase sería la convocatoria y realización de asambleas deliberativas, que deben realizarse en cada curso y en espacios inter-estamentales, se discuten los resultados del diagnóstico y se redactan borradores de normas, enfatizando los valores que se quieren proteger y las conductas que se consideran inaceptables. En estas asambleas, los estudiantes aprenden a diferenciar un conflicto puntual de una situación de acoso sistemático, comprendiendo el daño profundo que este último causa.

La tercera etapa es la redacción participativa, encabezada por un comité representativo que funcione con presencia de estudiantes, docentes, familias y personal administrativo, e integra los aportes y elabora un documento base, que es devuelto a la comunidad para su validación. Es fundamental que el código que se logre crear incluya un apartado específico sobre acoso escolar, con definiciones, ejemplos, canales de denuncia y medidas de protección.

La cuarta fase incluye la socialización y formación, donde se realizan jornadas de sensibilización y talleres para que todos los actores comprendan el sentido formativo de las normas y conozcan los procedimientos restaurativos. En estas jornadas se debe trabajar explícitamente el rol de los espectadores del acoso, alentándolos a convertirse en defensores activos de las víctimas (Salmivalli, 2014). La cuarta fase es la evaluación semestral que se efectúa a través de la aplicación de instrumentos breves de clima y se convocan asambleas de revisión para ajustar las normas a las necesidades emergentes, prestando especial

atención a si los casos de acoso reportados han disminuido y si las víctimas se sienten escuchadas y protegidas.

La evidencia internacional muestra que las escuelas que implementan procesos participativos de elaboración de normas reportan una reducción significativa de las sanciones disciplinarias y un aumento del sentido de pertenencia (Gregory *et al.*, 2016). Un estudio en Portugal, indexado en Scopus, demostró que los alumnos que participan activamente en la definición de las reglas escolares desarrollan mayor autorregulación y menor participación en comportamientos de riesgo (Veiga *et al.*, 2018). En la misma línea, investigaciones francesas sobre la *justice scolaire* (justicia escolar) subrayan que cuando los estudiantes perciben que las normas son justas y que ellos han tenido voz en su construcción, la aceptación de las consecuencias frente a una falta es mucho mayor y se reduce la reincidencia (Prairat, 2013). Para la formación docente, esto implica desarrollar competencias en facilitación de procesos deliberativos y en diseño de instrumentos participativos, aspectos que se operacionalizan en las propuestas prácticas del capítulo.

2.3. Clima escolar, respeto y sentido de pertenencia

El clima escolar es una percepción colectiva que integra dimensiones como la seguridad física y emocional, el apoyo de los docentes, la justicia institucional y las oportunidades de participación (Thapa *et al.*, 2013). Un clima positivo se asocia con mayor bienestar docente, menores tasas de deserción y mejores resultados académicos, mientras que un clima negativo predice la aparición de violencia, el desgaste profesional y la desafiliación escolar (Berkowitz *et al.*, 2017). En contextos de acoso escolar, el clima se deteriora gravemente: el miedo y la indefensión se instalan en las víctimas, los espectadores se sienten inseguros y los agresores perciben impunidad, configurando un círculo vicioso que normaliza la violencia (Olweus, 2013). Desde la perspectiva de la comunidad como vínculo simétrico, un clima escolar positivo no es aquel donde no hay conflictos, sino aquel donde los conflictos se gestionan de manera constructiva y donde cada miembro se siente reconocido y valorado (Honneth, 1997).

Medir el clima escolar con instrumentos breves y validados, como encuestas anónimas de 10 a 15 ítems, observación sistemática de recreos y aulas, entrevistas grupales, es una condición necesaria para la mejora sostenida. Estos

instrumentos deben incluir indicadores específicos sobre acoso y victimación entre pares, como la frecuencia de insultos, exclusiones, golpes o rumores malintencionados, permitiendo un mapeo fino de la violencia. Pero medir no basta; es indispensable devolver los resultados a la comunidad, discutirlos en asambleas y traducirlos en planes de acción co-diseñados (Kohl *et al.*, 2013). En Ecuador, la Política Nacional de Convivencia Escolar establece la obligatoriedad de aplicar diagnósticos participativos y de elaborar planes de mejora, aunque su implementación aún enfrenta desafíos de cobertura y acompañamiento técnico. Las intervenciones eficaces para mejorar el clima escolar integran tutorías efectivas, actividades cooperativas y espacios de cooperación estudiantil.

En el caso de las tutorías afectivas se plantea que cada docente tutor acompañe de manera cercana a un grupo reducido de estudiantes, generando un vínculo de confianza que favorece la detección precoz de dificultades y la orientación personalizada. En los casos de acoso, el tutor suele ser el primer adulto en notar cambios en el comportamiento de la víctima, como retraimiento, descenso del rendimiento, somatizaciones y, por tanto, una pieza clave en la activación de los protocolos de protección (Del Rey & Ortega, 2015).

Para el caso de las actividades cooperativas, se considera que el ejercicio del aprendizaje cooperativo, bien estructurado, no solo mejora el rendimiento, sino que reduce los prejuicios, fomenta la empatía y construye relaciones de interdependencia positiva (Johnson & Johnson, 2009). Al organizar los grupos de manera heterogénea y rotativa, se rompen las dinámicas de exclusión y se crean oportunidades para que todos los estudiantes sean valorados por sus aportes.

Todo lo anterior ratifica la importancia de crear activamente espacios de participación estudiantil, a través de consejos de aula, asambleas de grado y gobiernos escolares con funciones reales permiten que los estudiantes ejerzan su derecho a la participación, incrementando su sentido de pertenencia y su compromiso con la comunidad (Apple & Beane, 2012). Cuando estos espacios incluyen la figura del “alumno ayudante” o del “mediador escolar”, se convierten en plataformas para la prevención del acoso y la promoción de la solidaridad (Cowie & Wallace, 2018).

El sentido de pertenencia, como se argumentó en el capítulo anterior, es un

resultado relacional que emerge del reconocimiento mutuo. En la medida en que el clima escolar promueve relaciones simétricas y respetuosas, los estudiantes y las familias desarrollan un apego emocional hacia la institución, lo que opera como un factor protector frente a la violencia y el abandono (Osterman, 2000). Por el contrario, la experiencia de acoso destruye ese sentido de pertenencia: la víctima percibe la escuela como un lugar hostil del que desea escapar, lo que aumenta exponencialmente el riesgo de ausentismo y deserción.

Un estudio reciente en Colombia, indexado en SciELO, encontró que el sentido de pertenencia mediaba completamente la relación entre clima escolar positivo y logro académico en secundaria (Castro *et al.*, 2020). Por tanto, las políticas de convivencia no solo deben apuntar a sancionar o prevenir la violencia, sino a construir activamente pertenencia desde el respeto a la diversidad, en consonancia con el ODS 16.

2.4. El conflicto como oportunidad de aprendizaje comunitario

El conflicto es inherente a la vida social. Desde una lectura sociopedagógica, no debe ser suprimido ni ignorado, sino gestionado de manera que se convierta en una oportunidad de aprendizaje comunitario. La pedagogía crítica (Freire, 2005) y los enfoques restaurativos (Hopkins, 2015) coinciden en que el conflicto, cuando se aborda mediante el diálogo y la búsqueda de soluciones colaborativas, desarrolla habilidades de comunicación, empatía y pensamiento crítico, y fortalece los vínculos en lugar de destruirlos. Es crucial, distinguir entre conflicto y acoso escolar: mientras el conflicto supone una confrontación entre partes con cierto grado de simetría, el acoso se caracteriza por un desequilibrio de poder sostenido y por la intención de causar daño, lo que exige intervenciones específicas de protección y reparación (Olweus, 2013; Smith, 2014).

La normativa ecuatoriana distingue entre conflictos ordinarios, como desacuerdos, disputas, malentendidos y situaciones que, por su gravedad, requieren rutas de protección y medidas socioeducativas (Ministerio de Educación, 2017). Para los primeros, la mediación entre pares, los círculos restaurativos y los acuerdos reparatorios se han mostrado especialmente eficaces. La mediación entre pares forma a estudiantes como mediadores, quienes facilitan el diálogo entre las partes en conflicto, promoviendo la

escucha activa y la generación de acuerdos que satisfagan a ambos. Este tipo de programas no solo resuelve incidentes, sino que empodera a los estudiantes y transforma la cultura institucional (Sellman, 2011). Sin embargo, cuando se trata de acoso, la mediación entre iguales está contraindicada, porque el desequilibrio de poder entre víctima y agresor impide un diálogo en condiciones de simetría y puede revictimizar a quien ha sufrido el daño (Zins, Elias, & Maher, 2007).

Los círculos restaurativos, de amplia difusión en países anglófonos y también en Brasil (Pranis, 2014), reúnen a la persona que ha causado un daño, a quien lo ha sufrido y a otros miembros de la comunidad para conversar sobre lo ocurrido, expresar sentimientos y consensuar una reparación. Para los casos de acoso, se recomienda una variante: los círculos de apoyo para la víctima, donde un grupo de compañeros se compromete voluntariamente a brindar compañía y protección durante los recreos y las transiciones, rompiendo el aislamiento que constituye una de las mayores fuentes de sufrimiento (Cowie & Wallace, 2018). Investigaciones brasileñas documentaron que la introducción de círculos restaurativos en escuelas públicas de São Paulo redujo en un 50% a reincidencia en faltas graves de menores mejorando significativamente la percepción de justicia entre los alumnos (Schilling & Carvalho, 2019). En Francia, la *justice restaurative en milieu scolaire* (la justicia restaurativa en medios escolares) ha sido impulsada por el Ministerio de Educación como una alternativa a las sanciones excluyentes, con resultados prometedores en la reducción del absentismo y la mejora del clima (Bonafé-Schmitt, 2015).

Para que el conflicto se convierta realmente en una oportunidad de aprendizaje, es imprescindible que los docentes cuenten con formación en mediación, facilitación de círculos y estrategias de comunicación no violenta (Rosenberg, 2006). Además, los protocolos institucionales deben ser claros: cuándo un conflicto puede ser gestionado internamente y cuándo, por su naturaleza (violencia sexual, acoso grave, porte de armas), debe activarse la ruta de protección con la Junta Cantonal de Protección de Derechos o las autoridades judiciales. La claridad normativa protege tanto a las víctimas como a los docentes, evitando la revictimización y la impunidad.

2.5. Cultura de paz y prevención de la violencia escolar

Incorporar la cultura de paz en la escuela supone trascender la mera

resolución de conflictos para transformar las estructuras y las culturas que generan violencia (Galtung, 2003). Johan Galtung distingue entre paz negativa, que sería la ausencia de violencia directa, y paz positiva que es la presencia de justicia social, equidad y relaciones simétricas. Esta distinción es crucial para una mirada sociopedagógica: de nada sirve que en una escuela no haya agresiones físicas si persisten prácticas de discriminación, exclusión o maltrato psicológico que, a menudo, reflejan desigualdades estructurales de clase, género, etnia o capacidad.

El acoso escolar es la antítesis de la paz positiva, ya que se nutre de desigualdades y las reproduce, convirtiendo las diferencias en estigmas y las relaciones en cadenas de dominación. La construcción de una cultura de paz exige acción en tres niveles de prevención, ampliamente validados por la literatura en salud pública y adaptados al ámbito escolar (Basile *et al.*, 2016); ellos son la prevención primaria, la prevención secundaria y la prevención terciaria.

La llamada prevención primaria, también considerada universal, se logra a partir del desarrollo sistemático de habilidades socioemocionales, como la empatía, regulación emocional, resolución pacífica de conflictos, para todos los estudiantes, desde la Educación Inicial. Programas como el currículo KiVa, desarrollado en Finlandia y evaluado en ensayos controlados aleatorizados, han demostrado reducciones de hasta el 40% en los episodios de acoso tras un año de implementación, gracias a una combinación de lecciones estructuradas, juegos cooperativos y mensajes institucionales claros contra el acoso (Kärnä *et al.*, 2011). El programa Aulas en Paz, implementado en Colombia y evaluado en revistas indexadas, demostró que la enseñanza explícita de competencias ciudadanas desde los primeros grados reduce significativamente la agresión y mejora la convivencia (Chaux *et al.*, 2017). En Ecuador, el Currículo Priorizado incorpora estos aprendizajes, pero su concreción en las aulas requiere docentes formados en didácticas activas y en la creación de ambientes seguros.

Para incentivar la prevención secundaria o selectiva, es fundamental la detección temprana de estudiantes o grupos en riesgo, que puede ser por exposición a violencia intrafamiliar, acoso escolar, por consumo de sustancias, y acompañamiento psicosocial oportuno. Las pruebas de tamizaje sociométrico, que preguntan a los estudiantes con quiénes juegan, a quienes consideran amigos y quiénes están solos, permiten identificar a niños en situación de aislamiento

o rechazo, que son los más vulnerables al acoso (Cillessen & Marks, 2017). Los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE), regulados por el Ministerio de Educación, cumplen un papel central en este nivel, aunque enfrentan el desafío de la sobrecarga de casos y la falta de recursos.

Por último, la prevención terciaria o indicada, está dirigida hacia la reparación del daño y protección de las víctimas, mediante rutas de derivación, medidas socioeducativas y, cuando corresponda, sanciones pedagógicas con enfoque de justicia restaurativa. En los casos de acoso, la intervención no puede limitarse a separar a víctima y agresor; debe incluir un trabajo terapéutico con ambos, un plan de seguridad para la víctima y un seguimiento sostenido durante semanas o meses para asegurar que el acoso no se reactive por otros medios, como las redes sociales (Smith, 2014). En este nivel, la colaboración interinstitucional con los sistemas de protección de derechos, salud y justicia es indispensable.

El esfuerzo por integrar la visión de paz positiva en las políticas escolares ecuatorianas fortalece la justicia estructural y relacional; como señaló la CEPAL (2019), la violencia en la escuela es un reflejo de las desigualdades que atraviesan la sociedad latinoamericana, por lo que cualquier intervención debe articularse con políticas de inclusión, reducción de la pobreza y equidad de género. La Agenda 2030, a través del ODS 5 (Igualdad de género) y del ODS 10 (Reducción de las desigualdades), ofrece un marco para abordar las causas profundas de la violencia escolar, reconociendo que no puede haber cultura de paz sin justicia social.

Un aporte especialmente relevante desde el pensamiento latinoamericano es el de la educación para la paz desde las epistemologías del Sur (Sousa Santos, 2019). Esta perspectiva cuestiona las concepciones hegemónicas de paz que a menudo se imponen desde el Norte global y propone, en cambio, construir paces contextualizadas, que reconozcan los saberes ancestrales de los pueblos indígenas sobre la resolución de conflictos y la armonía comunitaria. En Ecuador, país plurinacional, esto tiene una aplicación concreta: incorporar las prácticas de mediación propias de las comunidades indígenas y afroecuatorianas en los códigos de convivencia escolar podría enriquecer las estrategias restaurativas y otorgarles legitimidad cultural.

2.6. La herida del acoso escolar y su abordaje restaurativo

El acoso escolar, conocido internacionalmente como *bullying* (acoso), constituye una de las manifestaciones más devastadoras de la violencia en las instituciones educativas. Se define como una conducta agresiva, intencional y repetida, que se produce en el marco de un desequilibrio de poder real o percibido entre quien agrede y quien es victimizado (Olweus, 2013). Puede adoptar diversas formas: física (golpes, empujones), verbal (insultos, burlas, apodosos denigrantes), relacional (exclusión sistemática, difusión de rumores malintencionados) y, cada vez con mayor frecuencia, ciberacoso (amenazas, difamación o exclusión a través de redes sociales y mensajería instantánea).

El acoso escolar tiene también un componente de género que no puede ignorarse; las niñas y adolescentes sufren con mayor frecuencia acoso relacional y violencia sexual, mientras que los niños varones experimentan más violencia física directa. La CEPAL (2026) recuerda que transversalizar la perspectiva de género en las políticas educativas es indispensable para visibilizar y desmontar estas formas diferenciadas de violencia. En estudios recientes en el país indican que aproximadamente el 22% de los estudiantes de Educación General Básica reporta haber sido víctima de algún tipo de acoso, una cifra que coincide con los promedios latinoamericanos y que subraya la urgencia de intervenciones sistémicas (UNESCO, 2019).

El impacto del acoso en el desarrollo infantil y adolescente es profundo y multifacético. Las víctimas presentan tasas significativamente más altas de depresión, ansiedad, trastornos psicosomáticos e ideación suicida que sus pares no victimizados (Arseneault, 2017). Su rendimiento académico se deteriora, no porque hayan perdido capacidades cognitivas, sino porque la energía psíquica que debería estar dedicada al aprendizaje se consume en estrategias de hipervigilancia y evitación del daño (Glew *et al.*, 2005). El sentido de pertenencia a la escuela se desintegra: el aula, el patio, el comedor dejan de ser espacios de socialización para convertirse en escenarios de amenaza. Como consecuencia, la víctima tiende a aislarse, a faltar a clases y, en casos extremos, a abandonar definitivamente el sistema educativo.

Los agresores, por su parte, no salen indemnes. La investigación longitudinal muestra que quienes ejercen acoso de manera crónica tienen mayor probabilidad

de involucrarse en conductas delictivas, abuso de sustancias y violencia doméstica en la vida adulta (Ttofi *et al.*, 2011). Contrariamente a la creencia popular, el agresor no suele ser un individuo con baja autoestima, sino alguien que ha aprendido a obtener poder y estatus social mediante la dominación y la humillación del otro, en un entorno que, con demasiada frecuencia, tolera o invisibiliza sus conductas (Salmivalli, 2014).

Los espectadores, que son la mayoría silenciosa que presencia el acoso sin intervenir, desempeñan un papel determinante en la perpetuación o en la interrupción de la violencia. Cuando los pares ríen, alientan o simplemente guardan silencio, el agresor recibe un refuerzo social que legitima su conducta; cuando, en cambio, los espectadores defienden activamente a la víctima o buscan ayuda adulta, el episodio de acoso se detiene en segundos en la mayoría de los casos (Hawkins, Pepler, & Craig, 2001). Por ello, las intervenciones más eficaces no se centran exclusivamente en la díada víctima-agresor, sino que trabajan con todo el grupo para transformar las normas sociales que toleran la violencia y para empoderar a los espectadores como agentes de cambio.

El abordaje del acoso escolar desde una perspectiva sociopedagógica y restaurativa exige un protocolo claro y articulado que primero conduzca a la detección y notificación de los problemas, que permita que cualquier miembro de la comunidad educativa (docente, familiar, estudiante) que presencie o conozca una situación de acoso debe ponerla en conocimiento del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) o de la autoridad institucional. Las encuestas anónimas de clima escolar, aplicadas al menos dos veces por año, constituyen una herramienta complementaria indispensable para detectar casos que, por miedo o vergüenza, no se denuncian espontáneamente.

Es fundamental la realización efectiva de la valoración y protección inmediata, donde el el DECE logre apreciar objetivamente la gravedad de la situación y, como primera medida, garantiza la seguridad de la víctima. Esto puede implicar reubicación temporal de aula, designación de un docente tutor que supervise los recreos y las horas de entrada y salida, y activación de un círculo de apoyo conformado por compañeros voluntarios.

Este trabajo debe considerar también la realización de la intervención restaurativa con el agresor, donde se trabaja con el estudiante que ha ejercido

acoso para que tome conciencia del daño causado, asuma su responsabilidad y participe en la construcción de un plan de reparación. Este plan puede incluir una carta de disculpas, la restitución de bienes dañados o la realización de tareas que benefician a la comunidad escolar. El objetivo no es humillar al agresor, sino romper el ciclo de violencia y ofrecerle un camino para reintegrarse a la comunidad desde una posición de respeto.

Todo ese trabajo requiere continuidad, por tanto debe considerarse seriamente el proceso de reparación y seguimiento, donde se monitorea durante al menos tres meses que el acoso haya cesado por completo, que la víctima se sienta segura y que el agresor cumpla con los acuerdos establecidos. Si el acoso persiste o se agrava, se aplican las medidas socioeducativas previstas en la LOEI, que pueden incluir la suspensión temporal o la derivación a servicios especializados de protección.

La evidencia internacional respalda la eficacia de los enfoques restaurativos combinados con intervenciones de tipo *whole-school approach* (enfoque de toda la escuela). El programa Olweus, implementado en Noruega y replicado en más de quince países, ha documentado reducciones del 30% al 50% en los episodios de acoso tras dos años de intervención sostenida, gracias a una combinación de políticas escolares firmes, formación docente, trabajo curricular en el aula y colaboración estrecha con las familias (Olweus & Limber, 2010). En América Latina, experiencias piloto en Chile, Colombia y Perú muestran resultados prometedores, aunque enfrentan el desafío de la sostenibilidad financiera y del acompañamiento técnico a largo plazo.

Para el Ecuador, país que aspira a construir una sociedad más justa y pacífica, atender el acoso escolar desde la Educación Inicial y la EGB no es una opción, sino una obligación ineludible. Cada niño o niña que sufre acoso ve comprometido su derecho a una educación de calidad (ODS 4), su derecho a la salud mental (ODS 3) y su derecho a crecer en un entorno libre de violencia (ODS 16). Protegerlos es, al mismo tiempo, la más alta expresión del principio de comunidad simétrica que vertebra este libro: una comunidad donde nadie es humillado, donde nadie es excluido y donde la palabra y la escucha restauran los vínculos que la violencia ha fracturado.

