En Nombre de la Ruta, Amén

El caso de una denuncia de violencia sexual entre adolescentes y su institución educativa



Ángel Manzo Montesdeoca

Didaxis
Editorial

En nombre de la ruta, amén

El caso de una denuncia de violencia sexual entre adolescentes y su institución educativa

Ángel Manzo Montesdeoca
Autor y compilador

Didaxis
Editorial

En nombre de la ruta, amén
El caso de una denuncia de violencia sexual entre adolescentes y su institución educativa

Esta obra está bajo la licencia
Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

DOI: https://doi.org/10.64325/xta6kt89

ISBN: 978-9942-7491-9-2
Libro validado y evaluado por pares doble ciego

Primera edición: agosto, 2026
Guayaquil, Ecuador

Autores
Ángel Manzo Montesdeoca
Carlos Chica-Villacís
Carlos Espinoza González
Cristina Villacís Espín
Dehsiree Zuloaga Cordovilla
Dolores Sigüencia Vivar
Erwin Guillén Franco
Fernanda Caza Espinoza
Jeffrey Zúñiga Ruilova
Karina Vergara Panamá
Luis Añazco Robles
María González Villacís
Pedro Chaverri Mata
Soraya Vicuña Almeida

Corrector de estilo
Leonardo López Verdugo

Diseño y diagramación
Gabriel Rosero Morán

Equipo Editorial Didaxis
Editor en jefe
Dr. Andrés Ultreras Rodríguez
Editor de sección
Msc. Steeven Moreira Cedeño
Asistente de edición
Msc. Andrea Monroy Villón

Impresión: Imprenta Printo. Cuenca, Ecuador

*Todos los derechos reservados. Ninguna parte de este libro puede ser reproducida o transmitida en forma o medio alguno sin el permiso escrito del autor.

Índice

Presentación 11

En nombre del amor 13

Introducción 15

Parte uno: colegio 21

Capítulo 1. El caso en escenas
Ángel Manzo Montesdeoca 23

Parte dos: reflexiones 63

Capítulo 2. Lecciones y aprendizajes
Ángel Manzo Montesdeoca 65

Capítulo 3. También fuimos jóvenes
Ángel Manzo Montesdeoca 101

Parte tres: educación y profesionalismo 133

Capítulo 4. Entre la prevención y la reacción
Fernanda Caza Espinoza 135

Capítulo 5. Humanidad, liderazgo y gestión educativa
Erwin Guillén Franco 147

Capítulo 6. ¿Qué tan capacitados están los maestros?
Soraya Vicuña Almeida 175

Capítulo 7. El carácter del docente tutor: la justicia más allá de la protección
Cristina Villacís Espín y María González Villacís 185

Capítulo 8. Educación sexual integral sin tabúes
Luis Añazco Robles 193

Capítulo 9. Impacto emocional de una denuncia en el entorno familiar y educativo
Dehsiree Zuloaga Cordovilla 205

Capítulo 10. La intervención del DECE en el caso Nick
Dolores Sigüencia Vivar 217

Capítulo 11. Profesionalismo en el manejo de rutas y protocolos
Karina Vergara Panamá 233

Capítulo 12. Implicaciones legales en contextos educativos: cuando la ruta se impone al derecho
Carlos Espinoza González 247

Capítulo 13. Responsabilidad ineludible: los casos Depp y Nick
Jeffrey Zúñiga Ruilova 259

Capítulo 14. Sospecha y presunción de inocencia
Carlos Chica Villacís 273

Capítulo 15. Ausencia paterna y normalización del sufrimiento amoroso. Reflexiones a partir de Mon Laferte
Pedro Chaverri Mata 285

Capítulo 16. Por una ética del cuidado esencial
Ángel Manzo Montesdeoca 297

Notificación: versión libre y voluntaria 315

Autores y autoras 318

Protocolo de la investigación 321

A Cristopher, mi amado hijo tallado por el arte, gracias por enseñarnos tanto. Eres alegría, nobleza y encanto, fuerza, coraje y pasión.

Presentación

Este libro nace de una herida abierta; de un hecho que no solo golpeó a un adolescente y a su familia, sino que expone las fragilidades de nuestras instituciones educativas cuando las decisiones se toman sin considerar lo vital: la sutileza de la persona humana. La obra nos recuerda que la educación, más allá de los protocolos y las normativas, es un espacio donde la ética y la justicia deben ser pilares inquebrantables.

Como maestra que ha acompañado a generaciones desde el nivel parvulario hasta la universidad, reconozco en estas páginas una advertencia profunda: cuando se actúa desde la prisa, la sospecha o la falta de validación se corre el riesgo de derrumbar la vida de una persona, con daños morales y emocionales que muchas veces son irreversibles. El caso narrado aquí no es aislado; es reflejo de una realidad que se repite en distintos contextos, donde la aplicación de las rutas de violencia carece de sensibilidad, rigor técnico y responsabilidad ética.

Con este libro no se busca culpables ni apologías. Su propósito es más noble: abrir un diálogo crítico y preventivo sobre cómo las decisiones institucionales afectan a los estudiantes, las familias y las comunidades. Nos invita a reflexionar, asimismo, sobre la presunción de inocencia, la veracidad y el cuidado moral que toda persona merece. Nos recuerda que detrás de cada protocolo hay seres humanos y que la educación no puede reducirse a trámites administrativos, sino que debe ser un camino de acompañamiento, empatía y justicia.

La riqueza de esta obra está en la pluralidad de voces que la conforman: desde la perspectiva familiar hasta el aporte de profesionales en psicología, derecho, pedagogía y gestión educativa. Cada mirada amplía el horizonte y nos ofrece insumos para construir prácticas más responsables y humanas.

Que este libro sea leído como un llamado urgente a no repetir errores que destruyen, a reconocer que la ética del cuidado es esencial en toda decisión educativa y a comprender que la vida de un estudiante no puede ser sacrificada en nombre de la ruta mal aplicada. Porque en nombre de la ruta, lo que debe prevalecer es la verdad, la justicia y la dignidad de cada ser humano.

