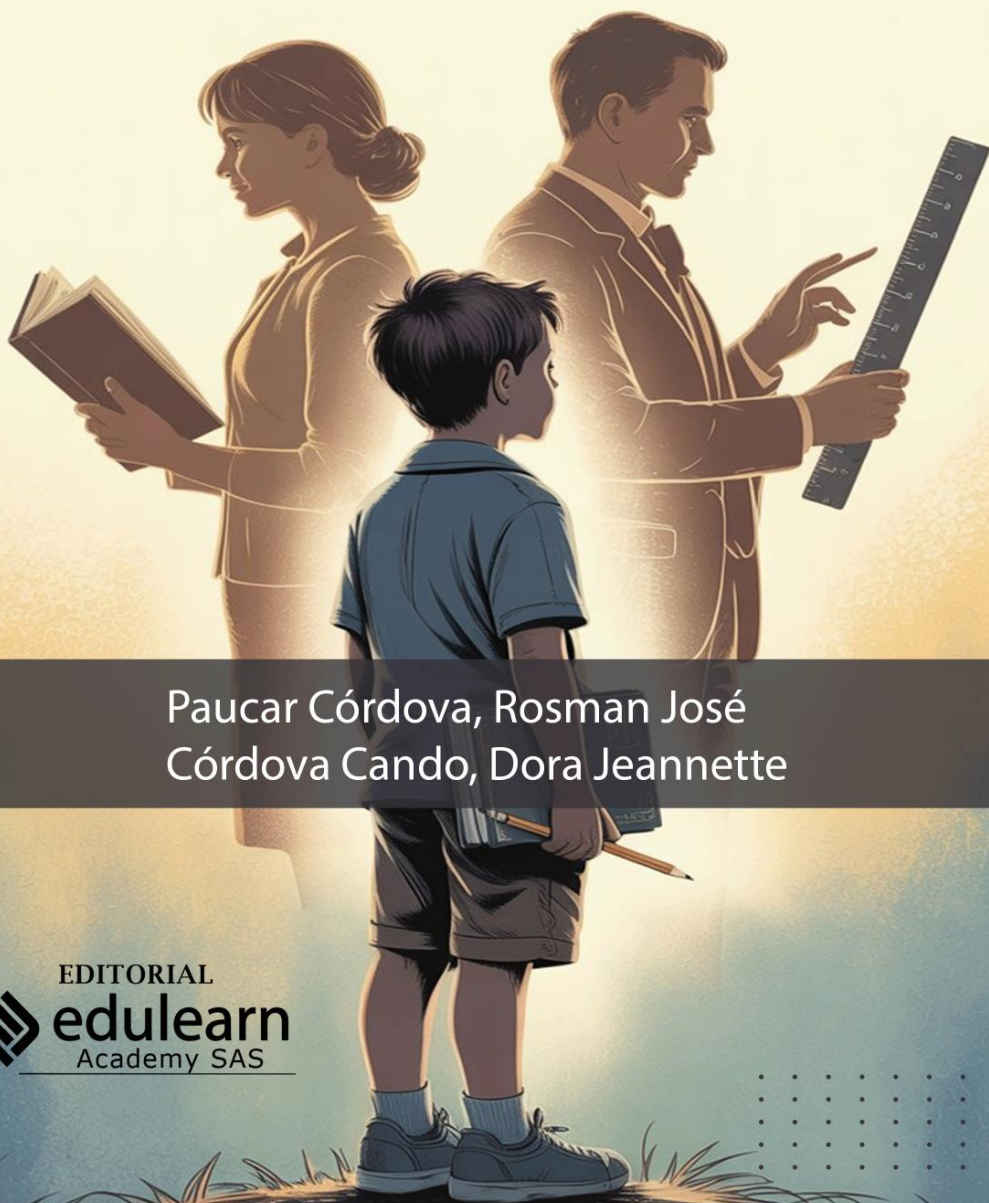




Paucar Córdova, Rosman José
Córdova Cando, Dora Jeannette

EDITORIAL
edulearn
Academy SAS

EL MAESTRO COMO ARQUITECTO DE VIDAS

El Maestro como Arquitecto de Vidas



El Maestro como Arquitecto de Vidas

Paucar Córdova, Rosman José
Córdova Cando, Dora Jeanneth

Editorial EduLearn Academy SAS

Website: <https://editorial.edulearn.ec/>

Email: editorial@edulearn.ec

Telf. (+593) 992663228

Machala, Ecuador

Primera edición, 2025

ISBN: [978-9942-7393-4-6](https://doi.org/10.64973/edu.2025.2516)

DOI: <https://doi.org/10.64973/edu.2025.2516>

Distribución online



Esta obra ha sido sometida a un riguroso proceso de evaluación académica bajo la modalidad de doble par ciego, con el fin de garantizar la calidad científica y editorial de su contenido. El texto y las ideas aquí desarrolladas están protegidos por la normativa vigente en materia de propiedad intelectual; queda estrictamente prohibida su reproducción total o parcial, distribución, comunicación pública o cualquier otra forma de utilización no autorizada, en cualquier medio o soporte, ya sea electrónico, mecánico, óptico, de grabación, fotocopia u otros. Toda infracción constituirá una vulneración a los derechos exclusivos de su(s) autor(es) y de la editorial, dando lugar a las acciones legales correspondientes.

Todos los derechos reservados © 2025

Rosman José Paucar Córdova

<https://orcid.org/0000-0001-5254-4921>

Docente universitario con más de nueve años de trayectoria al servicio de la formación profesional de futuros docentes y profesionales ecuatorianos, con una sólida instrucción formal como Ingeniero en Sistemas, Máster en Tecnología Educativa y Competencias Digitales, Magíster en Interconectividad de Redes de Computadoras y Doctor en Educación. Posee amplias competencias en pedagogía, didáctica e investigación, así como en tecnología educativa, redes de computadoras, programación, inteligencia artificial y análisis de datos. Ha desempeñado cargos en instituciones públicas y privadas, ejerciendo la docencia en los niveles de educación secundaria, pregrado y posgrado, además de participar activamente en la asesoría y publicación de artículos científicos, tesis, libros y ponencias en eventos académicos nacionales e internacionales.

Dora Jeanneth Córdova Cando

<https://orcid.org/0000-0002-9566-5659>

Docente universitaria con más de veintiocho años de trayectoria dedicada a la formación profesional de futuros docentes y profesionales ecuatorianos, Licenciada en Ciencias de la Educación, Máster en Educación Infantil y Doctora en Psicología Infantil y Educación Parvularia. Ha desarrollado su carrera en instituciones públicas y privadas, desempeñando funciones docentes en los niveles de educación secundaria, pregrado y posgrado, y participando activamente en la publicación de artículos científicos, libros y ponencias en eventos académicos nacionales e internacionales. Su labor ha sido reconocida con distinciones al mérito científico por su destacada contribución a la visibilidad académica de la Universidad Nacional de Loja y al fortalecimiento del quehacer educativo e investigativo en el país.

Sinopsis

El maestro como arquitecto de vidas propone una idea sencilla y poderosa: educar es un acto de diseño al servicio de la dignidad humana. Cada maestro proyecta, construye y habita experiencias que dejan huella ética, cognitiva y emocional en sus estudiantes, de modo que, la obra avanza del para qué al cómo y con quién, ofreciendo mapas de ruta, actividades y cierres reflexivos que conectan teoría y práctica en contextos reales. El libro define al docente como profesional capaz de articular saber, ser y hacer para formar personas críticas y solidarias, plantea planos de aprendizaje que priorizan metodologías activas, proyectos con sentido y evaluación formativa centrada en procesos. Evaluar deja de ser un filtro para convertirse en una conversación que orienta, anima y mejora. La educación emocional ocupa un lugar central, pues el aula se concibe como un tejido de vínculos donde la palabra, los gestos y los silencios crean climas de cuidado; y, se invita a desarrollar un lenguaje pedagógico respetuoso, a legitimar las voces de todos y a transformar el conflicto en oportunidad formativa. La gestión participativa distribuye responsabilidades mediante asambleas, comités y acuerdos claros, sin perder la conducción pedagógica. Los relatos testimoniales muestran cómo el acompañamiento docente abre caminos ante la desigualdad y la discriminación, y sostienen la dimensión ética de la profesión. El texto dialoga con el marco normativo ecuatoriano y con

propuestas de inclusión y accesibilidad, alineando innovación, currículo reciente y competencias para la vida. En su cierre, invita a una ética de la esperanza y a una profesionalidad colaborativa que investiga, diseña y aprende en comunidad. Ser maestro es cuidar los cimientos de las personas, crear ambientes significativos y sembrar futuros con sentido, rigor y empatía. Invita a revisar prácticas, medir impacto con evidencias simples, compartir saberes y sostener la alegría de aprender y enseñar juntos.

Palabras Claves: *Educación Inclusiva, evaluación formativa, aprendizaje social y emocional, formación de docentes en activo, DUA.*

Synopsis

The Teacher as an Architect of Lives advances a simple and powerful idea: educating is an act of design in the service of human dignity. Each teacher designs, builds, and inhabits experiences that leave ethical, cognitive, and emotional marks on students. The book moves from the why to the how and with whom, offering road maps, activities, and reflective closings that link theory and practice in real contexts. It defines the teacher as a professional able to integrate knowing, being, and doing to form critical and caring people. It lays out learning blueprints that prioritize active methodologies, meaningful projects, and process centered formative assessment. Assessment ceases to be a filter and becomes a conversation that guides, encourages, and improves learning. Emotional education holds a central place. The classroom is conceived as a fabric of relationships where words, gestures, and silences create climates of care. The reader is invited to develop a respectful pedagogical language, to legitimize everyone's voice, and to turn conflict into a formative opportunity. Participatory management distributes responsibilities through assemblies, committees, and clear agreements, without losing pedagogical leadership. Testimonial narratives show how teacher accompaniment opens pathways in the face of inequality and discrimination and uphold the ethical dimension of the profession. The text engages with the Ecuadorian

regulatory framework and proposals for inclusion and accessibility, aligning innovation, the updated curriculum, and life skills. In closing, it calls for an ethic of hope and a collaborative professionalism that inquires, designs, and learns in community. To be a teacher is to care for people's foundations, create meaningful environments, and sow futures with meaning, rigor, and empathy. It invites us to review practices, measure impact with simple evidence, share knowledge, and sustain the joy of learning and teaching together.

Keywords: *Inclusive Education, Formative Assessment, Social and Emotional Learning, Inservice Teacher Education, Universal Design for Learning (UDL).*

ÍNDICE GENERAL

CAPÍTULO 1: EL PODER DEL MAESTRO	13
1.1. El docente en la formación de la personalidad.	13
1.2. El docente como mediador en la formación de personalidad.....	18
1.3. El perfil de un buen docente.	23
CAPÍTULO 2: LA VOCACIÓN COMO CIMIENTO	31
2.1. ¿Qué es ser docente hoy?.....	32
2.2. La pasión como base de toda arquitectura pedagógica	34
2.3. Vocación vs. profesión: tensiones y convergencias	39
2.4. Obstáculos y recompensas de elegir ser maestro	42
CAPÍTULO 3: CONSTRUYENDO CON VALORES	49
3.1. Educación con ética, respeto y amor.....	50
3.2. La importancia del ejemplo	54
3.3. Valores que transforman	58
3.4. Prácticas pedagógicas basadas en valores.....	64
CAPÍTULO 4: EL AULA COMO ESPACIO DE CONSTRUCCIÓN	71
4.1. El ambiente físico y emocional del aula	73
4.2. El aula como refugio, taller y laboratorio de vida	77
4.3. Organización del aula y su impacto en el aprendizaje.....	80
4.4. Construcción de climas afectivos positivos.....	83

4.5. Gestión participativa del aula.....	87
CAPÍTULO 5: LOS PLANOS DEL APRENDIZAJE	92
5.1. Diseño de experiencias significativas.....	95
5.2. Estrategias pedagógicas que dejan huella.	99
5.3. Enseñanza para la vida, no solo para exámenes.....	102
5.4. Aprendizaje activo y colaborativo.....	105
5.5. Evaluación como proceso formativo	109
CAPÍTULO 6: EL DOCENTE COMO ESCULTOR EMOCIONAL	114
6.1. Inteligencia emocional en la práctica docente	116
6.2. Acompañamiento afectivo y contención	119
6.3. La palabra que construye o destruye.....	122
6.4. Empatía como competencia docente clave	126
6.5. Autocuidado emocional del maestro	129
CAPÍTULO 7: TESTIMONIOS DE VIDA	135
7.1. Historias reales de estudiantes	137
7.2. Historias de docentes que inspiran.....	141
7.3. El impacto de un "gracias" inesperado.....	145
CAPÍTULO 8. PROYECTANDO EL FUTURO	150
8.1. Nuevos retos del docente-arquitecto.....	152
8.2. Tecnología, inclusión y diversidad.....	155

8.3. Educar con esperanza y sentido ético.....	158
8.4. Formación continua y aprendizaje docente.....	160
8.5. Escuelas del futuro: utopías y realidades	163

Índice de Figuras

Figura 1 La pasión como base de toda arquitectura pedagógica.....	35
Figura 3 Vocación vs Profesión de docentes arquitectos de vida.....	41
Figura 4 Los obstáculos y recompensas de ser docente	46
Figura 5 Triada de Educación con ética, respeto y amor	53
Figura 6 La importancia del ejemplo	55
Figura 7 Entorno adecuado del ambiente físico y emocional del aula....	75
Figura 8 El aula como refugio, taller y laboratorio	77
Figura 9 Organización áulica y el impacto en el aprendizaje	81
Figura 10 Flujo de la gestión participativa en el aula	88
Figura 11 Estrategias pedagógicas que dejan huella e impactan en el aprendizaje.....	100
Figura 12 Flujo de la enseñanza para la vida.....	124

CAPÍTULO 1: EL PODER DEL MAESTRO

Educar con honestidad es un acto de justicia para un país: el docente que forma con valores defiende a cada ciudadano del robo, la desigualdad y el olvido. Jc2.

1.1. El docente en la formación de la personalidad.

La formación de la personalidad constituye uno de los objetivos esenciales de la educación, en tanto que se orienta a configurar un ser humano integral consciente de sí mismo, de los otros y del entorno natural, la personalidad se entiende como un conjunto dinámico de características psicológicas de una persona que influyen en sus patrones de pensamiento, emoción y comportamiento. Su construcción depende de la interacción de factores biológicos y ambientales: mientras la herencia genética y el temperamento establecen una base inicial, la cultura, la familia, las experiencias y, de manera decisiva, la educación, moldean su expresión en la vida cotidiana (Papalia & Martorell, 2021).

En este sentido, docente se visibiliza como arquitecto de vidas, pues su papel es equiparable al de un arquitecto que diseña y levanta edificaciones, el arquitecto planifica sobre planos, calcula materiales y proyecta estructuras capaces de resistir el paso del tiempo; de manera análoga, el docente diseña planificaciones pedagógicas, se apoya en fundamentos curriculares y crea experiencias de

aprendizaje que edifiquen la personalidad del estudiante, proyectando su vida futura hacia un desempeño socialmente útil (UNESCO, 2019).

Factores y dimensiones de la personalidad

El desarrollo de la personalidad está influido por dos grandes factores, el factor biológico, es representado por la herencia genética y el temperamento, provee las disposiciones iniciales. Por otro lado, los factores sociales, la cultura, las experiencias, la familia, la educación y las relaciones interpersonales, permiten moldear y orientar esas disposiciones hacia una configuración singular (Bronfenbrenner, 1994).

Este proceso se expresa en tres dimensiones interdependientes:

1. El yo conmigo mismo, que alude al autoconocimiento, la autoestima y la autorregulación.
2. El yo con los otros, referido a la convivencia, la empatía y la construcción de vínculos sociales.
3. El yo con la naturaleza, que implica conciencia ecológica y responsabilidad con el entorno.

El docente, como mediador del aprendizaje, guía estas dimensiones desde una perspectiva holística, en mención a Delors (1996), educar no consiste únicamente en transmitir conocimientos, sino en enseñar

a ser, a convivir, a hacer y a conocer, de este modo, la escuela se convierte en un espacio privilegiado para consolidar una personalidad equilibrada, crítica y comprometida.

Dimensiones del proceso de enseñanza

La formación de la personalidad consciente se favorece en la medida en que el proceso de enseñanza articula las tres dimensiones de la práctica pedagógica:

- Conceptual: refiere al saber, es decir, a los conocimientos que permiten al estudiante comprenderse a sí mismo, a los demás y al entorno, el docente transmite contenidos relevantes sobre valores, ciudadanía y sostenibilidad, vinculados con las nuevas inserciones curriculares 2025, que enfatizan competencias para la vida y el trabajo en sociedad (Ministerio de Educación del Ecuador, 2025).
- Actitudinal: se centra en el ser, en el desarrollo de actitudes de respeto, empatía, solidaridad y compromiso ético, aquí el maestro actúa como modelo vivo, puesto que sus gestos, palabras y acciones son referentes que los estudiantes tienden a imitar (Bandura, 1986).
- Procedimental: corresponde al hacer, a la adquisición de habilidades y destrezas que posibilitan la autonomía, la cooperación y la participación social activa, mediante

metodologías activas, proyectos y experiencias significativas, el docente brinda herramientas prácticas para afrontar los retos del presente y del futuro (Tobón, 2010).

Estas tres dimensiones, al integrarse, permiten que la personalidad no sea solo un rasgo individual, sino un conjunto de disposiciones conscientes y proyectadas hacia la vida comunitaria y la sociedad.

El docente como arquitecto de vidas

El paralelismo entre el arquitecto y el docente es revelador, el arquitecto diseña planos con visión de futuro, anticipando las necesidades del espacio y de quienes lo habitarán; selecciona materiales de calidad para asegurar solidez y armonía, al igual, el docente diseña planificaciones educativas que contemplan las metas de aprendizaje y los valores que se desean formar; selecciona estrategias didácticas adecuadas y construye experiencias que resistan el paso del tiempo en la vida de los estudiantes. Así, como una casa bien cimentada resiste tempestades, una personalidad formada sobre valores y aprendizajes significativos resiste los desafíos de la sociedad contemporánea.

Las nuevas inserciones curriculares 2025 exigen al docente actualizar su papel como arquitecto de vidas, ya que plantean el desarrollo de competencias ciudadanas, digitales, socioemocionales y ecológicas, indispensables para la sociedad actual, no se trata únicamente de

formar profesionales, sino de edificar seres humanos íntegros que aporten al bien común.

Compromiso de la familia y la comunidad educativa

La labor docente se potencia cuando encuentra el acompañamiento de la familia y la comunidad educativa, la familia es el primer agente formador de la personalidad, pues ofrece seguridad afectiva, normas y ejemplos que los niños internalizan desde edades tempranas (Bowlby, 1988). Cuando los padres y la escuela actúan en coherencia, se genera un entorno consistente que favorece la interiorización de valores y hábitos, la comunidad educativa, integrada por directivos, docentes, familias y actores sociales, también tiene un rol clave: proporcionar un contexto que refuerce las prácticas pedagógicas y prepare a los estudiantes para un perfil profesional útil a la sociedad, solo a través de esta corresponsabilidad se logra que los cimientos de la personalidad sean firmes y sostenibles a lo largo del tiempo.

La personalidad no se limita a la suma de características biológicas ni a las experiencias aisladas, sino que es el resultado de una construcción consciente guiada por la educación, el docente, como arquitecto de vidas, asume la responsabilidad de diseñar y proyectar la formación integral del ser humano, integrando las dimensiones conceptual, actitudinal y procedimental del proceso de enseñanza, en sintonía con las demandas curriculares y sociales.

Al igual que una obra arquitectónica, la personalidad requiere de cimientos sólidos y de materiales resistentes; el docente, junto con la familia y la comunidad, provee esos elementos para que cada estudiante se convierta en un ciudadano consciente, competente y comprometido con el presente y el futuro de la sociedad.

1.2. El docente como mediador en la formación de personalidad.

En el ámbito escolar, el trabajo docente trasciende la enseñanza de contenidos básicos como la lectura, la escritura o las operaciones matemáticas, la misión del educador consiste en guiar a los educandos hacia la adquisición de habilidades vitales que les permitan resolver de manera efectiva las situaciones cotidianas, estas incluyen la capacidad de convivir con los demás, expresar adecuadamente sus sentimientos, autorregular sus emociones, desarrollar pensamiento crítico y pedir ayuda cuando lo necesiten, en consecuencia, el docente asume el papel de principal mediador, diseñando experiencias y actividades pedagógicas que no solo representen un reto académico, sino que también proporcionen herramientas valiosas para la vida diaria.

Un docente comprometido no se limita a consolar a un educando cuando llora o a asistirlo en un accidente menor; su verdadera función se proyecta en ser modelo de conducta y referente ético, sabe cómo establecer límites con firmeza y respeto, utilizando el diálogo como

recurso principal y transmitiendo seguridad desde la calma, los educandos observan permanentemente a sus maestros, internalizando sus gestos, actitudes y palabras, así aprenden que la sensibilidad no constituye una debilidad, sino una fortaleza que potencia su desarrollo integral y les permite enfrentar la vida con mayor equilibrio.

El aula de clases se convierte, entonces, en un espacio privilegiado para cimentar bases sólidas de regulación emocional, autoconocimiento y convivencia armónica, para muchos educandos, especialmente en la etapa inicial, cuando el entorno familiar no siempre garantiza un apoyo constante, la figura docente se transforma en un refugio emocional que aporta seguridad y confianza. En este contexto, la motivación verbal desempeña un papel central: expresiones como “¡Es un trabajo maravilloso!”, “¡Seguro lo logras!”, “¡Estoy sorprendido con lo que has realizado!” constituyen refuerzos positivos que fortalecen la autoestima y el aprendizaje, estas frases, lejos de ser triviales, son instrumentos pedagógicos de gran impacto emocional, pues transmiten reconocimiento, validación y estímulo.

Para ejercer eficazmente esta función mediadora, el docente no requiere agotar la totalidad de los contenidos curriculares, sino más bien convertirse en un compañero de equipo en el proceso de aprendizaje, su papel es escuchar activamente, comprender los

estados emocionales de los educandos y responder con sensibilidad a sus necesidades. De esta manera, no solo transmite conocimientos, sino que modela habilidades socioemocionales fundamentales como la empatía, la tolerancia y la comunicación asertiva que acompañarán a los estudiantes en su vida adulta.

La autoridad del docente no emana de la imposición, sino de la capacidad de ayudar al educando a ser, desarrollando competencias para transformar pequeñas situaciones cotidianas en aprendizajes significativos y perdurables, en este sentido, el maestro se configura como arquitecto de proyectos de vida, orientando la formación de la personalidad a través de la gestión emocional y el fortalecimiento de la autonomía, elementos que constituyen la base de una vida plena y significativa.

Lograr que los educandos comprendan la importancia de convivir, respetar normas básicas, participar activamente y regular sus emociones constituye una contribución fundamental en la construcción de su identidad personal y social, el proceso de escolarización, acompañado de un docente mediador, se transforma así en una experiencia de vida que sienta bases sólidas para un futuro lleno de propósito, trascendencia y compromiso social.

Cuando los educandos ingresan por primera vez a la institución escolar, sus emociones suelen verse alteradas llantos, rabietas o

expresiones de ansiedad, debido al proceso de adaptación en estas circunstancias, el docente debe planificar estrategias que involucren también a las familias, actividades como visitas previas al aula, rutinas progresivas de adaptación, acompañamiento en los trayectos hacia la escuela o la creación de horarios estables constituyen recursos que fortalecen la seguridad emocional del educando. La orientación docente a los padres resulta esencial, ya que los guía en cómo apoyar este periodo de transición de manera coherente y efectiva.

Este acompañamiento conjunto, escuela-familia, refleja la premisa de que la formación de la personalidad no es tarea exclusiva del docente, sino un proceso compartido en el que cada agente educativo tiene un rol fundamental.

La mediación desde la Pedagogía 3000

En concordancia con enfoques innovadores como la Pedagogía 3000, el docente como mediador no se concibe únicamente como transmisor de contenidos, sino como facilitador de experiencias significativas, este enfoque propone una educación integral que articule dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y espirituales, preparando a los educandos para los desafíos de un mundo en constante cambio (Álvarez, 2012).

Desde esta perspectiva, el rol docente implica:

- Crear un clima emocional positivo, que favorezca el aprendizaje y la confianza.
- Diseñar experiencias participativas y creativas, que motiven la exploración y el descubrimiento.
- Proporcionar herramientas para el aprendizaje autónomo, fomentando la autorregulación y la metacognición.
- Estimular el pensamiento crítico y la resolución de problemas, competencias imprescindibles en la sociedad actual.
- Promover el diálogo y la comunicación equitativa, reforzando el respeto mutuo y la colaboración.

Así, la función docente trasciende la instrucción académica tradicional y se orienta hacia la formación integral de la personalidad, en la que los educandos se reconocen como seres únicos, capaces de aprender a aprender y de construir una vida con sentido.

Por ende, el docente como mediador es un arquitecto de vidas que, mediante estrategias pedagógicas conscientes, diseñadas con sensibilidad y fundamento curricular, logra acompañar a los educandos en el descubrimiento de sí mismos y en la construcción de un perfil humano y profesional comprometido con la sociedad contemporánea.

1.3. El perfil de un buen docente.

Hoy en día la idea del significado real del docente se ha visto totalmente transformada, pues ya no solo se tiene la idea de haber superado las definiciones racionales en cuanto a la transmisión del conocimiento y que lo hacían ver como el agente del cambio transformación de los estudiantes, pues su significado ha evolucionado con él su forma de entender, conocer y ser docente en el siglo XXI. La función primordial ya no solo es la de formar de manera cognitiva a los estudiantes desde sus niveles iniciales, sino también la responsabilidad en la parte socioemocional y actitudinal, sentando con ello las bases para su plena realización personal y su exitosa inserción en la sociedad.