La formación docente para la convivencia y la cultura de paz debe superar la capacitación puntual y convertirse en un proceso continuo, articulado con la práctica. Las secuencias formativas que aquí se detallan integran de manera transversal el abordaje del acoso escolar, asegurando que los futuros docentes y aquellos en ejercicio adquieran las competencias necesarias para detectar, prevenir y actuar frente a esta manifestación específica de la violencia. Los autores de este trabajo proponen que se realice en una secuencia de tres módulos.

El primer módulo está dirigido a la formación en teoría sociopedagógica de la convivencia. Allí se propone analizar la convivencia como currículo oculto y como construcción social, con base en los trabajos desarrollados por Galtung (2003) sobre paz positiva, la pedagogía restaurativa (Hopkins, 2015) y los aportes de la sociología de la educación (Bourdieu, Bernstein, entre otros). Se dedica una sesión completa al estudio del acoso escolar, a través de su definición, tipología, prevalencia en Ecuador, mitos frecuentes y factores de riesgo y protección. Se discuten casos reales de escuelas ecuatorianas, protegidos bajo anonimato, para identificar cómo las normas, los rituales y las interacciones pueden perpetuar o desarticular el acoso, y se analiza el rol de los espectadores como agentes de cambio.

En el caso del segundo módulo, dirigido a la formación de habilidades para la acción, se propone la realización de un taller vivencial en mediación de conflictos, facilitación de asambleas restaurativas y detección socioemocional. Se practican círculos de diálogo, comunicación no violenta (Rosenberg, 2006) y técnicas de escucha activa. Se incorpora un laboratorio específico sobre intervención en acoso escolar, donde los participantes simulan una ruta de actuación completa: recepción de una denuncia, entrevista con la víctima, entrevista con el agresor, activación de un círculo de apoyo y elaboración de un plan de reparación. Se elaboran protocolos sencillos para la intervención en conflictos cotidianos y para la activación de rutas de protección en casos de acoso.

Para el tercer módulo, que es el proyecto aplicado, los participantes coconstruyen o revisan críticamente el Código de Convivencia de su institución, implementan al menos una práctica restaurativa piloto, que puede ser la mediación entre pares, círculos de diálogo, círculos de apoyo para víctimas de acoso u otra y evalúan el impacto mediante una encuesta de clima pre/post y un portafolio de evidencias cualitativas.

Riesgos y mitigaciones

La puesta en marcha de políticas de convivencia y cultura de paz no está exenta de riesgos, especialmente cuando se aborda el fenómeno del acoso escolar, que moviliza emociones intensas en todos los actores. Entre los riesgos más frecuentes se identifica el formalismo sin formación continua, que ocurre porque muchas instituciones elaboran el Código de Convivencia como un requisito burocrático, sin que el profesorado reciba formación en su aplicación ni en los principios restaurativos que lo sustentan.

En relación con el acoso, este riesgo se traduce en normas que tipifican el *bullying* (acoso), pero que nadie sabe cómo aplicar, lo que genera frustración y desprotección. Se recomienda para mitigarlo o anularlo implementar un sistema de formación en cascada, combinado con acompañamiento técnico *in situ*, y establecer reuniones mensuales de seguimiento dentro de la jornada laboral, dedicando al menos una sesión trimestral al análisis de los casos de acoso reportados y a la revisión de los protocolos aplicados.

Existe otro tipo de riesgo que puede ser creado a través de la aplicación de protocolos que revictimizan. Este riesgo aparece y se acentúa si los procedimientos para atender casos de violencia no están claros o si no se aplica un enfoque de derechos, las víctimas pueden ser doblemente victimizadas al tener que repetir su relato ante múltiples interlocutores, al ser forzadas a confrontar directamente a su agresor en una mediación mal diseñada o al enfrentar juicios por parte de la comunidad que las culpan de provocar el acoso. Para contrarrestar las consecuencias de este riesgo es necesario diseñar rutas de protección explícitas que eviten la confrontación directa víctima-agresor sin la preparación y el consentimiento de la primera, designar personal capacitado (DECE) como primer y único receptor de denuncias para evitar la repetición del relato, y garantizar la confidencialidad y la supervisión por parte de las juntas cantonales de protección.

Es necesario reconocer también como riesgo la resistencia cultural al enfoque restaurativo. En contextos donde predomina una visión punitiva de la disciplina, los docentes, las familias o incluso los estudiantes pueden considerar que las prácticas restaurativas son “blandas” o que fomentan la impunidad, particularmente en casos de acoso que generan una fuerte demanda social de castigo ejemplar para el agresor. Se recomienda para mitigarlo socializar

evidencia empírica sobre la efectividad de estas prácticas (Gregory *et al.*, 2016), realizar talleres de sensibilización con toda la comunidad y mostrar casos de éxito en escuelas similares, enfatizando que el enfoque restaurativo no renuncia a las consecuencias, sino que las orienta hacia la reparación del daño y la reintegración del agresor.

La naturalización del acoso es otro de los riesgos que se deben asumir con más rigor. En muchos entornos persiste la creencia de que el acoso es “cosa de niños”, una etapa normal del desarrollo que forja el carácter. Esta naturalización constituye quizás el mayor obstáculo para la prevención, porque invisibiliza el sufrimiento de las víctimas y exime de responsabilidad a los agresores y a los adultos que toleran la violencia. Para contribuir a la anulación de este tipo de riesgo son necesarias campañas de comunicación sostenidas en el tiempo, que involucren a estudiantes, familias y medios locales, orientadas a desmontar críticamente los mitos sobre el acoso y a presentarlo como lo que realmente es, una violación grave de los derechos humanos.

Conclusiones

La convivencia escolar, la socialización y la cultura de paz no son realidades que se alcancen por decreto ni por la mera ausencia de violencia. Son construcciones relacionales que se tejen día a día en las interacciones, en las normas co-construidas y en la manera en que la escuela enfrenta los conflictos. Este capítulo ha profundizado en la herida particular del acoso escolar, mostrando que el *bullying* no es un problema menor ni un rito de paso inevitable, sino una fractura profunda en el tejido comunitario que exige respuestas pedagógicas, restaurativas y éticas urgentes. El capítulo ha mostrado que una comunidad educativa verdaderamente simétrica, en la que todos los actores se reconocen, participan y se sienten pertenecientes, es la condición de posibilidad para una paz positiva, duradera y transformadora. Para ello, la formación docente debe proveer herramientas teóricas, habilidades prácticas y espacios de reflexión que permitan a los profesionales leer críticamente el currículo oculto, facilitar procesos participativos y convertir cada conflicto en una oportunidad de aprendizaje. Al hacerlo, la escuela ecuatoriana no solo previene la violencia, sino que forma a los ciudadanos integrales que el país necesita para construir una sociedad más justa, equitativa y pacífica, porque la cultura de paz es, en esencia, un proceso de construcción de cohesión e inclusión social



**Diversidad e inclusión en la
institución educativa**

Capítulo III

Este capítulo ofrece un marco sociopedagógico para comprender la diversidad como rasgo constitutivo de toda comunidad escolar y la inclusión como principio y práctica que exige eliminar barreras, garantizar derechos y transformar rutinas pedagógicas. Se integran marcos teóricos (reproducción y capital cultural; pedagogía crítica; interculturalidad; Johan Galtung sobre paz positiva), análisis contextual aplicado a realidades urbanas, rurales e interculturales, y propuestas prácticas para Educación Inicial y Educación General Básica. El hilo conductor es la misma concepción de comunidad que ha vertebrado los capítulos precedentes: una comunidad que se define no por la homogeneidad de sus miembros, sino por la calidad simétrica de sus vínculos, donde la diversidad no es un problema que gestionar, sino la materia misma de la convivencia y el aprendizaje (Sousa Santos, 2019; Honneth, 1997). El objetivo es orientar la formación docente hacia prácticas que reconozcan diferencias, promuevan equidad y fortalezcan la participación comunitaria. Este capítulo dialoga directamente con el ODS 4 (Educación de calidad), en particular con la meta 4.5 que exige eliminar las disparidades de género y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad; con el ODS 10 (Reducción de las desigualdades); y con el ODS 5 (Igualdad de género), reconociendo que la inclusión no será plena mientras persistan las múltiples discriminaciones que se entrelazan en la experiencia escolar (Naciones Unidas, 2018).

3.1. La diversidad como característica de la comunidad educativa

La diversidad no es una excepción sino la norma en cualquier institución educativa: diferencias culturales, lingüísticas, socioeconómicas, territoriales, familiares y de aprendizaje conviven en el mismo espacio. Reconocer la diversidad implica desplazar la mirada desde la homogeneidad normativa que se expresa en esa expectativa tácita y dañina de que todos los estudiantes deben aprender al mismo ritmo, del mismo modo y con los mismos recursos, hacia la pluralidad de trayectorias y capitales culturales que los estudiantes traen consigo (Bourdieu, 2000). Esta primera sección sienta las bases para

comprender que la inclusión, que no es un favor que la escuela hace a las minorías, sino un principio que se deriva del reconocimiento de la diversidad como condición humana fundamental. Esa diversidad tiene sus expresiones concretas en un grupo de dimensiones.

Primero se debe hablar de la dimensión cultural y lingüística, conformada por el conjunto de las lenguas maternas, prácticas rituales, cosmovisiones y formas de transmisión del saber que difieren de la cultura escolar hegemónica. Desde el punto de vista político, es sustancial conocer que en Ecuador, la Constitución de 2008 reconoce el kichwa, el shuar y otras lenguas ancestrales como oficiales de relación intercultural, lo que obliga al sistema educativo a transitar de un modelo monocultural a uno plurinacional (Asamblea Nacional, 2008). Sin embargo, la brecha entre el reconocimiento constitucional y la práctica áulica sigue siendo profunda, especialmente en las escuelas urbanas que reciben a estudiantes de familias indígenas migrantes (Granda, 2020).

La dimensión socioeconómica se caracteriza por el acceso desigual a recursos materiales, tiempo de estudio, conectividad y apoyos familiares. Como documentan Trucco et al. (2026), la desigualdad socioeconómica se traduce en condiciones de educabilidad profundamente asimétricas que la escuela, por sí sola, no puede compensar sin políticas intersectoriales de protección social.

A estas dificultades aporta también la dimensión territorial, donde se hacen visibles las diferencias entre contextos urbanos, periurbanos y rurales que afectan el acceso, la movilidad, la infraestructura y los recursos pedagógicos. Las escuelas unidocentes de las zonas rurales andinas o amazónicas enfrentan realidades radicalmente distintas a las de una escuela urbana de Quito o Guayaquil, no solo en términos de recursos, sino de expectativas, vínculos con la comunidad y pertinencia del currículo (Maldonado Valera et al., 2026).

No menos decisiva es la dimensión familiar, donde se aprecian estructuras familiares diversas, que pueden ser monoparentales, ampliadas, homoparentales, transnacionales por migración, roles de cuidado y expectativas educativas, entre otras, que no siempre coinciden con las que la escuela asume como normales. La CEPAL (2026) insiste en la necesidad de que las políticas educativas reconozcan esta diversidad familiar y no penalicen a los niños por la configuración de su hogar.

Finalmente se reconoce la dimensión cognitiva y de aprendizaje que abarca a los ritmos, estilos, talentos excepcionales y necesidades educativas específicas asociadas o no a una discapacidad. La neurodiversidad, que es entendida como la variación natural en el funcionamiento cerebral, está ganando terreno como un paradigma más respetuoso que el modelo del déficit, al proponer que el problema no reside en el individuo sino en un entorno que no está diseñado para acoger la diferencia (Armstrong, 2012).

Todo estos procesos tienen sus propias implicaciones sociopedagógicas, porque la diversidad, como visión epistémica, exige que la escuela deje de ser un filtro que selecciona y homogeneiza para convertirse en un espacio que valora, articula y potencia distintos capitales culturales. Esto requiere, como veremos en las secciones siguientes, políticas y prácticas que reconozcan saberes locales, flexibilicen las formas de evaluación y diseñen trayectorias educativas que respeten ritmos y contextos. No basta con “tolerar” la diferencia; es necesario construir una comunidad donde la simetría de los vínculos intersubjetivos garantice que todas las voces tengan el mismo peso en la toma de decisiones (Sousa Santos, 2019).

Se puede poner un ejemplo operativo, que puede ser un aula con estudiantes que hablan una lengua indígena y español puede organizar actividades bilingües donde las familias, especialmente las abuelas, sabios comunitarios, aporten cuentos, cantos y saberes. El docente actúa como mediador entre códigos culturales y como diseñador de actividades que valoren ambas lenguas por igual, sin jerarquizarlas. Este ejemplo, que parece sencillo, encierra una transformación profunda de la relación entre escuela y comunidad: las familias dejan de ser convidadas de piedra para convertirse en coeducadoras, y los saberes ancestrales adquieren estatus curricular (Mato, 2018). El resultado final será múltiple, porque todos serán ganadores en el plano de la condición humana.

3.2. Inclusión educativa: principios, derechos y barreras

La inclusión educativa se fundamenta en principios de derecho, igualdad de oportunidades y eliminación de barreras para aprender y participar. No se trata solo de presencia física en la escuela, sino de participación plena y logro de aprendizajes significativos (Ainscow et al., 2006). La inclusión es la traducción operativa del principio de comunidad simétrica que en este libro se ha venido

defendiendo: si la comunidad es vínculo y no mera proximidad espacial, incluir no es “meter dentro” a quienes estaban fuera, sino transformar las relaciones asimétricas, las normas y las prácticas para que todas y todos puedan participar en condiciones de igualdad, pero este proceso debe cumplir, para incorporar esas cualidades los siguientes principios clave, que son el derecho universal, la equidad, la participación y la no discriminación.

Dentro del derecho universal, la educación como derecho inalienable que exige acceso, permanencia y aprendizaje. Este principio, consagrado en la Declaración Universal de 1948 y en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), obliga a los Estados a proveer no cualquier educación, sino una que sea inclusiva, equitativa y de calidad. En Ecuador, la Constitución de 2008 y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) reconocen este derecho, pero su materialización sigue siendo un desafío, especialmente para las personas con discapacidad, las comunidades rurales y los pueblos indígenas. La educación como derecho no se agota en la matrícula; implica garantizar las condiciones necesarias para que todos los estudiantes puedan aprender y participar en igualdad de oportunidades.

La equidad debe expresarse en la existencia de medidas diferenciadas para compensar desigualdades y garantizar oportunidades reales. La equidad no es lo mismo que la igualdad formal; supone distribuir recursos de manera desigual para quienes parten de situaciones desiguales, un principio que las teorías de la justicia de Rawls (1971) y Sen (2010) han fundamentado sólidamente. En el ámbito educativo, la equidad implica, por ejemplo, que una escuela rural reciba más apoyo estatal que una urbana, o que un estudiante con discapacidad cuente con adaptaciones que no son necesarias para sus compañeros. Trucco et al. (2026) insisten en que, sin equidad, la educación no puede ser un motor de desarrollo social inclusivo, sino que perpetúa los privilegios de quienes ya los tienen.

La participación debe considerarse como el involucramiento activo de estudiantes, familias y comunidades en decisiones que afectan la vida escolar. Como se argumentó en el primer capítulo, la participación no es un adorno ni una concesión: es el mecanismo mediante el cual se construye comunidad simétrica (Apple & Beane, 2012). En contextos de diversidad, la participación adquiere un sentido aún más profundo, porque permite que las voces históricamente silenciadas, como las de los pueblos indígenas, las personas con discapacidad,

las familias migrantes, entre otros, incidan realmente en el currículo, las normas y las prioridades de la escuela. La CEPAL (2026) ha señalado que la participación es un componente esencial de la cohesión social y del desarrollo inclusivo.

Por no discriminación debe asumirse la existencia de políticas y prácticas que prevengan y reparen exclusiones por género, etnia, discapacidad, orientación sexual u otras condiciones. La interseccionalidad (Crenshaw, 1991; Viveros, 2023) advierte que estas formas de discriminación no operan por separado, sino que se entrelazan, generando experiencias de exclusión cualitativamente distintas que exigen respuestas integrales. La Política Nacional de Convivencia Escolar del Ecuador (Ministerio de Educación, 2017) prohíbe explícitamente cualquier forma de discriminación, pero su aplicación efectiva requiere que los docentes y directivos estén formados para reconocer y actuar frente a las microagresiones cotidianas que, acumuladas, configuran un clima escolar hostil para muchos estudiantes.

Es esencial no limitar la acción solamente al cumplimiento de estos principios, sino reconocer que el proceso puede ser obstaculizado por barreras frecuentes, como las barreras físicas, formadas por la infraestructura inaccesible para estudiantes con movilidad reducida, como la existencia de escaleras sin rampas, baños no adaptados, mobiliario rígido, patios con superficies irregulares, entre otras posibles, constituye una de las formas más visibles y persistentes de exclusión.

En Ecuador, un alto porcentaje de escuelas fiscales, sobre todo en zonas rurales y periurbanas, carece de las condiciones arquitectónicas mínimas para acoger a estudiantes con discapacidad física (Ministerio de Educación, 2017). Esta barrera no solo impide el acceso físico, sino que envía un mensaje simbólico contundente: la escuela no fue pensada para esos estudiantes. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) obliga a los Estados a realizar ajustes razonables, pero estos solo serán efectivos si se acompañan de un cambio cultural que deje de ver la discapacidad como un problema individual y la entienda como el resultado de un entorno que no se ha diseñado para la diversidad.

Por otra parte, inciden las barreras curriculares, vigentes en contenidos y evaluaciones rígidas que no contemplan la diversidad de

ritmos, estilos y saberes previos. Un currículo que solo se expresa en español escrito excluye de facto a los estudiantes cuya lengua materna es otra o cuyas habilidades comunicativas se desarrollan por canales no escritos (López, 2019). A nivel nacional, los estudiantes de comunidades indígenas y afroecuatorianas enfrentan un currículo que rara vez refleja sus cosmovisiones, su historia o sus formas de conocimiento, lo que genera un desfase entre la cultura escolar y la cultura familiar que la sociología de la educación ha identificado como uno de los principales mecanismos de reproducción de la desigualdad (Bourdieu, 2000). Las evaluaciones estandarizadas, además, tienden a medir un único tipo de inteligencia y a penalizar otras formas de expresión, como la oralidad o la creatividad artística, lo que es totalmente exclusivo.

Las llamadas barreras actitudinales constituyen un obstáculo porque están conformadas de prejuicios, estereotipos y expectativas bajas por parte de docentes, familias o pares. La profecía autocumplida, que ocurre cuando un docente espera poco de un estudiante y este, internalizando esa expectativa, termina rindiendo por debajo de su potencial, ha sido ampliamente documentada por la psicología social (Rosenthal & Jacobson, 1968) y constituye una de las barreras más insidiosas porque opera de manera inconsciente. En el contexto ecuatoriano, los estereotipos raciales y de clase pueden llevar a que un docente asuma, sin evidencia, que un estudiante indígena o afrodescendiente tendrá un rendimiento inferior, o que una niña no es buena para las matemáticas. Estas actitudes, cuando se suman a las bajas expectativas hacia estudiantes con discapacidad, generan un clima de desesperanza aprendida que socava el derecho a una educación de calidad.

Otro tipo de barreras son las comunicativas que se conforman a partir de la ausencia de materiales en lenguas maternas, formatos accesibles (braille, macrotipos, pictogramas, lengua de señas) o sistemas alternativos de comunicación constituye una barrera que afecta particularmente a los estudiantes sordos, ciegos o con trastornos del espectro autista.

En el país, la falta de intérpretes de lengua de señas en las escuelas que reciben a estudiantes sordos es un ejemplo flagrante de cómo la barrera comunicativa se traduce en exclusión educativa. Pero la comunicación no se limita a la lengua: también incluye la forma en que el docente se dirige a los

estudiantes, el tono de voz, el lenguaje corporal y la disposición para escuchar activamente. Una comunicación que no valida la experiencia del estudiante puede ser tan excluyente como la falta de un intérprete.

Además, existen las barreras organizativas, a partir de la presencia de horarios rígidos, requisitos administrativos excesivos y procedimientos que dificultan la participación de las familias, como las reuniones con los padres en horario laboral, trámites engorrosos, comunicaciones unidireccionales, configuran una barrera que afecta desproporcionadamente a las familias más vulnerables, aquellas que tienen menos tiempo y menos capital cultural para navegar la burocracia escolar.

La CEPAL (2019) ha señalado que la organización escolar tradicional presupone un modelo de familia, que es la nuclear, con disponibilidad de tiempo y recursos, lo que no se corresponde con la realidad de muchos hogares latinoamericanos. Flexibilizar horarios, simplificar trámites y abrir canales de comunicación bidireccionales, mutuamente reconocidos y legitimados, son medidas que, sin requerir grandes inversiones, pueden incrementar significativamente la participación y el sentido de pertenencia.

Es evidente que un sistema educacional que tenga que enfrentar en su funcionamiento multinivel y de manera cotidiana tantas barreras, deba ser revisado y transformado, sobre todo cuando desde el punto de vista político están creados los instrumentos para que funcione de acuerdo a los intereses plasmados en la política educacional del estado ecuatoriano, pero la realidad es que tantas barreras, cuya existencia y operatividad yacente ha sido debidamente fundamentada en su descripción funcionan fundamentalmente a nivel tanto macro como micro y esos análisis conducen al reconocimiento apremiante de establecer estrategias para eliminar esas barreras.