Dra. Lisbeth Pérez Martínez
Decana de la Facultad de Humanidades de la
Universidad de Especialidades Espíritu Santo (UEES)

En nombre del amor

Como madre de familia, una de mis mayores preocupaciones ha sido enseñar a mi hijo adolescente sobre la violencia. He fomentado el respeto y he marcado los límites que debe tener con sus compañeras. Sin embargo, nunca me he planteado lo contrario: ¿qué debo enseñar cuando una compañera transgrede los límites de mi hijo y él llega a ser difamado en la comunidad por algo que no cometió?

El actual sistema, reaccionario a las corrientes feministas extremas queriendo tumbar la perennidad de una sociedad patriarcal, colocó la idea de que las mujeres siempre estarán en posición de vulnerabilidad suprema. Ahora, siendo mamá de un varón adolescente que cree en los derechos y el liderazgo de las mujeres, me replanteo: si mi hijo adolescente llegase a estar en una situación de vulnerabilidad y es víctima de este sistema, ¿creerían en su inocencia o la cuestionarían?, ¿investigarían o acusarían?, ¿lo escucharían o silenciarían su voz?, ¿cómo atraviesas y te recuperas de esto? ¡Qué difícil!

Con este libro se abre una mirada desde lo opuesto; permite reconocer que un joven puede ser vulnerado y convertido en víctima de un sistema. Además, llama a reflexionar sobre nuestro rol como madres y padres, a entender una realidad de la que poco se habla con nuestros hijos y que tratarla, lejos de negarla, nos previene de errores propios de la injusticia. La obra resulta, incluso, una herramienta valiosa para estudiantes, padres, madres y educadores; y nos permite comprender la responsabilidad que tenemos y reconocer que, muchas veces sin intención, podemos convertirnos en victimarios o cómplices al guardar silencio, asumir prejuicios o no cuestionar los procesos que generan daños profundos en los jóvenes y en sus familias.

Su mensaje es claro: el amor a nuestros hijos nos convocará siempre —sean pequeños o grandes— a cuidarlos, protegerlos, acompañarlos y a luchar por procesos justos. *En nombre de la ruta, amén* es una invitación a hablar de lo que incomoda, a educar desde la conciencia. Porque el nombre en el que actúan los padres siempre será el amor hacia nuestros hijos, estén en la situación que estén. Esa será la fuerza que siempre nos moviliza. ¡Amén!

Q. F. Carolina Minuche Espinoza
Madre de familia

Introducción

Este es un libro forjado con el cincel del dolor y el sufrimiento de una familia que late con sus venas abiertas, como diría Galeano. Dispone de un carácter autobiográfico que no se recluye al "yo" de sus circunstancias, sino que se abre al diálogo. Posee una fuerza indómita que se sentirá como una indignación irreverente. Destila furia, impotencia, amor, coraje y esperanza. Expone la situación que enfrentó un estudiante de quince años, cuando la rectora del colegio presentó una denuncia en la Fiscalía por supuestos actos de índole sexual, según cuatro de sus compañeras de curso.

Esta experiencia se presenta como un lugar epistemológico para repensar el conocimiento, vinculado con la educación y los protocolos de las rutas de violencias. A su vez, se permite cuestionar no solo el fondo en el que subyace un hecho, sino las formas con que esos "hechos" toman cuerpo tanto como materialidad y falacia.

Como es de imaginarse, tal suceso adquiere una serie de implicaciones que van desde el ámbito educativo, legal, social, psicológico, ético y familiar. La experiencia se presenta como un caso de estudio que proporciona análisis y reflexiones de distintas miradas, perspectivas, temáticas y una enorme riqueza preventiva de gran utilidad para toda la comunidad educativa.

Cabe indicar que el libro no tiene un fin apologético, es decir, de defensa y ataque contra instituciones educativas, autoridades distritales o personal involucrado. El espíritu de este libro es poner a consideración de los lectores y las lectoras los efectos que las decisiones de las autoridades educativas pueden generar tanto en

estudiantes como en sus familias. Porque las medidas que se ejercen en relación con la legalidad en estos contextos, aplicando rutas y protocolos, no deben pasar por alto aquellos aspectos esenciales de justicia, veracidad, presunción de inocencia y derechos que todas las personas merecen.

Sabemos que este no es un caso aislado, sino uno de tantos, donde la aplicación de las rutas y protocolos de violencias suele carecer de un manejo técnico, ético y responsable. Es aquí donde el texto justifica su ánimo crítico, preventivo y propositivo, porque no se detiene solo a describir los hechos; procura que estos se conviertan en lecciones y aprendizajes que invitan a repensar y proponer orientaciones y lineamientos técnicos para guiar al personal educativo, padres de familia y estudiantes.

En cuanto al título del libro —*En nombre de la ruta, amén*— es probable que aún no se logre descifrar su enigma, pero se revelará con la lectura, ya que aparecerá como una constante. Varios temas se ponen sobre la mesa en esta obra: la relación estudiante-tutor, la implementación de las rutas de violencia, las falencias administrativas, el manejo con las familias, la gestión directiva, la cuestión legal, los efectos socioemocionales, las relaciones sentimentales entre estudiantes, la presencia y ausencias de paternidades, las sospechas y presunción de inocencia, la moral y la ética del cuidado, entre otros. Tópicos desafiantes por su complejidad, abordajes y amplitud de miradas para su tratamiento.

El caso suscitó una serie de preguntas, observaciones y reacciones que, primero, se gestaron como un proceso creativo para canalizar emociones (catarsis), pero luego fue adquiriendo solidez y relevancia para que la experiencia sentida se traduzca en algo más que un suceso histórico, convirtiéndose en un recurso pedagógico. Esto me llevó a crear un libro para tres audiencias: hijos, padres y personal educativo, con la finalidad de promover —desde la reflexión

y aprendizajes del caso— una educación responsable y comprometida con el bienestar.