El rol del docente hoy en día es de carácter multifacético, ya que demanda un perfil profesional en el que confluyen armónicamente una vocación genuina por la enseñanza que debe caracterizarse por la sólida y constante actualización pedagógica, lo cual se traduce o comprende como la habilidad para diseñar ambientes de aprendizaje que sean estimulantes, seguros y afectivos. Por su parte, debe tener dominio de estrategias metodológicas que promuevan un aprendizaje dinámico y significativo; en tal virtud, un verdadero educador no solo imparte saberes, sino que se convierte en un guía sensible y asertivo, capaz de comprender y responder a las particularidades de cada

estudiante para garantizar una educación de calidad que los prepare eficazmente para los desafíos del futuro.

Más allá de las habilidades técnicas, un aspecto distintivo del perfil docente es su capacidad para ser un modelo a seguir, esto se manifiesta en su habilidad para controlar sus propias emociones y, sobre todo, en predicar con el ejemplo, inculcando valores fundamentales a través de sus acciones diarias, el efecto que logra el maestro se denomina “influencia”, y se extiende a la formación del carácter, la ética y la moral de sus estudiantes, ayudándolos a comprender la importancia del respeto a las ideas y creencias diversa, y para lograrlo, es indispensable que el docente se nutra de la experiencia de sus colegas, compartiendo conocimientos y aprendiendo de otros maestros, lo que fomenta una comunidad educativa colaborativa y en constante mejora, interacción que les permite generar soluciones a problemas varios que surgen en el aula y en el entorno escolar, convirtiéndolos en agentes de cambio.

Armas, las características que apuntan a la flexibilidad y la adaptabilidad del maestro son cruciales, pues como arquitecto de vida ella se transforman en cualidades inherentes a un docente de excelencia, pues implica no solo la capacidad de aprovechar elementos del medio para enriquecer el aprendizaje, sino también la disposición para estructurar planificaciones y actividades flexibles que se adapten a la gran parte de las particularidades y características

que nunca son homogéneas sino distintas para cada estudiante o grupo de ellos.

Además, un docente efectivo comprende que su labor no es solitaria; por ello, significa demasiado tener de aliados a los padres de familia, involucrándolos activamente en el proceso educativo de sus hijos, y busca trabajar con un equipo multidisciplinario (psicólogos, directivos, asesores educativos, etc.), con la finalidad de poder abordar de forma más efectiva cada necesidad compleja de los estudiantes.

El perfil de un buen docente se completa con su compromiso con la mejora continua y la innovación, que se refleja en su habilidad para generar cambios actitudinales positivos en sus estudiantes, fomentando la curiosidad, la resiliencia y la autonomía, puesto que hoy en la denominada “era digital”, es indispensable que el docente maneje y utilice herramientas tecnológicas que potencien el aprendizaje y la comunicación. En resumen, se puede simplificar el perfil de un buen arquitecto docente en los siguientes aspectos detalles:

- **Vocación y ética profesional**, comprende todo lo correspondiente al compromiso genuino con el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes. Este componente se manifiesta cuando el docente no solo explica su elección profesional,

sino también transmite cómo su motivación interna influye directamente en sus prácticas educativas cotidianas, generando una conexión significativa entre su identidad profesional y su actuación pedagógica.

- **Sólida formación pedagógica**, implica el dominio profundo de las teorías del aprendizaje, el diseño curricular y las estrategias didácticas. Este rasgo se evidencia en la capacidad del docente para diseñar secuencias didácticas coherentes, como aquellas basadas en el aprendizaje cooperativo, que responden de manera intencionada a los estilos y ritmos diversos del estudiantado.
- **Dominio curricular**, se refiere a la competencia del docente para manejar eficazmente los objetivos, contenidos y estándares propios de su área disciplinar. Esta cualidad se expresa, por ejemplo, en la capacidad de ajustar la planificación didáctica para alinear las actividades con los referentes nacionales de aprendizaje, garantizando una enseñanza contextualizada y pertinente.
- **Clima de seguridad y afecto**, denota la habilidad del docente para generar un entorno emocionalmente seguro, donde prevalezca el respeto mutuo y la acogida. Dicha cualidad se traduce en prácticas como iniciar la clase con dinámicas de

bienvenida y escucha activa, reforzando el sentido de pertenencia y el bienestar socioemocional de los estudiantes.

- **Estrategias metodológicas activas**, aluden a la disposición del docente para incorporar enfoques que involucren al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje. Esto se concreta, por ejemplo, al implementar el método de proyectos para investigar problemáticas locales, fortaleciendo la conexión entre el aula y la realidad social.
- **Comunicación asertiva**, supone una competencia esencial para expresar ideas con claridad y escuchar empáticamente. Esta capacidad se manifiesta en la práctica de una retroalimentación constructiva, especialmente al revisar trabajos académicos, promoviendo el desarrollo del pensamiento crítico y la autorregulación del aprendizaje.
- **Inteligencia emocional**, representa la aptitud del docente para autorregular sus emociones y responder equilibradamente ante situaciones complejas. En este sentido, técnicas como la respiración guiada previa a la introducción de un tema conflictivo reflejan una disposición consciente para modelar el autocontrol emocional ante el grupo.
- **Evaluación pertinente**, implica la selección y adaptación de instrumentos de evaluación de acuerdo con la edad, el nivel y los objetivos formativos. Un ejemplo ilustrativo es la

elaboración de rúbricas para valorar debates estudiantiles, lo cual permite una apreciación más integral y formativa del **desempeño**.

- **Modelado de valores**, constituye una forma de enseñanza implícita mediante el ejemplo personal del docente. Participar activamente en campañas de reciclaje junto con el alumnado es una manera concreta de transmitir actitudes positivas hacia el entorno y la ciudadanía activa.
- **Colaboración docente**, evidencia una disposición a compartir saberes, recursos y experiencias con otros colegas. Esto se refleja en acciones como la organización de talleres internos sobre metodologías activas, favoreciendo el aprendizaje institucional y el trabajo en equipo.
- **Inclusión de la familia**, refiere al reconocimiento del rol de los padres como aliados en el proceso educativo. Esta dimensión se fortalece mediante iniciativas como la elaboración de boletines mensuales que orienten el acompañamiento familiar desde el hogar.
- **Resolución de problemas**, se expresa en la capacidad creativa del docente para enfrentar desafíos académicos o de convivencia escolar. Una estrategia destacable consiste en promover un “banco de ideas” con la participación de los estudiantes, orientado a mejorar el clima institucional.

- **Uso de tecnología educativa**, implica la integración significativa de herramientas digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Diseñar una Webquest con recursos abiertos sobre historia local constituye una experiencia pedagógica enriquecida que estimula la alfabetización digital crítica.
- **Planificación flexible**, se refiere a la habilidad del docente para adaptar sus metas y actividades ante las variaciones del contexto escolar. Una muestra concreta de esta cualidad es la reestructuración de una unidad didáctica al detectar vacíos conceptuales en la evaluación diagnóstica.
- **Trabajo interdisciplinario**, representa la capacidad del docente para colaborar con otros profesionales en proyectos que aborden diversas dimensiones del desarrollo estudiantil. Un ejemplo elocuente es la coordinación con el orientador y el profesor de arte para la elaboración de un mural comunitario, integrando áreas como la expresión artística, la convivencia y la identidad local.

En definitiva, el perfil de un buen docente es y debe ser siempre multifacético y estar en constante evolución, que abarca una sólida vocación, excelente formación pedagógica hasta llegar al punto de tener la capacidad de ser un guía emocional, un constructor de nuevos esquemas y escenarios, hasta llegar a ser arquitecto de proyectos de vida, recordando siempre que un buen docente que presente la mayoría de las características antes descritas, no sólo transforma el aula (dentro y fuera), sino también se convierte en un agente clave para el desarrollo integral y el éxito futuro de sus estudiantes, consolidando así el verdadero sentido de una educación de calidad en todos los niveles educativos que el alumno cruce.

CAPÍTULO 2: LA VOCACIÓN COMO CIMIENTO

“La enseñanza que deja huella no es la que se hace de cabeza a cabeza, sino de corazón a corazón.”

Howard G. Hendricks

Hay preguntas que regresan una y otra vez, no porque no hayan sido formuladas antes, sino porque siguen siendo necesarias. ¿Por qué alguien decide enseñar?, ¿Qué sostiene esa decisión cuando el contexto resulta adverso, cuando las condiciones desmotivan, cuando lo estructural no acompaña? Ante esto, no existe una única respuesta, pero hay una palabra que se repite con insistencia en las voces del magisterio llamada “vocación”, la cual no entendida como un don mágico ni como una herencia genética, sino como algo que se construye en el hacer, que se siente en la experiencia cotidiana, que se pone a prueba en los momentos de mayor fragilidad, y que, aun así, se elige y se afirma.

En un escenario atravesado por transformaciones tecnológicas aceleradas, por cambios sociales vertiginosos y por tensiones educativas que complejizan el quehacer docente, pensar en la vocación ya no puede considerarse un lujo o un discurso romántico; es, en realidad, una necesidad pedagógica y política, porque sin esa fuerza interior que vincula al maestro con su tarea, la técnica no basta, los discursos se vacían y las reformas pierden su anclaje más humano,

hay algo más que impulsa a quienes, a pesar de todo, deciden quedarse en el aula, sostener vínculos, seguir creyendo que educar vale la pena.

Esa vocación no puede definirse con una fórmula ni encerrarse en una receta, se asemeja más a una forma de mirar, de interrogarse, de leer el mundo desde un compromiso que no siempre es cómodo, pero que se vuelve ineludible, es preguntarse qué hay detrás de esa decisión de enseñar incluso cuando las condiciones no son favorables, incluso cuando el reconocimiento escasea, incluso cuando el desgaste se acumula. En el contexto ecuatoriano, esta vocación no surge en el vacío; se entrelaza con desafíos estructurales, con demandas sociales cambiantes, con tensiones entre lo que se espera y lo que se puede, y con la necesidad, urgente y legítima, de avanzar en procesos de profesionalización sin perder el hilo humano que da sentido a todo lo demás.

2.1. ¿Qué es ser docente hoy?

Enseñar hoy no puede reducirse únicamente al seguimiento de un currículo ni al dominio técnico de una asignatura, porque ser docente en el siglo XXI, y en particular en el Ecuador, significa transitar una gran complejidad que desborda lo pedagógico y que atraviesa lo ético, lo emocional y lo social, exigiendo una presencia comprometida que escuche lo que se dice y también lo que se calla,

que lea entre líneas, que acompañe con cercanía, aun cuando el contexto no ofrezca garantías ni condiciones óptimas para hacerlo.

En muchas comunidades del país, ser maestro no se limita a un oficio ni a una función institucional; es una forma de estar, de sostener, de llenar vacíos allí donde otras presencias estatales no llegan, y por eso, la docencia se convierte en una práctica que rebasa el aula, que implica acompañar a estudiantes que llegan con hambre o que han caminado horas para asistir a clase, que obliga a traducir el mundo para quienes lo habitan desde otras lenguas, desde otras memorias, desde territorios marcados por la desigualdad estructural, configurando así una forma silenciosa, pero profunda, de justicia social.

Maquilón (2011) ha advertido que la profesión docente no puede seguir pensándose como un acto meramente vocacional o voluntarista, porque si bien exige formación continua, procesos de evaluación rigurosos y estándares profesionales, también demanda algo que escapa a los dispositivos de medición: sensibilidad para leer los contextos, criterio para actuar con ética en situaciones inciertas, presencia para sostener vínculos incluso cuando todo parece frágil, porque en muchos territorios ecuatorianos, el maestro es mucho más que un educador; es un referente comunitario, un nexo entre mundos, y en no pocos casos, el único rostro visible del Estado, como se puede evidenciar claramente en escuelas rurales e interculturales.

Esta complejidad no es ignorada por la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ministerio de Educación, 2017), que plantea una concepción integral del acto educativo, donde no se trata solamente de instruir, sino de desarrollar al ser humano en todas sus dimensiones, lo cual implica enseñar a pensar críticamente, a convivir con respeto, a imaginar futuros posibles, pero también supone que el docente disponga de herramientas que le permitan mediar entre culturas, gestionar emociones, crear caminos nuevos para acercarse a sus estudiantes, y eso, se sabe bien, no se aprende solo en los manuales ni en las normativas, sino en la experiencia compartida, en la escucha activa, en la construcción paciente de sentido dentro del aula.

2.2. La pasión como base de toda arquitectura pedagógica

A veces, enseñar no es una elección consciente tomada desde la comodidad o desde una planificación racional, es, más bien, una forma de estar en el mundo, una manera de vincularse con los otros desde el compromiso, incluso cuando el contexto desalienta, cuando las condiciones materiales fallan o cuando el reconocimiento institucional brilla por su ausencia.

El enseñar, es esa fuerza interior, que no se enseña en la universidad ni se valida con rúbricas o títulos, es lo que muchas y muchos docentes llaman pasión pero no se trata de una emoción superficial ni de un entusiasmo ingenuo que se agota con las dificultades, es algo

más profundo, más terco, más resistente, lo cual se convierte en la decisión cotidiana de seguir enseñando incluso cuando el aula deja de ser un espacio protegido y se convierte en una trinchera silenciosa desde la cual se ejerce una pedagogía que cuida, que sostiene y que resiste.

Figura 1

La pasión como base de toda arquitectura pedagógica



Nota. Rol del docente en la construcción del conocimiento. Fuente: Elaboración propia.

En el entorno ecuatoriano, la pasión docente ha debido sobrevivir a múltiples formas de desgaste, a lo cual no resulta extraño encontrar maestros que preparan sus clases al amanecer, porque el resto del día se les escapa entre trámites administrativos, solicitudes de último minuto, tareas logísticas y exigencias externas que poco tienen que ver con la práctica pedagógica Y. Sin embargo, algo los sostiene, tal

vez sea una certeza silenciosa de que el conocimiento transforma, o quizás la convicción íntima de que un gesto oportuno, una pregunta bien formulada o una escucha genuina pueden hacer una diferencia significativa en la trayectoria de un estudiante.

En universidades del sur del Ecuador, a través de encuestas aplicadas a un número significativo de colegas docentes con quienes se ha compartido experiencia tanto en grado como en posgrado, se ha evidenciado que aquellos que experimentan una mayor satisfacción vocacional son también quienes tienden a innovar con mayor frecuencia en el aula, este hallazgo sugiere que, a mayor preparación profesional, mayores son las oportunidades de consolidar un perfil docente capaz de cimentar la edificación de la vida de los educandos, desde el nivel inicial hasta etapas avanzadas de su formación.

En consecuencia, el docente se convierte en un agente clave que no solo orienta el desarrollo académico, sino que también proyecta en sus estudiantes un sentido de servicio a la comunidad, contribuyendo así a la construcción de una mejor calidad de vida tanto para el propio educando como para su entorno inmediato, generando entornos más participativos, dinámicos y centrados en el vínculo.

Cuando la pasión está viva, impregna todo, el modo en que se mira al grupo, el tipo de preguntas que se prioriza, la manera en que se recibe el error, la apertura a lo imprevisto y la capacidad de sostener

la incertidumbre sin perder el horizonte, esa actitud, más que una técnica, es una forma ética de cuidado y compromiso docente como una relación profunda con el saber.

Ahora bien, ese compromiso no surge en condiciones ideales, muchas veces nace en entornos hostiles, escuelas sin recursos suficientes, docentes que deben desplazarse a pie por horas para llegar a su institución, contextos familiares atravesados por la pobreza, la violencia o la fragmentación, que inciden directamente en el proceso de aprendizaje, en esos escenarios, la pasión no desaparece, se transforma adquiriendo otras formas, de modo que cambia de ritmo. pero sigue presente, porque sin ella, el acto de enseñar se vacía de sentido.

Durante la pandemia, cuando el sistema educativo evidenció con crudeza sus desigualdades estructurales, miles de docentes en Ecuador no se paralizaron, y mientras algunas directrices institucionales tardaban en llegar o resultaban insuficientes, ellos improvisaron, buscaron formas de sostener el vínculo con sus estudiantes, recurrieron a cuadernos, llamadas, visitas, mensajes de voz, lo que fuera necesario para no romper la continuidad pedagógica. La UNESCO (2020) recopiló algunas de estas experiencias, aunque muchas quedaron como memoria oral, como archivo invisible de una vocación que, aunque callada, fue decisiva.

Casos especialmente elocuentes de docentes ecuatorianos, se manifestaron durante la pandemia, pues la conectividad se volvió imposible y los caminos quedaron bloqueados, tuvieron que ver sus propias e innovadoras soluciones de manera externa, de esta forma muchos tomaron los canales de radio y televisión para mantenerse informados, es decir buscaban alternativas para mantenerse informados del estado de los alumnos, y no romper el vínculo educativo con sus estudiantes. Estos gestos no respondieron a un protocolo, ni a una planificación oficial, fue el resultado de un deseo profundo, de “no soltar a quienes están aprendiendo, no perder la conexión, no dejar que el aislamiento rompiera lo que la escuela, día a día, habían ido construyendo, en ese acto sencillo, persistente y profundamente humano se encierra, quizá en muchos de quienes vivimos estas situaciones, dándole el verdadero sentido de enseñar a quienes se denominan docentes de vocación.

Resulta interesante destacar el caso ocurrido durante la pandemia, protagonizado por una docente ecuatoriana, que ante las dificultades que enfrentaban sus alumnos para conectarse a las clases virtuales, ella ideó una creativa solución, recorrer en bicicleta las calles del cantón Playas, en la provincia del Guayas, llevando consigo una pizarra, su nombre es Carolina Espinoza, y gracias a su compromiso logró que sus estudiantes continuaran aprendiendo a pesar de las limitaciones en sus hogares.

Estas acciones evidencian la vocación, el compromiso y la mística profesional que debe caracterizar a todo docente, sin importar el nivel educativo en el que se desempeñe, y por eso es importante decir que como estos casos hay muchos que se pueden citar, seguro tú también eres un maestro digno de destacar, eso queda en cada uno de nuestros corazones.

2.3. Vocación vs. profesión: tensiones y convergencias

Cuando alguien afirma que enseñar es una vocación, las reacciones no tardan en dividirse, para algunos, esa palabra encierra una convicción profunda, casi espiritual, como si se tratara de una fuerza que se siente más de lo que se elige, una inclinación que da sentido y que justifica incluso los esfuerzos silenciosos. Para otros, en cambio, la noción de vocación resulta incómoda, sobre todo cuando se la invoca como argumento para exigir sacrificios sin condiciones, o para naturalizar la falta de reconocimiento institucional y social hacia el trabajo docente.

En medio de esa idea conceptual aparece otra figura, la profesión, una idea más concreta, más ligada a lo técnico, con formación, normativas, estándares y derechos, como si ambas perspectivas fueran caminos distintos, paralelos, pero dentro del aula, esas fronteras se desdibujan muy pronto, porque la práctica educativa concreta las entrelaza todo el tiempo.

Romero et al. (2020) lo advierte con claridad el insistir únicamente en la vocación puede llevar a invisibilizar las condiciones reales en las que se ejerce la docencia, los límites estructurales, las sobrecargas, las políticas que transforman el trabajo en algo cada vez más exigente y menos sostenible. Sin embargo, reducir la enseñanza a una función puramente técnica también empobrece el sentido de la práctica, porque despoja al acto de educar de aquello que lo vuelve profundamente humano: el vínculo, la presencia, el deseo de acompañar procesos que, por definición, son inciertos, abiertos y no siempre traducibles en resultados medibles o inmediatos.

Esta tensión no es un asunto abstracto ni se limita al plano discursivo, está presente en las conversaciones informales entre colegas, en las noticias que circulan sobre el sistema educativo, en la forma en que se evalúa, se supervisa o se reconoce la tarea docente, se espera entrega, presencia, innovación, compromiso emocional; pero al mismo tiempo, se demandan resultados cuantificables, mejoras constantes, adaptabilidad a nuevas herramientas y políticas, todo esto, muchas veces, sin el acompañamiento necesario, sin el tiempo suficiente, sin las condiciones que harían sostenible ese ideal de educador comprometido.

A lo antes descrito, es precisamente en este cruce donde la formación docente se vuelve un factor clave, no como un listado de competencias a cumplir, sino como una experiencia integral que

permita pensar, sostener, resignificar el camino, resistir sin agotarse ni desarraigarse del propósito que dio origen a la elección de enseñar.

Figura 2

Vocación vs Profesión de docentes arquitectos de vida



Nota. Ejercer el rol docente va mucho más allá de una profesión, pero van de la mano en la correcta enseñanza. Fuente: Elaboración propia

Desde esta mirada, formar no puede reducirse a capacitar, no basta con enseñar técnicas, ni con actualizar planes o metodologías, se necesita una formación que ofrezca herramientas pedagógicas, sí, pero también marcos para la reflexión ética, espacios para el autoconocimiento, oportunidades para revisar las propias emociones, las motivaciones, las tensiones entre lo que se espera y lo que se puede. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL,

2019) indica que los programas formativos más impactantes no son necesariamente los más tecnificados, sino aquellos que logran conectar lo pedagógico con lo personal, lo didáctico con lo emocional, lo estructural con lo identitario, ya que, en el aula todo eso importa. No se enseña solamente desde el conocimiento disciplinar, se enseña, inevitablemente, desde lo que se es.

Desde América Latina, Tenti (2006) lleva esta reflexión más allá, profesionalizar la docencia no puede entenderse solo como la certificación de habilidades técnicas o el cumplimiento de estándares, profesionalizar, en este contexto, significa construir una identidad compartida que habilite una lectura situada de lo que sucede en cada aula, en cada comunidad, en cada realidad educativa. Una identidad que no se limite a aplicar lo aprendido, sino que se atreva a interpretar, a tomar decisiones con criterio propio, a intervenir en lo social desde una ética que no se hereda ni se decreta, sino que se construye día a día, en cada gesto, en cada elección, en cada vínculo que sostiene la posibilidad de enseñar.

2.4. Obstáculos y recompensas de elegir ser maestro

Ser maestro ecuatoriano no siempre responde a una elección clara o planificada; en ocasiones sí, pero en muchas otras, se trata de una combinación de necesidad, deseo y circunstancias que se entrelazan en decisiones vitales marcadas por lo inmediato y por lo posible, hay lugares en los que enseñar implica improvisar con lo que se tiene a

mano, adaptarse a la escasez, reorganizar tiempos y materiales frente a la falta casi absoluta de recursos.

A menudo, lo que falta no es un detalle menor, por ejemplo faltan libros, conectividad, infraestructura, tiempo pedagógico real, condiciones mínimas para trabajar con dignidad, etc., mas, sin embargo, se enseña porque alguien debe hacerlo, porque algo en ese gesto persiste, porque como lo han señalado diversas investigaciones nacionales, incluso en contextos profundamente adversos, el magisterio se mantiene como una de las profesiones más arraigadas en la ética del compromiso colectivo y en la convicción de que educar todavía puede hacer diferencia.

Y, aun así, hay algo más que sostiene la decisión de permanecer en la docencia, y por eso, no se trata únicamente de un mandato de responsabilidad o de una obligación funcional, sino de una forma particular de experimentar sentido, una certeza que no siempre se puede explicar, pero que muchos docentes reconocen como aquello que les devuelve algo que no podrían encontrar en ningún otro ámbito. No es el salario, ni el prestigio, ni el estatus profesional lo que moviliza con más fuerza, sino ese instante en el que un estudiante logra avanzar, en el que una familia agradece con sinceridad, en el que alguien, muchos años después, recuerda una clase, una palabra, un gesto que dejó huella.

Ese vínculo, profundamente emocional y casi siempre no institucionalizado, aparece una y otra vez como el verdadero sostén de muchas trayectorias docentes, como ha quedado documentado en múltiples investigaciones de estudiantes universitarios, como por ejemplo en la Universidad Nacional de Loja y en la Universidad Técnica de Machala.

Ejemplos como los que se evidencian en la parte rural, donde de provincias como las de Chimborazo, Ambato y demás de la sierra centro ecuatoriana, se ha podido encontrar grandes narraciones de historias que hablan con elocuencia que se ha logrado que muchos estudiantes accedieron a becas universitarias, en un contexto en el que las oportunidades suelen escasear y los sueños encuentran más obstáculos que caminos. Lo cual no es nada sencillo, ya que el acceso a la educación en ciertas partes es limitado por distancias, por condiciones económicas, por conectividad, entre otras muchas dificultades, pero finalmente con mucho esfuerzo se lo logró, lo cual hace pensar que las expectativas de la gente que persiste, luchan por una promesa de un futuro más digno.

Lo que sucede con muchos docentes en la actualidad, no es un caso aislado ni una excepción, historias como el desempleo, faltas de plazas de trabajo, desintegración familiar, entre otras similares, se repiten tanto en la costa, sierra, oriente y región Insular, es decir en todo nuestro país, todo esto, sumado a que donde puede existir una

oportunidad laboral, puede ser instituciones pequeñas, remotas, marginadas por la lógica de centralidad urbana, donde la escuela no es simplemente un edificio ni una estructura burocrática. Es una promesa, a veces silenciosa, a veces frágil, pero siempre real. Allí se siembra algo que trasciende lo inmediato, y se espera con paciencia. Se construye lentamente, y aunque no siempre se note, aunque a menudo parece invisible, esa construcción está en marcha y merece también ser reconocida.

Ahora bien, nada de esto se sostiene únicamente con buena voluntad, ya que hacen falta decisiones concretas que se traduzcan en políticas públicas capaces de llegar a donde más se necesita, se requiere que haya condiciones estructurales adecuadas, tiempos reales para enseñar, espacios para ser escuchados, procesos de formación continua que no se limiten a contenidos teóricos descontextualizados, sino que brinden acompañamiento situado, pertinente y humano.

También se necesita cuidado, porque enseñar en las condiciones actuales puede resultar profundamente desgastante, entre ella se tiene el pronunciamiento de los voceros de dos Universidades: UNL Y UNAE, quienes, en sus comunicados en redes, advierten que sin políticas de acompañamiento emocional, la vocación se erosiona, se agota, se silencia; pero cuando se siente acompañada, cuando se sabe compartida, esa vocación se renueva y se fortalece, se transforma y entonces, vuelve a tener sentido seguir enseñando.