Dentro de esas estrategias el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se propone ofrecer desde el inicio múltiples vías de acceso (representación), expresión (acción) y compromiso (motivación), en lugar de hacer adaptaciones a posteriori para estudiantes específicos (CAST, 2018). El DUA desplaza el foco del problema: ya no es el estudiante quien debe adaptarse a un currículo inflexible, sino el currículo el que debe diseñarse para acoger la diversidad.

Por ejemplo, una clase de ciencias puede presentar los contenidos mediante videos, textos, experimentos manipulativos y narraciones orales; los estudiantes pueden demostrar su aprendizaje dibujando, escribiendo, exponiendo oralmente o creando una maqueta; y la motivación puede mantenerse ofreciendo opciones y vinculando los contenidos con problemas reales de la comunidad. La implementación del DUA en Ecuador requeriría una revisión profunda de los textos escolares, las guías docentes y los procesos de evaluación, pero sus beneficios en términos de inclusión y calidad justificarían con creces esa inversión.

Las adaptaciones razonables, es otro tipo de estrategia que plantea ajustes específicos en tiempos, formatos, recursos o apoyos para estudiantes con necesidades particulares, sin comprometer los objetivos de aprendizaje esenciales. Por ejemplo, un estudiante con dislexia puede necesitar más tiempo para leer un texto o realizar un examen oral en lugar de escrito; un estudiante con movilidad reducida puede requerir un escritorio adaptado o un software de reconocimiento de voz.

La clave es que estas adaptaciones no se conviertan en un estigma ni en una forma de segregación encubierta; por ello, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) insiste en que deben ser “razonables”, es decir, que no impongan una carga desproporcionada a la institución, y que deben negociarse con el estudiante y su familia.

En cuanto a la formación docente como estrategia presupone el desarrollo de competencias personales y colectivas para identificar barreras y aplicar estrategias inclusivas constituye una condición indispensable para cualquier reforma educativa que pretenda ser equitativa. Como señalan Ainscow et al. (2006), la inclusión no se logra por decreto: requiere docentes que hayan interiorizado los valores de la diversidad, que posean herramientas pedagógicas flexibles y que estén dispuestos a reflexionar críticamente sobre sus propias prácticas. Está indicado, a nivel de política educacional que los programas de formación inicial y continua deberían incorporar de manera transversal los principios del DUA, la educación intercultural bilingüe y la pedagogía crítica, superando el modelo de capacitaciones puntuales que rara vez impactan en la cultura institucional.

En cuanto a las políticas institucionales como estrategia incluye protocolos claros para la atención a la diversidad, mecanismos de seguimiento y una declaración explícita de principios inclusivos en el Proyecto Educativo Institucional son herramientas que traducen el discurso de la inclusión en acciones concretas y exigibles. Una política institucional efectiva no se limita a enunciar buenas intenciones; establece responsables, plazos, indicadores de seguimiento y procedimientos para la rendición de cuentas. La LOEI ecuatoriana prevé que cada escuela elabore su Código de Convivencia y su Plan Educativo Institucional con enfoque inclusivo, pero la debilidad de los mecanismos de acompañamiento y supervisión hace que, con frecuencia, estos documentos queden como meros requisitos formales (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019).

3.3. Interculturalidad, territorio y desigualdades sociales en la educación ecuatoriana

Contextualizar la inclusión en los diferentes contextos ecuatorianos exige atender la intersección entre interculturalidad, territorio y desigualdad. La diversidad cultural del país, constituida por pueblos indígenas, afrodescendientes, montubios, mestizos y otras identidades, convive con profundas asimetrías territoriales y socioeconómicas que inciden en la experiencia escolar.

En el primer capítulo de este libro ya se advirtió que la escuela no flota en el vacío social, sino que está enclavada en contextos que condicionan las oportunidades y las barreras educativas. En Ecuador, esos contextos están marcados por una historia de colonialismo, racismo estructural y exclusión territorial que la educación intercultural bilingüe ha intentado, con avances y retrocesos, revertir (Moya, 1998; Granda, 2020).

Es necesario el reconocimiento crítico de esa realidad, para que tanto los docentes, como las familias y el resto de la sociedad, especialmente quienes tienen a su cargo las políticas de educación puedan apropiarse de aspectos contextuales relevantes en su actividad cotidiana. En ese ejercicio constante no pueden desconocerse, de ningún modo las lenguas y cosmovisiones, porque la presencia de lenguas originarias, como el kichwa, shuar, tsáfiki, entre otras y de saberes comunitarios que no se transmiten por los canales de la escuela convencional exige currículos y materiales pertinentes.

La educación intercultural bilingüe en Ecuador tiene un largo recorrido, pero aún enfrenta la tensión entre un modelo de mantenimiento y revitalización cultural y uno de transición al castellano que, en la práctica, asimila a los pueblos indígenas bajo el discurso de la interculturalidad (López, 2019; Granda, 2020). Los docentes que trabajan en contextos plurilingües necesitan formación en didácticas bilingües y en mediación intercultural, además de materiales educativos coproducidos con las comunidades que reflejen sus narrativas, su historia y sus aspiraciones.

Tampoco pueden ser desconocidas las desigualdades territoriales, porque las escuelas rurales, ya sean unidocentes o pluridocentes, a menudo sin electricidad ni conectividad, enfrentan retos de infraestructura, acceso a formación docente y disponibilidad de recursos pedagógicos que no se comparan con los de las escuelas urbanas. Maldonado Valera et al. (2026) documentan cómo estas brechas territoriales se superponen con las brechas étnicas, porque en Ecuador, las parroquias con mayor proporción de población indígena son también las que presentan los indicadores educativos más bajos. La inclusión, en este contexto, no puede limitarse a lo que ocurre dentro del aula; exige políticas intersectoriales que aborden la pobreza, la desnutrición, la falta de conectividad y la escasez de docentes calificados que afectan de manera desproporcionada a las zonas rurales.

La movilidad y migración, que provocan los desplazamientos internos, desde el campo a la ciudad, provocados por la búsqueda de oportunidades o por crisis ambientales y la migración internacional generan trayectorias educativas discontinuas y duelos migratorios que la escuela rara vez acompaña son también circunstancias que inciden en la creación de exclusión social. Los hijos e hijas de familias migrantes, que han vivido separaciones prolongadas o que retornan después de años en otro país, suelen enfrentar dificultades de adaptación, diferencias curriculares y, en ocasiones, discriminación por parte de sus pares. La CEPAL (2019) ha subrayado la necesidad de que los sistemas educativos incorporen protocolos de acogida y acompañamiento para esta población, reconociendo sus necesidades específicas y valorando los saberes y experiencias que traen consigo.

Otros elementos que constituyen barreras a la inclusión son la pobreza y el trabajo infantil, porque son condiciones económicas que limitan el tiempo de

estudio, la permanencia escolar y la posibilidad de contar con acompañamiento familiar constituyen una barrera estructural que la escuela, por sí sola, difícilmente puede superar. A nivel nacional, si bien las tasas de trabajo infantil han disminuido en las últimas décadas, persisten en ciertos sectores rurales y urbanos marginales, afectando particularmente a niños indígenas y afrodescendientes. La erradicación del trabajo infantil es un imperativo no solo legal, sino ético, y se alinea con el ODS 8 (Trabajo decente y crecimiento económico) y con el ODS 4. Las políticas de inclusión deben coordinarse con los sistemas de protección social para garantizar que ningún niño o niña tenga que elegir entre estudiar y contribuir a la economía familiar.

3.3.1. Interculturalidad como enfoque

La interculturalidad no es solo inclusión de contenidos culturales; es un diálogo de saberes que reconoce la legitimidad de múltiples formas de conocimiento y promueve relaciones horizontales entre escuela y comunidad. Desde las epistemologías del Sur (Sousa Santos, 2019), se trata de una ecología de saberes que no jerarquiza el conocimiento científico por encima del ancestral, sino que los pone a dialogar en condiciones de igualdad.

En la práctica, esto implica codiseñar contenidos con líderes comunitarios, incorporar lenguas maternas en la enseñanza y validar prácticas locales, como la medicina ancestral, agricultura tradicional, sistemas de justicia indígena, entre otras, como recursos pedagógicos legítimos. Es vital también, en la apropiación social de la interculturalidad como diversidad realmente existente y legitimada, reconocer la existencia de riesgos de la mala aplicación de políticas, que pueden ser lesivos.

La exotización, que viene de la mano de las fuerzas del mercado, contribuye a reducir las culturas a elementos folclóricos, como danzas, vestimentas, comidas típicas, sin transformar las prácticas institucionales ni las relaciones de poder que subordinan a los pueblos indígenas y afrodescendientes. Esta forma superficial de interculturalidad, que algunos autores denominan “interculturalidad funcional” (Tubino, 2005), permite a la escuela celebrar el “día de la raza” o el “día de la interculturalidad” mientras, en la cotidianidad, sigue operando con un currículo monocultural, castellanizante y ajeno a las cosmovisiones originarias. La verdadera interculturalidad, en cambio, exige un diálogo horizontal que

cuestione los privilegios y que transforme las relaciones de saber y de poder (De Sousa, 2021; Bedoya, 2023; Palma et al., 2025).

Otro riesgo que se debe enfrentar es la instrumentalización, que consiste en usar la interculturalidad como etiqueta para obtener recursos, cumplir requisitos administrativos o proyectar una imagen de modernidad, sin cambios estructurales en el currículo, la evaluación o la formación docente. Esta instrumentalización vacía de contenido el concepto y genera escepticismo tanto en las comunidades como en el profesorado. Para evitarla, es necesario que los proyectos interculturales incluyan indicadores de proceso y de resultado, y que sean evaluados con la participación de las propias comunidades.

La homogeneización que consiste en imponer una versión única y estandarizada de “interculturalidad” que no respeta las diferencias internas de cada pueblo ni sus tensiones generacionales, de género o de clase es otros de los riesgos a combatir. Por ejemplo, asumir que todos los indígenas comparten una misma lengua, una misma cosmovisión y relación con la tierra es desconocer la diversidad que existe dentro de cada nacionalidad. La interculturalidad bien entendida debe ser una ecología de saberes (De Sousa, 2019) que reconozca la pluralidad de voces y que no esencialice, ni aporte una visión romántica de las culturas subalternas.

Los riesgos mencionados pueden ser reconocidos, enfrentados y recudidos a través del estudio profundo y contextualizado de sus causas, para lo cual son recomendables un grupo de buenas prácticas entre las que, en primer lugar, se señala la participación real de las comunidades en el diseño curricular, a través de asambleas, consejos de sabios y mecanismos de consulta previa. En Ecuador, experiencias como las de las escuelas del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, cuando han funcionado con autonomía y respeto, muestran que el currículo codiseñado con las comunidades no solo mejora los aprendizajes, sino que fortalece la identidad cultural y la cohesión social. Mato (2018) documenta experiencias similares en otros países latinoamericanos, subrayando la importancia de que la colaboración sea genuina y no un simulacro.

Es recomendable proyectar y realizar la formación docente en mediación intercultural y en didácticas bilingües que vayan más allá de la traducción literal, porque crearía capacidades para potenciar la mediación intercultural, que

implica la capacidad del docente de reconocer los puntos de encuentro y de tensión entre la cultura escolar y la cultura comunitaria, y de diseñar actividades pedagógicas que las pongan a dialogar en condiciones de igualdad. Las didácticas bilingües, por su parte, requieren comprender que la enseñanza en dos lenguas no es simplemente enseñar lo mismo en dos idiomas, sino valorar las formas de conocimiento y de expresión que cada lengua vehicula (López, 2019).

Es recomendable incrementar la utilización de materiales educativos coproducidos con las comunidades, que reflejen sus narrativas, su historia, sus prácticas productivas y sus aspiraciones. Estos materiales, entre los que están libros de texto, videos, audios, juegos didácticos, no solo son más pertinentes que los materiales estandarizados, sino que, al ser elaborados participativamente, generan un sentido de apropiación y de orgullo que fortalece la autoestima de los estudiantes y el vínculo entre la escuela y la comunidad.

3.4. Prácticas inclusivas en Educación Inicial y Educación General Básica

La inclusión se concreta en prácticas pedagógicas cotidianas que favorecen la participación, la adaptación de actividades y la valoración de las diferencias. Como se ha venido insistiendo desde el primer capítulo, estas prácticas no son técnicas neutras, sino actos políticos que pueden reproducir asimetrías o construir comunidad simétrica. La formación docente, por tanto, debe ir más allá de la transmisión de recetas didácticas y preparar a los profesionales para leer críticamente el contexto, identificar barreras y diseñar intervenciones situadas (Freire, 2005; Perrenoud, 2011).

Estas prácticas inclusivas erigen por principios metodológicos que favorecen el aprendizaje activo y significativo, que significa partir siempre de las experiencias, los intereses y los saberes previos de los niños, conectando los nuevos contenidos con su vida cotidiana. Esta premisa, central en la pedagogía constructivista (Ausubel, 1963), es también un principio de justicia curricular: si los estudiantes no encuentran en la escuela nada que dialogue con su mundo, difícilmente podrán atribuirle sentido a lo que se les enseña.

En contextos de diversidad, el aprendizaje significativo requiere que el docente conozca el entorno sociocultural de sus estudiantes y utilice ejemplos,

problemas y proyectos que resuenen con sus realidades, lo que contribuye a la incorporación de otro tipo de práctica inclusiva, que es la diferenciación pedagógica que se basa en ofrecer tareas con distintos niveles de complejidad y múltiples formas de expresión (oral, escrita, gráfica, corporal, musical) para que cada estudiante encuentre un camino hacia el aprendizaje.

Tomlinson (2014) ha sistematizado los principios de la diferenciación, que no consiste en preparar una actividad para cada estudiante, sino en diseñar un repertorio de opciones que permitan a todos participar y progresar. En un aula diversa, la diferenciación es una estrategia de equidad y no un lujo pedagógico.

La cooperación y trabajo en equipo es una actividad socialmente inclusiva si logra que las se exprese en estructuras de aprendizaje cooperativo que promuevan el apoyo entre pares, la interdependencia positiva y la valoración de las contribuciones diversas. Johnson y Johnson (2009) han demostrado que el aprendizaje cooperativo no solo mejora el rendimiento académico, sino que reduce los prejuicios, fomenta la empatía y construye relaciones de amistad entre estudiantes que, de otro modo, no interactuarían. En aulas con alta diversidad, la cooperación es también una herramienta para contrarrestar la segregación y el aislamiento de los estudiantes percibidos como diferentes. La alta diversidad es una oportunidad para potenciar la formación de niños y jóvenes mas integrales y socialmente competentes.

El uso de formas de evaluación formativas y flexibles, como rúbricas, portafolios, diarios de aprendizaje y observaciones sistemáticas que valoren críticamente procesos y productos diversos, en lugar de uniformizar a través del examen escrito son también pertinentes. Black y Wiliam (1998) demostraron que la evaluación formativa es una de las estrategias más potentes para mejorar los aprendizajes, especialmente en estudiantes con dificultades. La evaluación inclusiva no renuncia a los estándares, pero reconoce que hay múltiples maneras de demostrar lo que se ha aprendido y que el error es una oportunidad para ajustar la enseñanza, no un estigma.

La aplicación contextual y activa de esos principios demanda de estrategias concretas, que se deben adecuar a las condiciones de cada lugar y a las características de los colectivos pedagógicos. De manera general y a partir del necesario compromiso epistemológico con la idea anterior se proponen algunas

ideas estratégicas, entre ella se considera que los proyectos comunitarios, como unidades didácticas que integren saberes locales, visitas al entorno y la participación de las familias y otros actores comunitarios son altamente desarrolladores e inclusivos.

Ese sería el caso, si a manera de ejemplo ilustrativo se gesta un proyecto sobre “Los alimentos que nos curan”, este espacio puede involucrar a abuelas y curanderas que compartan sus conocimientos sobre plantas medicinales, conectando ciencias naturales, lengua y saberes ancestrales. Los proyectos comunitarios tienen la virtud de desdibujar las fronteras entre la escuela y la comunidad, creando un espacio donde los saberes escolares y los saberes populares se enriquecen mutuamente y donde los estudiantes se sienten protagonistas de su aprendizaje.

También se pueden promover las estaciones de aprendizaje:, que radican en la organización del aula en rincones o estaciones con actividades simultáneas de distinto nivel y tipo de apoyo, que permiten al docente rotar y atender de manera más personalizada. Por ejemplo, en una clase de matemáticas, una estación puede ofrecer juegos de cálculo mental, otra problemas de la vida cotidiana, otra material manipulativo y otra un desafío lógico. Las estaciones permiten que cada estudiante trabaje a su ritmo y en la modalidad que mejor se adapta a su estilo, al tiempo que el docente puede dedicar atención focalizada a quienes más lo necesitan.

También se recomienda el andamiaje entre pares,, donde los estudiantes más avanzados o con determinadas fortalezas apoyan a quienes lo necesitan, bajo la supervisión del docente. Esta estrategia, conocida como “*peer tutoring*”, ha mostrado efectos positivos tanto en el rendimiento como en la autoestima de tutores y tutorados (Topping, 2005). El andamiaje entre pares es particularmente valioso en aulas inclusivas, porque permite ofrecer apoyos sin que el docente tenga que estar en todos los lugares a la vez, y porque enseña a los estudiantes a colaborar y a valorar las fortalezas de los demás.

El uso de materiales multiformato, como la utilización de textos, audios, videos, imágenes, objetos manipulables y dramatizaciones como estrategia para atender distintos estilos de aprendizaje y superar barreras lingüísticas o de acceso al código escrito. En este caso, una lectura puede ofrecerse

simultáneamente en audio para los estudiantes con dislexia, en macro tipo para aquellos con baja visión y en pictogramas para estudiantes con autismo. La tecnología, cuando está disponible, multiplica las posibilidades de ofrecer materiales multiformato.

Además de las propuestas mencionadas se pueden utilizar las llamadas rutinas inclusiva, como las asambleas de aula con turnos de palabra regulados, acuerdos visuales apoyados en pictogramas y señales claras para la participación que benefician a todos, pero especialmente a estudiantes con dificultades de comunicación o de regulación emocional. Las rutinas inclusivas crean un entorno predecible y seguro, que reduce la ansiedad y facilita la autorregulación. Por ejemplo, una agenda visual que anticipe la secuencia de actividades del día ayuda a los estudiantes con autismo a transitar de una tarea a otra sin estrés.

Y no menos importante son las adaptaciones curriculares, que pueden concebirse como tiempos extendidos, tareas alternativas, uso de tecnologías de apoyo y otras modificaciones que permitan a los estudiantes con necesidades educativas específicas acceder al currículo común. Las adaptaciones deben ser individualizadas, consensuadas con la familia y revisadas periódicamente para asegurar que cumplen su propósito sin segregar al estudiante ni bajar las expectativas sobre su aprendizaje.

3.4.1. Tipos de ejemplos

En la Educación Inicial una sesión de lenguaje puede partir de canciones y cuentos locales en lengua materna, con actividades de dramatización, dibujo y narración oral. La evaluación no se limita a una hoja de trabajo, sino que incluye la observación de la participación, el registro de los avances en comunicación y la recogida de las producciones de los niños en un portafolio individual. Las familias pueden ser invitadas a compartir sus propios cuentos, creando un puente entre la cultura escolar y la cultura familiar que favorece el sentido de pertenencia y previene las rupturas que a menudo desencadenan el fracaso escolar.

En la EGB una unidad de ciencias sobre el agua puede integrar prácticas locales de gestión hídrica en las acequias, mingas de limpieza o formas ancestrales de cuidado del páramo, entre otras, con el trabajo en grupos cooperativos mixtos y la escritura y discusión de un informe comunitario que sea presentado

a las familias y a las autoridades locales. La evaluación combina una rúbrica de proceso (trabajo en equipo, búsqueda de información, creatividad) y una valoración del producto final, incluyendo la retroalimentación de la comunidad.

3.5. El rol docente frente a la discriminación y la exclusión

El docente es mediador, orientador y promotor de relaciones respetuosas. Su papel exige competencias técnicas y, sobre todo, éticas para identificar y contrarrestar la discriminación, diseñar ambientes inclusivos y articular la escuela con la comunidad. Como se argumentó en el capítulo anterior, a propósito del acoso escolar, el docente no es un espectador neutral: su intervención, o su silencio, ante los actos de discriminación tiene consecuencias profundas en la configuración del clima escolar y en la subjetividad de los estudiantes. La formación docente debe, por tanto, preparar para una acción que es simultáneamente pedagógica, ética y política. El trabajo efectivo del docente en este aspecto demanda de él competencias esenciales.

Entre ese tipo de competencia es necesario que el docente sea capaz de hacer de forma individual o formando parte de colectivos el diagnóstico de barreras, que constituye la capacidad para identificar las barreras físicas, curriculares, actitudinales, comunicativas y organizativas que limitan la participación y el aprendizaje en el aula y en la institución.