Se debe advertir que el texto expresa la perspectiva familiar, contrastada con investigaciones y observaciones técnicas de diversos profesionales que analizan el caso. En tal sentido se reconoce su limitación. Sin embargo, esta perspectiva no se negó a dialogar con la mirada institucional y con todos los actores involucrados. Por ello, el aporte de doce escritores invitados a participar en este proyecto fue esencial, sumando —desde esos otros lugares y miradas— interpretaciones más amplias y plurales.

Tal como se indicó, el libro fue pensado para ser leído por adolescentes, jóvenes, padres de familia y personal técnico que participa en las instituciones educativas; lo que implicó considerar el lenguaje y optar por diversos géneros literarios. Acudimos a la ficción y la sátira para hacer ameno el relato del caso y llegar a los adolescentes y los padres con un gesto coloquial, imaginando que hablamos directamente con ellos. Asimismo, empleamos un lenguaje más teórico y técnico en la parte final.

La relevancia de este trabajo se encuentra en que busca —con un tono crítico, preventivo y propositivo— acercarse a los estudiantes, los padres y el personal técnico a partir de una experiencia familiar concreta. No partimos de los conceptos, teorías o las rutas, sino desde el dolor y la afectación, las venas abiertas experimentadas por un padre, una madre, unos hermanos, unos abuelos y unos amigos.

Esto adquiere una acogida no desde la invasión arrogante, sino conectando empáticamente: lo que hoy sucede a una familia y al hijo adolescente pasó con otras familias y podría ser su caso. Además, se puede valorar el aporte que proporciona el estudio con abordajes teóricos, guías e insumos técnicos e interdisciplinarios para que profesores, directivos educativos, autoridades distritales y psicólogos

cuenten con mejores recursos en el manejo de casos tan delicados como el que aquí se cuenta.

El libro se diseñó en tres partes con su prólogo y epílogo. La parte uno, integrada por el capítulo 1, es una invitación a disfrutar el caso en escenas. A través de la ficción y la sátira contamos, con lujo de detalles, los hechos inspirados en la realidad. Se conocerán los pormenores del suceso, el contexto, los personajes, los momentos críticos (inicio, nudos y desenlaces). La parte dos, compuesta por los capítulos 2 y 3, se detiene en algunas observaciones críticas para identificar y procesar las principales lecciones y aprendizajes. Porque los hijos, los padres, los profesores y las autoridades institucionales se equivocan y, ante ello, el mejor camino no es la negación o justificación indolente, sino reconocer los errores, hacerlos lección de vida y aprender de ellos.

Por último, la parte tres se enfoca en la educación y el profesionalismo. La educación es el contexto en el que se interactúa, por tanto, los distintos autores y autoras se ven llamados a intervenir con una mirada amplia de lo que se comprende por *educación*, que es mucho más de lo que acontece en el aula o el cumplimiento "del derecho a la educación" entendido como que el estudiante no pierda clases. Este apartado se conforma de trece capítulos (4-16) que se convierten en insumos teóricos y prácticos surgidos del análisis del caso, desde distintos ejes como el gerencial, el educativo, el psicológico, el manejo de rutas, la educación sexual integral, los temores institucionales, las relaciones entre la comunidad educativa, la perspectiva legal como la paternidad y la ética del cuidado esencial.

Como todo producto académico, el libro se sometió al rigor de los procesos de revisiones, tanto de expertos y pares doble ciego como de lectores y un enfoque de revisión intergeneracional en el que los adolescentes, los padres y los docentes hicieron oportunas observaciones. Se elaboró un protocolo que orientó la validación de los lectores y los expertos que se podrá revisar al final del libro.

Destaco la retroalimentación y mejoras al texto con el equipo cercano con el que trabajé: las psicólogas Samantha Manzo y Ana Paula Ramírez; la revisión cuidadosa de Leonardo López (corrector de estilo) y el rostro del libro a cargo de Gabriel Rosero (diseñador gráfico). Y desde luego otras contribuciones de esos amigos y amigas entrañables que siempre me apoyan en mis desafiantes y locos proyectos, gracias infinitas.

Finalmente, deseo que esta obra de arte contribuya a su crecimiento integral. Que esta experiencia familiar germine en su mente y corazón, cultivando la sensibilidad y el compromiso. Que las lecciones aquí descritas enriquezcan sus conocimientos y que los aportes técnicos hagan de usted, un estudiante, una madre, un padre y un profesional más pleno, sabio y empático. En síntesis, un ser más humano.

Ángel Manzo Montesdeoca

Parte uno: colegio

Yo confieso, ante Dios todopoderoso,
que he pecado mucho: de pensamiento, palabra,
obra, pero no de omisión.

Por su culpa, por su culpa, por su grandísima culpa:
Gertrudis, Solovino y Regia;
funcionarios de un sistema educativo legalista,
que, en nombre de una ruta, sacrificaron a un estudiante.

Por eso ruego a los santos, ángeles y demonios;
al karma, la justicia, a la honra, el honor y a la educación
para que intercedan por ellos ante Dios nuestro señor.

Plegaria de Padre

Capítulo 1
El caso en escenas

Ángel Manzo Montesdeoca

https://orcid.org/0000-0002-9608-264X
amanzom@uees.edu.ec

Universidad de Especialidades Espíritu Santo (UEES), Ecuador

1. La institución educativa

Padre recibió la llamada. Ella preguntó si podía ir en ese momento. Él respondió que llegaría a las 10h45.

La incertidumbre asaltó a Padre mientras se dirigía con Madre hacia su trabajo:

—Anda al colegio a ver qué sucede, luego me cuentas —dijo ella.

Llegó Padre. Gertrudis agradeció por responder a su llamada y lo invitó a subir a la oficina para hablar. Ahí se encontró con Regia y Solovino, quienes lo saludaron con un gesto encantador en un ambiente tenso. Entre miradas evasivas, Gertrudis tomó la palabra:

—Señor Padre, tenemos que informarle algo que ha sucedido con Nick.

Padre replicó:

—Claro, de qué se trata, dígame.