Figura 3

Los obstáculos y recompensas de ser docente



Nota. El ser docente es una lucha constante contra las implicaciones del día a día. Fuente: Elaboración propia

La vocación docente no es algo que se posea desde el inicio ni una certeza que se revela de un día para otro; tampoco puede reducirse a una obligación moral asumida sin cuestionamiento, porque en realidad se va construyendo lentamente, se entrelaza con las experiencias vividas, con los desgastes acumulados, con los relatos que se escuchan y también con aquellos que se viven directamente en el aula, donde la realidad no siempre da tregua. En el contexto ecuatoriano, donde la labor de enseñar suele equivaler a sostener la esperanza en medio de desigualdades estructurales persistentes, ese lazo que se forja entre la persona y su práctica docente adquiere un

carácter más que significativo, se convierte en algo esencial, incluso vital.

Reconocer y reivindicar esa vocación no significa quedarse en el plano de los símbolos o las declaraciones solemnes, sino asumir la urgencia de mirar con honestidad lo que se necesita para que un maestro pueda ejercer su trabajo con motivación, con condiciones que le permitan actuar con dignidad y con coherencia entre lo que se espera de él y lo que realmente puede sostener. Implica, entonces, considerar todos los planos que afectan su quehacer cotidiano: lo pedagógico, lo emocional, lo social y también lo político, porque enseñar no es solamente transmitir contenidos, sino también tomar posición, decidir con sentido, interpretar el contexto y transformar lo que se hereda.

Tenti (2006), plantea con contundencia que el docente no solo forma, sino que interviene en el mundo, actúa sobre la realidad y transforma, aunque para hacerlo no basta con reconocimiento discursivo o aplausos públicos ocasionales, sino que se requieren condiciones materiales y simbólicas que hagan posible sostener esa tarea con integridad.

No se trata aquí de cerrar el tema ni de pretender resolver todas las tensiones que implica la práctica docente, pues lo planteado apenas inaugura una conversación que exige abrir nuevas preguntas, recorrer

aristas aún inexploradas y revisar supuestos constantemente. Sin embargo, hay una certeza que permanece y atraviesa todo el recorrido: en el origen de cualquier transformación educativa auténtica se encuentra siempre la figura del maestro. Ese docente que, aun sin certezas absolutas, sigue eligiendo enseñar, no porque le falten otras opciones ni porque le sobre tiempo, sino porque cree firmemente que educar vale la pena y que lo que ocurre en el aula tiene un profundo sentido y proyección de futuro.

De manera semejante a un buen arquitecto, que con planos precisos y materiales adecuados diseña viviendas sólidas y duraderas, el docente proyecta, planifica y construye los cimientos de la vida de sus educandos, estos perfiles requieren visión, técnica y sensibilidad: el arquitecto edifica hogares que resguardan la vida, mientras que el maestro edifica personalidades, valores y proyectos vitales que orientan la existencia.

En sus manos se encuentra la materia prima más valiosa: el ser humano en formación, cuya riqueza potencial depende del cuidado, la guía y el compromiso que reciba, de esta forma el docente, como arquitecto de vidas, no solo forma profesionales competentes para el mundo actual, sino también seres humanos íntegros, capaces de ser reconocidos y apreciados en los campos educativos, sociales y, sobre todo, en el terreno humano, donde se construyen las bases de una **sociedad más justa y solidaria.**

CAPÍTULO 3: CONSTRUYENDO CON VALORES

"Educar la mente sin educar el corazón no es educar en absoluto".

Aristóteles

Hablar de educación es, en esencia, hablar de valores y no se trata de un adorno decorativo ni de un complemento ocasional, sino del punto de partida desde el cual se orientan decisiones, se configuran prácticas cotidianas y se proyecta el sentido mismo de la formación, en una época marcada por la inmediatez de la información, la omnipresencia de lo técnico y la eficiencia como valor dominante, volver a lo ético puede parecer innecesario o incluso ingenuo. Sin embargo, la práctica educativa demuestra reiteradamente que, sin un horizonte de sentido y sin una base valorativa que otorgue profundidad y coherencia, el acto de educar corre el riesgo de convertirse en un ejercicio vacío, en mera acumulación de contenidos sin propósito vital.

Ahora bien, no se trata de caer en la trampa de la moralización ni de imponer una visión única sobre lo correcto, se trata, más bien, de acompañar procesos formativos donde los educandos construyan, de manera compartida, un modo de estar con otros que reconozca la dignidad, la diversidad y la posibilidad de convivir desde el respeto. Enseñar, en su dimensión más humana, implica no solo transmitir

conocimientos, sino también encarnar principios y proyectarlos a través de los gestos pequeños y cotidianos, aquellos que, aun sin efectos inmediatos, siembran semillas duraderas en la vida de los estudiantes.

En este sentido, el docente puede compararse con un arquitecto así como el arquitecto diseña planos, elige materiales y proyecta estructuras firmes que sostendrán una vivienda a lo largo del tiempo, el maestro construye y proyecta los cimientos de vida en la personalidad de sus educandos, sus estrategias pedagógicas son las herramientas con las que moldea valores, fomenta actitudes y fortalece competencias, cimentando las bases para que cada ser humano pueda erigirse como una persona íntegra, resiliente y comprometida con la sociedad, el docente, como arquitecto de vidas, edifica desde lo invisible: los valores que dan forma, solidez y horizonte a toda experiencia educativa auténtica.

3.1. Educación con ética, respeto y amor

La ética, respeto y amor en educación no constituyen una moda pasajera ni un recurso decorativo para embellecer discursos, es más bien, partir desde lo esencial: anclar la práctica pedagógica en principios que puedan sostenerla en medio de contextos atravesados por tensiones, carencias y fracturas sociales. En entornos donde la violencia tanto simbólica como estructural incide en la vida escolar, estos tres principios no son conceptos abstractos, sino soportes

concretos que orientan la acción docente, que permiten resistir cuando todo parece frágil y que devuelven dirección cuando el sentido de enseñar parece desdibujarse.

La ética, cuando se convierte en práctica cotidiana y no se reduce a lo meramente teórico, actúa como brújula frente a situaciones que difícilmente encuentran respuestas en manuales preestablecidos, el respeto lejos de significar una tolerancia pasiva, implica reconocer al otro en su integridad, escucharlo con atención genuina y valorar la diferencia sin pretender reducirla. El amor, en el sentido profundo planteado por Freire, no se entiende como una emoción blanda o ingenua, sino como una decisión política y pedagógica basada en el cuidado, en el acompañamiento permanente y en la voluntad de comprometerse con quienes más lo necesitan, incluso si ello exige tiempo, energía y confrontar la indiferencia.

Hoy, las aulas están atravesadas por desigualdades económicas, brechas tecnológicas, choques culturales, conflictos generacionales y malestares emocionales, en medio de este entramado complejo, la figura del docente adquiere un protagonismo esencial, no solo por su capacidad de transmitir conocimientos, sino por su rol como acompañante, sostén y guía que otorga sentido a lo que ocurre en el aula. Muchas de las enseñanzas más profundas no se expresan en discursos, sino que se encarnan en gestos, decisiones o silencios compartidos: una mirada atenta, una corrección justa, una palabra de

aliento o una intervención cuidadosa en un momento de tensión forman más que muchas horas de teoría.

La comparación con el arquitecto resulta aquí iluminadora, así como el arquitecto selecciona materiales resistentes, diseña planos sólidos y proyecta estructuras que deben perdurar, el docente edifica la vida de sus educandos con valores como la ética, el respeto y el amor, su materia prima no son el cemento, el hierro ni el ladrillo, sino la sensibilidad, la confianza, la palabra, la escucha y la coherencia entre lo que dice y lo que hace. Del mismo modo que una construcción mal cimentada compromete el futuro de una vivienda, una educación sin valores compromete la posibilidad de formar seres humanos íntegros capaces de transformar su entorno.

En muchos contextos del Ecuador donde la presencia del Estado es limitada o intermitente, el docente se convierte en un verdadero arquitecto de vidas, siendo para sus estudiantes el único referente afectivo y ético estable, esa presencia silenciosa pero constante no solo sostiene vínculos significativos, sino que proyecta bases sólidas desde la infancia, permitiendo que los educandos crezcan con cimientos firmes para construir su propio proyecto de vida y alcanzar una mejor calidad de vida para sí mismos, sus familias y su comunidad.

Figura 4

Triada de Educación con ética, respeto y amor



Nota. Incorporación de valores en la educación. Fuente:

Elaboración propia

La evidencia lo confirma con claridad, que cuando se construye un vínculo ético-afectivo sólido entre docentes y estudiantes, los niveles de permanencia escolar aumentan, el sentido de pertenencia se fortalece y la motivación por aprender crece de forma significativa, como han documentado estudios pasados y recientes en el ámbito educativo universitario del Ecuador. Esto muestra que lo que ocurre en el aula no puede explicarse únicamente desde las herramientas técnicas o desde el contenido disciplinar, porque enseñar también es estar, es acompañar, es mirar con profundidad.

Es así, que pensar la educación desde esta perspectiva, no implica caer en una visión idealizada ni en un discurso abstracto alejado de las urgencias escolares, sino volver al aula con una disposición más consciente, con una mirada capaz de revisar lo que se hace, cómo se hace y para quién se hace, porque, en definitiva, lo que se enseña nunca puede separarse del modo en que se enseña, y esa coherencia, cuando se cuida, deja una huella que trasciende los contenidos y se inscribe en la vida.

3.2. La importancia del ejemplo

A veces, ser docente comienza por necesidad, porque se abrió una plaza inesperada, porque no había otra opción cercana o porque la vida llevó por ese camino sin mucha planificación, pero algo ocurre después, algo que no siempre se percibe de inmediato ni se anticipa en los primeros días. De pronto, el maestro deja de ser únicamente quien enseña contenidos y empieza a convertirse en alguien que significa algo más, tanto para otros como para sí mismo, y esa carga simbólica, aunque no figure en los documentos oficiales ni en las funciones escritas, se instala con fuerza, se vuelve parte del oficio, del día a día.

Figura 5

La importancia del ejemplo



Nota. Docente educativo dando el ejemplo desde la puesta en práctica. Fuente: Elaboración propia

Las y los estudiantes observan, incluso cuando parece que no lo hacen, replican actitudes sin necesidad de formularlo en palabras, interpretan silencios, decodifican gestos, entienden mensajes implícitos en una mirada o en la manera de estar frente a ellos, por eso, la forma en que el docente se vincula, cómo maneja un conflicto, cómo responde ante un error o una pregunta inesperada, todo eso se convierte en enseñanza, aunque no haya sido previsto en el plan de clases ni figure en los objetivos curriculares.

El ejemplo, no es un acto aislado ni una intervención esporádica, sino una forma sostenida de estar en el aula, una manera de enseñar con

el cuerpo, con la voz, con la forma de ocupar los espacios, la acción de enseñar no se reduce a cumplir funciones asignadas, sino que exige vivir con un grado de coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. Esa coherencia, por supuesto, no es perfecta, fluctúa, se tambalea, se construye y se rompe, pero cuando logra sostenerse, otorga sentido al trabajo y al vínculo; cuando se quiebra, en cambio, la confianza se debilita y el mensaje educativo pierde legitimidad.

En contextos donde los estudiantes no cuentan con adultos de referencia confiables o cercanos, el peso del ejemplo docente se amplifica, hay lugares donde el maestro es el único que escucha sin juzgar, que espera con paciencia, que no responde con violencia ni con indiferencia, no se trata de exigir una perfección imposible, porque nadie puede estar a la altura de un ideal permanente, sino de asumir que cada gesto tiene un efecto, que cada decisión deja una huella, y que enseñar, muchas veces, es precisamente eso: mostrar sin necesidad de nombrar, educar a través de lo que se hace más que por lo que se dice.

Sin embargo, el ejemplo no puede quedar reducido a la voluntad individual, de poco serviría que un docente encarne valores si la institución a la que pertenece reproduce prácticas de exclusión, si persiste un trato desigual entre estudiantes, si se normalizan abusos de poder o si las formas de discriminación se ocultan bajo reglamentos rígidos o excesivamente severos, por esto, la

construcción de un ejemplo ético no debe ser entendida como una responsabilidad aislada, sino como una tarea compartida, parte integral del proyecto institucional.

En última instancia, dar ejemplo no significa erigirse como una figura impecable ni aparentar infalibilidad, sino mostrarse humano: alguien que se equivoca, que aprende en el trayecto, que se abre a la crítica sin defensas y que busca mejorar sin perder autenticidad, es precisamente en esa transparencia donde se transmite una enseñanza que no aparece en los manuales, pero que quizá sea una de las más valiosas: la posibilidad real de ser mejores sin dejar de ser humanos, esa posibilidad, en el fondo, también es educación, y tal vez una de las más urgentes en los tiempos actuales.

La metáfora del arquitecto permite comprender con claridad esta dimensión, antes de levantar grandes edificaciones, un arquitecto estudia el suelo para garantizar que las bases soporten el peso del futuro, del mismo modo, el docente, a través de su ejemplo, prepara el terreno donde germinarán los aprendizajes y se cimentará la formación de seres humanos íntegros, su tarea no es solo transmitir conocimientos, sino generar condiciones sólidas desde la ética, el respeto y el amor, que permitan a sus estudiantes proyectarse como personas capaces de vivir con plenitud y de aportar significativamente a la sociedad. En este sentido, cada gesto docente es un estudio de suelo simbólico: anticipa la estabilidad de la vida

futura de sus educandos, asegura que sus cimientos sean firmes y abre la posibilidad de construir edificaciones humanas que perduren y trasciendan.

3.3. Valores que transforman

En la escuela, existen cosas que se dicen de manera explícita y otras que se transmiten a través de las acciones cotidianas, a veces coinciden y refuerzan un mismo mensaje, pero otras veces divergen de manera sutil o evidente, cuando los valores no solo se enuncian en discursos formales, sino que son vividos y sostenidos en la práctica concreta, algo profundo comienza a cambiar.

La justicia, la empatía, la solidaridad y la responsabilidad dejan de ser términos abstractos o consignas decorativas, para convertirse en formas de estar con otros, en criterios que orientan decisiones, en modos silenciosos pero firmes de enseñar sin necesidad de elevar la voz, cuando esto ocurre, el aula deja de ser simplemente un espacio de transmisión de contenidos para convertirse en un lugar que transforma, tanto hacia el interior de quienes lo habitan como hacia la comunidad que lo rodea.

No tiene mucho sentido colgar carteles que anuncien valores si lo que sucede dentro del aula contradice estos principios, si lo que se premia de manera sistemática es la obediencia ciega por encima del pensamiento crítico, o si la competencia individual desplaza

permanentemente a la colaboración, se genera una disonancia que los estudiantes perciben con claridad, esa brecha entre lo que se declara y lo que realmente se practica no pasa inadvertida: se siente en el clima del aula, en las relaciones, en los gestos; y, cuando esa incoherencia se vuelve habitual, la escuela deja de ser un espacio confiable, pierde legitimidad y se convierte en una fuente de ruido que desorienta más que acompaña.

Existe, sin embargo, otra posibilidad, cuando se cuidan determinadas prácticas, cuando se decide conscientemente educar desde valores que se expresan en las dinámicas diarias, el aula comienza a cambiar, no de manera abrupta, pero sí de forma consistente, ese cambio puede gestarse a través de propuestas de trabajo cooperativo, mediante proyectos vinculados con las necesidades reales de la comunidad, o mediante espacios de asamblea donde todas las voces encuentren un lugar para ser escuchadas sin jerarquías impuestas, son estos gestos, aparentemente pequeños, los que reconfiguran los vínculos dentro del aula, abren nuevas formas de convivencia y contribuyen a la formación de sujetos ciudadanos, no solamente de estudiantes que cumplen instrucciones.

Esta no es una idea reciente ni una intuición sin fundamento, la investigación pedagógica ha mostrado con claridad el profundo impacto que genera educar desde valores encarnados y no meramente

enunciados, en contextos interculturales, principios como la reciprocidad y la solidaridad no solo mejoran el clima escolar, sino que transforman radicalmente el qué, el cómo y el con quién se aprende. Cuando el saber circula en un marco de cuidado mutuo y se teje sobre vínculos significativos, el aprendizaje adquiere otra densidad: se convierte en experiencia vital, sus efectos se perciben tanto en los logros académicos como en el tejido emocional que, día tras día, se va consolidando en la comunidad educativa.

Educar desde los valores, sin embargo, no puede entenderse como un recurso accesorio ni como una estrategia transversal añadida en la planificación, su raíz es más honda: nace en la interioridad de quien enseña, en sus creencias profundas, en las decisiones que adopta cuando las condiciones no son favorables, en la coherencia que sostiene incluso cuando el sistema ejerce presiones contrarias. En última instancia, no existen valores neutros en el aula: cada gesto, cada palabra, cada omisión transmite un mensaje y deja una huella, enseñar desde los valores es, por tanto, mucho más que una opción metodológica; es un modo de coherencia existencial que, en tiempos de incertidumbre, fragmentación y desencanto, se convierte en una de las formas más tangibles y urgentes de esperanza.

La figura del arquitecto permite iluminar esta tarea con nitidez, no siempre el arquitecto trabaja sobre un terreno virgen; muchas veces recibe una construcción ya levantada, desgastada por el tiempo o marcada por deficiencias estructurales, su oficio entonces consiste en

diagnosticar, reestructurar y fortalecer lo existente, dotando de nueva vida y mayor valor a aquello que parecía condenado al deterioro, algo semejante ocurre con el docente: no siempre recibe a un educando pleno de entusiasmo y motivación.

Con frecuencia encuentra estudiantes desgastados por prácticas tradicionales que sofocaron su curiosidad o que les hicieron perder confianza en sí mismos, ante este escenario, la tarea del maestro no es demoler ni resignarse al deterioro, sino reconstruir, rescatar y renovar. Su compromiso consiste en devolver solidez a los cimientos, abrir ventanas a nuevas perspectivas y levantar, sobre lo dañado, una personalidad capaz de florecer.

Así como la pericia de un arquitecto puede transformar una casa deteriorada en un espacio digno y luminoso, la vocación y la coherencia de un docente pueden reestructurar la vida de un estudiante, convirtiendo la fragilidad en fortaleza y el desencanto en posibilidad. Y ese proceso, arduo y paciente, constituye quizá una de las mayores obras humanas: edificar en cada persona la certeza de que siempre es posible recomenzar.

En una época marcado por la inmediatez, la fragmentación y la presión por mostrar resultados tangibles, hablar de formación del carácter puede parecer un gesto anticuado, casi fuera de lugar, sin embargo, basta con observar de cerca lo que ocurre cotidianamente en las aulas, en las relaciones entre docentes y estudiantes, en las

decisiones que se toman dentro del espacio escolar, para advertir con claridad que existe un vacío que no se llena únicamente con contenidos disciplinares ni con logros medibles. En ese vacío, donde lo humano parece perder consistencia, vuelve a cobrar sentido la idea de formar el carácter, no como un ejercicio de imposición normativa ni como un molde uniforme al que deben ajustarse todos los sujetos, sino como una tarea paciente de acompañamiento, una construcción ética que se entreteje en lo cotidiano y que requiere tiempo, presencia y coherencia.

Formar el carácter no significa enseñar a obedecer sin pensar ni a repetir patrones de conducta sin cuestionamiento, sino ayudar a que cada estudiante sea capaz de actuar con integridad incluso en situaciones ambiguas, donde las respuestas fáciles no alcanzan, implica dotar a los estudiantes de herramientas para decidir con criterio en contextos que no se resuelven con fórmulas ni con respuestas prediseñadas.

Esta capacidad del carácter, no surge de manera espontánea, sino que se forma a lo largo del tiempo, en la interacción constante con otros, en el roce inevitable de la convivencia escolar, en los gestos que se repiten y que van dejando huella, porque la escuela enseña mucho más allá de los libros: enseña también con sus prácticas, con las decisiones que toma, con aquello que elige cuidar, habilitar o invisibilizar.

El carácter se cultiva cuando existe una pedagogía que no se conforma con alcanzar lo mínimo exigido, que reconoce el valor del esfuerzo sostenido, que habilita el error como parte legítima del aprendizaje y que no convierte cada equivocación en castigo, también se forma cuando se evalúa desde una mirada que reconoce no solo los productos finales, sino los procesos recorridos, que presta atención no solo a las respuestas correctas, sino a las actitudes que se sostienen con consistencia a lo largo del tiempo. Responsabilidad, humildad, perseverancia: cualidades que escapan a las pruebas estandarizadas, pero que pueden sembrarse con prácticas coherentes y sostenidas en el aula.

La LOEI, establece que el desarrollo integral del ser humano debe ser el eje articulador de toda acción educativa, este principio, sin embargo, no puede realizarse plenamente si la dimensión ética se mantiene como un tema periférico, aislado o secundario dentro del currículo, tiene que estar en el centro, no como un contenido ocasional o decorativo, sino como una lógica estructurante que atraviese todas las asignaturas y les otorgue sentido (Ministerio de Educación, 2017). En este proceso, cada docente, desde su área disciplinar, tiene algo fundamental que aportar: el carácter también se forma desde el lenguaje, desde la historia, desde la matemática, siempre que haya una intención pedagógica clara, una voluntad de enseñar no solo para el saber, sino también para el ser.

El carácter se moldea sobre todo en los momentos difíciles, en cómo se enfrenta un conflicto inesperado, en las adversidades, en la manera de acompañar a quien atraviesa una situación de dolor, en el reconocimiento genuino de los logros alcanzados, estos gestos no siempre se visibilizan ni se verbalizan, pero están ahí, en el fondo de la experiencia escolar, dejando marcas silenciosas. Y muchas veces, son justamente esas cualidades éticas, más que cualquier conocimiento técnico, las que permiten a una persona pararse con dignidad frente a los desafíos de la vida.

3.4. Prácticas pedagógicas basadas en valores

Traducir los valores en acciones concretas dentro del aula representa uno de los desafíos más complejos y, al mismo tiempo, más necesarios que debe asumir el docente en su práctica cotidiana, no basta con tener buenas intenciones ni con desear hacerlo bien, porque las intenciones, por sí solas, no generan transformación real. Se requiere una planificación consciente, una reflexión sostenida y, sobre todo, una ética pedagógica sólida que oriente cada decisión: qué hacer, cómo hacerlo y con qué propósito.

En el espacio escolar, todo comunica, las estrategias didácticas seleccionadas, los materiales empleados, las formas de evaluación utilizadas e incluso los silencios entre una actividad y otra se convierten en mensajes, todo lo que sucede en el aula tiene valor

comunicativo, entonces todo puede y debe convertirse en una oportunidad para educar desde los valores.

Cuando una práctica pedagógica nace de principios éticos bien definidos, se percibe en el modo en que se gestiona la participación del grupo, en el respeto por la autonomía del estudiante, en la valoración del pensamiento crítico y de la capacidad de cada sujeto para construir sus propios juicios, no se trata de proclamas bienintencionadas, sino de metodologías que lo hacen tangible: proyectos de aprendizaje-servicio que vinculan la escuela con la comunidad, debates que habilitan la formulación de preguntas complejas sin respuestas cerradas, dramatizaciones que permiten explorar distintas perspectivas y dilemas éticos que se trabajan sin apuro por cerrarlos. En todos estos espacios, los valores no solo se enuncian de manera explícita, sino que se viven, se discuten, se problematizan y se resignifican en comunidad.

La evaluación, entendida desde esta perspectiva, también requiere una revisión profunda, evaluar no puede reducirse a una práctica de medición técnica ni a una herramienta de clasificación, sino que debe concebirse como un acto interpretativo, como una lectura pedagógica que considera el punto de partida de cada estudiante, los procesos que ha recorrido y las condiciones que necesita para avanzar. Una evaluación ética no se limita a poner una calificación, sino que se convierte en un acto formativo: retroalimenta con sentido, reconoce

el esfuerzo, acompaña sin humillar, enseña a mirar los errores sin temor y ayuda a asumir las propias responsabilidades sin asociarlas a sanciones punitivas.

Enseñar desde los valores no puede sostenerse sin una formación docente rigurosa que permita cuestionar, revisar y reconstruir las propias convicciones éticas, hace falta detenerse a pensar, identificar los marcos desde los cuales se enseña, confrontarlos con la práctica real y, desde ese ejercicio reflexivo, imaginar nuevas formas de enseñar que estén en sintonía con lo que se cree justo y necesario construir.

Porque enseñar con valores no es una consigna retórica ni una técnica entre tantas, es una decisión política de fondo, una apuesta por una escuela que forme sujetos críticos, solidarios, capaces de pensar el mundo y de actuar sobre él con responsabilidad, en esa tarea, cada palabra, cada gesto, cada elección metodológica adquiere una densidad ética que no puede subestimarse. Por ello, educar desde los valores no es un adorno curricular ni un discurso superficial, sino una urgencia pedagógica profundamente ética, y también, en tiempos inciertos, una forma lúcida y necesaria de sostener la esperanza.

Construir con valores no puede considerarse un elemento, un accesorio, ni mucho menos un ideal abstracto reservado para discursos pedagógicos distantes de la práctica, al contrario, es

justamente aquello que le otorga sentido profundo a la experiencia educativa, lo que permite que tenga continuidad, que se enraíce, que no quede atrapada en lo superficial o en lo meramente instrumental.

En un contexto marcado por la incertidumbre, por el exceso de estímulos inmediatos y por dinámicas de competencia que tienden a fragmentar los vínculos, la escuela tiene todavía una posibilidad valiosa: la de convertirse en un espacio diferente, no necesariamente perfecto ni idealizado, pero sí capaz de ofrecer otras formas de estar juntos, donde los valores no se limiten a frases en los muros, sino que puedan vivirse y construirse en lo cotidiano, la ética, en ese sentido, no descende como un marco externo, sino que se configura en las decisiones pequeñas y repetidas del día a día, en lo que se elige cuidar, sostener o transformar incluso sin grandes discursos.

Este capítulo no ha buscado embellecer el currículo con palabras amables ni añadir reflexiones decorativas; ha intentado, más bien, tocar la base sobre la que se sostiene el acto de enseñar cuando todo lo demás parece moverse, porque cuando falta la ética, la enseñanza pierde su anclaje más profundo y se convierte en una práctica vaciada de sentido.