Esta competencia requiere que el docente desarrolle una mirada crítica sobre su propia práctica y sobre el entorno escolar, preguntándose no “¿qué problema tiene este estudiante?”, sino “¿qué barreras está generando este contexto para que este estudiante no pueda aprender?”. El checklist de diagnóstico de barreras es una herramienta que puede facilitar este proceso.

Es vital que el docente pueda hacer la mediación y gestión de conflictos, expresada en habilidades para facilitar el diálogo, conducir procesos restaurativos y transformar los incidentes de discriminación en oportunidades de aprendizaje comunitario. Como se desarrolló en el capítulo anterior, la mediación y las prácticas restaurativas permiten abordar los conflictos sin recurrir a la sanción punitiva, reparando el daño causado y restaurando los vínculos. En contextos de diversidad, estas habilidades son esenciales para prevenir que las diferencias se conviertan en motivos de exclusión o violencia.

Gestar, proyectar un diseño curricular inclusivo, como competencia para planificar unidades didácticas que incorporen, de manera flexible, los principios del DUA ofrezcan múltiples vías de acceso y expresión, y conecten con los saberes comunitarios. El diseño inclusivo no es una técnica añadida, sino una forma de pensar la enseñanza que sitúa la diversidad en el centro y no en los márgenes. Requiere creatividad, conocimiento del contexto y disposición para trabajar colaborativamente con otros docentes y con las familias, pero es altamente desarrollador en condiciones de diversidad, de tal manera que esta se convierta en una fortaleza para fortalecer el carácter inclusivo de la educación.

La comunicación constante con las familias como práctica pedagógica es una excelente estrategia para involucrar a las familias diversas, respetar sus saberes y expectativas, y construir alianzas que no invadan ni juzguen, sino que acompañen. La comunicación con las familias no debe limitarse a informar sobre calificaciones o problemas de conducta; debe ser un diálogo genuino que reconozca a las familias como coeducadoras y que valore sus aportes. Esto implica superar actitudes paternalistas y estar abiertos a aprender de los saberes y las experiencias familiares.

La reflexividad profesional es un tipo de autoevaluación permanente de los propios prejuicios, estereotipos y prácticas que, aun sin intención, pueden reproducir exclusión. Perrenoud (2011) ha insistido en que la reflexividad es el motor del desarrollo profesional, porque permite al docente tomar distancia de su acción y analizarla críticamente. La reflexividad no es un ejercicio solipsista; se enriquece con la retroalimentación de colegas, estudiantes y familias, y con la participación en comunidades de práctica.

El desarrollo y apropiación social de estas competencias como proceso creativo se puede asegurar si el personal docente es capaz de promover en su actividad cotidiana normas participativas, que posibiliten que los estudiantes coconstruyan acuerdos de convivencia que incluyan explícitamente el rechazo a la discriminación y el respeto a la diversidad. Las asambleas de aula no son solo un espacio para decidir reglas, sino una experiencia de democracia vivida que enseña a argumentar, a escuchar y a deliberar colectivamente.

Los docentes tienen que estar dispuestos por convicción profunda a intervenir ante la discriminación, a no minimizar los incidentes con frases como

“son cosas de niños” o algo por el estilo, y actuar de inmediato para proteger a la víctima y, posteriormente, abrir un proceso educativo con quien discriminó y con el grupo. La intervención frente a la discriminación debe tener un componente restaurativo y no meramente punitivo, buscando que el agresor comprenda el daño causado y que la comunidad repare los vínculos fracturados.

Como toda experiencia, documentar y derivar, serían acciones que el docente no deba rechazar, porque le posibilitaría registrar los incidentes y activar las redes de apoyo (DECE, juntas de protección, servicios de salud) cuando la situación lo requiera. La documentación permite identificar patrones, evaluar la efectividad de las intervenciones y garantizar la continuidad del acompañamiento.

Es muy importante la formación de redes, para trabajar de manera colaborativa con colegas, directivos y organizaciones comunitarias para sostener acciones inclusivas que no dependan del voluntarismo individual. La inclusión no puede ser la tarea heroica de un docente aislado; requiere equipos, alianzas y una cultura institucional que la respalde.

Otro asunto de gran interés es modelar el respeto a través de las prácticas comunicativas del docente, entre ellas cuidar mucho cómo nombra a los estudiantes, cómo gestiona los errores, cómo celebra los logros, son el primer y más poderoso currículo de inclusión que se ofrece en el aula. Los estudiantes aprenden más de lo que ven que de lo que se les dice, y un docente que modela respeto, empatía y justicia está enseñando esas virtudes con el ejemplo.

El docente no puede ignorar que atender la diversidad y enfrentar la discriminación exige una alta carga emocional. Las instituciones deben garantizar espacios de supervisión, apoyo psicosocial y formación continua para que los docentes no se agoten ni se desmoralicen. Una escuela que aspira a ser comunidad simétrica debe cuidar también de sus docentes, porque el desgaste profesional (burnout) es incompatible con la empatía y la energía que la inclusión demanda. La formación docente para la inclusión no puede ser un curso aislado ni una especialización marginal; debe ser un eje transversal de todo el currículo de formación inicial y continua que requiere conciencia crítica, en tanto actitud auto valorativa, que le permita enfrentar los diferentes retos derivados de los contextos donde desarrolla su trabajo.

La propuesta que los actores hacen a partir de estos, al igual que en los capítulos anteriores, integra teoría, práctica y reflexión, y que se orienta a desarrollar las competencias que la realidad ecuatoriana exige, a través de un grupo de ejes formativos, (Ver tabla 3.1) donde se integra una propuesta de secuencia formativa integrada en módulos y los instrumentos sugeridos para la formación.

Tabla 3.1. Secuencia formativa para la inclusión educativa: módulos, metodologías e instrumentos². Fuente: Elaboración propia (2026).

Módulo	Objetivo formativo	Metodología	Instrumentos asociados	Tiempo sugerido	Dimensión de la inclusión
1. Teoría y diagnóstico de la diversidad	Sensibilizar sobre las múltiples dimensiones de la diversidad e identificar barreras y capitales culturales invisibilizados	Lectura guiada de marcos teóricos y análisis de casos reales de escuelas ecuatorianas.	Checklist de diagnóstico de barreras	3 a 4 sesiones (12-16 horas)	Diversidad como norma
2. Diseño de prácticas inclusivas	Traducir los fundamentos teóricos en diseños didácticos concretos que apliquen los principios del DUA	Talleres de planificación, microenseñanzas y retroalimentación entre pares.	Plantilla de adaptación curricular basada en el DUA	4 a 5 sesiones (16-20 horas)	Eliminación de barreras curriculares
3. Interculturalidad y trabajo con comunidades	Preparar a los docentes para el diálogo de saberes y la co-construcción de materiales con la comunidad.	Co-diseño de materiales educativos con líderes comunitarios o sabios indígenas; práctica de didácticas bilingües	Guía para el co-diseño de materiales con familias y comunidades	4 a 5 sesiones (16-20 horas)	Pertinencia cultural y territorial
4. Mediación y gestión de la discriminación	Desarrollar competencias éticas y emocionales para intervenir frente a actos de discriminación	Role play de situaciones reales, elaboración de protocolos de intervención y análisis de la propia historia de prejuicios	Registro de incidentes de discriminación y plan de seguimiento	3 a 4 sesiones (12-16 horas)	Equidad y no discriminación
5. Proyecto aplicado y evaluación participativa	Integrar todos los aprendizajes en una experiencia real de aula que sea evaluada de forma inclusiva	Implementación de una unidad inclusiva, recogida de evidencias y evaluación del impacto con participación de estudiantes y familias	Rúbrica de evaluación inclusiva (valora procesos y productos)	6 a 8 semanas (incluye implementación en aula)	Participación y logro de aprendizajes

La formación docente para la inclusión no puede ser un curso aislado ni una especialización marginal; debe constituir un eje transversal de todo el currículo de formación inicial y continua. Para ello, se propone una secuencia formativa estructurada en cinco módulos que integran teoría, práctica y reflexión ética, orientada a desarrollar las competencias que el contexto ecuatoriano exige.

El recorrido comienza con un primer módulo dedicado a la teoría y el diagnóstico de la diversidad, cuyo propósito es sentar las bases conceptuales y sensibilizar a los docentes sobre las múltiples dimensiones que configuran la heterogeneidad de cualquier comunidad educativa. A través de lecturas guiadas de marcos teóricos fundamentales y del análisis de casos reales de escuelas ecuatorianas, los participantes aprenden a identificar las barreras que obstaculizan la participación y a visibilizar los capitales culturales que la escuela tradicionalmente ha ignorado.

Sobre esa base, el segundo módulo aborda el diseño de prácticas inclusivas, entendido como el momento en que la teoría se traduce en acción. Mediante talleres de planificación didáctica inspirados en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, microenseñanzas y retroalimentación entre pares, los docentes construyen unidades didácticas que pueden ser implementadas y evaluadas en contextos reales. No se trata de una ejercitación abstracta, sino de un trabajo situado que obliga a pensar la enseñanza desde la diversidad y no desde un alumno ideal inexistente.

El tercer módulo sitúa la formación en el corazón del contexto ecuatoriano, al enfocarse en la interculturalidad y el trabajo con comunidades. Aquí, los participantes co-diseñan materiales educativos junto a líderes comunitarios o sabios indígenas y se ejercitan en didácticas bilingües que van más allá de la traducción literal. Este módulo prepara a los docentes para trabajar en y con la comunidad, reconociendo que la inclusión no puede desentenderse de la pertinencia cultural y territorial.

² Nota para el lector: Esta secuencia no es rígida ni prescriptiva. Los tiempos sugeridos son estimaciones flexibles que pueden ajustarse según la modalidad de formación (intensiva, trimestral, semestral), el contexto institucional y las necesidades del grupo. Cada módulo está diseñado para adaptarse a realidades específicas, y los instrumentos sugeridos son herramientas de apoyo (NA).

La dimensión ética y emocional de la inclusión se trabaja de manera vivencial en el cuarto módulo, centrado en la mediación y la gestión de la discriminación. A través de ejercicios de role play que recrean situaciones reales de exclusión, la elaboración de protocolos de intervención y un profundo análisis de la propia historia de prejuicios, los docentes desarrollan las competencias necesarias para intervenir con sensibilidad y firmeza frente a cualquier acto de discriminación.

Finalmente, el ciclo formativo se cierra con un quinto módulo de proyecto aplicado y evaluación participativa, donde los docentes implementan una unidad inclusiva en un aula real, recogen evidencias del proceso y evalúan el impacto con la participación de estudiantes y familias. Esta experiencia integradora permite constatar, en la práctica, que la inclusión no es un contenido más que se aprende, sino una forma de habitar la escuela que se construye colectivamente.

Para acompañar este proceso formativo, se han previsto instrumentos que operan como mediaciones concretas entre los principios y la acción cotidiana. El checklist de diagnóstico de barreras, por ejemplo, es una lista de verificación que guía la observación sistemática del entorno escolar, permitiendo identificar obstáculos físicos, curriculares, actitudinales, comunicativos y organizativos, y cuyo uso periódico hace posible monitorear los avances y detectar nuevas barreras que pudieran surgir. La plantilla de adaptación curricular, por su parte, es un formato de planificación inspirado en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje que obliga a incluir múltiples formas de representación, expresión y compromiso, así como las adaptaciones razonables que requieran los estudiantes con necesidades específicas.

De igual modo, la guía para el codiseño de materiales con familias y comunidades establece un protocolo que orienta el proceso de colaboración, desde la convocatoria inicial hasta la evaluación participativa, asegurando que la voz de la comunidad no sea un adorno retórico, sino un componente genuino de la construcción curricular. La rúbrica de evaluación inclusiva complementa este conjunto al ofrecer una matriz que explicita los criterios de valoración y que permite ponderar, de manera integrada, la participación, la creatividad, el trabajo en equipo y los aprendizajes académicos, superando así la estrechez del examen escrito. Finalmente, el registro de incidentes de discriminación y su correspondiente plan de seguimiento constituyen una herramienta de documentación y mejora continua, que permite a la institución identificar

patrones, evaluar la efectividad de las intervenciones y avanzar hacia una convivencia escolar cada vez más justa.

Conclusión

La diversidad y la inclusión exigen transformar no solo las prácticas didácticas, sino también las estructuras, las actitudes y las relaciones entre la escuela y la comunidad. El capítulo ha mostrado que la diversidad es la materia prima de la comunidad, y que la inclusión es el proceso mediante el cual esa comunidad se construye sobre vínculos simétricos, reconociendo y valorando las diferencias en lugar de negarlas o tolerarlas a regañadientes. La formación docente es el eje para ese cambio: debe combinar teoría crítica, habilidades prácticas y proyectos aplicados que devuelvan a la comunidad resultados tangibles. Con estrategias sostenidas y participación real, la escuela ecuatoriana puede ser ese espacio donde la diferencia se convierta en recurso pedagógico y en fundamento de justicia educativa.



**Familia, institución
educativa y comunidad:
corresponsabilidad en la
formación infantil**

Capítulo IV

La formación de la infancia es una obra colectiva. Pretender que la escuela asuma en soledad la tarea de educar es desconocer la naturaleza profundamente social del desarrollo humano. Este capítulo parte de una premisa que ya ha sido anunciada en los capítulos precedentes: tal como la comunidad educativa se define por la calidad simétrica de sus vínculos y así como la convivencia y la inclusión solo son posibles cuando todos los actores participan en condiciones de equidad, la relación entre la familia, la escuela y la comunidad debe ser entendida como un triángulo de corresponsabilidad donde cada vértice aporta recursos, saberes y legitimidad distintos, pero igualmente indispensables.

La familia es el primer agente socializador y el principal transmisor de capital cultural primario; la escuela es el espacio formal donde se sistematizan los aprendizajes y se construyen disposiciones para la vida en común; y la comunidad, entendida como el tejido relacional que se expresa en los vínculos entre personas, organizaciones, servicios, saberes locales y liderazgos, amplía las oportunidades educativas y ofrece redes de apoyo que sostienen la inclusión y la convivencia (Bronfenbrenner, 1987; Epstein, 2018). El capítulo combina un marco teórico pertinente con evidencia práctica y herramientas operativas, con el objetivo de orientar la formación docente hacia la construcción de vínculos respetuosos, la participación efectiva y la articulación de redes comunitarias que sostengan el aprendizaje y la convivencia.

4.1. La familia como primer espacio de socialización

La familia constituye el primer y más influyente espacio de socialización. Mucho antes de que un niño o una niña cruce por primera vez el umbral de una escuela ya ha aprendido un lenguaje, ha internalizado normas de conducta, ha desarrollado formas de apego y ha construido las primeras representaciones sobre el mundo y sobre sí mismo.

En el seno familiar se configuran las disposiciones más profundas del habitus (Bourdieu, 2000) como las maneras de hablar, de comer, de relacionarse con la autoridad, de expresar las emociones. Estas disposiciones no son meros

rasgos individuales; son la encarnación de la posición social de la familia, de su historia y de sus condiciones materiales de existencia. Por eso, la sociología de la educación ha insistido en que el capital cultural que la familia transmite, en forma de libros, conversaciones, visitas a museos, pero también de cuentos orales, saberes prácticos y formas de solidaridad comunitaria, es uno de los predictores más robustos del éxito o el fracaso escolar (Coleman, 1988; Bourdieu, 2000).

Las funciones primarias y continuas de la familia en relación con la educación son múltiples e interconectadas. En primer lugar, la función de cuidado y protección, que garantiza la supervivencia física y la seguridad emocional del niño y que, cuando falla, genera heridas que la escuela difícilmente puede curar; en segundo lugar, la función de apego, que provee la base segura desde la cual el niño explora el mundo y, más adelante, se separa de la familia para ingresar a la institución escolar (Bowlby, 1998).

En tercer lugar, la transmisión de normas, valores y pautas de conducta que constituyen el primer currículo moral del niño y que pueden coincidir o entrar en tensión con los valores que promueve la escuela. En cuarto lugar, los primeros aprendizajes lingüísticos y cognitivos que ocurren de manera natural en las interacciones cotidianas: las canciones, los cuentos, las adivinanzas, las conversaciones durante la comida.

El capital familiar no se reduce a los recursos económicos; incluye también el capital cultural incorporado, compuesto por conocimientos, habilidades, disposiciones estéticas, el capital social, que son las redes de relaciones que pueden movilizarse en beneficio de los hijos) y el capital simbólico, constituido alrededor del prestigio y el reconocimiento social (Bourdieu, 2000; Coleman, 1988). Una familia que carece de recursos económicos puede poseer, sin embargo, un rico capital cultural, conformado a partir de saberes ancestrales, tradiciones orales, habilidades artesanales, que la escuela, por error, no siempre reconoce como válido. En este sentido, uno de los desafíos centrales de la corresponsabilidad es que la escuela aprenda a identificar y valorar los capitales familiares no hegemónicos, aquellos que no se expresan en los códigos de la cultura escolar dominante (Moll et al., 1992).

La diversidad familiar es otra dimensión que la escuela debe reconocer sin prejuicios. Las familias nucleares biparentales conviven hoy con una pluralidad

de configuraciones: familias extendidas donde los abuelos asumen la crianza; familias monoparentales, generalmente encabezadas por mujeres; familias homoparentales; familias transnacionales separadas por la migración, donde los hijos quedan al cuidado de parientes y la comunicación con los padres se realiza a distancia (CEPAL, 2019).

Cada una de estas configuraciones familiares aporta recursos y enfrenta desafíos específicos que la escuela debe conocer y respetar. No existe un modelo único de familia, y asumir que todas las familias disponen del mismo tiempo, del mismo capital cultural y de las mismas expectativas es una forma de violencia simbólica que excluye a quienes no se ajustan al molde socialmente dominante (Lareau, 2011).

Los retos que todo lo anteriormente expuesto plantea a la escuela son profundos. Implica reconocer a la familia como un sujeto activo y no como un mero receptor pasivo de información o de indicaciones escolares. Las familias no son solo apoderados que firman comunicaciones; son entidades coeducadoras que poseen un saber sobre sus hijos que ningún docente puede sustituir.

La escuela debe conocer y valorar los saberes y las prácticas familiares como insumos pedagógicos, incorporándolos en las planificaciones y en los proyectos de aula, y a tono con esas ideas, diseñar estrategias de acompañamiento que respeten los tiempos, los ritmos y las condiciones materiales de las familias; por ejemplo: una reunión convocada a las once de la mañana excluye de facto a los padres y madres que trabajan en el sector informal o que tienen jornadas laborales rígidas.

Una actividad práctica que puede ayudar a visibilizar los recursos familiares es el mapa de rutinas familiares. En un taller breve, se invita a las familias a describir, lo que pueden hacer mediante dibujos, relatos o esquemas, las actividades diarias que realizan con sus hijos y que están relacionadas con el aprendizaje, por ejemplo: la lectura de cuentos antes de dormir, los juegos en el patio, la participación en las tareas domésticas, las visitas al mercado, las conversaciones sobre la historia familiar, entre otras. Este ejercicio, aparentemente sencillo, permite al docente identificar recursos pedagógicos que no aparecen en los cuestionarios estandarizados, y a las familias les permite tomar conciencia del valor educativo de prácticas que a menudo consideran insignificantes.

4.2. Relación familia–institución educativa en la infancia

La relación entre la familia y la escuela es un vínculo que, cuando se construye sobre la confianza y el respeto mutuo, potencia el desarrollo infantil; cuando se construye sobre la desconfianza o la indiferencia, lo obstaculiza. Esta relación es especialmente crítica en la Educación Inicial y en los primeros años de la Educación General Básica, porque es en estos niveles donde se produce la primera transición desde el entorno familiar al entorno institucional, y donde la continuidad entre ambos mundos, o la falta de ella, puede marcar la trayectoria escolar (Ahtola et al., 2011). Un niño que llega a una escuela que desconoce su lengua original, que desvaloriza los saberes de su familia o que le exige rutinas que contradicen las de su hogar, experimenta una ruptura que puede traducirse en ansiedad, rechazo, rebeldía o fracaso escolar.

La investigación educativa ha identificado distintos modelos de relación entre la familia y la escuela, que pueden organizarse en un continuo que va desde la mínima interacción hasta la máxima colaboración (Epstein, 2018). El modelo más limitado es el informativo que se desarrolla de manera verticalista donde la escuela emite información, a través de calificaciones, circulares, convocatorias y la familia la recibe, sin que exista un canal real para la retroalimentación. Este modelo, eminentemente bancario, en la concepción freireana (Freire, 2005), reduce a la familia a un rol pasivo y no aprovecha su potencial como agente educativo.

Un segundo modelo es el consultivo: la escuela consulta a las familias de manera puntual, a través de encuestas, entrevistas o reuniones esporádicas, pero las decisiones siguen siendo tomadas unilateralmente por los docentes y directivos. El tercer modelo, el colaborativo, es el que se propone como horizonte deseable donde la familia y la escuela dialogan en condiciones de simetría social, codiseñan actividades, toman decisiones conjuntas y comparten la responsabilidad por el aprendizaje y el bienestar de los niños. Este modelo no diluye las funciones específicas de cada institución, porque la escuela no suplanta a la familia, ni la familia pretende sustituir al docente, sino que las articula en un proyecto común que las complementa (Epstein, 2018; Apple & Beane, 2012).