—Lo que pasa es que unas compañeras dicen que Nick ha tenido un comportamiento inapropiado con ellas.

—¿Qué tipo de comportamiento?

—Ha tocado sus partes íntimas.

—¿¡Cómo?! —interrumpió Padre, dejando escapar su consternación a través de una exclamación que sonó más fuerte de lo que esperaba.

—Sí.

En ese momento, Padre entró en shock. La turbación lo poseyó y se produjo eso que denominan conflicto cognitivo: aquello que acontece cuando lo que escuchas no cuadra con lo que sabes y conoces. Entonces, Padre pidió que trajeran a Nick; necesitaba que estuviera allí y explicara lo que decían.

Solovino intervino:

—Eso no se puede, señor Padre, porque estaría cometiendo una revictimización. Es mejor precautelar a las chicas.

La crisis de la noticia bloqueó la mente de Padre. Aunque sabía lo que significaba revictimización, fue incapaz de articular sus conocimientos con la realidad del momento.

—¿Cuántas chicas son? —preguntó.

—Cuatro chicas —respondió Gertrudis.

Mientras tanto, Solovino indicaba que se tomaron las medidas según la ruta y que, por eso, suspendían a Nick de sus clases presenciales para que las mantuviera en modalidad virtual.

—Por favor, firme los acuerdos de esta reunión colocados en el acta y le mantendremos informado según nos indique el Estricto.

Padre se retiró. Su cuerpo actuaba automáticamente: una parte encendida y otra en modo off. Bajó las escaleras y caminó hacia su auto. El estallido del conflicto cognitivo apenas empezaba.

*

Ellos, la institución educativa Incubadora S. D., declaran ser un laboratorio donde los aprendices reciben una formación para la vida. Su proyecto de innovación les asegura logros increíbles y, aunque solo tienen seis años de experiencia, asumen que el impacto en sus pocos graduados demuestra que van por la senda correcta.

Allí, la directora Regia ocupa el cargo —en este año— con la finalidad de llevar a la institución a la consolidación académica tan anhelada. Regia fue profesora en otra institución educativa donde conoció a los hermanos mayores de Nick y a su familia.

La profesora y tutora Gertrudis lleva algunos años en la institución. Se caracteriza por mostrar un carácter más grande que su tamaño físico. Es la mujer "fuerte". Con ella, los aprendices reciben la mano firme que les falta. Sin embargo, su antipatía le ha causado más de un embrollo del que siempre sale a flote por esas complicidades entre los adultos.

Solovino, el psicólogo, siempre ha sido amable, aunque por alguna razón no goza de la confianza de algunas aprendices. Tiene mejor relación con los varones porque, en ocasiones, actúa como director técnico ante la falta de un docente de educación física. Así es como se hace de todo y se atienden las falencias en esta institución, asegurando que cualquier cosa marche bien.

*

Padre llegó a casa y no habló con nadie. La noticia atormentó sus certezas: "¿Y si lo hizo?, ¿por qué? Este año todo parecía estar bien: el viaje a las Galápagos, los tiempos en el teatro… ¿Será que lo hizo pese a tantas conversaciones que mantuvimos?".

Padre esperaba a Nick observando desde la ventana. Cuando vio que se acercaba, le abrió la puerta. Apenas entró, Padre explotó con rabia y se abalanzó sobre él como un león. Lo tomó del cuello, lo llevó al cuarto y le dio bofetadas mientras le gritaba:

—¡Tienes hermanas! ¡¿Cómo pudiste hacer esto?! ¡Yo te advertí! ¡¿En qué estabas pensando?!

Los hermanos de Nick reaccionaron, detuvieron y calmaron a Padre. Por su alarmante estado de presión arterial no podía alterarse. Toda la tarde Padre no habló ni comió.

Madre se enteró del suceso al llegar a casa. Buscó a Nick y conversó con él. Luego, reclamó a Padre por su proceder:

—Tienes que escuchar a tu hijo.

Ella llamó a Gertrudis, quien contestó con malgenio, pues detestaba que la llamen (aunque se comportaba amable cuando ella necesitaba comunicarse). Madre quería una cita para tener más información. La tutora le indicó usar los canales oficiales: la plataforma Chuchay.

Esa noche Padre no pudo dormir. Recordó a su hijo desde pequeño en un flashback de momentos: en la escuela, en las presentaciones en el teatro, en el estadio, en casa de sus abuelos, en los cuidados para cruzar la calle y trasladarse en bus. Al siguiente día reaccionó. Llamó a Nick, lo miró a los ojos y le pidió perdón por su mal proceder. Lo abrazó, confirmó su amor y le dijo:

—Dime toda la verdad. Quiero conocer la verdad, ¿qué fue lo que pasó?

Nick respondió:

—Papi, cuéntame tú, porque no tengo ni idea de lo que pasa.

*

Tras la insistencia de Madre se concretó la cita. Los recibieron Gertrudis, Solovino y Regia. Madre llevaba preguntas preparadas: ¿qué tipo de violencia se está considerando?, ¿qué ruta se aplicó?, ¿por qué la suspensión?

Solovino indicó que se trataba de violencia sexual y que el Estricto se encargaría de las investigaciones. Al escuchar tales términos, Madre reaccionó indignada. Cuestionó la tipificación, argumentando que pudo considerarse como violencia entre pares. Como psicóloga en una institución educativa, ella conocía los protocolos y sabía que el Estricto no interviene en la determinación del caso, sino solo en el procedimiento sancionatorio. Ambos padres se dieron cuenta de

que algo extraño pasaba: o la institución no sabía manejar el caso o intentaban justificar un mal proceder. Sin embargo, el personal insistía en que todo se hacía con apego a la ruta y aprobación del Estricto.

Entonces Regia habló:

—Señor Padre, señora Madre, los conocemos desde hace tanto tiempo y estimamos a su familia. Esto es duro. No es personal. Lo importante es ayudar a Nick. Ustedes saben cuánto los amamos.