Educar, siempre, supone elegir qué saberes merecen ser compartidos, de qué manera transmitirlos, desde qué lugar humano y político posicionarse al hacerlo, y esas elecciones, aunque a menudo no se

explicitan de forma directa, están cargadas de afectos, e intenciones, de visiones sobre el mundo, no son nunca neutras. Por ello, requieren conciencia crítica, compromiso y una disposición constante a asumir la responsabilidad que conlleva enseñar en serio.

El desafío no consiste únicamente en identificar cuáles son los valores fundamentales que se desean promover, sino en integrarlos efectivamente a la práctica pedagógica, implica diseñar experiencias que permitan vivirlos, cuestionarlos, problematizarlos y resignificarlos en comunidad. En este proceso, la figura del docente resulta central, no como un portador de certezas absolutas, sino como alguien que se atreve a habitar la incertidumbre, que acompaña desde una coherencia posible, que sostiene las preguntas incluso cuando no hay respuestas inmediatas ni confortables.

Educar con valores es también un acto de esperanza, es creer que principios como el respeto, la justicia, la solidaridad y el cuidado no son adornos conceptuales, sino formas concretas de habitar el aula y de construir convivencia, esas formas, por más pequeñas que parezcan, pueden dejar huellas duraderas y a veces no se perciben de inmediato, a veces solo se intuyen con el tiempo, pero quedan, y cuando lo hacen, transforman.

Por todo ello, más que clausurar un recorrido, esta conclusión pretende abrir una inquietud fecunda: la necesidad de mirarnos con

honestidad, de interpelar nuestras prácticas y preguntarnos desde qué lugar enseñamos. Educar hoy exige recuperar el coraje de hacerlo con ética, en un mundo que con frecuencia avanza en dirección contraria, la verdadera trascendencia de la educación no radica en la cantidad de contenidos que se logren transmitir, sino en la calidad de los valores que se siembran en las personas, en esas raíces invisibles que sostienen la vida entera.

El paralelo con la arquitectura resulta iluminador, un arquitecto sabe que la solidez y la belleza de una obra dependen de la calidad de los materiales empleados; por ello selecciona con cuidado aquello que dará garantía de estabilidad y el gusto de habitar la construcción. Del mismo modo, el maestro como arquitecto de vidas pone en juego todos los recursos pedagógicos, técnicos y metodológicos a su alcance para edificar personalidades íntegras, con cimientos sólidos en valores y proyección de futuro. Cada decisión didáctica, cada estrategia metodológica y cada gesto ético constituyen los ladrillos invisibles con los que se construye una vida digna.

En última instancia, tanto el arquitecto como el docente comparten una misma misión: levantar obras que perduren en el tiempo, en el caso del maestro, esa obra es infinitamente más compleja y valiosa, porque no se trata de muros ni de techos, sino de seres humanos que, gracias a la formación recibida, podrán convertirse en profesionales comprometidos, ciudadanos conscientes y personas dispuestas a

servir a su comunidad, allí en esa edificación silenciosa pero trascendente, reside la grandeza del oficio docente: proyectar vidas que no solo aprendan a habitar el mundo, sino que también lo transformen.

CAPÍTULO 4: EL AULA COMO ESPACIO DE CONSTRUCCIÓN

"La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo."

Paulo Freire

Pensar el aula como un lugar donde algo se construye transforma radicalmente la comprensión de la práctica educativa, deja de percibirse como un espacio donde simplemente se dicta una clase para convertirse en un escenario relacional, afectivo y simbólico, allí, el mobiliario, la disposición espacial y los recursos visibles constituyen solo una parte de lo que está en juego, pues lo esencial se teje en planos más profundos: en los cuerpos que lo habitan, en las emociones que circulan, en los vínculos que emergen incluso sin ser nombrados, lo que acontece entre quienes comparten ese espacio también enseña, aunque nunca se explicita en palabras.

La escuela, y particularmente el aula, no puede entenderse como un contenedor vacío, cada rincón, cada silencio, cada intercambio configura un territorio donde se ponen en juego formas de relacionarse, lugares asumidos o asignados, historias que emergen o se silencian, decisiones que nunca son neutras. Todo acto pedagógico incluso el más mínimo construye sentido, y con frecuencia, lo que un docente decide hacer o dejar pasar deja huellas más hondas que el contenido formal que intenta transmitir.

El conocimiento, en este escenario, se construye de manera no lineal, atravesado por dudas, diálogos, tensiones y encuentros. Son los vínculos los que permiten que lo aprendido se conecte con la vida, con experiencias previas y con horizontes de sentido que desbordan la mera acumulación de información. Aprender implica también interrogarse por el para qué de ese aprendizaje, con quién se comparte el proceso y desde qué lugar se edifica ese saber.

Asumir el aula desde esta mirada exige del docente una disposición distinta: una sensibilidad capaz de leer más allá de lo evidente, de atender lo que se manifiesta en los gestos, en las ausencias, en las tensiones no resueltas. El aula no es un espacio neutro ni dado de antemano; es un lugar que se habita y se resignifica con cada elección, con cada gesto, con cada silencio sostenido o interrumpido.

En este sentido, el aula no se limita a ser funcional: se crea, se moldea y se proyecta en la medida en que lo que allí ocurre lo que se permite, lo que se prohíbe, lo que se dice o se calla, configura un mundo posible. Enseñar, entonces, no consiste únicamente en transmitir saberes, sino en diseñar experiencias compartidas, en abrir horizontes de sentido que permitan sembrar algo que transforme, algo que deje marcas más allá del tiempo de clase.

Concebir el aula como espacio de construcción implica reconocer al docente como arquitecto de experiencias formativas, cuyo propósito

último es formar seres humanos críticos, sensibles y reflexivos, capaces de aportar enseñanzas significativas no solo en la escuela, sino en la sociedad entera.

4.1. El ambiente físico y emocional del aula

El lugar donde se desarrolla la enseñanza importa de manera profunda, no solo por lo que se observa en términos de infraestructura o mobiliario, sino también, y sobre todo, por lo que se siente, el entorno no actúa como un simple contenedor de actividades, sino como un elemento activo que influye directamente en la calidad de los vínculos, en la manera en que se vive la experiencia escolar y en la solidez de los aprendizajes. Un aula ordenada, bien iluminada, con materiales accesibles y una disposición pensada para favorecer la interacción, no solo facilita la concentración, sino que disminuye la ansiedad, despierta la curiosidad y genera una atmósfera donde se activa el deseo de estar, de participar y de aprender.

Sin embargo, no todo lo que define al aula es perceptible a simple vista, ese espacio también comunica a través de gestos, silencios, miradas y climas emocionales que se instalan incluso antes de que comience la clase, cuando lo que predomina es la indiferencia, el miedo o la tensión, el aprendizaje pierde consistencia, se debilita y, en ocasiones, se apaga del todo, porque no es posible construir un proceso significativo en un ambiente emocionalmente deteriorado.

Esta dimensión no es anecdótica ni secundaria, la UNESCO (2020) documenta que un entorno físico y afectivo positivo incide de manera directa en la autoestima de los estudiantes, en su motivación y en su permanencia escolar, esto implica que pensar el aula no puede reducirse a lo material; debe abarcar también las relaciones que se tejen en su interior, la manera en que se saluda al llegar, cómo se acompaña un error, quién recibe escucha genuina y a quién se le otorga voz en el proceso educativo.

En este sentido, la tarea docente guarda una profunda semejanza con la labor del arquitecto, así como un arquitecto selecciona cuidadosamente los materiales, analiza el terreno y diseña cada detalle para que su obra sea sólida, habitable y duradera, el docente organiza su espacio pedagógico, cuida el clima emocional y diseña experiencias de aprendizaje que sostengan la construcción de personalidades integrales y críticas. Ambos profesionales, desde ámbitos distintos, tienen en común el propósito de dejar huella de su oficio: el arquitecto en las construcciones que resisten el tiempo y cobijan la vida, y el docente en la formación de seres humanos capaces de habitar con dignidad y responsabilidad el mundo que les toca transformar.

Figura 6

Entorno adecuado del ambiente físico y emocional del aula



Nota. El entorno adecuado permite el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Fuente: Elaboración propia

A este entramado se suma una dimensión clave para una escuela más justa, “la inclusión”, aspecto que no puede quedar reducido a declaraciones o documentos, sino que debe volverse experiencia concreta, práctica cotidiana, decisión sostenida en cada detalle, porque un aula verdaderamente inclusiva no es la que simplemente habla de diversidad, sino aquella que la hace habitable, que adapta sin señalar, que respeta las distintas formas de aprender, de expresarse y de estar, y eso comienza por aspectos tan específicos como la

organización del espacio, la distribución de la palabra, la forma en que se sostiene la presencia de cada estudiante sin obligarlo a encajar.

El uso del aula, en este sentido, nunca es neutro, sino que expresa relaciones de poder, jerarquías, posibilidades o limitaciones, por eso es necesario hacerse preguntas que no siempre son evidentes pero que revelan mucho de lo que se transmite en la escuela: quién se sienta al frente, quién accede primero al material, qué zonas se privilegian, qué lugares quedan ocultos, porque esas decisiones enseñan tanto como los contenidos curriculares, y por eso, acciones como mover los muebles, abrir rincones de creación, modificar la distribución, incorporar lenguajes múltiples o proponer nuevas dinámicas pueden convertirse en gestos pedagógicos con un alto potencial transformador.

En todo este proceso, el rol del docente es central, no como figura de control absoluto, sino como quien observa de manera atenta, quien escucha lo que no siempre se dice, quien ajusta con cuidado cuando es necesario, porque preparar una clase no basta si no se preparan también las condiciones para que algo significativo pueda ocurrir, y eso no se improvisa ni se copia, sino que se cultiva con sensibilidad, con experiencia, con compromiso, y sobre todo, con una pedagogía que sitúe el cuidado como núcleo de toda propuesta educativa que aspire a ser verdaderamente humana.

4.2. El aula como refugio, taller y laboratorio de vida

El aula no significa lo mismo para todos quienes la habitan, ya que algunos estudiantes llegan con cargas invisibles, con historias que no se dicen, pero que influyen en su forma de estar, de aprender, de relacionarse con los otros, y en medio de esas diferencias, hay quienes encuentran en ese espacio una oportunidad para detenerse un poco, para respirar distinto, para equivocarse sin miedo, para intentar de nuevo sin sentirse juzgados, y también para pensar en otra cosa por un momento, lo que convierte al aula en algo más que un salón con muebles: la transforma en un territorio con múltiples capas, un lugar que puede funcionar, al mismo tiempo, como refugio, como taller, como laboratorio de vida.

Figura 7

El aula como refugio, taller y laboratorio



Nota. El aula como espacio seguro del aprendizaje. Fuente:
Elaboración propia

Cuando el aula opera como refugio, lo que marca la diferencia no es únicamente la disposición personal del docente, porque si bien la actitud de quien enseña es relevante, no alcanza con un gesto individual o con buena voluntad aislada, sino que se requiere una acción institucional más amplia, sostenida, donde toda la escuela asuma un compromiso colectivo de cuidado, de reconocimiento, de atención hacia quienes llegan con el cuerpo cansado o con la mirada baja, y en ese sentido, López et al. (2021) señalan que cuando el ambiente escolar se percibe como seguro y acogedor, los estudiantes tienden a permanecer más tiempo y a sentirse emocionalmente más estables, lo cual demuestra que la acogida no puede depender de una sola persona, sino que debe convertirse en una práctica orgánica y estructural dentro del sistema educativo.

Pensar el aula como taller implica modificar no sólo el discurso pedagógico, sino también las formas concretas de enseñar, porque no basta con enunciar la importancia del protagonismo estudiantil si se sigue reproduciendo una lógica transmisiva que deja poco espacio para la creatividad, para el error significativo, para el pensamiento que se convierte en acción transformadora, y en esa idea, los docentes innovadores evidencian que las propuestas basadas en proyectos, que promueven la participación activa y el trabajo colaborativo,

potencian tanto las habilidades académicas como las socioemocionales, lo cual confirma que el cambio metodológico no es solo deseable, sino pedagógicamente eficaz.

Nada de esto puede sostenerse si el aula permanece cerrada, no solo en términos físicos, sino también simbólicos, porque se necesita abrir el espacio a otras presencias, a otros modos de mirar, a otras maneras de convivir, y ahí entra en juego una dimensión ética fundamental, ya que el aula también puede convertirse en un laboratorio donde se ensayan nuevas formas de estar con otros, no para evitar los conflictos, que forman parte de cualquier proceso humano, sino para enfrentarlos con respeto, para sostener lo incómodo sin dañar, para practicar la diferencia sin convertirla en amenaza.

Todo este horizonte exige un docente con una disposición distinta, alguien que no imponga desde la autoridad rígida ni se ausente desde la indiferencia, sino que esté presente con atención, con sensibilidad, con capacidad de escucha, que sepa leer los gestos silenciosos, que pueda discernir cuándo intervenir con firmeza y cuándo dejar que el grupo encuentre su propio ritmo, porque aunque la figura del maestro se ha transformado, sigue siendo un eje central en la experiencia escolar, no como quien manda, sino como quien sostiene, como quien acompaña, y eso no surge espontáneamente, sino que se forma, se cultiva, se decide con conciencia.

Pensar el aula como refugio, como taller o como laboratorio no es una simple metáfora inspiradora ni una figura retórica atractiva, es, más bien, una apuesta pedagógica concreta: una manera de comprender que educar no consiste únicamente en transmitir conocimientos, sino en crear las condiciones para que esa transmisión sea significativa, transformadora, justa y profundamente humana. En esa transformación, cuando se la realiza con cuidado, con ética y con visión de futuro, se siembra la posibilidad de un horizonte distinto: más digno, más inclusivo, más esperanzador.

En este sentido, la labor del docente se asemeja a la del arquitecto, así como el buen arquitecto no se limita a levantar muros, sino que proyecta y construye obras sólidas, habitables y duraderas, el buen docente tampoco se restringe a impartir contenidos, sino que diseña y edifica experiencias que permiten formar seres humanos íntegros, capaces de sostener su vida con autonomía y de aportar al bien común, ambos profesionales, desde espacios diferentes, procuran realizar “buenas obras”: el arquitecto, al edificar hogares que resisten y cobijan; el docente, al edificar personalidades y valores que nutren a la sociedad y garantizan un porvenir más humano y justo.

4.3. Organización del aula y su impacto en el aprendizaje

Organizar el aula no puede reducirse a una acción técnica ni entenderse como una tarea logística sin consecuencias pedagógicas, porque cada decisión relacionada con el espacio comunica una idea

sobre cómo se concibe el aprendizaje, sobre el lugar que se le otorga al estudiante en ese proceso, y sobre el tipo de relación que se desea construir dentro del grupo, de manera que optar por una disposición que abra el círculo, que facilite el movimiento, que habilite el diálogo o que permita cambiar de posición según lo que ocurre, no es una cuestión de comodidad ni de diseño, sino una forma concreta de dar sentido a la enseñanza.

Figura 8

Organización áulica y el impacto en el aprendizaje



Nota. Adaptaciones del aula frente a las necesidades estudiantiles.

Fuente: Elaboración propia.

Cuando el espacio se vuelve flexible, también se amplía la capacidad del aula para adaptarse a los imprevistos, para acompañar los ritmos distintos de los estudiantes, para reconocer que no todos aprenden del

mismo modo ni con las mismas estrategias, y en esa perspectiva, González (2021) destacan que organizar el aula en estaciones, o en círculos, favorece la interacción entre pares, estimula el pensamiento crítico y promueve una mayor autonomía, mientras que en los entornos rígidos, donde la disposición no se negocia y donde la palabra se concentra en una única voz, la circulación del conocimiento se empobrece y la escuela tiende a volverse, una vez más, un espacio unidireccional.

Pero el espacio también incide directamente en el cuerpo, y por lo tanto, en la manera en que se aprende, porque un aula sobrecargada, mal ventilada, con poca luz natural o con un mobiliario que incomoda, afecta el estado emocional, genera cansancio, irritación o dispersión, mientras que incluso pequeñas intervenciones, como mover las sillas, abrir un rincón de lectura, incorporar colores que humanicen el entorno o crear zonas de calma, pueden mejorar significativamente la experiencia, aun en condiciones materiales difíciles.

La forma en que se piensa y se organiza el espacio debería estar siempre en diálogo con los objetivos pedagógicos de cada propuesta, ya que no es lo mismo planificar para una clase basada en la exposición que para una actividad grupal o una experiencia interdisciplinaria, y en ese sentido, se podido evidenciar en la práctica educativa que cuando el aula se diseña con criterios de accesibilidad

y estimulación sensorial, no solo se fortalece la inclusión, sino que se amplían las posibilidades reales de aprendizaje para estudiantes con necesidades diversas, generando también mayor bienestar colectivo.

A esto se suma una dimensión política que no siempre se visibiliza, pero que es fundamental, el aula no tiene por qué ser definida únicamente por quien la dirige, y cuando se invita a los estudiantes a participar en ese proceso, cuando se les escucha sobre cómo se sienten en el espacio, qué les resulta incómodo, qué les gustaría cambiar o incorporar, se genera una experiencia distinta, más horizontal, donde decorar juntos, decidir nuevas dinámicas o proponer otros usos del mobiliario se transforma también en un ejercicio pedagógico y de ciudadanía.

Por todo esto, reorganizar el aula no debería entenderse como una acción menor ni como una tarea operativa, sino como una apuesta educativa con implicancias profundas, porque cuando se transforma el espacio no solo se mejora la logística, sino que se resignifica el modo en que se entiende la enseñanza y el aprendizaje, y con ello, se habilitan otras formas de vivir la escuela como un lugar que no sólo instruye, sino que acoge, escucha y se adapta.

4.4. Construcción de climas afectivos positivos

El clima emocional del aula no puede concebirse como un complemento superficial de la enseñanza ni como un adorno afectivo

que se agrega al contenido, ya que incide de manera decisiva en la manera en que los estudiantes experimentan el aprendizaje, condiciona su disposición a participar activamente y modela las relaciones que, con el tiempo, configuran el entramado cotidiano de la escuela, por eso, cuando ese entorno es cuidado con atención, cuando se perciben gestos de reconocimiento, de respeto y de escucha genuina, se abren posibilidades formativas que no siempre son alcanzables desde las estrategias técnicas ni desde la implementación de recursos materiales, porque lo que sostiene el vínculo pedagógico no es solamente lo que se enseña, sino cómo se lo comparte, cómo se lo encarna, cómo se lo pone en circulación en ese espacio donde se aprende también a estar con otros.

Cuando el aula se siente como un lugar emocionalmente seguro, algo cambia en la textura misma del aprendizaje, que deja de vivirse con tensión o con temor y comienza a desplegarse con mayor apertura, con más libertad, porque los estudiantes pueden expresarse, pueden arriesgar ideas, pueden equivocarse sin miedo a ser ridiculizados ni castigados, y eso, aunque parezca intangible o difícil de medir, tiene efectos reales sobre su autoestima académica, sobre su motivación y sobre la manera en que se vinculan con el conocimiento; en ese mismo orden, Anton (2023) señalan que los entornos afectivos positivos favorecen no solo la participación y el compromiso, sino también una disminución en los niveles de ansiedad y una mejora

visible en las relaciones entre los actores educativos, lo cual genera condiciones más propicias para un aprendizaje que no se borra con el tiempo, sino que deja huella.

Construir ese clima no implica eliminar los conflictos ni reducir la exigencia, sino saber cómo actuar pedagógicamente cuando las tensiones emergen, reconocer que no todo puede evitarse, pero que mucho puede transformarse si se elige una lógica restaurativa basada en el diálogo, en la escucha y en la reparación del vínculo, en lugar de una intervención punitiva que solo refuerza el temor o la obediencia acrítica, porque sostener una autoridad pedagógica legítima no se trata de imponer, sino de acompañar con firmeza ética, con claridad emocional y con una disposición que va más allá de la técnica.

En contextos marcados por situaciones de vulnerabilidad estructural, donde muchas veces el entorno familiar o social no logra ofrecer contención suficiente, el aula puede convertirse en uno de los pocos lugares donde se nombra el cuidado no como parte de un discurso decorativo, sino como una práctica concreta, como una forma de estar con el otro, de sostenerlo, y en estos casos, el vínculo afectivo entre el docente y sus estudiantes actúa como un verdadero factor protector frente al abandono o la deserción, tal como lo demuestran Tocara y García (2018), identifican que las escuelas que priorizan el bienestar

emocional logran reducir significativamente las tasas de deserción y muestran mejores resultados académicos sostenidos en el tiempo.

Por todo esto, la formación docente no puede limitarse al manejo disciplinar ni a la actualización metodológica, porque enseñar en escenarios reales, con sujetos concretos, requiere también de habilidades para leer el estado emocional del grupo, para regular las propias emociones sin reprimirlas y para construir condiciones pedagógicas donde el afecto y la exigencia no se excluyan, sino que convivan de forma equilibrada y con sentido, lo cual convierte al docente en un actor que cumple, al mismo tiempo, un papel académico, un rol social y una responsabilidad ética de gran profundidad.

Trabajar por un clima afectivo positivo no puede seguir pensándose como un lujo o como una propuesta secundaria, sino como una necesidad urgente en cualquier apuesta educativa que se tome en serio la posibilidad de formar sujetos desde el respeto, desde la dignidad y desde la construcción de relaciones que no reproduzcan el miedo, sino que habiliten una presencia compartida donde enseñar sea, en su forma más profunda, una forma de cuidar, y donde ese cuidado, cuando nace de una convicción honesta, tiene la capacidad real de transformar.

4.5. Gestión participativa del aula

Lo que ocurre en el aula muchas veces no responde a una planificación exacta, sino que se construye en colectivo, con la intervención directa de quienes lo habitan a diario, por eso, cuando se abre un espacio para que los estudiantes participen en la organización de lo cotidiano, la dinámica del grupo se transforma, no necesariamente de forma evidente o inmediata, pero sí de una manera que afecta la forma de hablar, de escucharse, de compartir responsabilidades que, en otras circunstancias, habrían estado exclusivamente en manos del docente.

No todo lo que emerge está previsto, a veces es una idea aislada que toma forma al resonar en el grupo, otras veces es una inquietud compartida que necesita ser dicha para encontrar su lugar, pero en cualquiera de los casos, lo que se pone en juego es una manera distinta de entender la experiencia educativa, una que se apoya menos en el control y más en la posibilidad de pensar juntos, de acompañar, de decidir lo común con cuidado y sin apuro.

En contextos donde estas formas de participación se mantienen con cierta continuidad, los vínculos entre los estudiantes tienden a volverse más estables y también más atentos, no porque desaparezcan los conflictos, que siguen apareciendo como parte de cualquier grupo humano, sino porque se empiezan a tramitar de otro modo, con menos necesidad de intervención inmediata, con mayor confianza en la

capacidad del grupo para encontrar respuestas propias, incluso si no son perfectas o definitivas.

Algunas situaciones se repiten, otras se desarman, pero en conjunto, el aula deja de parecer un espacio de vigilancia para convertirse en un entorno confiable que contiene y que acompaña, a evidenciar un cambio, aspecto que, aunque no siempre sea evidente, convirtiendo la experiencia del aprendizaje de manera profunda y significativa.

Figura 9

Flujo de la gestión participativa en el aula



Nota. Normativa de una sana convivencia en el aula. Fuente:
Elaboración propia

Esto exige, por parte del docente, una disposición real a ceder el control total de la escena pedagógica, no como un acto de renuncia, sino como una elección deliberada de escuchar con atención, de

permitir que otras voces tengan lugar, de incorporar prácticas como las asambleas, los comités, los consejos o las evaluaciones conjuntas, sin que eso implique perder el horizonte pedagógico ni la dirección formativa del proceso.

En este enfoque, el rol docente no se reduce ni se debilita, sino que se transforma en algo más complejo, más ético, más situado, porque acompañar este tipo de experiencias no depende únicamente de herramientas técnicas, sino de una presencia sostenida, de la capacidad para intervenir sin saturar, para retirarse sin desentenderse, para sostener lo que aparece sin necesidad de resolverlo todo de inmediato.

El liderazgo difícilmente se enseña en la formación inicial, ya que no hay fórmulas para gestionar una conversación cargada de tensión ni para acompañar a un grupo en medio del desacuerdo, por eso, muchas veces, estas habilidades se aprenden en la práctica misma, entre errores, preguntas sin respuesta y momentos de lucidez que permiten seguir adelante con algo más de claridad.

Cuando el aula se convierte en un lugar donde distintas voces pueden convivir sin que ninguna tenga que ceder su particularidad por completo, entonces el encuentro se vuelve posible, incluso si no siempre es armónico o agradable, porque lo importante no es eliminar las diferencias, sino encontrar la forma de estar presentes con ellas, y

como señalan López et al. (2021), esa experiencia de sostener el vínculo con otros, sin que todos piensen igual, constituye una forma de aprendizaje intercultural y diferenciador que no siempre se enuncia como tal, pero que deja una marca duradera en quienes la transitan.

No hay un único modo de hacer escuela desde esta mirada, lo que hay son ensayos, momentos de búsqueda, conversaciones que abren caminos y otras que no llegan a nada concreto, pero que igual enseñan algo, y en ese intento constante, lo pedagógico se aleja de la lógica del control para acercarse a la vida compartida, al vínculo que transforma sin imponerse, al saber que se construye en común, incluso cuando no todo se resuelve.

Pensar el aula como un espacio de construcción nos obliga a reconocer que allí se juega mucho más que el cumplimiento del currículo, en ese territorio cotidiano se forman criterios, se ensayan valores, se afianzan vínculos, el aula no es una caja vacía que simplemente contiene el acto educativo; es una arquitectura de posibilidades donde convergen historias, emociones, saberes y proyectos de vida.

Cada decisión sobre el aula cómo se organiza, cómo se comunica, cómo se convive consciente en una pedagogía implícita que puede potenciar u obstaculizar el aprendizaje, por ello, educar desde el aula

exige una mirada crítica, una disposición ética y una sensibilidad contextual, no basta con impartir contenidos; se requiere construir sentidos, diseñar experiencias y habilitar vínculos transformadores.