Para avanzar hacia ese modelo colaborativo, existen buenas prácticas que han mostrado su efectividad en contextos diversos. La bienvenida y orientación al ingreso del niño o la niña, mediante sesiones informales donde las familias

comparten sus expectativas y la escuela explica su proyecto educativo, crea un clima de confianza desde el primer contacto. Una agenda de comunicación regular y multicanal, que combine reuniones presenciales, llamadas telefónicas, mensajes de texto y cuadernos de comunicación, permite mantener el vínculo sin que la distancia o la falta de tiempo se conviertan en barreras insalvables.

Los talleres parentales prácticos, centrados en temas como el acompañamiento del aprendizaje, el desarrollo socioemocional o la prevención de la violencia, empoderan a las familias y las dotan de herramientas que pueden aplicar en el hogar, al tiempo que las legitiman como interlocutoras válidas frente a la escuela. Los acuerdos de corresponsabilidad, escritos en un lenguaje sencillo y consensuados entre todas las partes, definen de manera explícita los roles, las expectativas y los compromisos de cada actor, evitando malentendidos y estableciendo un marco de referencia para la evaluación del proceso.

Un ejemplo operativo concreto es la implementación de una semana de bienvenida al inicio de cada ciclo escolar. Durante esa semana, se programan entrevistas breves con cada familia para conocer la historia del niño, sus gustos, sus temores y sus necesidades específicas. Se realiza un taller participativo donde las familias expresan sus expectativas y la escuela presenta su proyecto educativo. El cierre de la semana incluye la firma de un acuerdo de acompañamiento, un documento sencillo pero significativo que simboliza el compromiso mutuo y que será revisado al final del año lectivo. Este ritual, aparentemente simple, produce un efecto poderoso: transforma la matrícula administrativa en un acto pedagógico y comunitario.

4.3. Participación familiar en la vida escolar

La participación familiar en la vida escolar es un derecho reconocido por la Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador (2011) y por la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), y ha sido identificada como uno de los factores que más inciden en la calidad educativa y en la equidad (Epstein, 2018). Sin embargo, la participación no puede reducirse a la asistencia a reuniones o a la firma de circulares. La calidad de la participación importa más que la cantidad: lo relevante es que sea significativa, que tenga capacidad real de incidencia en las decisiones institucionales y que no reproduzca las asimetrías de poder que ya existen en la sociedad.

La investigación ha documentado que la participación familiar adopta diversas formas, que pueden organizarse en una escalera de creciente involucramiento. El primer escalón es la participación informativa, que es donde las familias asisten a reuniones, reciben información y conocen el proyecto educativo. Es un escalón necesario pero insuficiente. El segundo es la participación consultiva para que la escuela consulte a las familias mediante encuestas, grupos focales o asambleas, y tome en cuenta sus opiniones para la toma de decisiones. El tercero es la participación decisoria, como espacio en el que las familias tienen representación en los consejos escolares, los comités de convivencia o las comisiones curriculares, y sus votos tienen el mismo peso que los de los docentes y directivos. El cuarto escalón será la participación operativa porque las familias colaboran en ferias, talleres, actividades de aula, mantenimiento de la infraestructura o proyectos comunitarios, entre otros. Finalmente, la cogestión de proyectos representa el nivel más alto de participación, porque la familia, la escuela y la comunidad diseñan, implementan y evalúan conjuntamente iniciativas que responden a necesidades reales mediante el diálogo de saberes. (Epstein, 2018; Maldonado Valera et al., 2026).

Es evidente que para ampliar la participación familiar más allá de quienes ya están habitualmente involucrados, es necesario implementar estrategias que remuevan las barreras que la obstaculizan. Todas las partes en cuestión deben estar en condiciones de dialogar y flexibilizar los horarios de las reuniones y ofrecer modalidades diversas, ya sean presenciales, virtuales, encuentros vespertinos o de fin de semana, permite que las familias con jornadas laborales extensas o con responsabilidades de cuidado puedan participar.

Es muy saludable reconocer los aportes de las familias mediante certificados, agradecimientos públicos o espacios de visibilización en la cartelera escolar o en las redes sociales de la institución, porque refuerza la motivación y comunica que la participación no es una carga, sino un valor. Es una buena práctica realizar acciones para capacitar a las familias en habilidades escolares concretas, como la lectura compartida, el apoyo socioemocional y la mediación de conflictos, las empodera y les da herramientas para una participación más efectiva; también resulta efectivo plantear roles claros y rotativos, como padrinos de biblioteca, comités de huerto, coordinadores de

ferias, equipos de bienvenida, distribuye las responsabilidades y evita que la participación recaiga siempre en las mismas personas.

Un instrumento práctico que puede orientar la planificación de la participación es la escalera de participación familiar, una adaptación de la escalera de participación ciudadana de Arnstein (1969) al contexto escolar. Esta herramienta permite diagnosticar el nivel de participación que existe en la institución y establecer metas para avanzar hacia niveles superiores. Los peldaños van desde la simple recepción de información hasta la cogestión, pasando por la consulta y la colaboración puntual.

Lo importante no es que todas las familias alcancen el peldaño más alto, eso sería irreal e incluso contraproducente, sino que existan oportunidades diversificadas para que cada familia participe de manera diferenciada, según sus posibilidades, sus intereses y sus talentos, en un ambiente de profunda cooperación, no de competencia.

4.4. Comunicación entre docentes, familias y directivos

La comunicación es como el sistema nervioso de la corresponsabilidad. Sin una comunicación fluida, transparente y respetuosa, la confianza se erosiona, los malentendidos se multiplican y la posibilidad de construir un proyecto educativo compartido se desvanece. Como se ha argumentado a lo largo de todo lo aquí escrito, la comunidad educativa es, ante todo, una red de vínculos; y esos vínculos se tejen, se mantienen o se rompen a través de actos comunicativos cotidianos. La comunicación entre docentes, familias y directivos no es un mero intercambio de información; sino una práctica social que puede ser simétrica o asimétrica, que puede abrir espacios de diálogo o clausurarlos, que puede incluir o excluir.

Los principios de una comunicación efectiva en el ámbito escolar han sido ampliamente estudiados en investigaciones precedentes sobre participación familiar (Epstein, 2018; Hoover-Dempsey et al., 2005). El primero de esos principios es la regularidad, que significa establecer canales y frecuencias predecibles que pueden ser semanales, quincenales, para que la comunicación no dependa de la ocurrencia de un problema.

Otro principio a comprender es la bidireccionalidad, que demanda facilitar que las familias expresen sus inquietudes, sus propuestas y sus expectativas, y no solo reciban comunicaciones unilaterales de la escuela. A este le sigue otro no menos importante que es la claridad y la sencillez de las prácticas comunicativas a realizar, que implica la necesidad de utilizar mensajes comprensibles, evitar tecnicismos y, cuando sea necesario, comunicarse en la lengua materna de la familia, especialmente en contextos interculturales.

El cuarto principio es la confidencialidad y el respeto, donde la demanda es proteger la privacidad de la información, evitar las estigmatizaciones y no ventilar en espacios públicos problemas que corresponden al ámbito privado. A este le sigue uno que a pesar de su enfoque hacia lo pragmático debe ser despojado de utilitarismo vulgar, porque se trata del enfoque en soluciones, para que cuando se comunica un problema, se deba fundamentar también propuestas y pasos concretos hacia la solución, evitando el tono de queja o de acusación.

Para operacionalizar estos principios, existen herramientas y protocolos que los docentes y directivos pueden adaptar a sus contextos. El cuaderno de comunicación o una aplicación de mensajería simple permite un registro diario o semanal de los avances, las dificultades y los acuerdos, y asegura que la comunicación no se pierda en la memoria. Las reuniones breves estructuradas, de diez a quince minutos, para el seguimiento individual de estudiantes que requieren un acompañamiento más cercano, son más efectivas que las largas asambleas generales donde pocos participan realmente.

Los boletines y carteleros con información relevante y accesible, que esté escrita en un lenguaje claro, acompañada de imágenes, traducida cuando sea necesario, democratizan el acceso a la información. Las líneas de apoyo, con un contacto de referencia claramente identificado: docente tutor, orientador del DECE, directivo, garantizan que las familias sepan a quién acudir cuando surge una duda o un problema.

Una herramienta particularmente útil es un guion breve para las reuniones entre el docente tutor y la familia. Este guion, que no debe exceder los diez minutos, estructura la conversación en seis momentos,

que serían el saludo y establecimiento del propósito; información positiva inicial (un logro o un avance del estudiante, para enmarcar la conversación en un tono constructivo); la descripción concreta de una dificultad (sin adjetivos ni juicios de valor); la propuesta de acción conjunta (con tareas claras para la escuela y para la familia); los compromisos consensuados y seguimiento (con fechas y responsables explícitos); y cierre agradeciendo la colaboración. Este guion, aunque simple, transforma una conversación que podría ser tensa en un espacio de trabajo colaborativo desde una relación comunitaria efectiva.

4.5. Redes comunitarias de apoyo al aprendizaje y la convivencia

La escuela no puede, ni debe, educar en soledad. La comunidad local, entendida como el tejido de organizaciones sociales, servicios públicos, iniciativas culturales, liderazgos comunitarios y saberes locales, constituye un ecosistema de recursos que, cuando se articula con la escuela, multiplica las oportunidades de aprendizaje y fortalece la convivencia (Bronfenbrenner, 1987; Maldonado Valera et al., 2026).

Las redes comunitarias no solo aportan recursos materiales, como un terreno para el huerto escolar, materiales para un taller, financiamiento para una salida pedagógica, sino también recursos simbólicos: conocimientos que el currículo oficial no contempla, formas de organización que la escuela puede aprender, historias y memorias que fortalecen la identidad y el sentido de pertenencia.

Los tipos de aliados con los que la escuela puede tejer estas redes son diversos de acuerdo con las condiciones de cada escenario. En primer lugar, están los servicios públicos, constituidos por los centros de salud, equipos de nutrición, juntas cantonales de protección de derechos, servicios de atención psicológica. Estos servicios no solo pueden atender casos puntuales, como lo sería un niño con desnutrición, una situación de violencia intrafamiliar, sino que pueden participar en proyectos de prevención y promoción como campañas de salud bucal, talleres de alimentación saludable, charlas sobre derechos de la infancia. En segundo lugar, están las organizaciones de la sociedad civil, donde pueden aparecer

organizaciones no gubernamentales, cooperativas, clubes deportivos, grupos culturales y religiosos, entre otros.

Estas organizaciones suelen tener presencia territorial y conocimiento de las dinámicas comunitarias, y pueden convertirse en puentes entre la escuela y sectores de la población que desconfían de las instituciones estatales. Por otra parte, es necesario tener en cuenta a los líderes y los saberes locales, que pueden ser autoridades tradicionales, parteras, curanderos, artesanos, ancianos que atesoran la memoria oral y los conocimientos ancestrales; reconocer a esos actores sociales como interlocutores legítimos es un acto de justicia epistémica y una forma de enriquecer el currículo con saberes que no están en los libros de texto (Sousa Santos, 2019).

Desempeñan también un rol importante en las redes de actores sociales, las empresas y los comercios locales, cuyo apoyo en materiales, en financiamiento de proyectos, en pasantías para estudiantes mayores puede ser muy significativo si se establece dentro de un marco ético claro que evite cualquier forma de explotación o de publicidad encubierta. Finalmente, se recomienda no desestimar a las redes inter-escuelas, que permiten intercambiar recursos, experiencias, compartir formación y generar proyectos conjuntos entre instituciones que enfrentan desafíos similares.

Construir estas redes no es una tarea que se improvise. Requiere un proceso sistemático que comienza con el mapeo de recursos comunitarios, que es un ejercicio participativo, que puede realizarse en una asamblea o en un taller, donde se identifican los actores presentes en el territorio, los aportes potenciales que cada uno puede realizar, las personas de contacto y la frecuencia de interacción deseada. Este mapeo no se acaba nunca en una sola sesión de trabajo porque requiere la observación constante porque su funcionamiento no puede ser totalmente operativo si no se realiza sobre diagnósticos sucesivamente actualizados

A partir de ese mapeo, se pueden establecer acuerdos formales que constituyen convenios sencillos, no necesariamente extensos ni juridificados, pero que definan con claridad los roles, las responsabilidades y los mecanismos de seguimiento. Los proyectos compartidos, como un huerto escolar que

involucra a abuelos y abuelas, una feria de saberes donde la comunidad expone sus conocimientos, una campaña de salud coordinada con el centro de salud local, son la mejor manera de consolidar las redes, porque generan un sentido de propósito común y permiten que los vínculos se fortalezcan a través de la acción conjunta.

Para cada escuela es necesario contar con rutas de derivación claras y actualizadas, que indiquen a qué institución acudir cuando se detecta un caso de desnutrición, violencia, abandono o problemas de salud mental, y que garanticen que la derivación no sea una forma de desentenderse del estudiante, sino de asegurarle una atención integral. Un instrumento práctico para visualizar y gestionar estas redes es el mapa de redes comunitarias, una representación gráfica que sitúa a la escuela en el centro y, a su alrededor, en anillos concéntricos, a los distintos tipos de aliados: servicios públicos, organizaciones civiles, familias extendidas, recursos materiales y saberes locales. Para cada actor, el mapa especifica el contacto, el aporte potencial, la frecuencia de interacción y el responsable escolar de la articulación. Este mapa, elaborado participativamente y actualizado cada año, es una herramienta viva que permite diagnosticar la densidad del tejido comunitario que rodea a la escuela y planificar estrategias para fortalecerlo.

4.5.1. Implicaciones para la formación docente y propuestas operativas

La formación docente para la corresponsabilidad no puede limitarse a un discurso genérico sobre la importancia de la participación familiar. Si realmente se aspira a construir una comunidad educativa basada en vínculos simétricos, donde las familias y la comunidad sean coeducadoras, entonces los futuros docentes y los docentes en ejercicio deben desarrollar competencias específicas, ensayarlas en entornos seguros y recibir retroalimentación sobre su desempeño. La evidencia internacional muestra que los programas de formación que combinan fundamentos teóricos, práctica supervisada y reflexión sobre la propia experiencia son significativamente más efectivos que los cursos meramente expositivos (Darling-Hammond et al., 2017; Perrenoud, 2011).

Tabla 4.1. Paquete operativo para la formación en corresponsabilidad: módulos, metodologías, herramientas e indicadores³. Fuente. Elaboración propia (2026)

Módulo	Objetivo formativo	Metodología	Herramientas asociadas	Indicadores de evaluación	Tiempo sugerido
1. La familia como agente educativo	Fundamentar teóricamente la corresponsabilidad y diagnosticar la participación familiar en la escuela.	Lectura guiada de Bronfenbrenner, Bourdieu, Coleman y Epstein; diagnóstico participativo con escalera de participación.	Escalera de participación familiar.	% de familias por nivel de participación; identificación de capitales culturales invisibilizados.	3 a 4 sesiones (12-16 horas)
2. Comunicación y reuniones efectivas	Traducir los principios teóricos en habilidades prácticas de comunicación interpersonal.	Talleres de escucha activa, asertividad y comunicación no violenta; práctica del guion de reunión de 10 minutos; simulación de conversaciones difíciles con role play	Guion de reunión de diez minutos para tutorías.	Percepción de confianza familia-escuela (encuestas); calidad de las reuniones registradas.	3 a 4 sesiones (12-16 horas)
3. Diseño de participación familiar y proyectos comunitarios	Planificar actividades que involucren a familias y comunidad, ascendiendo hacia la co-decisión y la co-gestión.	Aprendizaje basado en proyectos (ABP); diseño en equipo de un proyecto comunitario contextualizado.	Plantilla de proyecto comunitario (objetivos, roles, cronograma, presupuesto).	% de familias que participan en al menos un proyecto anual; nivel de co-decisión alcanzado.	4 a 5 sesiones (16-20 horas)
4. Construcción y gestión de redes locales	Abordar la dimensión comunitaria de la corresponsabilidad mediante el mapeo y la articulación de aliados.	Mapeo de actores comunitarios; salida de campo para entrevistar a líderes y representantes locales; elaboración de rutas de derivación.	Mapa de redes comunitarias; formato de convenio de colaboración.	Número de convenios activos con organizaciones comunitarias; frecuencia de uso de rutas de derivación.	4 a 5 sesiones (16-20 horas)
5. Evaluación y devolución de resultados a la comunidad	Cerrar el ciclo formativo con una reflexión sobre la rendición de cuentas y la transparencia.	Construcción participativa de indicadores; elaboración de informes accesibles; preparación y realización de una asamblea de devolución.	Formato de registro de compromisos y seguimiento; checklist de bienvenida para familias.	% de acuerdos cumplidos y documentados; percepción de transparencia institucional.	3 a 4 sesiones (12-16 horas)

² Nota para el lector: Los tiempos sugeridos son estimaciones flexibles que pueden ajustarse según la modalidad de formación (intensiva, trimestral, semestral) y el contexto institucional. Las herramientas y los indicadores propuestos no tienen un carácter prescriptivo, sino orientador; su verdadero valor reside en la reflexión crítica y la adaptación situada que cada equipo docente realice. (NA).

La secuencia formativa, ilustrada en la tabla anterior, se organiza en cinco módulos que trazan un arco que va desde la fundamentación teórica hasta la evaluación participativa y la rendición de cuentas a la comunidad. El primer módulo, dedicado a la familia como agente educativo, sienta las bases conceptuales de todo el recorrido. En él se abordan la teoría ecológica del desarrollo de Bronfenbrenner (1987), que permite comprender cómo los distintos sistemas, en los niveles micro, meso y macro, influyen de manera interrelacionada en el desarrollo infantil; los conceptos de capital cultural, social y simbólico de Bourdieu (2000) y Coleman (1988), que explican por qué las desigualdades familiares se traducen, con frecuencia, en desigualdades escolares; y las tipologías de participación familiar de Epstein (2018), que ofrecen un mapa para diagnosticar y planificar la participación desde una perspectiva colaborativa.

Este módulo no se agota en la teoría, sino que culmina con un diagnóstico participativo de la situación de la participación familiar en la propia escuela del docente, utilizando la escalera de participación como herramienta de análisis. Sobre esa base, el segundo módulo se ocupa de la comunicación y las reuniones efectivas, traduciendo los principios teóricos en habilidades prácticas que los docentes pueden aplicar de inmediato.

En ese espacio se trabajan los fundamentos de la comunicación interpersonal, como la escucha activa, asertividad y los principios de la comunicación no violenta propuestos por Rosenberg (2006), se practica el guion de reunión de diez minutos para tutorías y se simulan conversaciones difíciles mediante ejercicios de juego de roles con retroalimentación estructurada. Entre esas conversaciones difíciles se incluyen situaciones realistas como una queja presentada por una familia, la comunicación de un problema de aprendizaje o un conflicto entre pares que involucra a los padres, todas ellas cargadas de una tensión emocional que el docente debe aprender a gestionar sin escalar el conflicto ni romper el vínculo.

El tercer módulo avanza hacia el diseño de participación familiar y proyectos comunitarios, centrándose en la metodología de aprendizaje basado en proyectos como estrategia para involucrar a las familias y a la comunidad en la vida escolar. Se utiliza la escalera de participación como marco de referencia para planificar actividades que asciendan progresivamente hacia niveles de

co-decisión y cogestión. Cada participante, organizado en equipo, diseña un proyecto comunitario adaptado al contexto real de su escuela, que puede ser un huerto escolar, una feria de saberes o un club de lectura intergeneracional, definiendo con claridad los objetivos, los roles, el cronograma, el presupuesto y los indicadores de evaluación.

En el cuarto módulo se aborda la construcción y gestión de redes locales, una competencia que la formación docente tradicional ha descuidado, pero que resulta indispensable si se aspira a que la escuela sea un nodo de desarrollo comunitario a nivel local y no una isla. En este módulo se enseña a realizar un mapeo de actores comunitarios utilizando el instrumento del Mapa de Redes, se discuten estrategias para establecer convenios de colaboración que respeten la autonomía de cada parte y se elaboran rutas de derivación claras para los casos que requieren la intervención de servicios especializados en salud, protección o justicia. El módulo incluye, además, una salida de campo para entrevistar a líderes comunitarios y representantes de organizaciones locales, conectando así el aprendizaje con el territorio vivo.

Finalmente, el quinto módulo cierra el ciclo formativo con una reflexión profunda sobre la evaluación y la devolución de resultados a la comunidad, entendida como un acto de rendición de cuentas y transparencia. Se trabaja en la construcción de indicadores cuantitativos y cualitativos para evaluar la participación familiar y las redes comunitarias, en la elaboración de informes accesibles, que deben ser escritos en lenguaje claro, acompañados de gráficos y testimonios y en la preparación de una asamblea de devolución de resultados a la comunidad educativa. Esta asamblea no se concibe como un mero trámite administrativo, sino como un acto de justicia comunicativa, de auténtico diálogo de saberes y de fortalecimiento de la confianza.

Para acompañar este proceso formativo, se ha previsto un conjunto de materiales y herramientas que operan como mediaciones concretas entre los principios y la acción. La plantilla de acuerdo de corresponsabilidad es un documento de una sola página, redactado en lenguaje claro y con espacios para las firmas, que sintetiza los compromisos que asumen la escuela, la familia y el estudiante. Su brevedad no es un defecto, sino una virtud deliberada: un acuerdo extenso y juridificado no será leído ni apropiado por quienes deben cumplirlo.