"¿Amor? —pensó Madre—, ¿amor hacia el Estricto o hacia sus puestos de trabajo?". En medio de ese torbellino de interrogantes, les pidieron firmar el acta para finalizar la reunión. Madre se negó firmemente y Padre la apoyó.

*

Salieron directo al Estricto. Pidieron hablar con el funcionario de Consejería Estudiantil, quien los atendió y, luego de escuchar lo sucedido con Nick, les indicó:

—Por aquí vinieron la directora y el psicólogo. Me explicaron de la situación y les dije que la ruta estaba bien, pero no tuve tantos detalles como los que ustedes me cuentan. Sé que ya pusieron la denuncia en la Fiscalía —añadió.

—¡¿Qué!? —replicaron Padre y Madre.

—Sí, eso entendí: que ya pusieron la denuncia.

En ese momento la tarde se hizo gris. Madre lloró, conociendo las implicaciones de un proceso judicial. Padre dudaba: la única manera de confirmarlo sería ir directo a la Fiscalía. Dejó a Madre en su trabajo y regresó al colegio a recoger a Made, su hija menor.

Allí encontró a Regia en la entrada. Al verla, se aproximó y la miró a los ojos:

—¿Usted puso una denuncia en la Fiscalía contra mi hijo?

—Señor Padre, no es personal, son cosas que se tienen que hacer —respondió ella con un gesto de incomodidad.

Él replicó con amargura:

—Hace un rato dijo que nos apreciaba y ahora denuncia a nuestro hijo. Ni siquiera fue capaz de decírnoslo. ¿Cómo dice conocernos y hace esto? La directora no dijo nada; sus grandes lentes negros ocultaban unos ojos que daban vueltas como una ruleta rusa descompuesta.

2. Efectos colaterales

Esa tarde, Padre recibió un mensaje de su amiga Carolina: "Te necesito, murió mi padre y lo entierro hoy. No tengo quien dé unas palabras a mi familia. Por favor, ayúdame".

Carolina, quien retornaba al país luego de terminar un doctorado, se encontró con el suceso. Padre la llamó. Hablar con alguien lo calmaba. Mientras la escuchaba, no podía dejar de relacionar su experiencia. No estaba en condiciones de ayudar a otros, menos participar en un espacio donde el dolor se manifiesta tan latente. Y cuando había pensado en disculparse para no ir, recordó aquello que siempre fue un lema práctico en su vida: ser un sanador herido.

—Cuenta conmigo, ahí estaré, pero debo retirarme a las 18h00 para dejar a Made en sus clases.

—Te lo agradezco —respondió.

*

Al tanto, Madre llamó a Padre:

—Han puesto la denuncia en la Fiscalía…

Desde el otro lado, Padre escuchaba cómo la voz de Madre se iba quebrando poco a poco hasta convertirse en llanto.

—Si supieras cómo lo han puesto… Colocaron sus dos nombres y sus dos apellidos… Pusieron las iniciales de las cuatro estudiantes… y no hicieron lo mismo con él… Dicen que tiene dieciséis años… Están manchando a mi hijo. ¡Por Dios!

Padre no pudo contener las lágrimas. Sentía que algo se rompía en su interior. Mientras planchaba el traje para ir al funeral, se detuvo para organizar algunas ideas sobre lo que diría a la familia de Carolina.

Fue necesario apurar a Made quien tenía que estar en sus clases, pero primero lo acompañaría al funeral. Luego debía pasar por Andreas que estaba en la universidad y después por Madre en su trabajo, y finalmente regresar a recoger a Made.

*

—La vida es efímera, la vida es lo que es. Vivirla sin chistar y asumir con la mejor actitud y predisposición lo que ella nos depara es, quizás, uno de los secretos que hacen que la vida sea plena para muchas personas. Aprovechar el presente, el ahora, siempre es oportuno cuando tenemos conciencia de lo fugaz que la vida puede ser para todos.

Con estas palabras Padre cerraba su discurso en la sala de velación. Notó que Made lloró en un momento.

—Mi amor, estás muy pequeña, aún tienes mucha vida, pero es importante que recuerdes que un día no estaré aquí. ¡Aprovéchame!

Dejándola en clases, recogió a su hijo Andreas en la universidad.

—¿Qué pasó, Padre? ¿Qué averiguó Madre?

Padre hizo un breve recuento de lo que sabía hasta que llegaron al trabajo de Madre.

*

Con la copia física de la denuncia que Regia puso en la Fiscalía constataron la materialidad de los hechos. Por primera vez en la familia uno de los cuatro hijos era lastimado, era difamado por más que se use el presunto o supuesto de hecho. Y por más supuestos, lo real y concreto era que su hijo de quince años, quien se había destacado en tantos espacios artísticos, era denunciado como supuesto agresor de violencia sexual contra cuatro de sus compañeras.

Llegaron temprano a retirar a Made. Tuvieron que esperarla. En el auto, Madre, Padre y Andreas —en silencio— asimilaban el impacto de la denuncia. Madre atendía llamadas del colegio de las madres, los padres, los profesores y los estudiantes de donde trabajaba. Es lo que sucede cuando una profesional hace su trabajo más allá del tiempo asignado. Padre sabía que Madre se descomponía; su enfermedad se alteraría con lo de Nick. No pudo contenerse y salió del auto.

A unos pocos metros, lloró hacia dentro de sí. Fue un llanto sordo que se salía por los poros. Padre temía afectar a otros, ya que siempre fue el que más se regulaba ante las desgracias. Se había ganado la fama de tener sangre fría para enfrentar esos momentos complicados con los hijos, donde se requiere tranquilidad para pensar y actuar.

La tuvo cuando detectó un tornillo trabado en el oído de Samy, de tres años, y se lo sacó con delicadeza. Desde ese momento supo que a su primera hija le faltaría un tornillo. También lo tuvo cuando Andreas, a los tres años, mientras caminaba se cayó y golpeó su frente contra un mueble de guayacán. Se hizo un chichón del tamaño de una pelota de golf y corrieron al hospital para descartar cualquier fractura. Incluso se pensó que por eso el muchacho no hablaba cuando ingresó a la escuela. Madre siempre se preocupaba, pero Padre consideraba otras posibilidades. Así descubrieron que cada hijo llevaba ritmos diferentes en su desarrollo evolutivo. Hoy Andreas habla hasta dormido.