Este capítulo ha mostrado que los componentes físicos, emocionales, relacionales y participativos del aula deben estar al servicio de una pedagogía humanizadora, desde la creación de climas afectivos positivos hasta la gestión compartida de la convivencia, cada dimensión del espacio escolar puede convertirse en una palanca para la justicia educativa.

En tiempos de cambio y complejidad, el aula sigue siendo un refugio posible, un taller de ciudadanía, un laboratorio de vida, pero para que lo sea, necesita docentes que lo comprendan así, que lo construyan así, que lo vivan así, que diseñen su práctica con conciencia de que, en cada gesto, en cada estructura, en cada relación, también están enseñando a habitar el mundo. Así, el aula deja de ser un lugar de paso y se convierte en un espacio fundacional: donde los aprendizajes cobran sentido, las diferencias se dignifican y el futuro comienza a escribirse.

CAPÍTULO 5: LOS PLANOS DEL APRENDIZAJE

"Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o construcción."

Paulo Freire

Hablar de los planos del aprendizaje implica reconocer que enseñar no se reduce a la transmisión de contenidos, sino que requiere la capacidad de diseñar experiencias educativas que tengan la fuerza de tocar la vida de los estudiantes, porque cada estrategia didáctica, cada decisión que se toma en el marco del aula, cada gesto o relación que se construye día a día, configura una trama que no sólo da lugar a aprendizajes de tipo cognitivo, sino también a aprendizajes de naturaleza afectiva, ética y social, que muchas veces resultan más perdurables y determinantes que los que se vinculan directamente con los contenidos del currículo.

Este capítulo propone un recorrido por las distintas capas desde las cuales puede pensarse y diseñarse una enseñanza que deje huella, que no se limite a preparar para rendir exámenes o alcanzar estándares externos, sino que sea capaz de habilitar sentidos personales, conexiones colectivas y procesos de transformación significativos, tanto en quienes aprenden como en quienes acompañan ese proceso.

Entre esas capas se encuentra, en primer lugar, el diseño de experiencias significativas, entendido como la capacidad de construir

propuestas pedagógicas que interpelen al estudiante desde su contexto, desde sus inquietudes, desde su historia, de modo que lo que se enseña cobre sentido en la vida real y no permanezca como un conocimiento aislado o desconectado.

En segundo lugar, se abordan las estrategias pedagógicas que realmente logran dejar una huella, aquellas que, lejos de reproducir mecánicamente metodologías predefinidas, se construyen con atención al grupo, a los ritmos, a las preguntas que emergen, y que permiten que el aula se transforme en un espacio de búsqueda genuina, donde el aprendizaje no se impone, sino que se descubre en común.

La tercera dimensión tiene que ver con una enseñanza pensada para la vida, y no solamente para pasar pruebas estandarizadas, porque preparar para un examen puede ser necesario, pero si esa preparación no se enmarca en un proceso más amplio que forme para la autonomía, la convivencia, la participación y la crítica, entonces el aprendizaje corre el riesgo de volverse efímero, utilitario y desvinculado de la realidad.

1. También se destaca la importancia del aprendizaje activo y colaborativo como estrategia que rompe con la lógica meramente transmisiva de la educación tradicional, aprender junto a otros, resolver problemas reales y construir

conocimientos en diálogo, incorporando la diversidad de perspectivas, permite desarrollar no solo habilidades cognitivas, sino también competencias emocionales, sociales y éticas fundamentales para la vida en comunidad. Este enfoque reconoce que el aprendizaje es un proceso integral, donde el conocimiento se construye tanto desde la mente como desde las relaciones humanas.

2. Se subraya la necesidad de concebir la enseñanza desde una perspectiva integral, que vaya más allá de la transmisión de información fragmentada, formar para la vida implica reconocer al estudiante como una persona en desarrollo, con aspiraciones, inquietudes y un papel activo en la sociedad. En este sentido, los contenidos no son fines en sí mismos, sino medios para despertar curiosidad, fortalecer la autonomía, cultivar el pensamiento crítico y promover la responsabilidad social, así, la educación se convierte en un espacio que articula saberes, valores y prácticas, donde aprender cobra sentido porque conecta con los desafíos y oportunidades de la vida cotidiana.
3. De igual manera, se reflexiona sobre la evaluación concebida como un proceso formativo, lejos de limitarse a medir resultados o clasificar desempeños, la evaluación formativa se orienta a retroalimentar, acompañar trayectorias, visibilizar

avances y dificultades, y, sobre todo, a dignificar el esfuerzo del estudiante en su camino de aprendizaje. En este marco, el docente no se limita a supervisar, sino que participa activamente en el proceso, asegurando que cada experiencia educativa contribuya a la construcción de proyectos de vida sólidos y significativos, de manera análoga, el arquitecto supervisa la obra durante la dirección de construcción, garantizando que cada etapa se ejecute conforme al plano y que los materiales, la técnica y el diseño den como resultado una obra duradera y de calidad. Ambos, docente y arquitecto, actúan como responsables de que la construcción ya sea de espacios físicos o de vidas humanas se realice con cuidado, precisión y compromiso.

5.1. Diseño de experiencias significativas

Diseñar experiencias significativas implica mucho más que seleccionar contenidos o cumplir con una planificación curricular, ya que se trata de una tarea profundamente compleja que exige sensibilidad pedagógica, conocimiento situado del contexto y una comprensión atenta de los intereses, trayectorias y necesidades reales de los estudiantes, porque la significatividad del aprendizaje no se encuentra únicamente en la utilidad de lo que se enseña, sino en la capacidad de los contenidos para dialogar con la vida concreta de

quienes aprenden, para generar vínculos genuinos con su mundo y para habilitar nuevas formas de interpretarlo y transformarlo.

Una experiencia educativa significativa es aquella que logra activar simultáneamente los planos cognitivos y afectivos del sujeto, entendiendo que el aprendizaje no ocurre en un vacío emocional ni en un campo neutral, y que solo puede producirse de manera duradera cuando lo nuevo encuentra un lugar donde anclarse en los saberes previos y en la biografía de los estudiantes, como lo plantearon Novak y Gowin (2002), quienes afirmaron que el aprendizaje significativo se da cuando la información nueva se vincula de forma sustancial con conocimientos ya existentes, lo que requiere de condiciones específicas que favorezcan la exploración, el diálogo y la comprensión compartida.

Para que esa conexión profunda ocurra, no basta con planificar objetivos de manera precisa, sino que es necesario crear un entorno que valore las preguntas auténticas, que respete los distintos ritmos de aprendizaje, que proponga desafíos que sean perceptibles, pero no triviales (carentes de importancia, valor o significado), que invite a pensar sin miedo al error, fracaso o equivocación, y que convierta cada clase en una oportunidad para experimentar, para sentir, para preguntarse con otros qué sentido tiene lo que se aprende.

Las experiencias educativas verdaderamente significativas suelen estar vinculadas a problemas reales, cercanos y complejos, que no admiten respuestas automáticas ni únicas, y por eso se nutren de metodologías como el aprendizaje basado en proyectos, el estudio de casos, la indagación guiada o las simulaciones, ya que estas estrategias no solo permiten que los estudiantes adquieran conocimientos, sino que también fomentan habilidades como el análisis crítico, la cooperación, la resolución creativa de conflictos y el pensamiento autónomo; por tal razón, los estudiantes expuestos a experiencias de este tipo desarrollan comprensiones más profundas, duraderas y motivaciones intrínsecas más sólidas hacia el aprendizaje.

Otro aspecto central en el diseño de experiencias es la dimensión ética, porque no todo lo que resulta metodológicamente innovador es necesariamente legítimo desde una perspectiva pedagógica, ya que una propuesta puede estar bien estructurada pero resultar excluyente, insensible al contexto o reproductora de estereotipos, por lo que diseñar con ética implica interrogarse de forma permanente acerca del impacto de las decisiones didácticas: qué mundo se está proponiendo con esta experiencia, a quién se incluye y a quién se invisibiliza, quién se beneficia y quién queda fuera, y aunque estas preguntas no siempre tienen respuestas inmediatas, su presencia en el acto de planificar es una señal de compromiso profesional.

El rol del docente como diseñador de experiencias educativas no puede entenderse como la mera aplicación de fórmulas predefinidas, sino como una práctica reflexiva y situada, en la que convergen teoría, experiencia y contexto, este rol demanda formación continua, así como espacios de diálogo y colaboración entre colegas, la programación didáctica, por su parte, no debe concebirse como un listado rígido de actividades, sino como una construcción flexible y adaptable, capaz de transformarse según lo que ocurre en el aula y las necesidades que emergen del grupo.

Diseñar experiencias significativas implica asumir una pedagogía que trascienda la mera transmisión de conocimientos y que se enfoque en la transformación de vidas, cada clase se convierte así en una ocasión irrepetible para abrir preguntas, expandir horizontes y generar aprendizajes que acompañen a los estudiantes mucho más allá del tiempo que pasan en el aula.

En este sentido, el docente se asemeja a un arquitecto, así como un arquitecto emplea diversos diseños y estrategias centradas en la funcionalidad, la sostenibilidad, la estética y la adaptación a las necesidades específicas de quienes habitarán la obra, el docente implementa estrategias, metodologías y actividades atractivas, orientadas a un aprendizaje significativo, ajustadas al contexto y a las particularidades de cada estudiante. En ambos casos, la planificación cuidadosa, la reflexión sobre el proceso y la capacidad de ajustar la

práctica según lo que surge en la experiencia concreta son fundamentales para garantizar resultados sólidos, duraderos y transformadores.

5.2. Estrategias pedagógicas que dejan huella.

En el contexto educativo actual, caracterizado por la velocidad con que circula la información, por la fragmentación de los saberes y por el predominio de evaluaciones estandarizadas que tienden a simplificar lo complejo, recuperar el sentido profundo de las estrategias pedagógicas se vuelve una tarea urgente, no porque falten recursos metodológicos, sino porque muchas veces se pierde de vista que no se trata simplemente de aplicar técnicas eficaces, sino de identificar aquellas formas de intervención que logren dejar una huella real en los estudiantes, una marca que no sea solo académica, sino también afectiva, ética y vital.

Una estrategia pedagógica que logra marcar la diferencia no siempre requiere de estructuras complejas o de tecnologías sofisticadas, porque su fuerza reside en su capacidad de resonar con la experiencia del estudiante, de desafiar sus marcos mentales, de conectar lo aprendido con lo vivido, lo cual solo es posible cuando la propuesta se construye desde la intención de habilitar experiencias significativas, capaces de movilizar tanto lo cognitivo como lo emocional.

Figura 10

[Estrategias pedagógicas que dejan huella e impactan en el aprendizaje]



Nota. El gráfico presenta seis "propuestas que impactan más allá del aula" para la educación Fuente: Elaboración propia

Las estrategias que permanecen en la memoria de los estudiantes son aquellas que logran activar procesos transformadores, y para ello, muchas veces se recurre a metodologías participativas que implican al cuerpo, a la emoción, a la imaginación y a la narrativa personal, desde dramatizaciones que invitan a la empatía hasta dinámicas de gamificación que despiertan el interés lúdico, desde prácticas de escritura creativa hasta simulaciones sociales que obligan a tomar decisiones en escenarios complejos; y cuando estas estrategias se

aplican con sentido, con conocimiento del grupo y con una ética del cuidado, su impacto no se limita al aprendizaje, sino que puede modificar también la forma en que los estudiantes se piensan a sí mismos como sujetos capaces de aprender, de actuar y de transformar.

La literatura pedagógica contemporánea ha puesto en evidencia el valor de estas estrategias para promover aprendizajes duraderos, y en esa línea, existen propuestas que integran elementos narrativos, visuales y afectivos, se facilita no solo la comprensión profunda, sino también la codificación y posterior recuperación del conocimiento, ya que este se incrusta en redes neuronales más sólidas, lo cual favorece su transferencia a situaciones nuevas y relevantes para la vida cotidiana.

Además de favorecer el desarrollo cognitivo, estas estrategias también fortalecen la identidad del estudiante, al permitirle ocupar un rol activo dentro del proceso, desarrollar su propia voz, tomar decisiones, construir sentido, como ocurre en experiencias como la pedagogía de proyectos, las comunidades de aprendizaje o los círculos de lectura, donde el alumno deja de ser receptor pasivo y se convierte en autor de su camino, y cuando el niño asume el protagonismo de su aprendizaje, no solo aprende más, sino que aprende con entusiasmo, con deseo, con compromiso genuino.

Cabe subrayar que una estrategia pedagógica no deja huella únicamente por lo que enseña, sino por cómo lo enseña, porque la dimensión humana del acto educativo es irreductible a esquemas técnicos, y a veces, lo que permanece en la memoria de un estudiante no es el contenido en sí, sino la manera en que ese contenido fue compartido, el tono de voz del docente, la pregunta formulada en el momento exacto, el gesto de reconocimiento que nadie esperaba, porque todo eso también enseña, también forma, también deja marcas.

Por eso, construir estrategias que dejen huella no es una tarea exclusivamente técnica, sino profundamente pedagógica, y requiere de una sensibilidad capaz de leer el momento, de interpretar el grupo, de preguntarse de manera constante cómo hacer para que este contenido importe, para que lo que se enseña se vuelva significativo, para que el tiempo compartido en el aula no pase sin dejar rastro, porque en esas preguntas habita el corazón mismo de una enseñanza que no sólo instruye, sino que transforma.

5.3. Enseñanza para la vida, no solo para exámenes

Una de las tensiones más evidentes en la educación contemporánea es la brecha creciente entre lo que se enseña en el aula y aquello que realmente prepara para la vida, ya que el énfasis sostenido en los resultados evaluativos, especialmente en las pruebas estandarizadas,

ha tendido a transformar la enseñanza en un proceso mecánico, orientado al cumplimiento de indicadores, más que a la formación integral de sujetos capaces de habitar un mundo complejo, diverso y en transformación constante.

Enseñar para la vida supone un desplazamiento profundo: implica mover el foco desde el contenido hacia el sentido, desde la repetición automatizada hacia la comprensión reflexiva, desde el control rígido hacia la construcción progresiva de autonomía, y en ese tránsito, se vuelve necesario resignificar la tarea docente como una mediación que no se limita a transmitir información, sino que acompaña procesos formativos más amplios, que abarcan lo intelectual, lo emocional, lo ético y lo social.

Formar para la vida requiere ofrecer a los estudiantes herramientas reales para interpretar críticamente el mundo, para tomar decisiones con fundamento ético, para resolver problemas con creatividad y compromiso, para convivir en contextos atravesados por la diferencia, la incertidumbre y la interdependencia, lo cual implica adoptar una visión holística del aprendizaje, capaz de integrar habilidades cognitivas con competencias emocionales y sociales. Los sistemas educativos deben preparar a los estudiantes no solo para rendir bien en exámenes, sino para aprender de manera continua, crítica y creativa a lo largo de toda su vida.

Este enfoque no excluye la evaluación, pero sí la redefine desde su sentido más pedagógico, evaluar ya no es sinónimo de calificar, sino una oportunidad para aprender, para observar procesos, para acompañar trayectorias, para reconocer avances, errores y esfuerzos que no siempre se traducen en respuestas correctas, y por ello, enseñar para la vida exige metodologías activas que promuevan el pensamiento autónomo, el trabajo colaborativo y la conexión significativa entre los saberes escolares y los saberes que emergen del entorno, de la comunidad, de los propios estudiantes.

Asimismo, una enseñanza orientada a la vida implica incluir en el currículo problemas reales, preguntas urgentes y temas relevantes que no deben aparecer como anexos ocasionales, sino como parte sustantiva de la experiencia educativa, la educación ambiental, la equidad de género, los derechos humanos, la justicia social o la ciudadanía digital deben convertirse en contenidos vivos, capaces de interpelar, de generar conciencia y de ampliar el horizonte ético y político de la escuela, en donde el propósito fundamental de la educación no es calificar a los estudiantes, sino habilitarlos para ejercer una ciudadanía crítica, situada y comprometida.

Este tipo de enseñanza también exige docentes atentos a su tiempo y sensibles a su contexto, profesionales capaces de revisar sus prácticas, de actualizar su mirada, de construir vínculos significativos con sus estudiantes, y de enseñar no para un futuro lejano, abstracto

o incierto, sino para que sus estudiantes puedan habitar el presente con conciencia, con responsabilidad y con esperanza.

En definitiva, trasladar la escuela desde los exámenes hacia la vida no significa desestimar los estándares ni los logros académicos, sino asumir la necesidad de resignificarlos a la luz de una pregunta esencial, como por ejemplo: ¿qué tipo de persona estoy formando o ayudando a formar?, ¿qué mundo estoy ayudando a construir?, ¿qué lugar tiene el conocimiento en ese proceso colectivo?, y es justamente en ese tipo de preguntas donde se juega el verdadero sentido de instruir, concebir y educar para la vida de manera significativa.

5.4. Aprendizaje activo y colaborativo

El aprendizaje activo y colaborativo se ha consolidado como una de las estrategias más potentes para movilizar saberes en el aula y generar experiencias formativas capaces de dejar una marca profunda en los estudiantes, ya que, a diferencia de los modelos tradicionales centrados en la exposición magistral y la memorización pasiva, esta perspectiva propone un enfoque donde el conocimiento no se transmite desde una única voz, sino que se construye en interacción, en torno a problemas reales, en contextos significativos y a través de prácticas que implican al estudiante como protagonista de su propio proceso.

Uno de los pilares centrales de esta propuesta es precisamente ese protagonismo del estudiante, no como ideal abstracto, sino como una práctica concreta que transforma la dinámica del aula y redefine el rol del docente. Además, los entornos de aprendizaje activos no solo favorecen una mayor retención del conocimiento, sino que estimulan el pensamiento crítico, promueven el compromiso emocional con la tarea y abren un espacio fértil para el desarrollo de capacidades que trascienden lo puramente académico.

El componente colaborativo, por su parte, añade una dimensión social que resulta ineludible en cualquier propuesta educativa comprometida con la formación integral, ya que el trabajo conjunto no se limita a la organización de equipos, sino que implica el desarrollo de habilidades interpersonales como la empatía, la negociación, la gestión de los desacuerdos y la toma de decisiones compartidas, capacidades que no siempre se enseñan de manera explícita, pero que emergen con fuerza cuando el aula se convierte en un espacio de construcción conjunta de sentido.

En este tipo de aula, cada voz tiene un lugar, cada aporte es reconocido y cada error se transforma en una oportunidad para revisar, para ajustar, para volver a intentar, y para ello, las estrategias como el aprendizaje cooperativo, los grupos de investigación, el trabajo por estaciones o los proyectos interdisciplinarios pueden resultar sumamente eficaces, siempre que estén bien mediadas por el

docente, quien debe actuar como facilitador, como orientador, como figura que cuida el proceso sin imponer una única forma de llegar a los resultados.

Este enfoque, además, interpela los modos tradicionales de evaluar, ya que no basta con medir productos individuales si se busca valorar lo que ocurre en una experiencia colaborativa, porque lo que importa no es solo el resultado final, sino también los procesos que lo hicieron posible, las interacciones que lo sostuvieron, las decisiones que se toman colectivamente, y en ese sentido, Johnson y Johnson (2009) proponen indicadores específicos para evaluar la colaboración que van desde la interdependencia positiva hasta el uso efectivo de habilidades sociales, lo cual permite recuperar también la dimensión ética del trabajo compartido.

Por supuesto, el aprendizaje activo y colaborativo plantea desafíos que no pueden pasarse por alto o soslayarse, requiere tiempos distintos, planificaciones más abiertas, una disposición institucional que legitime estas metodologías y una alta capacidad de mediación pedagógica por parte del docente, quien debe estar dispuesto a acompañar la incertidumbre, a sostener la complejidad y a promover una cultura de aula que valore la diversidad sin caer en la dispersión.

Las metodologías activas colocan al estudiante en el centro del proceso educativo, promoviendo su participación, reflexión y trabajo

colaborativo, pues para los docentes, esto implica diseñar experiencias significativas que despierten el interés, motiven el aprendizaje y desarrollen habilidades esenciales para el siglo XXI, como el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas.

Por ejemplo, el aula invertida, es una metodología activa, donde el estudiante revisa los contenidos en casa y los aplica en clase con el acompañamiento del docente, lo que permite aprovechar mejor el tiempo y atender las necesidades individuales. Otra estrategia es el aprendizaje basado en el juego, que utiliza dinámicas lúdicas para fomentar valores, motivar y captar la atención del estudiante a través de retos y recompensas.

También se destaca el aprendizaje basado en proyectos, que parte de problemas reales y promueve que el estudiante planifique, organice y presente soluciones, asumiendo un rol activo en su formación, el aprendizaje STEAM, el cual integra ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas, permitiendo explorar el mundo desde una perspectiva investigativa y creativa, el Design Thinking aplica un enfoque empático e innovador para resolver problemas, adaptándose a las necesidades de los estudiantes mediante la observación, la generación de ideas y la creación de prototipos.

Estas metodologías no solo se pueden desarrollar en escuela, existen testimonios de docentes que algunas de estas metodologías las han aplicado en diferentes niveles teniendo resultados favorables en educación, lo que ha contribuido a transformar el aula en un espacio dinámico, donde el docente actúa como guía y el estudiante se convierte en protagonista de su propio aprendizaje.

A pesar de estas exigencias, apostar por esta forma de enseñar es, en el fondo, apostar por una escuela más democrática, más inclusiva y más significativa, que no se conforme con formar estudiantes que sepan reproducir contenidos, sino que se proponga formar sujetos capaces de convivir, de pensar con otros, de construir consensos en un mundo atravesado por la fragmentación y la polarización, donde estas capacidades resultan tan urgentes y necesarias como cualquier saber disciplinar.

5.5. Evaluación como proceso formativo

La evaluación concebida como un proceso formativo se distancia de manera clara y necesaria de la lógica punitiva, clasificadora y finalista que aún persiste en muchos sistemas educativos, ya que no se orienta al control ni a la sanción del aprendizaje, sino a su comprensión, su mejora continua y su acompañamiento sostenido, lo cual implica asumir que toda instancia evaluativa, lejos de ser un punto de cierre, puede y debe transformarse en una oportunidad

concreta para aprender, tanto para el estudiante como para el docente que observa, que interpreta y que ajusta su práctica.

Evaluar desde una perspectiva formativa significa desplazar el eje desde la medición del resultado final hacia la interpretación constante de los procesos, porque no se trata únicamente de constatar logros, sino de monitorearlos a lo largo del tiempo, de ofrecer retroalimentación pertinente, de abrir espacios para el ajuste, el reconocimiento del esfuerzo, la resignificación de los errores y la orientación pedagógica individualizada. Este enfoque no solo mejora el rendimiento académico general, sino que tiene un impacto particularmente positivo en aquellos estudiantes que históricamente han sido excluidos o invisibilizados por sistemas que estandarizan sin escuchar.

Entre las herramientas que habilitan esta mirada formativa se encuentran las rúbricas comprensivas, que clarifican criterios sin rigidizarse; los portafolios reflexivos, que permiten reconstruir trayectorias desde la propia voz del estudiante; la autoevaluación, que desarrolla conciencia metacognitiva; y la coevaluación, que favorece la escucha y la responsabilidad compartida, porque todas estas estrategias no solo diversifican los modos de valorar, sino que colocan al estudiante en una posición activa frente a su propio proceso, como sujeto que revisa, que decide, que aprende a mirar con otros ojos lo que va construyendo.

Esta concepción de la evaluación redefine de manera profunda el rol del docente, quien deja de actuar como juez externo que clasifica según resultados aislados, para convertirse en mediador, en orientador, en analista de procesos, lo que exige una formación específica no solo para diseñar instrumentos válidos y pertinentes, sino también para retroalimentar de manera eficaz, en tiempos oportunos y con un lenguaje que abra caminos, como señala Padilla (2024), quien enfatiza que la retroalimentación que tiene verdadero impacto es aquella que se ofrece con claridad, con especificidad, orientada a la acción y en un clima de confianza, donde el estudiante no se siente observado, sino acompañado.

En contextos marcados por la diversidad, la evaluación formativa adquiere una relevancia aún mayor, porque permite reconocer el progreso individual sin exigir homogeneidad, respetando puntos de partida distintos, ritmos de aprendizaje diversos y condiciones contextuales que inciden en cada trayectoria, lo cual resulta indispensable en una escuela inclusiva que se niega a etiquetar o a penalizar, y que opta, en cambio, por personalizar, por orientar, por dignificar el proceso como tal, construyendo una forma de evaluación más humana, más justa, más coherente con una pedagogía ética.

Para culminar, asumir la evaluación formativa no sólo transforma las prácticas individuales, sino que modifica la cultura institucional, porque cuando una comunidad educativa aprende a valorar el proceso

tanto como el resultado, se generan climas de aula y de escuela más cooperativos, menos competitivos, donde el error deja de ser un signo de fracaso para convertirse en parte constitutiva del aprendizaje, y esa cultura, cuando se sostiene en el tiempo, habilita formas de aprendizaje más profundas, más comprometidas, más conectadas con la mejora continua y con el sentido más humano de educar.

Enseñar con sentido implica trascender los límites de los contenidos y las técnicas para construir una propuesta pedagógica que dialogue con la vida, que sea capaz de leer la complejidad del aprendizaje y que asuma, con conciencia ética, la tarea de formar personas críticas, sensibles y comprometidas con su tiempo. Los llamados planos del aprendizaje no pueden entenderse como capas separadas ni como elementos que se suman de manera mecánica, sino como dimensiones entrelazadas que se activan en cada decisión docente: en el modo en que se diseña una experiencia, en las estrategias que se eligen, en la forma en que se propone la evaluación, en los vínculos que se construyen dentro y fuera del aula.

A lo largo de este capítulo se ha puesto en evidencia que el aprendizaje profundo se produce cuando las metodologías dialogan con el contexto de los estudiantes, cuando las estrategias no se limitan a reproducir procedimientos, sino que invitan a pensar, a crear, a interrogar el mundo, y cuando la evaluación deja de ser un mecanismo de clasificación para convertirse en una herramienta que

acompaña, que orienta, que dignifica el proceso. En cada una de estas dimensiones, el rol del docente resulta central, no solo como transmisor de saberes, sino como diseñador de experiencias, como mediador de sentidos, como acompañante de trayectorias y como referente ético en la vida cotidiana del aula.