El guion de reunión de diez minutos para tutorías, basado en los principios de la comunicación estructurada de Epstein (2018), pauta la conversación en seis momentos que garantizan un enfoque constructivo y colaborativo, evitando que la reunión se convierta en un monólogo del docente o en una queja mutua. El mapa de redes comunitarias, por su parte, es un instrumento gráfico que permite visualizar los aliados actuales y potenciales de la escuela, clasificados por tipo de recurso y grado de cercanía, y constituye una herramienta viva que se actualiza cada año.

La lista de comprobación de bienvenida para familias operacionaliza la idea de que la acogida no es un acto puntual, sino un proceso que se extiende durante las primeras semanas e incluye entrevistas, talleres y la firma del acuerdo de corresponsabilidad. Finalmente, el formato de registro de compromisos y seguimiento, que debe ser un formato simple, en papel o digital, permite documentar los acuerdos alcanzados en cada reunión y hacer un seguimiento de su cumplimiento, con un propósito que no es fiscalizador, sino de acompañamiento.

Las actividades sugeridas para los talleres con docentes y familias complementan este paquete operativo con experiencias vivenciales que favorecen la apropiación de los aprendizajes. El taller de bienvenida y expectativas propone codiseñar el acuerdo de corresponsabilidad en una sesión participativa con presencia de docentes, directivos y representantes de las familias, mediante una dinámica que incluye trabajo en grupos mixtos, puesta en común y votación de los compromisos propuestos; de este modo, el documento resultante no es impuesto por la autoridad escolar, sino construido colectivamente, lo que incrementa su legitimidad.

La simulación de reunión tutor-familia, por su parte, consiste en un juego de roles donde un docente practica el guion de diez minutos con una familia, que puede ser representada por otro docente o por un familiar real, seguido de retroalimentación constructiva; esta actividad permite ensayar en un entorno seguro habilidades que luego se pondrán en juego en situaciones reales, a menudo cargadas de ansiedad o de tensión.

El laboratorio de proyectos comunitarios reúne a equipos mixtos de docentes, familias y líderes comunitarios para diseñar un proyecto, como un

huerto escolar, una feria de saberes o una campaña de lectura, con objetivos, roles, cronograma y presupuesto, y culmina con una presentación ante un panel que incluye a directivos y representantes de la comunidad. Finalmente, el mapeo participativo consiste en elaborar colectivamente el mapa de redes comunitarias, identificando recursos existentes y vacíos; esta actividad puede realizarse en una asamblea ampliada, con la participación de los actores comunitarios que se están mapeando, y constituye en sí misma un ejercicio de construcción de red.

Para que este proceso no quede en la mera anécdota, se han previsto indicadores de seguimiento y evaluación que permiten monitorear los avances y tomar decisiones informadas. Los indicadores cuantitativos, como el porcentaje de familias que asisten a reuniones, porcentaje de familias que participan en al menos un proyecto anual, número de convenios activos con organizaciones comunitarias, frecuencia de comunicación registrada, proporcionan una línea base y permiten monitorear la evolución de la participación. Sin embargo, deben complementarse con indicadores cualitativos que capturen la dimensión subjetiva de la corresponsabilidad: la percepción de confianza entre familia y escuela, medida mediante encuestas anónimas de escala Likert y preguntas abiertas; los testimonios de familias y docentes recogidos en entrevistas o grupos focales; y la calidad de los acuerdos cumplidos y documentados.

La metodología propuesta combina una medición inicial al comienzo del año escolar, un monitoreo trimestral mediante breves informes de avance que permitan hacer ajustes, y una evaluación anual con devolución pública de los resultados a la comunidad educativa. Esta devolución no es un mero trámite, sino un acto de transparencia y de fortalecimiento de la confianza: la comunidad tiene derecho a saber qué se ha logrado, qué dificultades persisten y qué se propone para el siguiente ciclo.

Conclusión

La corresponsabilidad entre la familia, la escuela y la comunidad no es un ideal abstracto ni una moda pedagógica. Es una condición necesaria para que la educación cumpla su promesa de justicia y equidad. Este capítulo ha mostrado que la familia es el primer y más duradero agente educativo; que la relación entre la familia y la escuela debe transitar desde modelos meramente

informativos hacia un modelo colaborativo basado en la confianza y el respeto mutuo; que la participación familiar, cuando es significativa y cuenta con canales reales de incidencia, fortalece el aprendizaje, la convivencia y el sentido de pertenencia; que la comunicación es el oxígeno de la corresponsabilidad y que debe ser cuidada con herramientas y protocolos; y que la comunidad local, con sus servicios, sus organizaciones y sus saberes, es un aliado imprescindible para sostener trayectorias educativas inclusivas.

La formación docente debe preparar a los profesionales para tejer estas alianzas, para comunicarse con empatía y para liderar procesos participativos que devuelvan a la comunidad su legítimo lugar como coeducadora. Al hacerlo, la escuela ecuatoriana no solo mejora sus indicadores, sino que cumple con su misión más profunda: ser el corazón de una comunidad que aprende, convive y se cuida a sí misma.



Materialización de la comunidad educativa en Educación Inicial y Educación General Básica

Capítulo V

Después de haber transitado por los fundamentos sociopedagógicos que definen a la escuela como comunidad simétrica, de haber explorado cómo se construye la convivencia pacífica y se transforma el conflicto en oportunidad, de haber abrazado la diversidad como riqueza y la inclusión como principio irrenunciable y de haber tejido alianzas de corresponsabilidad con las familias y la comunidad, en este último capítulo se pregunta: ¿cómo se materializa todo esto en el día a día de una escuela ecuatoriana de Educación Inicial y Educación General Básica? ¿Cómo se traducen los grandes principios en rutinas, en actividades de aula, en proyectos institucionales, en gestos cotidianos?

La tesis que recorre estas páginas es que la comunidad educativa no es una entelequia filosófica ni una aspiración lejana, sino una construcción que se realiza, o se frustra, en cada decisión de gestión, en cada interacción entre docentes y estudiantes, en cada actividad que se planifica y en cada proyecto que se impulsa. La materialización de la comunidad es, al mismo tiempo, la prueba de fuego de todo lo dicho hasta aquí y la semilla de una escuela que cumple su promesa de formar ciudadanos integrales para un país diverso y desigual que anhela paz y justicia social.

5.1. La comunidad educativa en la gestión institucional cotidiana

La comunidad educativa no se decreta; se construye en la gestión cotidiana de la escuela. Son las decisiones aparentemente menores, cómo se distribuyen los roles, cómo se elaboran los horarios, quiénes participan en la planificación y a través de qué canales se comunican las decisiones, las que configuran, en la práctica, una institución abierta y participativa o una institución cerrada y jerárquica.

Como señala Ball (1989) en su análisis micropolítico de la escuela, las organizaciones educativas no son estructuras racionales que funcionan según lo prescrito, sino arenas donde distintos actores negocian, compiten y colaboran. La gestión, vista desde esta perspectiva, no es un mero trámite administrativo; es un proceso político y pedagógico que puede reproducir asimetrías o construir comunidad simétrica.

La planificación participativa es el primer elemento clave de una gestión que materializa la comunidad. El Proyecto Educativo Institucional (PEI) y los planes de ciclo no deberían ser documentos redactados en solitario por el director o un pequeño equipo técnico, sino el resultado de un proceso deliberativo que involucre a docentes, representantes de las familias, estudiantes, en los niveles en que su madurez lo permite y, cuando sea pertinente, a líderes comunitarios.

La planificación participativa no es un mero requisito burocrático ni una concesión de la autoridad; es un mecanismo de construcción de comunidad simétrica y un derecho reconocido por la LOEI (Asamblea Nacional, 2011). Cuando las familias y los estudiantes participan en la definición de las metas y las prioridades de la escuela, el PEI deja de ser un documento ajeno y se convierte en un proyecto compartido. La investigación muestra que las escuelas que planifican participativamente obtienen mayores niveles de apropiación del proyecto educativo y mejores resultados en clima escolar (Maldonado Valera *et al.*, 2026). En la práctica, esto implica organizar jornadas de planificación al inicio del año lectivo y sesiones trimestrales de revisión, con representación de todos los estamentos y mecanismos que garanticen que las voces menos escuchadas, como las familias con menor capital cultural, estudiantes de los primeros grados, sean consideradas.

Las normas y los acuerdos son el segundo pilar de la gestión comunitaria. Los códigos de convivencia y los protocolos de actuación solo son legítimos y efectivos cuando son coconstruidos por quienes deben cumplirlos. Como se desarrolló en el segundo capítulo del presente libro, las normas solo son legítimas cuando quienes deben cumplirlas han participado en su elaboración.

La gestión cotidiana debe garantizar que el código de convivencia no sea un documento guardado en un cajón, sino una herramienta viva que se revisa periódicamente, se socializa con los nuevos miembros de la comunidad y se aplica con criterios restaurativos y no punitivos. En Ecuador, los Lineamientos para la Construcción del Código de Convivencia (Ministerio de Educación, 2014) establecen la obligatoriedad de este proceso participativo, pero su implementación efectiva requiere que la escuela dedique tiempo, recursos y formación a esta tarea.

Las estructuras de participación, que son los consejos escolares, comités de convivencia, comisiones de familias, gobiernos estudiantiles,

son los espacios donde la comunidad se hace visible y ejerce su capacidad de incidencia. Para que no sean meros formalismos, es necesario que tengan funciones claras, recursos, aunque sean mínimos, y que sus decisiones sean vinculantes en los ámbitos que les competen. La participación que solo opina, pero no decide termina generando frustración y desafección (Arnstein, 1969; Epstein, 2018). En la escuela ecuatoriana, el gobierno escolar y los comités de convivencia son instancias que, cuando funcionan adecuadamente, pueden convertirse en laboratorios de democracia y en espacios donde los estudiantes aprenden a deliberar, a argumentar y a decidir colectivamente.

La comunicación institucional, por su parte, debe ser clara, accesible y bidireccional. Los canales, como carteleras, circulares, aplicaciones de mensajería, reuniones, deben adaptarse a la diversidad de las familias, especialmente de aquellas con menor acceso a la tecnología o con menor dominio del castellano escrito. Una escuela que solo se comunica a través de notas escritas en un lenguaje formal está excluyendo a las familias con menor capital cultural escolar (Bourdieu, 2000) o cuya lengua materna es otra.

El acompañamiento pedagógico a través de tutorías, seguimiento de trayectorias, apoyo socioemocional, y la distribución clara de responsabilidades completan los elementos de una gestión que materializa la comunidad. Cada estudiante necesita saber que hay un adulto que lo conoce, que sigue sus avances y que está atento a sus dificultades.

El acompañamiento pedagógico es la traducción operativa del principio de reconocimiento mutuo (Honneth, 1997) y un factor protector frente al abandono escolar. Cada familia necesita saber a quién dirigirse cuando tiene una duda o una preocupación. Y cada docente necesita tener claridad sobre sus funciones y contar con el respaldo institucional para ejercerlas.

Una práctica recomendada para institucionalizar la gestión comunitaria es implementar ciclos trimestrales de planificación participativa. Al inicio de cada trimestre, el equipo docente, una representación de las familias y, cuando corresponda, de los estudiantes, se reúnen para revisar las metas pedagógicas, analizar las necesidades de convivencia detectadas en el período anterior y establecer compromisos comunitarios concretos.

Las actas de estas reuniones son públicas y se colocan en un lugar visible de la escuela. Al final del trimestre, se realiza una breve asamblea de seguimiento donde se rinde cuentas de lo avanzado y se identifican los ajustes necesarios. Este ciclo, que no requiere grandes recursos sino voluntad institucional, convierte la planificación en un hábito comunitario y no en un evento burocrático anual.

5.2. Estrategias para fortalecer vínculos entre estudiantes, docentes y familias

Si la comunidad educativa es, como hemos sostenido desde el primer capítulo, una red de vínculos simétricos, entonces la calidad de esos vínculos no puede dejarse al azar. Requiere ser cultivada con intencionalidad, con estrategias que respondan a principios claros y que se sostengan en el tiempo. Los vínculos no se construyen en un evento aislado como una feria, o una reunión, sino en la acumulación de interacciones positivas, predecibles y recíprocas (Honneth, 1997; Osterman, 2000).

Los principios orientadores para el fortalecimiento de vínculos son cuatro. El primero es la continuidad y la previsibilidad: las rutinas estables: un saludo diario, una reunión mensual, una celebración trimestral, generan seguridad y confianza, especialmente en los niños y niñas de Educación Inicial y EGB, que necesitan un entorno estructurado para desarrollarse (Bowlby, 1998).

El segundo es la reciprocidad: los vínculos se fortalecen cuando todos los actores sienten que sus aportes son reconocidos y valorados. No se trata de que la escuela “dé” y las familias “reciban”, sino de un intercambio genuino donde cada parte aporta desde sus saberes y sus posibilidades.

El tercero es la visibilidad: las prácticas que hacen visibles los saberes, los logros y las contribuciones de todos los actores en un mural que celebra los oficios de las familias, una cartelera que muestra los avances de cada grupo o un acto que reconoce a los estudiantes que ayudaron a resolver un conflicto, fortalecen el sentido de pertenencia y la motivación. El cuarto es la accesibilidad: los horarios, los formatos y los canales de participación deben adaptarse a la diversidad de las familias, no al revés.

Entre las estrategias concretas que han mostrado efectividad en contextos latinoamericanos se proponen las tutorías afectivas regulares que consisten

en la realización de encuentros semanales breves entre diez a quince minutos, entre el docente tutor y un grupo reducido de estudiantes y sus familias, para hacer seguimiento del bienestar socioemocional y de los acuerdos establecidos. Esta estrategia, inspirada en los sistemas de tutoría de las escuelas democráticas (Apple & Beane, 2012) y en los programas de mentoría escolar, permite detectar precozmente dificultades de aprendizaje o problemas de convivencia, y fortalece el vínculo de confianza entre la escuela y la familia. En contextos ecuatorianos donde las familias tienen poca disponibilidad horaria, la tutoría puede realizarse de manera telefónica o mediante mensajes breves, siempre que se mantenga la regularidad y la calidez del contacto.

Otro tipo de estrategia que da buenos resultados es la formación de parejas pedagógicas. Esta idea se desarrolla al emparejar a estudiantes de grados superiores con estudiantes de grados inferiores para actividades de lectura compartida, apoyo en tareas o proyectos conjuntos. El *“peer tutoring”* ha mostrado efectos positivos tanto en el rendimiento académico como en la autoestima de tutores y tutorados (Topping, 2005). En escuelas unidocentes o pluridocentes, esta estrategia es particularmente valiosa porque permite ofrecer apoyos individualizados sin necesidad de más personal. Además, crea lazos de cuidado y responsabilidad entre estudiantes de distintas edades, rompiendo la segregación por grados y construyendo una comunidad más integrada.

La formación de círculos de confianza también es otra estrategia que se puede plantear y que se lanza cuando se forman espacios periódicos en el aula, de frecuencia semanal o quincenal, donde los estudiantes, sentados en círculo, comparten experiencias, expresan emociones, resuelven tensiones grupales y practican la escucha activa. Adaptados de las prácticas restaurativas (Pranis, 2014), los círculos de confianza son una herramienta poderosa para construir un clima de seguridad psicológica. No requieren materiales ni infraestructura especial; solo la disposición del docente para crear un espacio donde todas las voces sean escuchadas sin juicio. En el segundo capítulo se abordó su utilidad para la prevención del acoso escolar y la construcción de una cultura de paz.

Se propone también la ejecución de jornadas de intercambio familiar, donde se realicen ferias de saberes, talleres de cocina, música, artesanías u oficios donde las familias con los abuelos, padres, madres, tíos, comparten sus conocimientos con los estudiantes y los docentes. Estas jornadas no

solo enriquecen el currículo con saberes locales que los libros de texto no contemplan, sino que invierten la relación tradicional de poder: la familia enseña y la escuela aprende (Moll *et al.*, 1992). En Ecuador, donde la diversidad cultural es un patrimonio nacional, las jornadas de intercambio pueden convertirse en un acto de justicia epistémica que reconoce y valida los conocimientos de los pueblos indígenas, afrodescendientes y montubios (Sousa Santos, 2019).

Junto a las anteriores la agenda compartida es una estrategia promisorio, que se trata de un cuaderno o una plataforma digital sencilla donde docentes y familias registran avances, acuerdos, dificultades y necesidades. No es un instrumento de control, sino un puente de comunicación que mantiene la continuidad entre el hogar y la escuela. En contextos donde la conectividad es limitada, el cuaderno físico sigue siendo una herramienta efectiva, siempre que se utilice con respeto y no se convierta en un espacio de quejas unilaterales. La clave es que ambas partes (docente y familia) tengan la oportunidad de escribir y de ser leídas.

Finalmente se considera no dejar de ejecutar como estrategia los reconocimientos comunitarios, que pueden realizarse como actos periódicos (mensuales o trimestrales) que celebran las contribuciones de estudiantes, familias y docentes, no solo en términos de calificaciones, sino también de actitudes solidarias, resolución pacífica de conflictos, participación en proyectos comunitarios o apoyo a los compañeros. Estos reconocimientos no deben ser competitivos, sino inclusivos, visibilizando la diversidad de talentos y contribuciones que sostienen la vida comunitaria. Pueden adoptar la forma de asambleas mensuales, murales de reconocimiento, cartas de agradecimiento o menciones en la cartelera escolar.

Un ejemplo de calendario anual de vínculos podría incluir: en el primer mes, la semana de bienvenida y la firma de los acuerdos de corresponsabilidad; en el tercer mes, una feria de saberes comunitarios; en el sexto mes, una evaluación del clima escolar con un taller de devolución a las familias; en el noveno mes, un proyecto intergeneracional, que puede ser un huerto, un mural, una campaña de salud; y en el mes 12, una asamblea de cierre con reconocimiento de logros y proyección del año siguiente. Este calendario no es una camisa de fuerza, sino una propuesta adaptable a cada contexto.

5.3. Actividades de aula para convivir, aprender e incluir

El aula es el laboratorio donde se ensaya, a pequeña escala, la comunidad la que se aspira a construir; cada actividad que se propone, cada forma de agrupar a los estudiantes, cada criterio de evaluación comunica un mensaje sobre lo que la escuela valora: ¿la competencia o la cooperación? ¿la homogeneidad o la diversidad? ¿la obediencia o la participación?

Las actividades que se proponen han sido seleccionadas con criterios claros, porque promueven la participación activa y múltiples formas de expresión, valoran los saberes locales y las experiencias familiares, favorecen la cooperación y la responsabilidad compartida, y son adaptables a distintos ritmos y necesidades. No son recetas rígidas, sino modelos que cada docente puede y debe adaptar a su contexto, a sus estudiantes y a sus propias fortalezas profesionales. (Ver Tabla 5.1).

La selección de las actividades deben a obedecer a criterios específicos, causales y no a modelos estereotipados, por ejemplo, la promoción de la participación activa y múltiples formas de expresión, obedece a que las actividades deben ofrecer oportunidades para que todos los estudiantes participen, independientemente de su nivel de competencia en lectoescritura, su dominio del castellano o sus habilidades comunicativas. El Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2018) y los principios del aprendizaje cooperativo (Johnson & Johnson, 2009) proporcionan marcos para diseñar actividades que incluyan a todos desde el inicio, en lugar de hacer adaptaciones a posteriori.

La valoración de saberes locales y experiencias familiares aportan que las actividades deben conectar los contenidos curriculares con los fondos locales de conocimiento que los estudiantes traen de sus hogares y comunidades (Moll *et al.*, 1992). Cuando un niño ve que el oficio de su padre, la receta de su abuela o la lengua de su comunidad son considerados saberes valiosos en la escuela, su autoestima se fortalece y su motivación por aprender se incrementa.

Las actividades deben estructurarse siempre de manera que contribuyan a favorecer la cooperación y la responsabilidad compartida y que incidan en que los estudiantes dependan positivamente unos de otros, y que cada uno tenga una responsabilidad individual en el resultado colectivo. El aprendizaje

cooperativo no solo mejora el rendimiento académico, sino que reduce los prejuicios y construye relaciones de amistad entre estudiantes diversos.

Para lograr la efectividad de esas actividades deben ser adaptables a distintos ritmos y necesidades, de forma que puedan ofrecer distintos niveles de complejidad, distintos formatos de presentación de la información y distintas opciones para demostrar el aprendizaje. La diferenciación pedagógica (Tomlinson, 2014) no es preparar una actividad para cada estudiante, sino diseñar un repertorio de opciones que permitan a todos participar y progresar.

Tabla 5.1. Actividades modelo para materializar la comunidad educativa en el aula. Fuente. Elaboración propia (2026)

Actividad	Objetivo	Duración	Fundamentación	Dimensión que fortalece
1. Círculo de inicio diario	Crear un clima de confianza, practicar la escucha activa y planificar colectivamente la jornada.	10-15 minutos diarios	Pedagogía dialógica (Freire, 2005); comunidades de aprendizaje (Elboj et al., 2002).	Convivencia y pertenencia.
2. Proyecto de investigación local	Vincular contenidos curriculares con saberes comunitarios, desarrollando habilidades de indagación y comunicación.	4 a 6 sesiones	Fondos de conocimiento (Moll et al., 1992); aprendizaje basado en proyectos (Krajcik & Blumenfeld, 2006).	Aprendizaje situado y participación comunitaria.
3. Estaciones cooperativas	Atender la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje mediante trabajo simultáneo en estaciones.	45 minutos por sesión	Aprendizaje cooperativo (Johnson & Johnson, 2009); diferenciación pedagógica (Tomlinson, 2014).	Inclusión y cooperación.
4. Círculo restaurativo en aula	Resolver conflictos menores y practicar la reparación del daño.	30-40 minutos	Justicia restaurativa (Pranis, 2014; Hopkins, 2015).	Convivencia y cultura de paz.
5. Taller de identidad y pertenencia	Fortalecer el sentido de pertenencia y el reconocimiento de la diversidad cultural y familiar.	2 sesiones	Construcción de pertenencia (Honneth, 1997); valoración de la diversidad.	Identidad, diversidad e inclusión.