La experiencia más fuerte que hasta ese momento había tenido fue con Made. A los seis años, mientras andaba en patines con amigas del barrio, llegó gritando que le dolía el brazo. El solo recuerdo aún impactaba a todos los que vieron su brazo derecho hecho una "ese literal". Padre, quien de adolescente tuvo dos fracturas en su brazo, la acompañó en la operación, donde le colocaron clavos. Y como toda última hija, Made siempre fue más escandalosa y engreída, y Madre no soportaba ver su dolor con eso del brazo biónico.

Pero lo que ahora pasaba con Nick superaba las capacidades de Padre. Andreas salió del auto, se acercó a él y le dijo:

—Tranquilo, lo superaremos.

Padre lo abrazó, como si en su cuerpo buscara las fuerzas necesarias, soltando lágrimas y mocos sobre su cuello. Andreas abrazó a Padre y lo consoló con calma.

Entre tanto, Made salió de clases y se dirigieron a casa.

*

Aquel viernes de luna llena no comieron nada. Madre y Padre solo querían recostarse, aunque sabían que dormir no cambiaría la realidad. No hablaron. Siguieron llorando cada uno por su lado.

Nick, en su cuarto, percibía lo que sucedía a su alrededor. Samy y Andreas se encargaron de la cena. Animaron a Madre hasta que pudo dormir. Padre no consiguió hacerlo. Sus pensamientos aparecían como fantasmas. Sus preguntas no eran "¿Por qué pasa esto? ¿Por qué?" No. Su enfoque era más práctico: ¿Cómo pudo suceder? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Por qué? Venía a su mente la discusión que mantuvo con Madre:

—Te dije que los saques de ese colegio. Pagas tanto por esto. ¿Por qué no me haces caso? Te dije que no mandes a Nick con esas familias…

Al interior de Madre un mundo desorbitado sacudía su constante proceder con la realidad. La rabia, la ira, la decepción, el pesar, la indignación y mucha frustración le causaban un dolor en el pecho que se inflamaba. En su rol de psicóloga y educadora había cuidado a tantos jóvenes del colegio donde trabajaba, incluso haciendo más allá de lo debido cuando la situación lo exigía. Hablaba con los padres, orientaba a los chicos, gestionaba alternativas y facilidades para solucionar los problemas, por eso algunos hasta la llaman "Mamita".

Para Madre, cuidar del bienestar de una persona es entender la situación como un todo, más allá de lo que está a simple vista. Siempre hay algo detrás. Por esa razón se involucraba con las familias y con los estudiantes, discutiendo hasta con los profesores cuando —en su ignorancia— vulneraban los derechos de los niños y los jóvenes. Guiaba a los rectores ante los casos delicados, donde hay que pensar no solo en el momento, sino en los efectos que cada acción produce, tanto para unos como para otros. Por ello, Madre no podía entender cómo ahora, en el caso de su hijo, no había un profesional de su área

capaz de actuar con la responsabilidad y el cuidado por el bienestar de Nick.

Sus lágrimas no solo eran de tristeza por lo que sucedía con su hijo, sino de furia e indignación. Aunque solo los miembros de la familia lo sabían, Madre se inyectaba insulina diariamente por su enfermedad, pero ese día la inyección no pudo entrar en su piel.

Así, como obra de teatro mal orquestada, se bajó el telón. Ante las puertas de una larga noche, el ambiente en casa se hundía bajo un manto de tristeza y preocupación. Las paredes recibían los llantos de impotencia y desesperación; los hijos, expectantes, eran invadidos por las vicisitudes, pero aún era muy pronto para rendirse.

Hasta ese momento ya sabían quiénes eran las compañeras de Nick involucradas. Made había mencionado que esas niñas estuvieron raras en el receso del colegio.

*

Al siguiente día, Padre tuvo clases de doctorado. Hablaban de filosofía y educación, lecturas de Ortega y Gasset, el yo, la existencia y las circunstancias. Estaba presente y ausente a la vez en el aula 402 de la universidad. El comentario de Made le hacía eco.

Pasado el mediodía, le llegó un mensaje de WhatsApp: "Lamento mucho esto que ha sucedido con Nick. ¿Cómo está él? Estoy muy apenada. Mi hija ha sido una tonta dejándose llevar de otra. Si en algo puedo ayudar, avíseme".

Las sospechas acudieron a Padre. Valiéndose de las buenas relaciones con los representantes de las tres estudiantes involucradas, entró en contacto con ellos. Coordinó llamadas, cuadró citas, hora y lugar. Se encontró con dos padres y acudió con Nick. Con otra madre conversaron por teléfono. A todos, Padre les hizo la misma pregunta:

—Por favor, quiero saber si Nick tocó las partes íntimas de su hija. ¿Le faltó el respeto de alguna forma? ¿Hizo algo indebido?

El señor y la señora García respondieron:

—No, las cosas no han sido así. No sé por qué el colegio actuó de esta forma. Yo hasta les dije que esto es cosa de muchachos. La tutora me preguntó si pondría alguna denuncia y dijimos que no.

La señora López dijo:

—No, señor Padre, no fue así. Mi hija lamentablemente se dejó influenciar por una compañera. Ella está muy apenada porque no se imaginó dónde iría a parar esto. La tutora Gertrudis me llamó por la noche para informarme de esta situación y me preguntó si pondría la denuncia. Le dije que no; que estas situaciones se deben tratar entre los padres, no con denuncias.

La señora Castillo expresó:

—No, señor Padre, más allá de lo que pasamos el año anterior que conversamos, ahora no ha sucedido nada. Su hijo no es un muchacho violento. Más bien, debería demandar al colegio. Yo no voy a poner ninguna denuncia, aunque sí envié un correo por la plataforma Chuchay donde comenté una preocupación de mi hija, pero nada más.