En tiempos atravesados por la incertidumbre, por la fragmentación y por la necesidad urgente de repensar nuestras formas de convivir, la pedagogía no puede limitarse a reproducir conocimientos ni a preparar para rendir exámenes; debe generar posibilidades reales de comprensión, de diálogo, de transformación, y eso solo es posible si se enseña con y para la vida, si se apuesta por un aprendizaje activo, situado, colaborativo y profundamente ético, que permita a los estudiantes no solo conocer el mundo, sino habitarlo con dignidad y transformarlo colectivamente.

Pensar los planos del aprendizaje es, en este sentido, mucho más que una tarea metodológica: es una invitación a pensar la educación como proyecto social, como una apuesta por el sentido, por la equidad, por la construcción de futuros más justos, más humanos, más sostenibles, y esa tarea no se resuelve en los discursos, sino que comienza en cada aula, en cada vínculo que se teje con respeto, en cada gesto que deja huella y que nos recuerda que enseñar es, siempre, un acto de responsabilidad con el mundo que estamos ayudando a construir.

CAPÍTULO 6: EL DOCENTE COMO ESCULTOR EMOCIONAL

"Educar la mente sin educar el corazón no es educar en absoluto."

Aristóteles

La tarea educativa no se limita a transmitir contenidos ni a desplegar metodologías innovadoras, sino que enseñar, en su sentido más profundo, implica entrar en relación con otro ser humano, y en ese encuentro, las emociones no son un accesorio, sino parte sustancial de lo que ocurre en el aula. Cada vínculo que se teje lleva consigo un componente afectivo que puede habilitar, sostener o bloquear el proceso de aprendizaje, porque no se enseña en el vacío, sino con cuerpo, con presencia, con sensibilidad.

El docente no es únicamente quien explica, corrige o evalúa, sino también, muchas veces sin saberlo del todo, un escultor emocional: alguien que modela la manera en que se habita el aula, que acompaña procesos invisibles, que abre espacios para sentir, para nombrar lo que duele o lo que entusiasma, y que, en ocasiones, ayuda a recomponer fragmentos de identidad que llegan rotos. En un escenario educativo que aspira a ser transformador, esta dimensión no puede ser ignorada, ya que no hay posibilidad de aprendizaje auténtico sin un vínculo que habilite la confianza, la motivación y el sentido.

Comprender esta dimensión no implica utilizar las emociones como herramientas para mejorar el rendimiento ni manipularlas en función de resultados, sino reconocer su peso real y su lugar legítimo en el proceso educativo, acompañándose con cuidado y responsabilidad. Las investigaciones lo muestran con claridad: el clima emocional del aula afecta directamente la forma en que se aprende, la imagen que cada estudiante construye de sí mismo, la calidad de la convivencia y la posibilidad de formar comunidades más justas y solidarias (Vivas, 2003). Ignorar este componente equivaldría a reducir la educación a un acto técnico, mecánico, sin alma.

Por eso, el rol del docente en este terreno es insustituible, ya que no basta con dominar contenidos o aplicar metodologías, sino que se requiere saber estar, leer lo que no se dice, regular la propia emocionalidad sin reprimirla, sostener la tensión sin romperla. En contextos marcados por la desigualdad, por la fragmentación social y por la incertidumbre cotidiana, el maestro puede convertirse en el único rostro de cuidado que algunos estudiantes encuentran, y su presencia emocional, cuando es coherente, puede convertirse en un ancla que sostiene.

El docente como escultor emocional, permiten extender una mirada situada, crítica y comprometida, explorando la inteligencia emocional no como habilidad decorativa sino como competencia vital que atraviesa toda la práctica pedagógica; abordando el

acompañamiento afectivo como parte del acto de enseñar y no como una tarea añadida; reflexionando sobre la palabra docente, esa que puede construir, sostener o también herir y cerrar caminos; analizando la empatía como el núcleo que permite mirar al otro sin querer corregirlo de inmediato; y, finalmente, reconociendo la urgencia del autocuidado como condición para sostener la vocación sin agotarse.

Desde esta perspectiva, se propone una pedagogía que no evita el conflicto ni se esconde en tecnicismos, sino que apuesta por el encuentro humano como sustancia del hecho educativo, porque enseñar, cuando se asume con honestidad, no es solamente transmitir ideas, sino también acompañar procesos, estar presente en lo que el otro vive y cuidar incluso cuando nadie más lo hace, lo cual, en tiempos de prisa, fragmentación y desarraigo, se vuelve no solo un gesto ético, sino una forma profunda de resistencia y esperanza.

6.1. Inteligencia emocional en la práctica docente

Hablar hoy de inteligencia emocional en la docencia no es simplemente seguir una tendencia conceptual, sino reconocer que algo ha cambiado de manera profunda en la forma de entender qué significa enseñar, ya no alcanza con saber mucho sobre la disciplina ni con manejar una larga lista de metodologías activas. Lo que ocurre en el aula, ese lugar que comúnmente se encuentra cargado de

historias, situaciones distintas, sueños a medias y expectativas muchas veces contradictorias por las distintas realidades de los educandos, exige otra cosa, una presencia capaz de leer el clima, de interpretar gestos mínimos, de acompañar emociones sin reprimirlas ni sobre dimensionarlas, enseñar, en este contexto, implica gestionar emocionalmente los vínculos, y hacerlo desde una ética que respete al otro sin dejar de mirarse a sí mismo.

La práctica docente, en su día a día, está atravesada por una diversidad emocional que rara vez se nombra con claridad, hay frustración cuando el grupo se dispersa, cuando parece no importar lo que tanto costó preparar, hay alegría, sentimiento que muchas veces se desborda, cuando por ejemplo una alumna o alumno que siempre es temeroso decide alzar la voz con seguridad y participa delante de todos, existe tristeza, sobre todo cuando se conoce de cerca la vida y situaciones adversas de quienes aprenden en situaciones desfavorables.

Ante lo antes descrito, también se debe indicar que existe situaciones de ansiedad, presiones institucionales que marcan el paso sin preguntar si hay tiempo para respirar, todas esas emociones no deben silenciarse, se trata, más bien, de aprender a habitarlas con lucidez, reconocerlas, ponerles nombre, y convertirlas (cuando es posible), en herramientas pedagógicas que no disocien razón de afecto.

Molina (2024) indica que quienes logran mayor competencia emocional no solo mejoran su vínculo con los estudiantes, sino que también desarrollan una mayor resiliencia frente a los retos cotidianos, disminuyendo el desgaste emocional que muchas veces conduce al abandono silencioso o al desencanto docente. Porque el aula no es solo un espacio físico, es un campo emocional denso, donde cada palabra puede elevar o hundir, y cada silencio puede sanar o excluir, la inteligencia emocional, entonces, no es una cualidad opcional, es una brújula que orienta a cuándo intervenir sin invadir, cómo corregir sin humillar, de qué forma sostener un grupo sin imponer ni renunciar al orden necesario.

Autores como Mora et al. (2022), han documentado que los docentes que cultivan estas habilidades logran climas escolares más positivos, previenen conflictos antes de que escalen y construyen culturas de aula donde el respeto no es un mandato, sino una práctica cotidiana, no es casual, las emociones son contagiosas, y a ello, se puede afirmar que, un docente que transmite serenidad, entusiasmo y cercanía genera un entorno propicio para el aprendizaje. En cambio, un clima afectivo marcado por la tensión, la inseguridad o la autoridad sin diálogo reduce la participación y fragmenta la posibilidad de construir conocimiento colectivo.

Por eso, la formación docente tanto inicial como en los demás niveles, no puede seguir prescindiendo del trabajo emocional, no se

trata de incluir solo un módulo aislado, sino de habilitar espacios donde se trabaje la autorreflexión, donde se entrenan habilidades como la escucha empática, la regulación emocional o el manejo de situaciones conflictivas desde el cuidado. No se espera formar docentes perfectos, inmunes al cansancio o a la duda, lo que realmente se necesita son docentes conscientes de lo que sienten, disponibles para el otro y con herramientas que les permitan enseñar sin apagarse por dentro.

La inteligencia emocional no es un lujo ni una moda pasajera, es, más bien, una condición estructural para ejercer una docencia ética, humana y sostenida en el tiempo, su desarrollo no depende solo de la voluntad individual, requiere respaldo institucional, formación seria y una cultura escolar que deje de premiar el control emocional como negación y empiece a legitimar el cuidado como una tarea pedagógica de primer orden, porque cuidar también enseña; y enseñar, cuando se hace con sensibilidad, y ello transforma.

6.2. Acompañamiento afectivo y contención

Hablar del acompañamiento afectivo en la escuela no es apelar a un ideal abstracto ni a un gesto de buena voluntad ocasional, sino más bien reconocer que enseñar en contextos atravesados por múltiples desigualdades exige un modo de estar que vaya más allá de la transmisión de saberes, cuando se trabaja con estudiantes cuyas

trayectorias vitales han estado marcadas por la violencia, la pobreza, la migración o el abandono, el docente no solo enseña; se convierte, muchas veces, en la única figura estable capaz de sostener emocionalmente lo que otros entornos no pueden contener, y esa presencia no se reduce al consuelo ni se agota en el acompañamiento improvisado, sino que se trata de un vínculo que se construye desde la escucha constante, desde la cercanía sin invasión y desde el respeto profundo por el dolor ajeno.

El aula, en este sentido, puede convertirse en un espacio que repara, que acoge y que devuelve a algunos estudiantes la posibilidad de sentirse vistos sin ser juzgados, para que esto ocurra, la presencia del docente debe ser confiable, no paternalista; empática, no invasiva. Acompañar afectivamente significa reconocer que el sufrimiento existe, es estar ahí sin buscar soluciones mágicas, pero sin restarle valor a la presencia constante, este tipo de acompañamiento fortalece la resiliencia y abre la posibilidad de aprender incluso en medio de contextos profundamente adversos.

Nada de esto se logra si el docente no es capaz de leer lo que no se dice, ya que muchos estudiantes no piden ayuda de forma directa, a veces, el dolor se expresa en la apatía, en el silencio persistente, en la actitud desafiante, y comprender estos gestos como formas de comunicación y no como simples faltas de respeto requiere una sensibilidad que solo se cultiva desde la reflexión pedagógica y el

compromiso con el otro. La literatura analizada en este y en capítulos anteriores, ha mostrado que cuando hay contención emocional genuina, el vínculo con la escuela se fortalece y los estudiantes se implican más en su proceso de aprendizaje.

La contención, sin embargo, no es sinónimo de permisividad, ya que poner límites también forma parte del cuidado, pero no se trata de imponerlos desde el temor, sino de establecerlos desde la autoridad que nace de la confianza, un docente que acompaña con afecto sabe que una conducta disruptiva puede ser el eco de una historia que no se ha dicho, y esa autoridad afectiva es quien señala que el conflicto deja de ser amenaza y se convierte en una posibilidad de enseñanza.

Este tipo de acompañamiento tampoco puede sostenerse solo con la energía individual del docente, ya que la emocionalidad no puede ser una carga solitaria, las instituciones deben ofrecer marcos claros, equipos de orientación preparados, espacios de formación continua y tiempos para el acompañamiento que no resten legitimidad a la tarea docente, porque sin ese respaldo, el riesgo de desgaste emocional y abandono silencioso se multiplica.

Acompañar, en definitiva, no es una tarea aislada, sino un esfuerzo colectivo que articula a familias, servicios de salud y comunidades educativas, por esa razón, cuantas más voces lo sostienen, más probable es que ese cuidado sea continuo, respetuoso y eficaz, porque

un estudiante que se sabe cuidado tiene más herramientas para aprender, para crecer y para imaginar otros futuros, y un docente que cuida con afecto enseña mucho más que contenidos: enseña, en el sentido más profundo, a vivir con dignidad.

6.3. La palabra que construye o destruye

En la vida cotidiana del aula, la palabra no puede asumirse únicamente como un canal para emitir información o instrucciones, ya que en realidad constituye un entramado de sentidos donde lo ético, lo afectivo y lo pedagógico se entrelazan en cada gesto, en cada intervención, incluso en cada silencio, es ese sentido, no se trata solo de lo que se dice, sino también de cómo se lo construye o se lo se va a desarrollar.

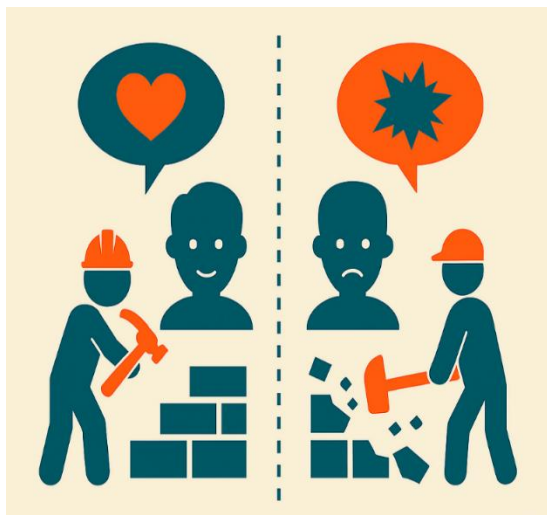
Existen palabras que permiten abrir las puertas, admiten iniciar acciones que dan la sensación que aceptan equivocarse sin miedo al error, acompañan sin interrumpir, mientras que otras sin intención explícita de herir, dejan marcas difíciles perennes y que dejan huellas en los estudiantes y personas para toda la vida (sea positiva o negativamente), es así que, lo que un docente dice tiene el poder de motivar o desmotivar, inclusive de apagar, incluir o marginar; es por eso que, hablar en el aula es ejercer un acto de presencia y de responsabilidad ética, responsable y constante.

Algunas investigación en el ámbito pedagógico han puesto de manifiesto “cómo el lenguaje utilizado por el docente” moldea y forma la parte académica, además forma la manera en cómo los estudiantes construyen su identidad y su autoconcepto, lo que, al respecto, Castellanos (2023) subrayan que cuando el lenguaje nace de la empatía y del cuidado, el aula se transforma en un espacio que convierte el error en posibilidades y aprendizajes, y aprendizaje que a su vez se transforma en una experiencia que fortalece y no que oprime.

En sentido opuesto a lo antes descrito, las palabras que llevan una carga excesiva de juicio, ironía o indiferencia emocional, alteran profundamente el vínculo pedagógico y deterioran la confianza de quienes ya llegan con heridas acumuladas en sus hogares o de experiencias educativas negativas, y que, a su vez, se transforman en inseguridades que siempre se encontraran presentes.

Figura 11

Flujo de la enseñanza para la vida



Nota. Comportamiento Constructivo y Destructivo. Fuente: Elaboración propia

Sostener un lenguaje pedagógico enmarcado en el respeto, no significa evadir la responsabilidad o hacerse de oídos sordos a los conflictos, sino comprender que cada palabra puede acompañar o dañar, edificar o marginar, incluir o despreciar., es así como, los educadores cargan bajos sus hombros esta gran responsabilidad. Barrientos et al. (2019) hacen expresiones parecidas, y declaran que el tipo de lenguaje que se ejerce configura el tipo de aula que el docente presenta a sus alumnos, espacio en la que las voces se

reconocen como legítimas, donde se aprende con otros, donde se construye comunidad, y donde se forjan nuevas personas.

Por su parte, existen frases que lanzadas al pasar despiertan intereses, como silencios en momentos cruciales en actividades áulicas, gestos que deslegitiman sin decir palabra alguna, en muchas ocasiones, no es el contenido de una clase lo que marca, sino la forma en que se la imparte, así como la manera en que se nombró o ignoró a alguien, y por tanto, estas acciones son maneras de microviolencias, por más sutiles que parezcan, generan un impacto acumulativo que debilita la percepción del aula por parte de los estudiantes como un espacio seguro, afectando así tanto el bienestar emocional como las condiciones necesarias para que ellos aprendan.

Hablar desde una práctica ética del cuidado, implica aceptar que el lenguaje es también una pedagogía en sí mismo que no basta con no dañar, sino que resulta necesario aprender a decir desde el respeto, a sostener desde la palabra, a escuchar sin silenciar, y a ello, toca reconocer el gran el valor simbólico de lo que se dice es parte de una pedagogía que busca acompañar recorridos, legitimar discrepancias y abrir horizontes incluso en medio de realidades fragmentadas por las brechas desigualdades sociales.

Educar con la palabra no es solo enseñar un contenido, se transforma en la acción de transmitir una manera de ser, estar, mirar, aprender y

compartir, es el acto mismo de decirle a la otra persona, estás aquí, te escucho, tu voz tiene poder, sentido y valor; y es así como el aula encarna esa convicción, la palabra deja de ser instrumento y se convierte en acto total, acto que sostiene, repara, reconforta que construye alumnos, personas y comunidad.

6.4. Empatía como competencia docente clave

Pensar la docencia hoy exige mirar más allá del currículo, de las metodologías y de los resultados medibles, exige, sobre todo, recuperar el vínculo, en ese sentido, la empatía no es un ornamento emocional ni una habilidad “blanda” que adorna el perfil profesional; es, más bien, una forma de estar con el otro que transforma el acto educativo desde su raíz. No basta con comprender racionalmente lo que otro siente, hay que permitir que esa comprensión nos afecte, nos obligue a leer distintas situaciones, a reflexionar, para poder apoyar: “la enseñanza no ocurre en el vacío técnico, sino en la trama viva y compleja del encuentro humano.

Cuando un docente es capaz de captar lo que no se dice con palabras, cuando puede leer en una mirada esquiva, una pausa prolongada o en una respuesta evasiva, el aula adquiere otra densidad, todo ello deja de ser un escenario para exponer contenidos y se vuelve un espacio donde también se habita emocionalmente. No es una transformación inmediata ni total, pero algo se mueve, en esa forma de percibir las emociones que subyacen en los gestos o en el silencio mismo, se

gesta otro modo de enseñar, no porque se pierda el rumbo pedagógico, sino porque se afina la escucha y se aflojan las rigideces.

Enseñar, en esas condiciones, se parece más a acompañar un proceso vital que a dictar una secuencia de contenidos se vuelve un acto compartido que desborda, muchas veces, lo que el plan de estudios había previsto, esta forma de encuentro cobra aún más sentido cuando el aula es un cruce de mundos.

Historias personales marcadas por la desigualdad, idiomas que no siempre coinciden, formas de ver y estar en el mundo que no caben en una sola categoría, en esos casos, la empatía deja de ser un valor opcional, se vuelve una urgencia silenciosa, no se trata de “entender” al otro desde nuestras propias lógicas, sino de permitir que esas realidades, permitan revisar nuestras propias certezas. A lo cual resulta importante indicar que, no busca domesticar la diferencia ni hacerla pasar por el filtro de lo conocido, simplemente se sienta al lado y pregunta, sin apurar respuestas.

La empatía, sin embargo, no se juega solo en la armonía, muchas veces, se prueba con mayor intensidad en medio del conflicto o de situaciones adversas, es allí, cuando todo parece tambalear, cuando emerge su verdadera potencia, esto debido a que no se trata de evitar el conflicto, sino de abordarlo sin recurrir al castigo inmediato ni al juicio veloz. Un docente que se detiene a mirar qué hay detrás de una

conducta difícil está abriendo la posibilidad de otra salida. Quizás no siempre encuentre la respuesta, pero en ese gesto ya hay una forma de cuidado que vale por sí misma, es así como ejercer la autoridad desde la empatía no significa renunciar del rol, sino asumirlo con una ética distinta, una que construye el límite sin necesidad de imponerlo. Porque no se nace empático, se aprende a serlo, y ese aprendizaje no culmina nunca.

Una última precisión, quizás incómoda pero necesaria: empatía no es simpatía, esta última puede esconder formas sutiles de control emocional, respuestas paternalistas que, en lugar de acompañar, sofocan. La empatía, en cambio, reclama una ética del cuidado que no invade, que no suplanta, que no toma decisiones por el otro. Acompañar sin anular, comprender sin absorber, estar sin adueñarse.

Cultivar esta actitud implica formarse, sí, pero también implicarse requiere tiempo, escucha, y una voluntad sostenida de volver sobre la propia práctica sin complacencia, la empatía no nace de manuales ni de talleres ocasionales, se forma en el roce cotidiano, en el dolor compartido, en la alegría celebrada en común, se forma en las grietas del aula real. Rechazar la indiferencia en el acto de enseñar no es solo una elección ética, es una forma de resistir a la deshumanización que acecha, cada vez con más fuerza, en los entornos escolares contemporáneos.

A veces, el sistema empuja a automatizar el vínculo, a reducir al estudiante a un dato, una estadística, una meta por alcanzar, en ese contexto, mirar al otro con atención, detenerse en su gesto más mínimo, se vuelve casi un gesto subversivo. Apostar por una educación que no se desentienda de lo humano, incluso cuando eso humano se presenta quebrado, ambivalente, o simplemente agotado, es quizás una de las decisiones más radicales que puede tomar un docente hoy.

6.5. Autocuidado emocional del maestro

Cuidarse por sí mismo en el terreno de la docencia, no puede seguir siendo una recomendación al margen, ni una meta que se posterga indefinidamente, los docentes tienen una carga muchas veces invisible, un peso que no se limita a lo técnico ni se agota en lo pedagógico; los docentes son quienes contienen lo que no se dice, quienes sostienen en silencio procesos ajenos, quienes enfrentan a diario estructuras tan rígidas que impiden incluso el simple acto de cuidarse entre colegas. En ese trajín continuo donde el cuerpo se vuelve herramienta y la palabra refugio, resulta inevitable preguntarse cómo sostener la propia integridad sin vaciarse por completo.

Es así, que en esa tensión donde se revela una paradoja, se habla cada vez más de educación emocional para los estudiantes, pero ¿quién cuida de quienes acompañan esos procesos? No se trata de exigir una

emocionalidad perfecta ni de encarnar una calma inquebrantable, se trata, más bien, de reconocer que enseñar hoy exige un tejido de cuidados que no sea solo personal, sino también institucional y colectivo.

El agotamiento no siempre llega con ruido, a menudo se instala sin aviso, como un desgaste que se normaliza, como una distancia creciente entre la vocación y el presente, como una fatiga que no encuentra nombre, la sobrecarga no es nueva en el oficio docente, pero en escenarios donde las demandas se multiplican, los recursos se retraen y la autonomía se ve comprometida, ese desgaste deja de ser una excepción para convertirse en un clima compartido y uno de los factores más corrosivos en este proceso es la dificultad para delimitar la vida personal del ejercicio profesional, una dificultad que en la enseñanza se vuelve casi estructural, pues la frontera entre lo laboral y lo íntimo rara vez es clara.

Por eso, hablar de autocuidado no puede reducirse a sugerencias individuales ni a modas importadas de bienestar, así mismo exige, en cambio, un enfoque integral que reconozca tanto las condiciones objetivas del trabajo como las tramas afectivas que lo atraviesan, el bienestar docente debe ser una política educativa transversal que contemple tanto lo estructural como lo subjetivo, es decir, una cultura institucional del cuidado. De lo contrario, el llamado a cuidarse se vuelve paradójico, una carga más que se deposita sobre quienes ya

sostienen demasiado, en ese sentido, no se trata de recetar pausas o de imponer rutinas terapéuticas, sino de repensar las condiciones que hacen posible o imposible cuidarse en serio.

Ahora bien, hay una dimensión del cuidado que no siempre se nombra y que, sin embargo, es esencial, pues el autocuidado emocional implica aprender a identificar las propias señales de malestar, gestionar la carga emocional del trabajo y activar mecanismos que no solo significa desentenderse de los compromisos éticos del rol, sino reconocer que solo es posible cuidar a otros si se ha aprendido también a cuidarse, porque las conversaciones entre colegas, las pausas que no son pérdida de tiempo, los gestos mínimos de reconocimiento mutuo pueden ser más eficaces que cualquier protocolo institucional.

Teach et al.,(2023), un estudio muy importante y de relevancia a nivel mundial en el ámbito educativo, expone que los docentes que trabajan en equipos emocionalmente sostenidos presentan mayores niveles de compromiso y resiliencia, caso contrario la acción educativa que cae en el agotamiento emocional no es justa y mucho menos sostenible, para ningún actor del sistema educativo (docentes, alumnos, padres, etc.), por ello, es urgente que el autocuidado deje de ser una recomendación superficial para convertirse en una práctica cotidiana, promovida desde la formación docente inicial, sostenida en la práctica profesional y legitimada en las culturas escolares.

Pensar en autocuidado como acto político-pedagógico implica entonces ir más allá del discurso, es asumir que nadie puede enseñar desde el vacío sin dejar algo esencial en el camino es reconocer que no se trata de heroicidades solitarias, sino de prácticas que dignifiquen tanto al que enseña como al que aprende. Finalmente, comprender que cuidarse no es un acto de repliegue egoísta, sino una condición necesaria para sostener el vínculo, para habitar el aula con cuerpo entero, para acompañar con presencia real cuando alguien, aunque no lo diga, espera no estar solo.

Nombrar al docente como escultor emocional no es una figura retórica más, es, en verdad, una forma de reconocer que su tarea cotidiana no se limita a contenidos ni a métodos, sino que implica un acompañamiento vital, donde se moldean sensibilidades, se contienen fracturas y se habilitan vínculos que muchas veces desbordan la lógica escolar. No hay en ello una idealización ingenua, sino el intento por nombrar aquello que con frecuencia se silencia: el peso afectivo de educar en un tiempo donde la técnica, la urgencia institucional y el cansancio parecen imponerse sobre cualquier gesto humano y volver a mirar la dimensión emocional de la docencia no es solo deseable, es urgente; y esa urgencia no es teórica, sino encarnada, porque nace en las aulas reales, en las miradas que se esquivan, en las palabras que faltan o que pesan más de lo que se dice.

Las emociones no habitan meramente como un adorno, se presentan en la forma en que se empieza una clase sin haber dormido bien, en cómo se interrumpe una explicación para mirar a alguien que no ha dicho nada, en ese silencio incómodo después de corregir un error, están en el modo en que se nombra, se toca, se calla, son parte constitutiva de la pedagogía, aunque rara vez aparezcan en los planes de formación inicial o en los informes institucionales, la inteligencia emocional, el cuidado afectivo, la ética del lenguaje, la escucha comprometida o el saber cuándo retirarse para no invadir, todo eso que no siempre se ve, pero que define cómo se vive el vínculo educativo, no son herramientas añadidas, son el fundamento mismo que hace que una clase sea algo más que una transmisión.