Las actividades que se presentan en la tabla anterior no son recetas rígidas ni prescripciones didácticas que deban aplicarse de manera mecánica. Constituyen, más bien, modelos flexibles que cada docente puede adaptar a su contexto, a las características de sus estudiantes y a sus propias fortalezas

profesionales. Todas comparten un hilo conductor: la convicción de que el aula es un laboratorio de comunidad, un espacio donde se ensayan, a pequeña escala, las formas de convivencia, aprendizaje e inclusión que aspiramos a construir en la sociedad.

La primera de estas actividades es el círculo de inicio diario, un ritual breve, con una duración de diez a quince minutos, que inaugura cada jornada escolar creando un clima de confianza y seguridad. Su mecánica es sencilla, pero su potencia pedagógica es profunda. Al comenzar el día, los estudiantes y el docente se sientan en círculo, una disposición espacial que ya comunica un mensaje: aquí todas las voces son visibles y todas importan por igual.

El docente da la bienvenida, comparte una noticia positiva, que puede ser un logro del día anterior, el cumpleaños de un compañero o un evento significativo para la comunidad y abre un turno de palabra para que cada estudiante, si lo desea, exprese una emoción que trae consigo al aula y formule un compromiso para la jornada. Este compromiso, lejos de ser una promesa abstracta, puede adoptar formas muy concretas: “hoy voy a ayudar a un compañero”, “hoy voy a terminar mi dibujo”, “hoy voy a escuchar con atención”. El círculo finaliza con un breve acuerdo sobre la agenda del día, lo que permite a los estudiantes anticipar lo que sucederá y reduce la ansiedad que genera la incertidumbre.

Esta actividad retoma los principios de la pedagogía dialógica propuesta por Freire (2005), según la cual el diálogo no es un intercambio de opiniones, sino un encuentro entre sujetos que se reconocen mutuamente. También se inscribe en la tradición de las comunidades de aprendizaje (Elboj *et al.*, 2002), que conciben la escuela como un espacio donde todos enseñan y todos aprenden. En la Educación Inicial, donde la capacidad de abstracción y verbalización de los niños y niñas está aún en desarrollo, el círculo puede adaptarse utilizando pictogramas que representen las emociones básicas, como la alegría, tristeza, enfado, miedo y canciones que marquen el inicio y el cierre del ritual. Lo importante no es la sofisticación de la técnica, sino la regularidad del encuentro: un círculo que se repite cada mañana construye, sesión a sesión, un tejido de confianza que sostiene la convivencia y el aprendizaje.

La segunda actividad propuesta es el proyecto de investigación local, que es una estrategia que vincula los contenidos curriculares con los saberes

comunitarios y que se desarrolla a lo largo de cuatro a seis sesiones. Su propósito es doble: por un lado, desarrollar en los estudiantes habilidades de indagación, formulación de preguntas, entrevista y comunicación de resultados; por otro, y quizás más importante, legitimar los conocimientos que poseen las familias y los actores comunitarios como saberes valiosos que merecen un lugar en el currículo escolar.

El proceso comienza con la identificación de un tema del currículo que pueda conectarse con la realidad local, que puede ser el agua, las plantas medicinales, los oficios del barrio, la historia de la comunidad u otro tema y con una lluvia de ideas que permita conocer qué saben ya los estudiantes y qué les gustaría investigar. A continuación, los estudiantes, organizados en equipos, preparan preguntas para entrevistar a una persona de la comunidad que posea conocimientos sobre el tema: un agricultor, una curandera, un artesano, un anciano portador de la memoria oral.

La entrevista puede realizarse en el aula, en la casa del entrevistado o durante una visita a su lugar de trabajo, y constituye el corazón de la actividad, porque es ahí donde se produce el encuentro entre el saber escolar y el saber comunitario. En las sesiones siguientes, los equipos registran la información, mediante dibujos, textos, grabaciones de audio o video, la analizan y preparan una presentación para compartir con las familias y la comunidad.

La evaluación no se reduce a un examen escrito, sino que adopta la forma de un portafolio que recoge el proceso completo que contiene las preguntas, las notas de la entrevista, los borradores, el producto final y una exposición comunitaria que es, en sí misma, un acto de reconocimiento público del trabajo realizado. Esta actividad se inspira en el concepto de “fondos de conocimiento” desarrollado por Moll *et al.* (1992), que sostiene que los hogares y las comunidades poseen recursos cognitivos y culturales que la escuela tradicionalmente ha ignorado, y en la metodología de aprendizaje basado en proyectos sistematizada por Krajcik y Blumenfeld (2006), que entiende que el aprendizaje profundo ocurre cuando los estudiantes se enfrentan a problemas auténticos que les exigen investigar, colaborar y producir.

La tercera actividad está constituida por las estaciones cooperativas y responde a la necesidad de atender la diversidad de ritmos, estilos de aprendizaje

y niveles de competencia que coexisten en cualquier aula. Su estructura es simple, pero efectiva porque el docente organiza tres o cuatro estaciones de trabajo simultáneas, cada una con una actividad diferenciada, aunque todas vinculadas por un tema común, como por ejemplo, el ciclo del agua. Una estación puede ser de carácter manipulativo, proponiendo construir una maqueta con materiales reciclados; otra, de lectoescritura, invitando a leer un cuento y responder preguntas; una tercera, de dramatización, para representar el ciclo del agua con el cuerpo; y una cuarta, de expresión artística, para dibujar o pintar. Los estudiantes rotan por las estaciones en grupos reducidos, con tiempos definidos y roles claros: un encargado de los materiales, un moderador que regula la participación, un secretario que toma notas.

El docente, lejos de permanecer en un escritorio, circula entre las estaciones ofreciendo apoyos puntuales y ajustando las tareas según las necesidades que observa. Esta actividad aplica los principios del aprendizaje cooperativo sistematizados por Johnson y Johnson (2009), quienes han demostrado que la cooperación no solo mejora el rendimiento académico, sino que reduce los prejuicios y construye relaciones de amistad entre estudiantes diversos.

El docente también se apoya en la diferenciación pedagógica propuesta por Tomlinson (2014), que no consiste en preparar una actividad para cada estudiante, sino en diseñar un repertorio de opciones que permitan a todos participar y progresar. Para los estudiantes con mayores dificultades, se pueden ofrecer apoyos visuales o la asistencia de un compañero con más experiencia; para aquellos que avanzan más rápido, se pueden añadir desafíos de mayor complejidad. La clave reside en que ningún estudiante quede excluido de la tarea ni condenado a la frustración.

La cuarta actividad es el círculo restaurativo en aula, una herramienta de gestión de conflictos que se basa en las prácticas de justicia restaurativa (Pranis, 2014; Hopkins, 2015). A diferencia de los enfoques punitivos, que se limitan a sancionar al infractor sin reparar el daño, el círculo restaurativo busca restaurar los vínculos que el conflicto ha fracturado y convertir el incidente en una oportunidad de aprendizaje para todos los involucrados.

Cuando ocurre una pelea en el recreo, un insulto, una exclusión o cualquier otra situación que haya generado malestar, el docente convoca un círculo con

las partes involucradas y, si es pertinente, con algunos testigos. Sentados en círculo, sin mesas que separen, se establecen las reglas básicas como hablar sin interrumpir, escuchar con respeto, no culpar ni juzgar. Cada persona relata su versión de los hechos y, lo que es más importante, expresa cómo se sintió. Esta expresión emocional, que a menudo se omite en los procedimientos disciplinarios tradicionales, es la que permite que emerja la empatía y que el agresor tome conciencia del daño causado.

El facilitador, que puede ser el docente o, cuando el programa está más avanzado, un estudiante formado como mediador, ayuda a identificar el daño y formula dos preguntas clave: “¿qué necesitas para sentirte mejor?” y “¿qué puedes hacer para reparar el daño?”. De este modo, la solución no es impuesta desde fuera, sino coconstruida por las partes.

El acuerdo reparador puede adoptar diversas formas, tales como una disculpa sincera, un gesto de ayuda, la restitución de un objeto dañado o un compromiso de cambio. Este acuerdo se registra en una ficha de seguimiento y se revisa a la semana siguiente, para verificar su cumplimiento y, si es necesario, ajustarlo. El círculo restaurativo no es una varita mágica que resuelve todos los conflictos, pero sí una práctica que, sostenida en el tiempo, va transformando la cultura escolar desde la lógica del castigo hacia la lógica de la reparación.

Posteriormente, el taller de identidad y pertenencia es un tipo actividad que se puede desarrollar en dos sesiones y que apunta al corazón de lo que significa construir comunidad, porque se parte del reconocimiento de la diversidad y la creación de un sentido de pertenencia compartido. En la primera sesión, cada estudiante conversa con su familia sobre algún elemento que los represente, que puede ser una historia, una canción, una receta, un oficio o un lugar de origen y trae al aula un objeto, una foto o un dibujo que lo simbolice. Este simple gesto de tender un puente entre la escuela y el hogar tiene un efecto poderoso: comunica a las familias que sus vidas, sus saberes y sus historias son bienvenidos en el espacio escolar.

En la segunda sesión, los estudiantes comparten sus historias y, colectivamente, crean un mural que integre todos los elementos. El mural puede incluir palabras en las lenguas maternas de las familias, imágenes de los oficios, mapas de los lugares de origen. El taller culmina con un acto de inauguración al

que se invita a las familias, convirtiendo el mural en un símbolo visible y duradero de la identidad compartida.

Esta actividad conecta directamente con la construcción de sentidos de pertenencias desarrollada en el primer capítulo, donde se expresa que ese sentido de pertenencia no es un sentimiento individual, sino un resultado relacional que emerge cuando cada miembro se siente reconocido y valorado, pero también se conecta con la valoración sobre la diversidad realizada en el tercer capítulo.

Para que sea verdaderamente inclusiva, la actividad incorpora materiales locales y reciclados, incluye las lenguas maternas en las instrucciones y ofrece alternativas de producto final, ya sea dibujo, audio, video, dramatización, para que ningún estudiante quede excluido por sus condiciones de partida.

5.4. Proyectos institucionales con enfoque comunitario

Un proyecto institucional comunitario es aquel que integra objetivos pedagógicos con la participación activa de las familias y de los actores locales, orientándose a resolver una necesidad real del contexto o a potenciar un recurso comunitario existente. A diferencia de las actividades de aula, los proyectos institucionales tienen una escala mayor porque involucran a toda la escuela o a un ciclo completo, una duración más extensa y una vocación de sostenibilidad. Son, por decirlo de algún modo, la materialización más ambiciosa de la comunidad educativa.

Los proyectos efectivos, según la evidencia recogida por la investigación sobre escuelas comunitarias (Epstein, 2018; Blank *et al.*, 2003), tienen características, por lo general comunes, porque parten de un problema o un propósito claramente vinculado al contexto; aseguran una participación amplia y representativa; producen resultados visibles que la comunidad puede ver, tocar y celebrar; prevén su propia sostenibilidad e incluyen una evaluación participativa con indicadores codefinidos y espacios de reflexión sobre lo aprendido.

Los modelos de proyectos pueden ser variados; pero lo más importante a tener en cuenta es su objetividad, que implica su plena correspondencia con

una demanda local específica y que no sean calco y copia de lo que se realice en otros escenarios o aparezca en literaturas que no se corresponden con la debida originalidad. Por ejemplo, el huerto escolar comunitario, como un proyecto que integre ciencias naturales, matemáticas, nutrición y trabajo cooperativo puede ser muy efectivo.

Las familias pueden aportar semillas, saberes sobre cultivos locales, mano de obra y la memoria de técnicas agrícolas tradicionales que están desapareciendo. Los estudiantes investigan sobre los ciclos de las plantas, llevan registros de crecimiento, calculan presupuestos y organizan un mercado escolar donde venden los productos, generando fondos para mantener el huerto. El huerto no es solo un recurso didáctico; es un espacio donde se encuentran generaciones, se transmiten saberes y se construye comunidad. En Ecuador, donde la agricultura familiar campesina es parte de la identidad de muchas regiones, el huerto escolar puede convertirse en un puente entre la cultura rural y la cultura escolar.

Otro tipo de proyecto puede ser una feria de saberes y oficios, que pudiera tener una exposición anual donde las familias, los artesanos locales, los sabios comunitarios y las organizaciones muestran sus prácticas: tejido, alfarería, medicina ancestral, música tradicional, cocina típica. Los estudiantes documentan estas prácticas mediante entrevistas, fotografías y videos, y producen materiales educativos que quedan como recurso para la escuela y la comunidad. La feria es, al mismo tiempo, un acto de aprendizaje, de celebración y de resistencia cultural frente a la homogeneización globalizadora. Responde al ODS 11 (Ciudades y comunidades sostenibles) y al reconocimiento de la diversidad cultural que consagra la Constitución ecuatoriana.

La constitución de una red de lectura familiar, puede ser un tipo de proyecto comunitario de alto valor, que integre una biblioteca itinerante que funciona con el voluntariado de las familias. Los libros viajan de casa en casa, y las familias se comprometen a leerlos con sus hijos y a escribir un breve comentario en un cuaderno viajero. Periódicamente, se organizan clubes de lectura intergeneracionales. La red de lectura familiar no solo mejora las competencias lectoras, uno de los principales desafíos del sistema educativo ecuatoriano, sino que crea un vínculo emocional con la lectura, fortalece la comunicación intrafamiliar y convierte a las familias en mediadoras de lectura.

Las campañas de salud y bienestar son un escenario que demanda de acciones comunitarias concretas que pueden derivar en valiosos proyectos, que pueden ser pensados, promovidos y ejecutados en alianza con el centro de salud local, la escuela organiza una campaña que puede incluir jornadas de vacunación, controles de crecimiento, talleres de nutrición, charlas sobre salud mental y prevención de la violencia. Los estudiantes participan como promotores de salud, elaborando carteles, dramatizaciones y mensajes para la comunidad. La campaña materializa la corresponsabilidad abordada en el Capítulo 4 y responde a los ODS 3 (Salud y bienestar) y 4 (Educación de calidad). En Ecuador, donde la desnutrición crónica infantil afecta a una proporción significativa de la población rural e indígena, este tipo de proyectos tiene una relevancia estratégica.

Así mismo, la creación de un mural participativo de identidad, reúne en sí elementos que pueden dar forma a un tipo de proyecto artístico que involucre a estudiantes, docentes, familias y, si es posible, a artistas locales. A través de asambleas y talleres, la comunidad decide qué quiere representar en el mural, que puede contar con materiales socialmente disponibles como la historia del barrio, la diversidad cultural de las familias, los sueños de los niños, los valores que los unen. El diseño y la ejecución son colectivos, y el acto de inauguración se convierte en una celebración comunitaria. El mural queda como un testimonio visible y duradero de la identidad compartida, y transforma el espacio físico de la escuela en un reflejo de su comunidad.

Las fases para diseñar un proyecto comunitario son el diagnóstico participativo, donde se deben identificar necesidades y recursos mediante asambleas, encuestas o grupos focales, la formulación que integra definir objetivos, actividades, roles, cronograma y presupuesto; la movilización de recursos que consiste en conseguir materiales, voluntariado y alianzas; la implementación que presupone ejecutar las actividades con registro y comunicación permanentes y la evaluación y devolución que es la fase donde se debe analizar los resultados, extraer lecciones aprendidas y establecer acuerdos para la continuidad.

5.5. Orientaciones sociopedagógicas para consolidar comunidades educativas inclusivas

La consolidación de una comunidad educativa inclusiva no es un destino al que se llega, sino un proceso permanente de reflexión y mejora. Los autores de este

trabajo, a partir de sus respectivas experiencias docentes ofrecen a los lectores un grupo de precisiones que no debe ser asumidas como un recetario de aplicación universal, sino una especie de guía para la toma de decisiones institucionales.

Los principios transversales que deben orientar cualquier acción de consolidación de comunidades educativas deben estar dirigidos hacia la participación real, porque no basta con abrir espacios de consulta; es necesario garantizar que la voz de los estudiantes y de las familias, especialmente de aquellas que han sido históricamente silenciadas, influya efectivamente en las decisiones que les afectan.

Los escenarios locales de actuación no son ajenos a la exclusión social, por tanto, las acciones para lograr la consolidación de comunidades educativas tienen que asumir como propias la equidad activa que presupone que no basta con tratar a todos por igual; es necesario priorizar acciones que compensen las desigualdades estructurales de origen socioeconómico, género, etnia o discapacidad.

Tal demanda no puede ser realidad sin el fortalecimiento de la reflexividad institucional, porque la escuela, como una de las principales instituciones culturales locales debe desarrollar prácticas de autoevaluación crítica y ajuste continuo, interrogándose periódicamente sobre sus avances y sus zonas de sombra. Esa práctica es importante para el mantenimiento de la sostenibilidad, donde los procesos deben diseñarse de modo que puedan mantenerse con los recursos locales y las alianzas construidas. Por otra parte, es esencial tener en cuenta el enfoque de derechos, porque todas las acciones deben respetar y promover los derechos de la infancia, tal como están consagrados en la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) y en la Constitución ecuatoriana de 2008.

Entre las orientaciones prácticas, se recomienda integrar a la comunidad en las acciones de planificación, por lo que es necesario dedicar, al menos una sesión trimestral del PEI, a revisar el estado de la participación familiar, los proyectos comunitarios y el clima escolar. En el trabajo comunitario que desarrolle la escuela es fundamental medir y devolver, que presupone la capacidad de aplicar instrumentos breves de clima y pertenencia, como los propuestos en los primeros dos capítulos, al menos una vez al semestre, y organizar talleres de devolución donde los resultados se discutan colectivamente y se traduzcan en compromisos concretos.

En el funcionamiento escolar, como proceso de formación continua, se recomienda incluir módulos sobre mediación, inclusión, trabajo comunitario y comunicación con familias en los planes de desarrollo profesional docente. También se aprecia la necesidad de trabajar con protocolos claros, para contar con procedimientos escritos y conocidos por todos para la coconstrucción de normas, la gestión de conflictos, la detección y derivación de casos de violencia o desprotección, y la articulación con las redes de apoyo.

Por otra parte, la visibilización de los logros es fundamental, por lo que se demanda documentar y difundir las historias de cambio, los proyectos realizados y las contribuciones de los distintos actores. Los actores participantes en el proceso necesitan poseer una especie de bitácora que les permita volver sobre sus pasos y reconstruir críticamente sus experiencias.

La consolidación de una comunidad educativa inclusiva no es un destino al que se llega, sino un proceso permanente de reflexión, ajuste y mejora. Para que este proceso no quede en el terreno de las buenas intenciones, es necesario contar con indicadores que permitan a la escuela mirarse al espejo, celebrar lo avanzado e identificar lo que aún falta por recorrer. (Ver Tabla 5.2). Los cinco indicadores que se proponen no pretenden ser una camisa de fuerza ni un instrumento de fiscalización externa, sino una brújula que oriente la toma de decisiones institucionales desde la evidencia y la reflexión compartida.

Tabla 5.2. Indicadores para la consolidación de comunidades educativas inclusivas. Fuente: Elaboración propia (2026)

Indicador	Dimensión que evalúa	Instrumentos sugeridos	Criterio de calidad
Participación	Corresponsabilidad y democracia escolar.	Escalera de participación; registro de alianzas comunitarias; canales de comunicación bidireccional.	Cantidad (asistencia) y calidad (nivel de incidencia real).
Pertenencia	Vínculo simétrico y reconocimiento mutuo.	Encuesta breve de pertenencia (8-10 ítems), aplicada semestralmente.	Resultados desagregados por grado, género, etnia y condición socioeconómica.
Convivencia	Cultura de paz y gestión restaurativa de conflictos.	Registro de incidentes; ficha de seguimiento de procesos restaurativos.	Reducción de incidentes y tasa de efectividad de las intervenciones.
Inclusión	Eliminación de barreras y equidad.	Registro de adaptaciones curriculares; planes de acompañamiento individualizado; checklist de accesibilidad.	Cobertura de apoyos y nivel de accesibilidad física y comunicativa.

El primer indicador es la participación, que evalúa la vitalidad de la corresponsabilidad y la democracia escolar. Para medirla, no basta con contabilizar cuántas familias asisten a las reuniones convocadas por la escuela, porque una alta asistencia puede esconder una participación meramente pasiva, donde las familias escuchan, pero no deciden. Por eso, este indicador incorpora también una dimensión cualitativa: qué tipo de participación ejercen las familias y en qué nivel de la escalera se ubican.