Con esto, Padre encontraba paz y tranquilidad. Los tres representantes le confirmaron que lo que decía la denuncia presentada a la Fiscalía no era verdad.

Pero aún faltaba dialogar con la señora Gómez. Padre se puso en contacto, solicitó una cita para conversar. Pero ella indicó que eso era un asunto del colegio y que no pondría ninguna denuncia. Aunque Padre explicó que la denuncia ya había sido puesta por el colegio y que involucraba a su hija, la señora Gómez prefirió no continuar la conversación, y dijo que hablaría directamente con las autoridades. De ahí, Padre no volvió a tener contacto con ella.

*

Si por un lado Padre se afirmaba en que Nick le había dicho la verdad, y que nunca cometió los actos señalados, por otro lado, algo no le cuadraba. ¿Cómo se llegó hasta aquí? Si tres padres reconocen que los hechos que se mencionan no existieron como tales, ¿cómo metieron a su hijo en un proceso judicial de investigación?

Previniendo cualquier situación, Padre preguntó a los representantes si podían dejar por escrito lo que afirmaban. De esta manera tendría una constancia de lo expresado por ellos. La señora López accedió y entregó una carta firmada con su declaración; de igual forma lo hizo el señor García. Pero la señora Castillo explicó una situación particular que se presentó con su hija y el papá que vivía en el extranjero. Por ello prefería no dar ninguna carta firmada para no entrar en conflicto con el padre de su hija. Al tanto que ratificaba que Nick era un buen chico y que no había observado ninguna actitud de violencia en él.

*

La aflicción que embargaba a la familia de Nick fue sentida por Botán, el perro de casi diez años, que desapareció misteriosamente.

3. Matemática simple: cuatro contra uno

Pasaron semanas y algunas cosas se iban aclarando. Los padres de Nick comenzaron a investigar, preguntaron por aquí y allá. Consultaron a los profesores sobre su comportamiento en clases. Consideraban que, si existiese alguna conducta o rasgo de violencia en un adolescente, esta sería evidente en otros ámbitos. Todos los profesores y profesoras de Nick señalaron su buen comportamiento y participación en clase. Solo un comentario de Gertrudis llamó la atención.

Ella indicó que, a inicio de año, habló con Nick, porque una de las compañeras decía que la acosaba y Gertrudis —cual salvadora— intervino y no pasó nada más. También mencionó que, según esta aprendiz, Nick sacó un Instagram falso para seguirla; que le habían dicho, que otro dijo y este —a su vez— dijo a la estudiante que Nick tenía unos amigos que le harían algo a un amigo de la estudiante.

Madre y Padre se miraron mientras escuchaban a Gertrudis, y hacia sus adentros se decían: "Qué tutora más cuentera y comecuento. No le consta nada de lo que dice, pero aun así lo dice".

Siete de los ocho maestros corroboraron el buen compañerismo y participación de Nick.

*

Padre también habló en la escuela de arte donde Nick estudió desde los cinco años. El director y su maestra de artes, asombrados por lo que sucedía con su graduado, expresaron el total respaldo y solidaridad con la familia. Confirmaron —mediante una certificación— el desempeño, la dedicación, el trabajo y los valores expresados por Nick en los diez años de formación artística.

Y para descartar cualquier duda, Madre y Padre llevaron a Nick a un profesional para que le aplique estudios que pudieran detectar algún problema de personalidad o comportamiento. Los resultados ratificaron la solidez de su personalidad, autoestima y regulación.

Nick seguía en clases virtuales. El Estricto aplicó medidas de protección para las cuatro aparentes víctimas y atención psicológica. La comunidad a la que pertenecen Padre y Madre brindó un abogado para su defensa.

Con el transcurrir del tiempo algunas cosas comenzaron a revelarse. Madre y Padre leyeron los reportes de Gertrudis y Solovino

que eran las fuentes que sustentaban los hechos. Se dieron cuenta de que ella era una persona suelta de lengua por lo que le había dicho a una madre:

—Si Nick le hubiera hecho a su hija lo que le hizo a fulanita, usted no lo estaría defendiendo.

También observaron que Gertrudis escribió un párrafo malicioso y temerario en el reporte donde registró los testimonios de las tres adolescentes. Por otro lado, dos estudiantes del caso expresaron a Padre que lamentaban las cosas que estaban pasando y una pidió disculpas por mensaje a Nick.

Al tanto, cada vez salía a relucir el protocolo. “Se ha seguido la ruta”, decían las autoridades del colegio. “Eso es lo que indica la ruta”, comentaba el Estricto.

¡Todo en nombre de la ruta!

*

Los protocolos sobre el manejo de la violencia escolar tienen por finalidad orientar los procedimientos ante los distintos casos. El libro sagrado para la educación describe el protocolo de cuatro rutas: violencia sexual, violencia intrafamiliar, violencia institucional y violencia entre pares.

Sobre la violencia sexual se dice que el ejercer violencia sexual contra alguien de la comunidad educativa requiere un ejercicio de poder. Por eso suele manifestarse entre alguien superior (profesor, funcionario, adulto, familiar, u otros) que ejerce algún tipo de fuerza física, verbal, emocional, chantaje o manipulación. Razón por la cual la ruta prioriza a las supuestas víctimas, de quienes se debe recoger información preliminar sin caer en la revictimización. Sin embargo, la ruta es ambigua a la hora de indicar qué pasa cuando se trata de

una supuesta violencia sexual con estudiantes menores de edad. Un análisis detenido del protocolo exige la interpretación y la aplicación según los contextos de los casos. A esto debe aclararse que la ruta es una infografía que, a manera de cuadro conceptual, indica las líneas de paso con los distintos interventores.

No deja de llamar la atención, en este caso, que no se haya aplicado la ruta de violencia entre pares, en la que también se incluye la violencia sexual como una de sus manifestaciones y exige otro tipo de tratamiento.