Y, sin embargo, se sigue esperando del docente una especie de temple emocional inquebrantable, como si cuidar no desgasta, como si acompañar no implica también exponerse, quebrarse a veces, dudar, es así, que hablar de un docente emocionalmente consciente no significa inventar un nuevo perfil ideal; significa aceptar que enseñar es una práctica profundamente expuesta, atravesada por tensiones que no se resuelven con recetas ni con eslóganes de motivación. Significa, también, asumir que nadie puede sostener lo emocional en soledad, que ninguna formación es suficiente si no se encuentra respaldo en una comunidad que escuche, que habilite la pausa, que legitime el cuidado mutuo como parte del trabajo.

Hay escuelas que enseñan con palabras, y otras que enseñan con la forma en que miran, en que alojan o en que permiten que alguien diga lo que siente sin ser corregido por ello, hay pedagogías que se celebran por sus resultados, pero que dejan a quienes la practican exhaustos y mudos, hay otras que sin grandes cifras dejan marcas invisibles pero duraderas en quienes las transitan.

Educar desde las emociones no es pretender que todo sea afecto, sino aceptar que todo acto educativo tiene un fondo emocional inevitable, y que ignorarlo es renunciar a una parte esencial del proceso porque cada contenido tiene un rostro, cada consigna una historia detrás, y cada silencio una pregunta que no siempre llega a formularse. La pedagogía más transformadora rara vez se mide en números, suele dejarse sentir en los gestos mínimos, en las heridas que cicatrizan, en esa forma de recordar a un docente no por lo que explicó, sino por cómo estuvo ahí cuando más se necesitaba.

CAPÍTULO 7: TESTIMONIOS DE VIDA

*"Educar no es llenar un vaso, sino encender un fuego."
William Butler Yeats.*

Los testimonios de vida en el ámbito educativo constituyen una fuente invaluable para comprender la profundidad del acto de enseñar y aprender, cada historia compartida revela una trama de vínculos, aprendizajes y desafíos que desbordan el currículo formal y se inscriben en la memoria emocional de quienes transitan por la escuela. Dar voz a estas experiencias permite iluminar aspectos invisibles de la práctica docente, revalorizar la dimensión humana del proceso educativo y fortalecer la identidad profesional del maestro.

La narrativa testimonial tiene un valor epistemológico y pedagógico, a través de las voces que emergen de las aulas es posible reconstruir no solo procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también vivencias de transformación, resiliencia y esperanza. Los relatos permiten ver el impacto real de la educación en las trayectorias de vida, a menudo de forma más potente que los indicadores estandarizados o las evaluaciones externas.

Recuperar las historias de vida en la escuela no es una tarea meramente anecdótica, se trata de una forma de investigación situada que pone en el centro a las personas, sus emociones, sus contradicciones y sus búsquedas. Desde una perspectiva crítica, estos

relatos también visibilizan las desigualdades estructurales, las brechas sociales y los desafíos cotidianos que docentes y estudiantes enfrentan en sistemas educativos a menudo fragmentados, en tiempos de tecnificación educativa y sobrecarga administrativa, detenerse a escuchar y narrar testimonios puede parecer subversivo.

Sin embargo, es justamente allí donde se renueva el sentido de la docencia, el testimonio interpela, convoca a mirar más allá de la técnica, a humanizar el vínculo pedagógico, narrar para recordar, para aprender, para resistir.

Este capítulo recoge testimonios y narrativas que evidencian el poder transformador de la educación, historias que inspiran, que conmueven porque detrás de cada aula hay trayectorias singulares marcadas por logros, dificultades, hallazgos y encuentros. Desde los relatos de estudiantes que resignifican su vida gracias a una experiencia escolar, hasta las memorias de docentes que descubrieron en un "gracias" inesperado el sentido más profundo de su vocación, estas narraciones construyen una pedagogía de la memoria y del afecto en el ámbito educativo constituyen una fuente invaluable para comprender la profundidad del acto de enseñar y aprender.

Cada historia compartida revela una trama de vínculos, aprendizajes y desafíos que desbordan el currículo formal y se inscriben en la memoria emocional de quienes transitan por la escuela, dar voz a

estas experiencias permite iluminar aspectos invisibles de la práctica docente, revalorizar la dimensión humana del proceso educativo y fortalecer la identidad profesional del maestro.

Este capítulo recoge testimonios y narrativas que evidencian el poder transformador de la educación, historias que interpelan, que inspiran, que conmueven porque detrás de cada aula hay trayectorias singulares marcadas por logros, dificultades, hallazgos y encuentros. Desde los relatos de estudiantes que dan un nuevo enfoque a su vida gracias a una experiencia escolar, hasta las memorias de docentes que descubrieron en un "gracias" inesperado el sentido más profundo de su vocación, estas narraciones construyen una pedagogía de la memoria y del afecto

7.1. Historias reales de estudiantes

Los testimonios de estudiantes permiten visibilizar el impacto profundo que tienen los procesos educativos en la construcción de identidades, proyectos de vida y formas de habitar el mundo, en Ecuador, diversas investigaciones cualitativas han documentado cómo la escuela se convierte, para muchos jóvenes, en un espacio de transformación personal, especialmente en contextos vulnerables, estas historias reales no solo conmueven: revelan el potencial emancipador de una educación comprometida con la equidad y la dignidad humana.

En este capítulo es un honor destacar a una joven ecuatoriana que hizo de la curiosidad su brújula y del servicio su horizonte, ella es Jennifer Crizantos Sánchez, estudiante de la Universidad Técnica de Machala, oriunda de Huaquillas, quien fue seleccionada entre el Top 50 del Global Student Prize, un reconocimiento internacional que visibiliza a estudiantes con impacto real en el aprendizaje, en sus pares y en la sociedad (Global Teacher Prize, 2025).

Asimismo, desde su formación escolar en la Unidad Educativa Seis de Octubre, Jennifer consolidó una manera de aprender haciendo, donde los proyectos STEM no eran actividades aisladas, sino caminos para resolver problemas reales, trabajar colaborativamente y descubrir el poder de la tecnología y la creatividad. En ese trayecto, uno de los hitos más significativos ocurrió en 2023, cuando junto a su equipo obtuvo el primer lugar en la Feria Escolar Binacional de Ciencia y Tecnología Ecuador–Perú, iniciativa organizada por el Ministerio de Educación del Ecuador y el CONCYTEC del Perú, una plataforma pensada para fortalecer la indagación científica en contextos fronterizos (Ministerio de Educación del Ecuador & CONCYTEC, 2024).

De igual modo, en 2024 impulsó Arduin Chair, una silla de ruedas inteligente controlada por Bluetooth para mejorar la movilidad de personas con discapacidad motriz; con este proyecto alcanzó el primer lugar en la Feria Nacional CREA y vivió una experiencia

formativa en las islas Galápagos, un beneficio que el programa reconoce a sus ganadores y que subraya el vínculo entre innovación educativa y desarrollo sostenible (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024; ECOGAL, 2024).

Finalmente, su ingreso al Top 50 del Global Student Prize sintetiza una ética del trabajo y una esperanza activa: nada de lo alcanzado habría sido posible sin el equipo, el apoyo incondicional de su familia y la guía de su mentor, Patric Peña Guevara; por eso, su historia no es solo un logro personal, sino un signo de que la educación transforma cuando se la vive con propósito y comunidad.

Este capítulo, también incluye historias de discriminación y racismo, especialmente hacia estudiantes afroecuatorianos o indígenas, en estos casos, cuando un docente decide intervenir, denunciar o generar dinámicas de reflexión colectiva, y aquí existen muchos testimonios positivos; sin embargo, no todos los testimonios son esperanzadores, pues existen también narrativas marcadas por el abandono institucional, la indiferencia docente o la violencia simbólica ejercida desde prácticas pedagógicas autoritarias. En informes de prensa de muchas universidades ecuatorianas, han podido divulgar casos de estudiantes que abandonaron el sistema educativo debido a experiencias humillantes o a la falta de atención a sus necesidades emocionales y culturales.

En este sentido, existen relatos de estudiantes que han sido violentados dentro y fuera de las instituciones educativas, así como de quienes han sido víctimas de acoso escolar y no recibir apoyo por parte del personal docente o de apoyo, evidenciándose la ausencia de un vínculo protector y el silencio institucional frente a las agresiones, las cuales en la gran mayoría pueden truncar trayectorias académicas de estudiantes con alto potencial.

Afortunadamente, también existen relatos de superación que apuestan a la formación para poder superar múltiples problemáticas que el país, la región y el mundo atraviesan en todos los niveles educativos; y por cuanto, estos pocos testimonios nos recuerdan que, aunque muchas veces invisibilizadas por los sistemas de evaluación, las emociones, los vínculos y las palabras de los docentes dejan marcas indelebles en la biografía de los estudiantes. Educar, desde esta perspectiva, es acompañar trayectorias vitales, abrir caminos y sostener subjetividades.

Por ello, recuperar y sistematizar las historias reales de estudiantes no solo dignifica sus voces, sino que permite resignificar la práctica educativa, estas narrativas ofrecen pistas para pensar una pedagogía situada, empática y socialmente comprometida, porque cada testimonio no es solo un relato individual, sino también una ventana hacia lo que la escuela puede y debe ser.

7.2. Historias de docentes que inspiran

Las historias de docentes que transforman vidas y resignifican el sentido de la educación son pilares fundamentales para comprender la fuerza simbólica y social del oficio docente, en el contexto ecuatoriano, múltiples investigaciones han recogido los relatos de educadores y educadoras que, con prácticas creativas, éticas y afectivas, han logrado generar cambios profundos tanto en el aula, en su vida particular, como en la comunidad. Estas historias no solo inspiran, sino que ofrecen claves para una pedagogía comprometida con la justicia social.

En este capítulo es un honor destacar la vida y trayectoria de una mujer excepcional, la docente lojana Dora Cando Mendoza, quien, con profundo amor por la enseñanza y una inquebrantable vocación, dedicó su vida al servicio educativo del Ecuador. A la temprana edad de 19 años, inicia su camino en el magisterio nacional como profesora unidocente en el barrio San José, de la parroquia Mercadillo, cantón Puyango, provincia de Loja, durante ocho años sembró conocimiento, esperanza y valores en esa comunidad, marcando con dulzura y compromiso las vidas de sus estudiantes.

Posteriormente, su labor continuó en la escuela fiscal completa Benjamín Franklin, ubicada en la parroquia Chantaco, cantón Chuquiribamba, donde durante cinco años fortaleció su experiencia

y reafirmó su amor por la educación rural, en 1975, fue trasladada a la escuela fiscal mixta Teniente Hugo Ortiz, en la parroquia El Valle, cantón y provincia de Loja, donde seguiría cultivando aprendizajes y sueños.

En su afán de superación, en 1987 culminó sus estudios universitarios y obtuvo el título de Licenciada en Ciencias de la Educación, gracias a su empeño y méritos, en 1989 ganó por concurso el cargo de Directora de la institución, destacándose por su liderazgo ético, humano y eficiente, así, la maestra Dora no solo fue guía en el aula, sino también gestora de un modelo de administración educativa comprometido con el bienestar de sus estudiantes y colegas, tras 39 años de servicio ininterrumpido, a la edad de 60 años, se acogió a una merecida jubilación. Sin embargo, su huella permanece imborrable en cada niño que enseñó, en cada aula que iluminó con su voz paciente y en cada maestro que vio en ella un ejemplo a seguir.

La vida de Dora Cando Mendoza es un testimonio vivo del verdadero significado de la docencia: entrega, pasión, sacrificio y esperanza. Su legado es parte del patrimonio moral del magisterio ecuatoriano, así como ella, un sinnúmero de docentes a lo largo del país podrá verse reflejados en esta historia, recordando con gratitud el noble camino recorrido y reafirmando que la educación es, sin duda, la más bella de las profesiones.

Este relato de la docente del Ministerio de Educación ecuatoriano, se repite con cada uno de los docentes que tienen su trayectoria profesional y que han cumplido con la noble misión de educar, hoy solo quedan recuerdos de una profesión que la desempeñaron con gran dedicación dejando huellas en diferentes espacios educativos, formando con el ejemplo a varias generaciones que sin lugar a dudas cambiaron sus vidas gracias a su formación, mejorando su calidad de vida presente y futura.

Otro claro ejemplo de docentes que inspiran, es la vida y la trayectoria de un docente ecuatoriano, del cantón Huaquillas, cuya vocación y sentido de servicio se nutren de orígenes sencillos y de valores profundamente aprendidos en casa, Patric Peña Guevara, quien comprendió desde temprano que educar no es transmitir contenidos, sino encender el deseo de crecer y transformar realidades, un credo que lo llevó a elegir la docencia como misión de vida y no como un mero oficio.

Posteriormente, ya en el aula, consolidó la convicción de no repetir fórmulas, sino de inspirar, y por ello apostó por metodologías activas, por proyectos con propósito y por una mirada en la que el estudiante es protagonista del aprendizaje; esa ruta cristalizó en iniciativas como “El Aula del Futuro, para la figura profesional Informática”, un entorno donde innovación, tecnología y vocación se articulan para formar ciudadanos globales y comprometidos con su contexto, en

palabras del propio docente, “educar no es solo enseñar contenidos, sino encender el deseo de crecer”.

Asimismo, a lo largo de los años acompañó a sus estudiantes en desafíos que trascendieron el aula: ferias nacionales e internacionales, desarrollo de videojuegos educativos y prototipos con impacto social como “Arduin Chair”, una silla de ruedas inteligente orientada a facilitar el desplazamiento de personas con movilidad reducida, experiencias que evidencian que el talento florece cuando encuentra ocasión, guía y sentido. De igual modo, su labor alcanzó reconocimiento internacional al representar al país entre docentes destacados en el Global Teacher Prize 2025, en Dubái, hito que nunca eclipsó su convicción de que “cuando un joven cree en sí mismo, puede cambiar su historia”.

Finalmente, la vida profesional de Patric Peña Guevara confirma que la educación, vivida con ética, ternura y rigor, es una fuerza silenciosa que transforma biografías y comunidades; por eso, su testimonio coincide con el de tantos maestros del Ecuador que, desde aulas diversas y contextos desafiantes, sostienen la esperanza cotidiana de un futuro más justo y humano. Según resume el propio docente, “ser maestro es mi misión, mi causa, y mi forma de dejar huella”, una afirmación que, más que consigna, funciona como legado de responsabilidad y de amor por el aprendizaje compartido.

Actualmente Dora, se encuentra jubilada, cosechando y disfrutando de los logros de sus ex alumnos, siendo ejemplo vivo de ser una ejemplar docente, tanto para su hija, familia y el resto de la Comunidad. Por su parte, Patric a la fecha, fue designado como Rector de la institución educativa “Seis de Octubre”, donde promete seguir impulsando la educación por medio de las tecnologías y metodologías activas.

Estas dos historias inspiran no por su espectacularidad, sino por su profundidad ética, pues muestran dos temporalidades distintas, pero que concuerdan en que enseñar no es sólo transmitir contenidos, sino sostener procesos, cuidar vínculos y comprometerse con las condiciones reales de quienes aprenden, son relatos que devuelven sentido a la profesión y que deben ser recuperados, visibilizados y compartidos como parte de la memoria pedagógica del país.

7.3. El impacto de un "gracias" inesperado

En la vida docente, existen momentos que, aunque breves, dejan huellas indelebles uno de esos instantes es el "gracias" inesperado: esa palabra sencilla, a veces murmurada muchos años después, que otorga sentido profundo a la labor educativa. Este reconocimiento no siempre llega de forma explícita ni inmediata, pero cuando ocurre, se convierte en una experiencia emocional intensa que resignifica

trayectorias, restituye el valor de lo vivido y reafirma la vocación docente.

Muchos maestros relatan cómo antiguos alumnos se han acercado tiempo después para agradecer por una palabra, un gesto o una enseñanza que marcó su camino, hoy en día, existen en redes sociales muchas historias significativas de docentes y como sus educandos les extiendes su afecto y gratitud, y a ello, algunas historias sobre reencuentros inesperados con ex estudiantes, ahora ya adultos, les atribuyeron su formación ética y profesional, estos agradecimientos, a menudo espontáneos, son interpretados por los docentes como premios invisibles, más valiosos que cualquier distinción institucional.

Este tipo de gratitud también se manifiesta en momentos de crisis, por ejemplo, durante la pandemia por COVID-19, cientos de docentes ecuatorianos recibieron mensajes de reconocimiento por parte de familias y estudiantes. Según el informe de la UNESCO, muchos maestros señalaron que estos gestos de afecto fueron decisivos para sostener su motivación y superar el desgaste emocional que implicó la virtualización de la enseñanza, no obstante, el impacto de un "gracias" inesperado no radica solamente en la gratificación personal, se trata de una validación existencial que permite al docente reconocer el alcance de su influencia, muchas veces inadvertida.

Existen testimonios particularmente conmovedores, como el de una maestra rural en Morona Santiago que, tras años de incertidumbre vocacional, recibió una carta de una exalumna agradeciendo haberle enseñado a leer bajo un árbol. Este episodio, es real y ha motivó a la docente a escribir un libro autobiográfico sobre su experiencia, el "gracias" fue, en este caso, una chispa que reavivó el sentido de su trayectoria.

Asimismo, existen expresiones de gratitud que, aunque no verbales, comunican un reconocimiento profundo, una mirada, una sonrisa, una visita inesperada, estas acciones, cargadas de simbolismo, tienen la capacidad de restaurar la autoestima profesional y revalorizar una tarea muchas veces invisibilizada. En palabras de los mismos docentes, es en esos momentos donde “todo tiene sentido”.

Por ello, más allá de las evaluaciones externas y de los indicadores de logro, el "gracias" inesperado revela el impacto emocional de la práctica docente, no es un objetivo a alcanzar, sino una consecuencia natural de un vínculo auténtico, educar es sembrar sin garantías, pero con la esperanza de que, algún día, una palabra vuelva como eco de lo que se sembró.

Los testimonios de vida recopilados en este capítulo han permitido iluminar el sentido profundo de la práctica educativa, cada relato, ya sea de un estudiante que encontró en la escuela un espacio de

transformación, o de un docente que resignificó su vocación a partir de una experiencia límite, constituye una pieza fundamental en la construcción de una pedagogía humanizante y situada.

A través de estas narrativas, se evidencia que la educación trasciende la instrucción técnica y la mera transmisión de contenidos, educar implica acompañar trayectorias vitales, sostener emocionalidades, generar oportunidades tanto simbólicas como reales, y reconocer el valor de las pequeñas acciones que, día a día, construyen futuro, las historias compartidas muestran que la escuela, incluso con sus limitaciones, puede convertirse en un espacio de encuentro, sanación y esperanza.

Estos relatos subrayan, además, la importancia de escuchar con atención, documentar con rigor y visibilizar las voces que con frecuencia quedan al margen del discurso oficial, la pedagogía testimonial no solo permite reconocer la diversidad de experiencias educativas, sino que fomenta el diálogo intergeneracional, fortalece la memoria institucional y produce saberes arraigados en la práctica, aportando perspectivas que enriquecen la comprensión de la educación en contextos concretos.

En un tiempo en que la sobrecarga administrativa y la tecnificación amenazan con deshumanizar el trabajo docente, estos testimonios recuperan el pulso ético y afectivo de la enseñanza, actúan como

faros que orientan, inspiran y recuerdan por qué esta profesión merece ser sostenida, transformada y dignificada.

En este sentido, el docente comparte una similitud profunda con el arquitecto: ambos encuentran satisfacción y sentido al compartir los frutos de su trabajo, al ver cómo lo construido ya sea un proyecto de vivienda o un proyecto de vida impacta positivamente en quienes forman parte de esa obra, así como el arquitecto siente orgullo y respeto por quienes habitarán sus edificaciones, el docente experimenta satisfacción al acompañar, guiar y consolidar la formación de sus estudiantes, conscientes de que cada acción pedagógica contribuye a edificar vidas sólidas, significativas y capaces de aportar a la sociedad.

CAPÍTULO 8. PROYECTANDO EL FUTURO

"El futuro no es un lugar al que vamos, sino uno que estamos creando. Los caminos hacia él no se encuentran, se hacen."
John Schaar

Pensar el futuro de la educación implica reconocer que el rol docente está en permanente transformación en un mundo cada vez más complejo, interconectado y desafiante, el maestro ya no es solo un transmisor de conocimientos, sino un auténtico arquitecto de posibilidades: un agente que diseña, modela y habilita entornos de aprendizaje significativos, éticos e inclusivos. Proyectar el futuro desde la escuela supone una pedagogía del presente con visión crítica, esperanza activa y compromiso profesional.

La aceleración de los cambios tecnológicos, las transformaciones sociales, las crisis sanitarias y climáticas, y las nuevas formas de relación y subjetividad exigen repensar profundamente la labor educativa, la escuela del futuro no puede reproducir esquemas del pasado debe imaginarse como un espacio vivo, flexible, afectivo y culturalmente situado. En este contexto, el docente asume un rol clave como mediador de saberes, diseñador de experiencias y garante de derechos.

Asumir esta tarea requiere una lectura crítica del presente: las brechas digitales, las desigualdades estructurales, la precarización del trabajo docente y la fatiga institucional constituyen obstáculos reales para el

cambio. Sin embargo, también se vislumbran experiencias innovadoras, redes de resistencia pedagógica y propuestas educativas que iluminan otros modos posibles de enseñar y aprender, el futuro educativo no está escrito: se construye en la tensión entre lo que hay y lo que soñamos.

Desde este enfoque, proyectar el futuro educativo exige mirar más allá del aula tradicional significa repensar las metodologías, los contenidos, las formas de evaluación y las relaciones pedagógicas, supone también integrar saberes emergentes, lenguajes múltiples y nuevas ecologías del aprendizaje, todo ello sin perder de vista la dimensión ética y política del acto educativo, entendida como compromiso con la justicia, la inclusión y la dignidad humana.

No se trata de idealizar el porvenir ni de caer en discursos tecnocráticos vacíos, se trata de sostener una esperanza activa y situada, que reconozca los límites del presente sin renunciar a la utopía, como señala Freire, educar es un acto de amor, y amar es comprometerse con la transformación, por ello, pensar el futuro desde la escuela implica cultivar una ética del cuidado, de la escucha y de la construcción colectiva.

El rol del docente como arquitecto del futuro exige también una transformación de su formación inicial y continua, la actualización pedagógica, el desarrollo profesional reflexivo y la creación de

comunidades de aprendizaje docente son condiciones necesarias para afrontar los desafíos del siglo XXI, más que adaptarse al cambio, se trata de protagonizar con sentido crítico y compromiso ético.

Este capítulo propone una mirada prospectiva sobre los desafíos, oportunidades y horizontes que atraviesan la práctica educativa contemporánea, desde el abordaje de las nuevas exigencias del rol docente, hasta la integración ética de tecnologías, pasando por la necesidad de formación continua, este recorrido invita a pensar colectivamente cómo construir una escuela del mañana más humana, justa y transformadora. una mirada prospectiva sobre los desafíos, oportunidades y horizontes que atraviesan la práctica educativa contemporánea. Desde el abordaje de las nuevas exigencias del rol docente, hasta la integración ética de tecnologías, pasando por la necesidad de formación continua, este recorrido invita a pensar colectivamente cómo construir una escuela del mañana más humana, justa y transformadora.

8.1. Nuevos retos del docente-arquitecto

El concepto de "docente-arquitecto" hace referencia a un profesional de la educación que no solo reproduce contenidos, sino que diseña, construye y reconstruye experiencias formativas adaptadas a contextos cambiantes, esta metáfora arquitectónica reconoce el papel activo del maestro como planificador, creador y agente de innovación

en las dinámicas escolares del siglo XXI en un entorno caracterizado por la incertidumbre y la transformación acelerada, el rol del docente se complejiza, exigiendo competencias múltiples que combinan lo técnico, lo humano y lo ético.

Uno de los principales desafíos actuales consiste en repensar la organización del conocimiento escolar el docente-arquitecto debe ser capaz de articular saberes disciplinares con saberes emergentes, integrar enfoques transversales como la educación ambiental, la ciudadanía digital o la educación emocional, y fomentar una comprensión crítica del mundo, esto implica superar el modelo de transmisión unidireccional y apostar por propuestas pedagógicas activas, inclusivas y culturalmente relevantes (UNESCO, 2020).

Asimismo, se demanda una nueva relación con el tiempo y el espacio escolares, en lugar de aulas cerradas y horarios rígidos, emergen propuestas que promueven el trabajo por proyectos, la personalización del aprendizaje y la apertura a entornos híbridos, el docente como arquitecto debe saber organizar estos escenarios de forma flexible, adaptándose a las necesidades de los estudiantes sin perder de vista la equidad y la calidad educativa.

Otro reto relevante es el abordaje de la diversidad desde un enfoque de justicia social, los docentes deben repensar sus prácticas desde una mirada inclusiva que reconozca las diferencias como un valor y no

como un obstáculo. Esto requiere una formación sólida en enfoques interculturales, género, discapacidad y derechos humanos, así como una actitud ética basada en la escucha activa, el diálogo y el respeto por la otredad (Tedesco, 2012).

En este contexto, el ejercicio docente exige también una fuerte dosis de resiliencia institucional, la presión por resultados, la sobrecarga burocrática y el debilitamiento del reconocimiento social del magisterio generan tensiones que impactan en la salud emocional de los docentes, y proyectar el futuro desde la escuela también significa crear condiciones institucionales sostenibles que cuiden a quienes enseñan.

La colaboración profesional se ha consolidado como una de las claves para enfrentar estos retos lejos del docente aislado, hoy se apuesta por comunidades de práctica, redes pedagógicas y espacios de reflexión colectiva que permitan compartir saberes, construir estrategias y generar innovación desde la horizontalidad (Ministerio de Ecuación, Deporte y cultura, 2024), el docente-arquitecto, entonces, no trabaja solo, diseña con otros, en diálogo constante con su entorno.