Se sugiere registrar, al menos una vez al año, el porcentaje de familias que participan en actividades significativas, proyectos comunitarios, comités de convivencia, asambleas de codecisión, así como el número de alianzas activas con organizaciones comunitarias y la frecuencia con que se utilizan los canales de comunicación bidireccional. Una escuela donde las familias solo reciben información está en un nivel incipiente de participación; una escuela donde las familias cogen proyectos está construyendo comunidad.

El segundo indicador es la pertenencia, que mide la calidad de los vínculos que sostienen la vida comunitaria. Como se argumentó en el primer capítulo, la pertenencia no es un sentimiento individual ni una membresía formal, sino un resultado relacional que emerge cuando cada miembro de la comunidad se siente reconocido, valorado y escuchado en condiciones de simetría.

Para evaluar la pertenencia se recomienda aplicar semestralmente una encuesta breve, de ocho a diez ítems, que explore dimensiones como la seguridad emocional, la percepción de ser tenido en cuenta y el orgullo de formar parte de la escuela. Los resultados deben analizarse de manera desagregada, por grado, género, origen étnico y condición socioeconómica, porque el promedio general puede ocultar bolsones de desafección que afectan de manera desproporcionada a ciertos grupos. Un descenso en el puntaje de pertenencia es una señal de alarma que indica que algo está ocurriendo en la vida institucional y que requiere atención antes de que se traduzca en abandono o conflicto.

El tercer indicador, que es la convivencia, no se limita a registrar la ausencia de incidentes, sino que se enfoca en la forma en que la escuela gestiona los conflictos cuando estos inevitablemente ocurren. Una comunidad que silencia sus tensiones o las resuelve mediante la exclusión del infractor no es una comunidad pacífica; es una comunidad que ha renunciado a educar en el conflicto.

Para monitorear este indicador, se sugiere llevar un registro sistemático de los incidentes de violencia o discriminación que ocurren en la escuela, pero también, y sobre todo, de los procesos restaurativos que se activan para resolverlos: cuántos círculos restaurativos se realizaron, cuántos acuerdos reparatorios se alcanzaron y cuál fue su tasa de efectividad, es decir, qué porcentaje de esos acuerdos se cumplieron una semana, un mes o un trimestre después. Una escuela que reduce sus incidentes y, al mismo tiempo, incrementa la efectividad de sus intervenciones restaurativas, está construyendo una cultura de paz.

El cuarto indicador es la inclusión, que evalúa el grado en que la escuela ha avanzado en la eliminación de las barreras que impiden la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. Se recomienda llevar un registro actualizado del número de adaptaciones curriculares implementadas, del porcentaje de estudiantes con necesidades educativas específicas que cuentan con un plan de acompañamiento individualizado y en una dimensión a menudo olvidada de la accesibilidad física y comunicativa de la institución. La inclusión no es un estado binario que se alcanza o no se alcanza; es un proceso gradual que puede monitorearse a través de estos indicadores concretos, que permiten a la escuela identificar sus avances y también sus puntos ciegos.

El quinto y último indicador es la sostenibilidad, que evalúa la capacidad de la comunidad para mantener y profundizar los procesos iniciados más allá del impulso de una persona o de un financiamiento externo. Se sugiere hacer un seguimiento anual de los proyectos comunitarios que se iniciaron en el ciclo anterior: cuántos de ellos continúan activos, cuántos cuentan con un plan de mantenimiento elaborado participativamente, cuántos han logrado movilizar recursos locales, como materiales, humanos, organizativos y, sobre todo, cuántos han alcanzado autonomía respecto del docente o directivo que los impulsó originalmente. Un proyecto que se desvanece cuando su fundador se retira no ha logrado enraizar en la comunidad; un proyecto que sobrevive a su fundador y es apropiado por las familias y los líderes locales es la evidencia más contundente de que la comunidad educativa ha echado raíces.

Estos cinco indicadores no deben utilizarse de manera aislada ni con fines punitivos. Su valor reside en la lectura conjunta y en la reflexión compartida que suscitan. Una escuela puede tener altos niveles de participación, pero

bajos niveles de pertenencia, lo que indicaría que las familias asisten, pero no se sienten parte. O puede tener buenos indicadores de convivencia, pero una inclusión frágil, lo que sugeriría que la paz se ha construido al precio de silenciar las diferencias. La consolidación de una comunidad educativa inclusiva se juega, precisamente, en la capacidad de mantener equilibrios dinámicos entre estos cinco indicadores, avanzando sin descuidar ninguna de las dimensiones que sostienen la vida comunitaria.

En una especie de resumen, se proponen de forma simplificada, pasos operativos para la posible implementación en una escuela que aspire a convertirse en una comunidad simétrica, que no pretende ser una rígida hoja de ruta, pero que es posible de seguir, en las condiciones de cada escenario. No se trata de un plan rígido, sino de una secuencia lógica que puede adaptarse a cada contexto.

Estos pasos se aferran a un diagnóstico inicial, que puede lograrse a partir de la aplicación de la encuesta de pertenencia y elaborar el mapa de redes comunitarias.; después se debe ejecutar una planificación participativa del proceso, que puede incluir organizar una jornada de diseño del PEI con representación amplia de docentes, familias, estudiantes y aliados comunitarios.

Los autores de este trabajo proponen priorizar dos proyectos, por ejemplo, elegir un proyecto comunitario y una estrategia de fortalecimiento de vínculos para implementar durante el año, en el que se debe realizar la formación y el acompañamiento, para lo que deben planificar al menos cuatro sesiones de formación docente a lo largo del año y establecer un sistema de tutorías o acompañamiento entre pares y por último realizar el monitoreo y devolución, para lo que se considera, a los seis meses, aplicar nuevamente los instrumentos de clima y pertenencia, analizar los avances y las dificultades, y realizar un taller de ajuste con la comunidad. Al final del año se debe organizar una asamblea de cierre y reconocimiento.

Conclusiones

El recorrido de este capítulo ha permitido demostrar que la comunidad educativa no es una abstracción filosófica ni un ideal inalcanzable, sino una construcción que se materializa o se malogra en cada decisión de la gestión cotidiana, en cualquier actividad de aula y o en la realización de un proyecto

institucional. La comunidad se juega, ante todo, en lo pequeño: en las rutinas diarias que tejen, fibra a fibra, el tapiz de la confianza. Un simple saludo afectuoso y sincero en la puerta, un círculo de inicio, una asamblea donde todas las voces son escuchadas, valen más que cualquier proclamación de principios que no se traduzca en prácticas concretas.

Está probado que los vínculos no se improvisan; se cultivan con intencionalidad y constancia, mediante estrategias deliberadas, a través de tutorías afectivas, parejas pedagógicas, círculos de confianza, jornadas de intercambio familiar, o en otros tipos de ejercicios pedagógicos que involucren a la familia, la escuela y la comunidad, que van depositando, interacción tras interacción, los ladrillos del edificio comunitario. Es, precisamente, en el aula donde ese cultivo encuentra su laboratorio más genuino, porque las actividades que allí se despliegan no son meras técnicas didácticas, sino experiencias vividas de convivencia, aprendizaje colaborativo e inclusión que configuran la subjetividad de los futuros ciudadanos. Cada círculo restaurativo, cada proyecto de investigación local, cada taller de identidad es, en este sentido, un acto político.

Cuando esa lógica traspasa las paredes del aula y se proyecta hacia afuera, los proyectos institucionales se convierten en la materialización más ambiciosa de la comunidad. El huerto escolar, la feria de saberes, la red de lectura familiar, el mural participativo son la escuela desbordando sus muros, poniendo el currículo al servicio de la vida y la vida al servicio del currículo. Cuando un proyecto logra sostenerse en el tiempo, sobrevivir a quien lo impulsó y ser apropiado por las familias y los líderes comunitarios, puede decirse que la comunidad ha echado raíces; pero esa consolidación no es un destino, sino un proceso que nunca se da por terminado. No existe la escuela perfectamente comunitaria, como no existe la sociedad perfectamente justa. Existen escuelas que se preguntan, con honestidad, en qué punto del camino están, qué barreras persisten y qué voces aún no han sido escuchadas. Los indicadores de participación, pertenencia, convivencia, inclusión y sostenibilidad que aquí se han propuesto no son herramientas de control, sino instrumentos de reflexión que sirven para mirarse al espejo, celebrar lo avanzado e identificar lo que falta. En definitiva, este capítulo ha mostrado que la comunidad educativa no es el punto de llegada, sino el camino que se recorre con pasos pequeños, pero firmes, con herramientas concretas y con la convicción inquebrantable de que la escuela puede ser el

espacio donde una sociedad se encuentra consigo misma, se mira en la diversidad de sus hijos e hijas, y decide qué futuro quiere construir. Las páginas precedentes han ofrecido un mapa y una brújula; ahora les corresponde a los educadores del Ecuador, con su creatividad, su compromiso y su coraje, caminarlo.



Referencias Bibliográficas

- Abramovay, M., & Castro, M. G. (2015). Cotidiano das escolas: entre violências. UNESCO Brasil. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232647>
- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J. E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 295-302. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.12.002>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion. Routledge.
- Apple, M. W. (2019). Ideología y currículo (2.^a ed.). Morata.
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (Comps.). (2012). Escuelas democráticas. Morata.
- Arenas de Mesa, A., Espejo, A., & Huneus, D. (2026). Charlas magistrales sobre desigualdad social: Barr, Bourguignon, Ferreira, Foster y Lustig. Serie Políticas Sociales, N° 248 (LC/TS.2026/18). Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Armstrong, T. (2012). El poder de la neurodiversidad: Las extraordinarias capacidades que se ocultan tras el autismo, la hiperactividad, la dislexia y otras diferencias cerebrales. Paidós.
- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Arseneault, L. (2017). The long-term impact of bullying victimization on mental health. *World Psychiatry*, 16(1), 27-28. <https://doi.org/10.1002/wps.20399>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Registro Oficial No. 449.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Registro Oficial No. 417.

- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Basile, K. C., DeGue, S., Jones, K., Freire, K., Dills, J., Smith, S. G., & Raiford, J. L. (2016). *STOP SV: A technical package to prevent sexual violence*. National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention. <https://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/sv-prevention-technical-package.pdf>
- Bedoya, M. E. (2023). Artists, folklorists, and cultural institutions in Ecuador (1944–1964). *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, 18(1), 1-23. <https://doi.org/10.1080/17442222.2022.2091908>
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, 87(2), 425-469. <https://doi.org/10.3102/0034654316669821>
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia: Sociología de la transmisión cultural*. El Roure.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brouwer.
- Blank, M. J., Melaville, A., & Shah, B. P. (2003). *Making the difference: Research and practice in community schools*. Coalition for Community Schools.
- Bonafé-Schmitt, J. P. (2015). *La médiation scolaire: une autre gestion de la violence*. Érès.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*, Madrid: Taurus
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée de Brouwer.
- Bowlby, J. (1998). *El apego y la pérdida* (Vol. 1). Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.

CAST (Center for Applied Special Technology). (2018). Universal Design for Learning Guidelines. Version 2.2. <http://udlguidelines.cast.org>

Castro, P., Córdoba, F., & López, V. (2020). Construcción y validación de una escala de pertenencia escolar para adolescentes. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2(55), 69-82. <https://doi.org/10.21865/RIDEP55.2.06>

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). (2019). Panorama Social de América Latina 2019. Naciones Unidas. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44969-panorama-social-america-latina-2019>

CEPAL. (2022). La educación en América Latina y el Caribe: la crisis como oportunidad. Naciones Unidas. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/47818-la-educacion-america-latina-caribe-la-crisis-como-oportunidad>. (2026)

Chaux, E., Barrera, M., Molano, A., Velásquez, A. M., Castellanos, M., Chaparro, M. P., & Bustamante, A. (2017). Classrooms in peace within violent contexts: Field evaluation of Aulas en Paz in Colombia. *Prevention Science*, 18(7), 828-838. <https://doi.org/10.1007/s11121-017-0803-0>

Cillessen, A. H. N., & Marks, P. E. L. (2017). Methodological choices in peer nomination research. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2017(157), 21-44. <https://doi.org/10.1002/cad.20206>

CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales). (2020). Educación popular y pedagogías críticas en América Latina. CLACSO. <https://www.clacso.org/educacion-popular/>

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94(Suplemento), S95-S120. <https://doi.org/10.1086/228943>

Comboni, S., & Juárez, J. M. (2020). Interculturalidad y educación en América Latina: Avances, tensiones y desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 21-38. <https://doi.org/10.4067/S0718->

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2026). Herramientas para la transversalización de la perspectiva de género en la cooperación internacional para el desarrollo en América Latina y el Caribe (LC/CCSS.2/4/Add.1).
- Cowie, H., & Wallace, P. (2018). Peer support in action: From bystanding to standing by. SAGE Publications.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Daly, A. J. (Ed.). (2010). Social network theory and educational change. Harvard Education Press.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>
- Debarbieux, É. (2016). L'école face à la violence: Décrire, expliquer, agir. Armand Colin.
- Del Rey, R., & Ortega, R. (2015). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: la respuesta de las comunidades autónomas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68(1), 117-136. <https://doi.org/10.35362/rie681200>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación. Graó.

- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (3.^a ed.). Westview Press.
- Fabian, H. (2019). *Transitions in the early years: Debating continuity and progression for children in early education*. Routledge.
- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. CLACSO.
- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.^a ed.). Siglo XXI Editores.
- Galtung, J. (2003). Paz por medios pacíficos: Paz y conflicto, desarrollo y civilización. Gernika Gogoratuz.
- Glew, G. M., Fan, M. Y., Katon, W., Rivara, F. P., & Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159(11), 1026-1031. <https://doi.org/10.1001/archpedi.159.11.1026>
- Granados, J. (2021). Políticas de educación intercultural bilingüe en el Ecuador: avances y desafíos pendientes. *Revista Andina de Educación*, 4(2), 45-58. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.2.4>
- Granda, S. (2020). *Estado, educación y pueblos indígenas en el Ecuador*. Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala.
- Gregory, A., Clawson, K., Davis, A., & Gerewitz, J. (2016). The promise of restorative practices to transform teacher-student relationships and achieve equity in school discipline. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 26(4), 325-353. <https://doi.org/10.1080/10474412.2014.929950>
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations

of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10(4), 512-527.
<https://doi.org/10.1111/1467-9507.00178>

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica.

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130. <https://doi.org/10.1086/499194>

Hopkins, B. (2015). *The restorative classroom: Using restorative approaches to foster effective learning*. Optimus Education.

Jackson, P. W. (1991). *La vida en las aulas* (6.ª ed.). Morata.

Jara, O. (2020). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>

Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4-6. *Child Development*, 82(1), 311-330. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x>

Kohl, D., Recchia, S., & Steffgen, G. (2013). Measuring school climate: An overview of measurement scales. *Educational Research*, 55(4), 411-426. <https://doi.org/10.1080/00131881.2013.844944>

Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. C. (2006). Project-based learning. En R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 317-333). Cambridge University Press.

- Krichesky, G. J., & Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora: Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135-156. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20180>
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life* (2^a ed.). University of California Press.
- López, L. E. (2019). Interculturalidad y educación en América Latina: Balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(1), 13-38. <https://doi.org/10.35362/rie7913414>
- López, V., Ascorra, P., Bilbao, M. Á., Oyanedel, J. C., Moya, I., & Morales, M. (2017). El efecto del clima escolar en los resultados educativos: un estudio longitudinal en Chile. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(2), 97-118. <https://doi.org/10.35362/rie742200>
- Maldonado Valera, C., Leroy Zomosa, N., Mahaluf Meza, F., & Escobedo Muñoz, F. (2026). Cohesión social y desarrollo social inclusivo en América Latina y el Caribe: perfiles y prioridades nacionales. Documentos de Proyectos (LC/TS.2026/50). Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Mato, D. (2018). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: Políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización. UNESCO IESALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262120>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). Lineamientos para la construcción del Código de Convivencia. <https://educacion.gob.ec>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2017). Política Nacional de Convivencia Escolar. <https://educacion.gob.ec>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). Currículo Priorizado: Educación General Básica y Bachillerato. <https://educacion.gob.ec/curriculo-priorizado/>
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge

for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132-141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (M. Vallejo-Gómez, Trad.). Paidós.

Moya, R. (1998). Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 105-140. <https://doi.org/10.35362/rie1701107>

Murillo, F. J., & Duk, C. (2018). Una mirada a la investigación sobre educación inclusiva en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 11-16. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100011>

Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40155-la-agenda-2030-objetivos-desarrollo-sostenible-oportunidad-america-latina-caribe>

Nucci, L. (2015). *La moral en la escuela: Una aproximación psicológica al desarrollo moral en el aula*. Aique.

Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.

Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 751-780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>

Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124-134. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>

ONU. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.ohchr.org/>

- ONU. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>
- Palma García, Y. V., Durán Castellón, G., Campos Sánchez, V. S., & Peralta Chica, L. G. (2025). Inclusión social del pueblo Montubio de Ecuador a través de las prácticas musicales. *Revista De Ciencias Sociales*, 31(1), 342-354. <https://doi.org/10.31876/rcs.v31i1.43512>
- Peralta, L. G. (2025). Inclusión social del pueblo Montubio de Ecuador a través de las prácticas musicales. *Revista de Ciencias Sociales*, XXXI. (1), 342-354
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (2.^a ed.). Graó.
- Prairat, E. (2013). *La sanction en éducation* (5.^a ed.). Presses Universitaires de France.
- Pranis, K. (2014). *Círculos de justiça restaurativa: um guia para facilitadores*. Palas Athena.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard University Press.
- Rosenberg, M. B. (2006). *Comunicación no violenta: Un lenguaje de vida*. Gran Aldea Editores.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart & Winston.

- Salmivalli, C. (2014). Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory Into Practice*, 53(4), 286-292. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>
- Santos Guerra, M. Á. (2014). *La evaluación como aprendizaje: Una flecha en la diana* (2.ª ed.). Narcea.
- Schilling, F., & Carvalho, S. (2019). Justiça restaurativa na escola: a experiência dos círculos restaurativos no Brasil. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 24(3), 349-363. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v24n3a4517>
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Sellman, E. (2011). Peer mediation services for conflict resolution in schools: What do we know from the research? *Educational Psychology in Practice*, 27(4), 347-363. <https://doi.org/10.1080/02667363.2011.624305>
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Taurus.
- Smith, P. K. (2014). *Understanding school bullying: Its nature and prevention strategies*. SAGE Publications.
- Sousa Santos, B. de. (2019). El fin del imperio cognitivo: La afirmación de las epistemologías del Sur. CLACSO. <https://www.clacso.org/el-fin-del-imperio-cognitivo/>
- Sousa, Santos, B de. (2021). Postcolonialism, Decoloniality, and Epistemologies of the South. In *Oxford Research Encyclopedia of Literature*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190201098.013.1262>
- Stoll, L., & Louis, K. S. (Eds.). (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Open University Press.
- Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha: Sociología de la experiencia escolar*. Siglo XXI Editores.

- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2.^a ed.). ASCD.
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645. <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>
- Trucco, D., Huepe, M., Muñoz, J., & Zucker, A. (2026). Educación, desigualdad y desarrollo social inclusivo. Serie de Políticas Sociales, N° 251 (LC/TS.2026/48). Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 80-89. <https://doi.org/10.1002/cbm.808>
- UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo: Inclusión y educación*. UNESCO. <https://es.unesco.org/gem-report/>
- Veiga, F. H., García, F., Neto, F., & Almeida, L. (2018). Students' engagement in school: analysis according to self-concept and grade level. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.05.001>
- Viveros, M. (2023) *Interseccionalidad Giro decolonial y comunitario*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- <http://www.clacso.edu.ar/server/api/core/bitstreams/7d7464c7-c19b-46a8-a7be-c66665133b39/content>
- Zabalza, M. Á. (2016). *Competencias docentes del profesorado universitario*:

Calidad y desarrollo profesional (3.ª ed.). Narcea.

Zins, J. E., Elias, M. J., & Maher, C. A. (Eds.). (2007). *Bullying, victimization, and peer harassment: A handbook of prevention and intervention*. Haworth Press.

La Institución Educativa Ecuatoriana como Comunidad:

UNA MIRADA
SOCIOPEDAGÓGICA
PARA CONVIVIR,
APRENDER
E INCLUIR

Jenny Elizabeth
Maigua Caiza

Liliana Verónica
Maigua Caiza

Ana Lucía
Quintana Jácome

Tarquino Rubén
Chiluiza Topa

Ximena de las Mercedes
Peralta Caiza

Dolores Olimpia
Albuja Morales



La obra que aquí se prologa no es un manual de pedagogía al uso, aunque esté llena de herramientas prácticas; no es un tratado de sociología de la educación, aunque dialogue con sus autores más lúcidos; no es un ensayo de políticas públicas, aunque conozca y respete el marco normativo ecuatoriano. Es, más bien, un híbrido fértil: una apuesta sociopedagógica que se niega a separar lo que la realidad une. Porque la escuela es, al mismo tiempo, un espacio de instrucción y de socialización, un campo donde se reproducen desigualdades y un taller donde se pueden reparar, un dispositivo que clasifica y un hogar que acoge. Quienes han recorrido aulas, ya sea como docentes, como estudiantes, como familias, seguramente saben que esa ambivalencia no es una abstracción académica; es la textura misma de la experiencia escolar.

ISBN: 978-9942-626-56-1



9 789942 626561