Por último, proyectar la escuela del futuro exige de los docentes una actitud investigativa permanente, esto no implica que todos se conviertan en investigadores académicos, sino que desarrollen una

mirada crítica sobre su práctica, sistematizan experiencias y produzcan conocimiento pedagógico contextualizado, enseñar también es investigar, y esa investigación cotidiana es clave para transformar las estructuras escolares desde adentro.

8.2. Tecnología, inclusión y diversidad

El uso de la tecnología en la educación ha experimentado una expansión acelerada en los últimos años, especialmente tras la crisis sanitaria provocada por la pandemia de COVID-19, esta incorporación masiva de dispositivos y plataformas digitales ha evidenciado profundas brechas en el acceso, la formación y la apropiación crítica de estas herramientas, particularmente en países como Ecuador, pensar el futuro de la educación implica reflexionar sobre cómo integrar tecnologías de manera equitativa, inclusiva y con sentido pedagógico.

La inclusión digital no se limita al acceso a dispositivos, implica también el desarrollo de competencias digitales docentes, la adecuación de contenidos a diversos contextos culturales y lingüísticos, y la generación de políticas públicas que garanticen conectividad en zonas rurales y urbano-marginales, según informes en varias de sus redes sociales y plataformas, el Consorcio Nacional para el Desarrollo de Internet Avanzado (CEDIA), informan que un porcentaje aproximado del 30% de estudiantes ecuatorianos aún

enfrenta dificultades para conectarse a internet de forma regular, lo cual impacta directamente en su permanencia y desempeño escolar. En este contexto, el docente se enfrenta al reto de utilizar la tecnología no solo como herramienta técnica, sino como medio de inclusión social, esto requiere una mirada crítica que cuestione las lógicas de consumo, control y estandarización propias del entorno digital, y que promueva en su lugar una pedagogía tecnológica centrada en la participación, la colaboración y la justicia cognitiva.

El vínculo entre tecnología y diversidad también plantea desafíos importantes, y en comunidades indígenas, afroecuatorianas o migrantes, la introducción de plataformas digitales debe respetar los saberes locales y promover la interculturalidad. De tal modo, las experiencias de educación digital en lenguas originarias fortalecen la identidad cultural y mejoran los aprendizajes, la tecnología bien utilizada puede ser aliada en la construcción de escuelas más plurales y democráticas.

Asimismo, la incorporación de tecnologías debe responder a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que plantea la necesidad de crear entornos de aprendizaje flexibles y accesibles para todos. En Ecuador, el Ministerio de Educación ha comenzado a incluir estos lineamientos en sus propuestas curriculares, aunque aún queda un largo camino por recorrer (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023).

La perspectiva de género es otro componente clave, numerosos estudios indican que las brechas digitales afectan de manera diferenciada a niñas, adolescentes y mujeres docentes, tanto en el acceso como en la participación en entornos digitales, la investigación de Garzón et al., (2022) evidencia cómo la formación tecnológica aún persiste y presenta la brecha digital, pero a medida que pasa el tiempo decrece y permite empoderar a estudiantes y docentes, disminuyendo desigualdades y el progreso tecnológico avanza.

Frente a este panorama, la tarea del docente no es meramente instrumental, es necesario asumir una postura ética y reflexiva respecto al uso de las tecnologías: qué se enseña, con qué fines, para quiénes y desde dónde educar con tecnología implica enseñar también a problematizar, a usarla con sentido crítico y a ponerla al servicio del bien común, no de la dependencia o la vigilancia.

Finalmente, el futuro de la educación tecnológica debe construirse de forma colectiva, la co-creación de recursos, la apertura del software educativo, el fortalecimiento de comunidades virtuales de aprendizaje y el diálogo con las familias y comunidades locales son estrategias clave para lograr una inclusión real, en este sentido, el docente se convierte en mediador entre mundos digitales y mundos comunitarios, entre innovación y justicia.

8.3. Educar con esperanza y sentido ético

Educación con esperanza y sentido ético es en esencia afirmar la dimensión humanizadora de la práctica docente, en un escenario global marcado por el desencanto la incertidumbre y la fragmentación social, el acto educativo adquiere un carácter profundamente político y ético. La esperanza no se concibe como ingenuidad, sino como una fuerza transformadora que moviliza, sostiene y orienta la acción pedagógica, como sostiene Freire (2004), "la esperanza no es un verbo pasivo, sino una disposición activa para cambiar la realidad".

Los desafíos contemporáneos, como la exclusión social, el deterioro ambiental, la violencia y la desinformación, interpelan a la escuela como espacio ético de resistencia y construcción de sentido, en este contexto, el docente tiene la responsabilidad de generar procesos educativos que recuperen el valor de la verdad, la justicia y la empatía, esto requiere ir más allá de los contenidos y de las metodologías, para situar la educación como una práctica ética del cuidado y del compromiso con el otro.

La ética educativa no se limita a un conjunto de normas morales, sino que se expresa en decisiones cotidianas: en cómo se escucha a un estudiante, en cómo se resuelve un conflicto, en cómo se distribuyen las oportunidades de participación y aprendizaje, es una ética situada,

sensible y contextual que valora la diversidad, respeta la dignidad humana y reconoce la interdependencia entre los actores educativos (Gómez, 2024).

En esta línea, educar con esperanza es también educar en la crítica, no se trata de evitar las contradicciones del mundo, sino de abordarlas con lucidez y sensibilidad, una pedagogía esperanzada no evade la realidad, sino que la transforma desde la conciencia y la acción, ello implica formar sujetos capaces de leer su contexto, de imaginar alternativas y de actuar colectivamente para construir condiciones más justas.

El sentido ético de la educación también se vincula con el reconocimiento de la vulnerabilidad humana, la escuela entendida como comunidad de cuidado debe ofrecer espacios donde docentes y estudiantes puedan expresarse, sentirse acompañados y reconstruir sentido en momentos de crisis, esta perspectiva relacional y afectiva de la ética educativa ha sido particularmente relevante en el contexto post pandémico, donde se ha hecho evidente la necesidad de pedagogías sensibles y reparadoras (Barrientos et al., 2019).

Además, el componente ético en la educación se proyecta hacia el futuro, pues Educar es siempre un acto que apunta hacia lo que aún no es, pero puede llegar a ser, de ahí que la esperanza no sea un ornamento, sino una condición epistemológica para la enseñanza:

permite enseñar como si el mundo pudiera cambiar, como si cada estudiante tuviera algo valioso que aportar, como si la escuela pudiera ser un lugar de justicia y de posibilidad.

Frente al avance del tecnocratismo educativo, que reduce la enseñanza a indicadores y resultados, una pedagogía con sentido ético y esperanzado reafirma la centralidad de lo humano, el docente en este marco se posiciona como intelectual comprometido, como mediador del sentido, como constructor de vínculos y como sembrador de futuro, su tarea no es simplemente cumplir con estándares sino cultivar humanidad.

8.4. Formación continua y aprendizaje docente

Hablar de formación docente en el siglo XXI implica asumir que enseñar y aprender ya no son procesos aislados ni lineales, en un contexto caracterizado por la innovación constante la complejidad cultural y los desafíos globales, la actualización profesional se convierte en una exigencia permanente, la formación continua no puede entenderse como una acción puntual o externa al ejercicio pedagógico, sino como parte constitutiva de la identidad profesional del docente, aprender a lo largo de la vida es hoy una condición para enseñar con pertinencia, ética y calidad.

El sistema educativo ecuatoriano ha avanzado en los últimos años en la oferta de programas de formación continua, tanto a nivel

institucional como desde iniciativas autónomas de redes de maestros y universidades. No obstante, aún persisten brechas significativas en la calidad, accesibilidad y pertinencia de estas propuestas, según el informe del Ministerio de Educación (2022), un alto porcentaje de docentes en zonas rurales manifiesta no haber accedido a programas formativos relevantes en los últimos tres años, esto evidencia una necesidad urgente de políticas sostenidas, descentralizadas y contextualizadas.

La formación docente debe ser entendida no sólo como adquisición de contenidos o destrezas técnicas, sino como un proceso reflexivo, colaborativo y situado. El desarrollo profesional genuino ocurre cuando los docentes dialogan sobre su práctica, sistematizan experiencias, investigan problemas reales de sus aulas y así generar saber pedagógico desde la cotidianidad escolar, en este sentido, la formación deja de ser vertical y pasa a ser dialógica, horizontal y significativa.

Un componente clave de la formación continua es el acompañamiento entre pares, las comunidades de aprendizaje docente, los círculos de estudio, los grupos de investigación-acción y los laboratorios pedagógicos son espacios que potencian el crecimiento profesional colectivo, estas estrategias fortalecen la identidad docente, previenen el desgaste emocional y promueven la

innovación pedagógica, la profesionalización no se da en soledad: requiere vínculos, confianza y compromiso compartido.

La relación entre formación continua y mejora de la práctica educativa ha sido ampliamente documentada, y demuestran que los docentes tras la pos pandemia, participan en procesos formativos integrales, que combinan teoría, práctica, reflexión e intercambio, y desarrollan mayores niveles de autonomía pedagógica, creatividad didáctica y compromiso con sus estudiantes, y, por ende, la calidad de la educación mejora cuando quienes enseñan también aprenden con sentido.

No menos importante es la dimensión ética y política de la formación docente, actualizarse profesionalmente no solo responde a necesidades curriculares o tecnológicas, sino también al desafío de construir una educación más justa, inclusiva y transformadora, el aprendizaje docente debe incluir la formación en derechos humanos, en perspectiva de género, en educación ambiental y en ciudadanía crítica, así, el maestro se convierte no solo en transmisor de conocimientos, sino en agente activo de cambio social.

Las universidades y centros de formación también deben revisar sus modelos, a menudo, las ofertas formativas reproducen esquemas descontextualizados, cargados de burocracia y alejados de las verdaderas necesidades del aula, es fundamental impulsar modelos

flexibles, territoriales, interdisciplinarios y basados en la co-creación de saberes. La formación docente no puede seguir siendo una imposición externa, debe ser una construcción conjunta basada en la escucha, el reconocimiento y la experiencia.

En definitiva, la formación continua es una condición estructural para proyectar el futuro educativo, sin docentes formados, acompañados y reconocidos, no es posible transformar la escuela, invertir en el aprendizaje docente es invertir en la calidad de la educación, en la justicia social y en el bienestar de las comunidades, más que una política técnica, se trata de una apuesta ética por una educación viva, situada y profundamente humana.

8.5. Escuelas del futuro: utopías y realidades

Imaginar la escuela del futuro es una tarea compleja pero necesaria, no se trata de proyectar escenarios idealizados e inalcanzables, sino de articular deseos colectivos con posibilidades reales de transformación, las escuelas del mañana no serán espacios utópicos ajenos a la realidad social, sino territorios contruidos desde los desafíos del presente, donde lo pedagógico, lo ético, lo tecnológico y lo comunitario se entretelen para dar lugar a nuevas formas de enseñar, aprender y convivir.

El concepto de “escuela del futuro” ha sido ampliamente debatido en foros internacionales y agendas educativas, en Ecuador, iniciativas

como “Aulas siglo XXI” o los proyectos piloto de innovación curricular plantean marcos de referencia donde el uso ético de la tecnología, la inclusión activa, la participación comunitaria y la sostenibilidad son pilares centrales (Ministerio de Educación, 2023). Sin embargo, estos esfuerzos aún conviven con realidades escolares marcadas por la precariedad, la brecha digital y la desigualdad educativa.

Uno de los principales retos de proyectar escuelas futuras es que estas no pueden definirse desde una única fórmula, las escuelas deben responder a sus contextos locales, reconocer la diversidad cultural y dialogar con las necesidades de sus territorios, esto exige pasar de modelos estandarizados a diseños pedagógicos flexibles, co-construidos y sensibles a los saberes comunitarios, la escuela del futuro será, o no será, profundamente situada.

A nivel pedagógico, las escuelas emergentes se perfilan como espacios que promueven el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo, la creatividad y la agencia estudiantil, la experiencia ecuatoriana de escuelas experimentales, como las de la Escuela Politécnica Nacional, Escuela Superior Politécnica del Litoral, y Universidad Nacional de Educación, entre otras, demuestran que es posible innovar sin perder el rigor académico ni la dimensión humanista del acto educativo, estos centros han logrado integrar

tecnologías, arte, lenguas originarias y metodologías activas en currículos contextualizados.

No obstante, toda proyección futura debe ser sostenida sobre condiciones materiales concretas, no se puede hablar de escuela del futuro sin garantizar primero conectividad, infraestructura adecuada, estabilidad laboral docente y acceso equitativo para todos los estudiantes, las utopías educativas son estériles si no se articulan con políticas públicas sólidas y con el fortalecimiento de los sistemas educativos nacionales.

Las escuelas del futuro también deben repensar sus formas de gobernanza, la gestión participativa, el liderazgo distribuido y la articulación con actores sociales se perfilan como claves para una escuela abierta al diálogo, la colaboración y la transformación social. Además, el componente socioemocional será determinante en la educación del futuro, las escuelas no solo formarán para el mercado, sino para la vida, el cuidado, el bienestar y la conciencia planetaria, esto implica integrar la educación emocional, la salud mental y el sentido ético de la existencia en el corazón de los proyectos escolares.

En definitiva, la escuela del futuro no será perfecta ni uniforme, será más bien una construcción inacabada, plural, crítica y profundamente humana. Las utopías no son metas inalcanzables, sino brújulas éticas

que orientan la acción pedagógica, hacerlas realidad implica voluntad política, compromiso docente y participación colectiva.

Los testimonios de vida recopilados en este capítulo han permitido iluminar el sentido profundo de la práctica educativa, cada relato, ya sea de un estudiante que encontró en la escuela un espacio de transformación, o de un docente que resignificó su vocación a partir de una experiencia límite constituye una pieza fundamental en la construcción de una pedagogía humanizante y situada.

A través de estas narrativas, se evidencia que la educación va mucho más allá de la instrucción técnica o la transmisión de contenidos, educar es acompañar trayectorias vitales, sostener emocionalidades, generar oportunidades simbólicas y reales, y reconocer el valor de las pequeñas acciones que construyen futuro, las historias compartidas revelan que la escuela, a pesar de sus limitaciones, puede ser un lugar de encuentro, de sanación y de esperanza.

Estos relatos también subrayan la necesidad de escuchar más, de documentar más, de visibilizar las voces que a menudo quedan marginadas del discurso oficial, la pedagogía testimonial no solo contribuye al reconocimiento de la diversidad de experiencias educativas, sino que también promueve el diálogo intergeneracional, la memoria institucional y la producción de saberes desde la práctica.

En tiempos donde la sobrecarga administrativa y la tecnificación amenazan con deshumanizar el trabajo docente, estos testimonios nos devuelven el pulso ético y afectivo de la educación, son faros que orientan, que inspiran, que nos recuerdan por qué elegimos esta profesión y por qué vale la pena sostenerla, transformarla y dignificarla.

Pensar en el futuro de la educación no es un ejercicio de ciencia ficción, sino una urgencia ética y política, en un tiempo atravesado por múltiples crisis (climática, tecnológica, social y afectiva), la escuela se convierte en un lugar estratégico para sembrar otras formas de vivir, de aprender y de convivir, en este escenario la docente no solo media contenidos, sino que configura sentidos imaginarios y horizontes posibles, su papel como "arquitecto del futuro" implica una responsabilidad histórica: construir puentes entre lo que somos y lo que podríamos ser como sociedad.

El análisis desarrollado a lo largo de este capítulo permite identificar que la tarea docente se proyecta hoy como una praxis compleja, crítica y creativa, no basta con adaptarse a nuevas tecnologías o cumplir estándares curriculares, se requiere una transformación profunda de las prácticas pedagógicas, de las relaciones institucionales y de las políticas públicas que sostienen el sistema educativo, esta transformación no será homogénea ni lineal, pero será indispensable para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

Uno de los aportes clave ha sido reconocer que el futuro educativo no se decreta desde arriba: se construye desde las aulas, con la voz y la acción cotidiana de docentes comprometidos. Las experiencias de innovación pedagógica, la formación continua con enfoque crítico, el uso ético de tecnologías, la apuesta por la inclusión y la defensa de la escuela como espacio público deben ser reconocidas, fortalecidas y replicadas como semillas de cambio, la escuela del futuro no puede nacer sin maestras y maestros conscientes de su papel histórico.

Asimismo, este capítulo ha mostrado que la esperanza no es ingenuidad, sino una actitud epistemológica y política que permite resistir al pesimismo paralizante y actuar con sentido, educar con esperanza y sentido ético es, en última instancia, educar desde el amor, la justicia y el cuidado, implica recuperar la dimensión afectiva y transformadora del acto de enseñar, así como proyectar futuros más humanos desde prácticas pedagógicas situadas y emancipadoras.

Finalmente, el futuro de la educación demanda docentes que se formen de manera continua, que se cuestionen, que investiguen y que construyan conocimiento de manera colectiva con sus colegas, la educación del porvenir no se define por la cantidad de dispositivos tecnológicos ni por la modernidad del mobiliario, sino por la calidad humana que se despliega en cada aula: por enseñar con dignidad, por aprender con sentido y por vivir en un marco de respeto y empatía.

Proyectar ese futuro es una tarea inacabada, constante y urgente, que comienza siempre con un docente que cree en la posibilidad de transformar vidas, un docente no solo transmite contenidos, sino que actúa como un auténtico arquitecto de vidas, su obra no se mide en metros o ladrillos, sino en la formación de seres humanos íntegros, críticos, éticos y capaces de contribuir positivamente a la sociedad, cada planificación, cada decisión pedagógica, cada estrategia implementada, tiene el potencial de edificar cimientos sólidos para la vida de sus estudiantes, asegurando que los aprendizajes sean significativos, duraderos y útiles para la vida.

Ser docente es, sin lugar a duda, una de las profesiones más trascendentales del mundo, porque aunque todas las profesiones tienen su valor, ninguna maneja directamente la “materia prima” más sensible y transformadora: seres humanos en proceso de formación, el docente, como arquitecto, elige cuidadosamente los materiales las estrategias, los valores, las experiencias y proyecta con visión y cuidado el crecimiento de sus estudiantes, generando entornos donde aprender no es solo acumular información, sino construir identidad, autoestima y capacidad de vivir y convivir con plenitud.

En este sentido ser docente es diseñar, supervisar y acompañar el desarrollo de los educandos, sabiendo que de su labor depende que cada estudiante pueda edificar su propio proyecto de vida con

sentido, autonomía y responsabilidad social, la educación, por tanto, se convierte en un acto profundamente humano, ético y creativo, donde el maestro no solo enseña, sino que transforma vidas y siembra futuros.

Referencias

- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7.^a ed.). APA.
<https://apastyle.apa.org/products/publication-manual-7th-edition>
- Anton Salvador, D. S. (2023). *Influencia del clima emocional de aula en el rendimiento académico de los niños* (Trabajo de investigación de bachiller, Escuela de Educación Superior Pedagógica Privada “ITS Innova Teaching School”). Repositorio ITS.
<https://repositorio.its.edu.pe/handle/20.500.14360/53>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
https://granatensis.ugr.es/discovery/fulldisplay/alma991002695959704990/34CBUA_UGR:VU1
- Barrientos Fernández, A., Sánchez Cabrero, R., & Arigita García, A. (2019). Formación emocional del profesorado y gestión del clima de su aula. *Praxis & Saber*, 10(24), 119–141.
<https://www.redalyc.org/journal/4772/477266187006/html/>
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
[https://www.increaseproject.eu/images/DOWNLOADS/IO2/HU/CURR_M4-A13_Bowlby_\(EN-only\)_20170920_HU_final.pdf](https://www.increaseproject.eu/images/DOWNLOADS/IO2/HU/CURR_M4-A13_Bowlby_(EN-only)_20170920_HU_final.pdf)

- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. En *International Encyclopedia of Education* (Vol. 3, pp. 37-43). Elsevier. <https://www.ncj.nl/wp-content/uploads/media-import/docs/6a45c1a4-82ad-4f69-957e-1c76966678e2.pdf>
- Castellanos Díaz, M. J. (2023). *La empatía del docente y sus implicaciones para las prácticas de aula: Sistematización de una experiencia* [Tesis de maestría, Universidad de La Salle]. Ciencia Unisalle. <https://ciencia.lasalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/138d00f1-bc0b-48b7-a1de-bc43ed71e85c/content>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>
- Garzón Asanza, A. A., Segovia Castro, J. S., & Mora Coello, R. A. (2022). Estudio de la brecha digital y el proceso de enseñanza-aprendizaje en Ecuador: Caso de estudio Universidad Técnica de Machala. *Revista Angolana de Ciências*, 4(2), e040206. <https://www.redalyc.org/journal/7041/704173394010/704173394010.pdf>

Global Teacher Prize. (2025, 22 de julio). *2025 Global Student Prize: Top 50 Finalists*. <https://globalteacherprize.org/pages/2025-finalists-globalstudentprize>

Gómez Díaz, I. (2024). *La ética profesional en el contexto educativo: Apuntes y compilación*. Instituto Superior Tecnológico Pichincha.
<https://repositorio.tecnologicopichincha.edu.ec/bitstream/123456789/981/1/La%20Etica%20Profesional.pdf>

González Hernández, W. (2021). Los espacios de aprendizaje y las formas de organización de la enseñanza: Una caracterización desde la subjetividad. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(42), 313–328.
<https://doi.org/10.21703/rexe.20212042gonzalez18>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL). (2019). *Rendición de cuentas*. Ministerio de Educación.
https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/08/DICS_Rendicio%CC%81n-de-Cuentas-INEVAL-2019.pdf

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>

López-Pereyra, M., Armenta-Hurtarte, C., Gómez Vega, M. del P., & Puerto Díaz, O. (2021). El bienestar emocional en las niñas y

los niños. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, I(2), 53–70.

<https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.2.14>

Maquilón Sánchez, J. J. (Coord.). (2011). *La formación del profesorado en el siglo XXI: Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales*. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado y Universidad de Murcia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=684838>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2017). *Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)*. Quito. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Lineamientos para la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje en el currículo nacional*. Quito: MINEDUC. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/04/ABRIL-2023.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Nuevo Marco Curricular: Potenciando competencias para un futuro sostenible*. <https://educacion.gob.ec/nuevo-marco-curricular-potenciando-competencias-para-un-futuro-sostenible/>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Educación desde un enfoque inclusivo: aplicando el Diseño Universal para el*

Aprendizaje – DUA (Fascículo 6, Pasa la voz). Ministerio de Educación.

<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/04/ABRIL-2023.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). *Ganadores de la Feria Nacional CREA viajarán a Galápagos*.

<https://educacion.gob.ec/ganadores-de-la-feria-nacional-crea-viajaran-a-galapagos/>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2025). *CURRÍCULO PRIORIZADO DE ATENCIÓN Y EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA CON ÉNFASIS EN HABILIDADES COMUNICACIONALES, LÓGICO MATEMÁTICAS, DIGITALES Y SOCIOEMOCIONALES 3-5 AÑOS*.

<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/07/Curriculo-priorizado-inicial.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador & CONCYTEC. (2024). *XX Feria Escolar Binacional de Ciencia y Tecnología Perú–Ecuador 2024 (Bases)*.

<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/10/BASES-FERIA-ESCOLAR-BINACIONAL-CIENCIA-TECNOLOGIA-PERU-ECUADOR-2024.pdf>

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. (2024). *Redes de aprendizaje: innovación y colaboración en la educación*.

<https://educacion.gob.ec/redes-de-aprendizaje-innovacion-y-colaboracion-en-la-educacion/>

Padilla Eras, D. Y. (2024). La gestión escolar en zonas rurales del Ecuador: Avances y desafíos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 392–416.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.14659

Papalia, D., & Martorell, G. (2021). *Experiencias de desarrollo humano* (15.^a ed.). McGraw-Hill.

Teach For All. (2023). *Perspectivas: ¿Cómo podemos promover el bienestar de los docentes?* Teach For All.
<https://teachforall.org/media/document/2383>

Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Fondo de Cultura Económica; Universidad Nacional de San Martín.
<https://fce.com.ar/wp-content/uploads/2021/07/Tedesco-Educacion-y-justicia-social-en-america-latina.pdf>

Tenti Fanfani, E. (2007). *El oficio de docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150781>

Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. ECOE Ediciones.
https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/319310793_Formacion_integral_y_competencias_Pensa

[mientocomplejo.curriculodidactica.yevaluacion/links/59a2edd9a6fdcc1a315f565d/Formacion-integral-y-competencias-Pensamiento-complejo-curriculo-didactica-y-evaluacion.pdf](https://mientocomplejo.curriculodidactica.yevaluacion.links/59a2edd9a6fdcc1a315f565d/Formacion-integral-y-competencias-Pensamiento-complejo-curriculo-didactica-y-evaluacion.pdf)

Tocora Lozano, S. P., & García González, C. I. (2018). La importancia de la escuela, el profesor y el trabajo educativo en la atención a la deserción escolar. *Varona. Revista Científico-Metodológica*, (66, Supl. 1), e24. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382018000300024

UNESCO. (2019). *Futures of education: Learning to become*. UNESCO Publishing. https://iccgloba1.org/wp-content/uploads/World-Council-Futures-of-Education-Learning-to-Become-Initiative_.pdf

UNESCO. (2020). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa

UNESCO. (2020). América Latina y el Caribe: La UNESCO entrega lineamientos para una respuesta educativa integral frente a la COVID-19 <https://www.unesco.org/es/articles/america-latina-y-el-caribe-la-unesco-entrega-lineamientos-para-una-respuesta-educativa-integral>

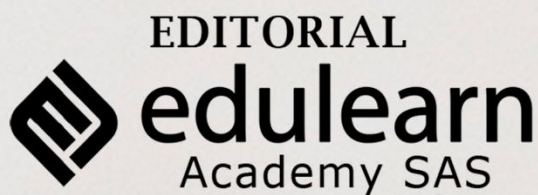
Vivas García, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de*

Investigación,

4(2),

33–54.

<https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>



ISBN: 978-9942-7393-4-6