*

Lo cierto es que, para el personal de la Incubadora S. D., todo se hacía según la ruta. Esta era el pretexto perfecto para justificar el proceder de la institución y el Estricto. Por eso, Madre y Padre se dieron a la tarea de leerla y revisarla. Así, detectaron una serie de inconsistencias por parte de quienes aplicaban tan "bien" la ruta.

Por ejemplo: las autoridades de la institución no sabían la edad de Nick. ¡Qué vergüenza! Cuatro años en esta institución y desconocían ese dato básico de su aprendiz. Regia indicaba, en su denuncia, que Nick tenía dieciséis años; Solovino, en su reporte, decía que tenía catorce. Sobre las versiones de los supuestos hechos, el Estricto decía en el reporte que cinco chicas sin nombre lo denunciaron. La acusación de Regia en la Fiscalía hablaba de cuatro chicas con sus iniciales. El informe de Gertrudis indicaba, en el segundo párrafo, que tres estudiantes se acercaron…

En cuanto a los hechos, no se indicaba cuándo fueron, dónde fueron, cómo fueron, quién vio o estuvo presente; pero sí exponía las supuestas acciones de Nick. Se mencionaban casos del año pasado, lo que dificultaba saber si las acusaciones fueron sobre el año presente o el anterior. El informe de Solovino no incluía los datos de

las supuestas víctimas, al punto de que no había ninguna referencia sobre ellas. El informe solo parafraseaba una parte del reporte de Gertrudis. Sin embargo, llamó la atención la redacción del objetivo del informe: "Facilitar que Nick reconozca la naturaleza y gravedad de sus actos, asuma la responsabilidad por el daño causado a las víctimas y comprenda las implicaciones legales, académicas y sociales de su conducta".

Solovino nunca habló con Nick, pero —a partir del reporte de Gertrudis— asumió que había que facilitar y que Nick debía reconocer la naturaleza y la gravedad de sus actos. También pretendía que Nick asumiera la responsabilidad por el daño causado a las víctimas.

Al revisar este informe, una psicóloga que manejaba casos de violencia expresó:

—Este psicólogo no sabe ni llenar un informe. Los "supuestos hechos", tienen que evidenciarse. A él no le constan los hechos, pero ya sentenció al estudiante a reconocerlos. ¡Qué falta de profesionalismo!

—Ante tantas inconsistencias, ¿cómo pueden hablar de que todo lo hacen en nombre de la ruta, cuando ni siquiera llenan bien los informes o reportes? ¡Cómo es posible que los supuestos hechos deben ser investigados por el Estricto, pero la institución los da por reales sin prueba de duda! —respondió Padre.

Y algo sorprendente de la ruta es que te la aplican, aunque tú no sepas nada (seguramente porque están tan seguros como si hubieran encontrado a alguien infraganti). Al supuesto agresor nunca le preguntan nada. ¡Cómo leyeron!

Al supuesto agresor, aun siendo menor de edad, siendo estudiante igual que las adolescentes involucradas, no se le toma la versión de nada. Se lo preacusa sin preguntarle nada. Se lo juzga solo por la sospecha. ¿Es esto justo? ¿Respeta sus derechos?

Aquí Padre continuó:

—Así se procede en nombre de una ruta. Si esto es así, entonces es una ruta injusta. Es una ruta que asume que quienes denuncian dicen la verdad sin preguntar al acusado, sin investigar los hechos. A no ser que se esté malinterpretando la ruta.

—No, es que eso lo hace la Fiscalía, dicen —respondió la rectora.

—Entonces lo que dicen es que el colegio no sabe si es verdad o no los hechos, pero lo lleva a la Fiscalía para que ella investigue —replicó Padre.

—¿Esto plantea la ruta? ¿Es en serio? O simplemente se asumió la matemática simple donde cuatro contra uno, el resultado es evidente, debe ser verdad, mayoría gana. Matemática simple que hasta un burro entiende, pero y si quizás no se trataba de una lógica simple, sino de un asunto más complejo, dónde no todo es una cuestión obvia de mayorías, sino de un caso que requiere de más información, análisis y detenimiento para considerar otras probabilidades ante el supuesto hecho.

4. Nick

Durante los últimos años de canto lírico en el conservatorio, Madre participaba en diferentes eventos culturales artísticos (zarzuelas, clases, presentaciones) aquí y fuera de la ciudad. El viaje para la presentación en el Teatro de Cuenca generó estragos, mareos y vómitos. En todo este ir y venir del apasionante mundo de la lírica, Nick estaba en la barriga.

Siendo el tercero entre sus hermanos, llegó a este mundo en el último mes del año. Fue una gran sorpresa. Nunca se dejó ver en la gestación; un médico dijo que sería niña, pero en el último chequeo de la eco apareció haciendo pipí.

—Ha sido un varón —dijeron.

Madre aún mantiene la impresión de verlo en la pantalla como si, a su vez, él la mirara. Padre que la acompañaba solo dijo:

—¡Qué facciones tan fuertes refleja este niño en su rostro!

Después de nueve años otro pequeño en casa, aunque luego llegaría una nueva integrante. Madre y Padre siempre supieron que Nick era un niño que traía incorporado otro chip. Todo su desarrollo fue incentivado por la presencia de sus hermanos mayores. Gateó a los cinco meses y caminó a los nueve. Sus primeras palabras fueron tete, mamá y papá. Todo en él siempre fue más temprano.

Sus padres resolvieron no ingresarlo al maternal. Lo inscribieron directo en el prekínder: tenía suficiente estímulo. Por varias ocasiones acompañó a Madre que estudiaba en la Facultad de Psicología. Padre se hizo cargo del proyecto educativo de los hijos. Quería que Nick continúe en el colegio que estudiaron sus dos hermanos, pero las cosas habían cambiado. Así, ingresó a la Ecoescuela y, al año siguiente, a la escuela de arte, siguiendo los pasos de su hermano.

*

Mientras Nick crecía, se lo definía como un niño dulce. Dulce para las niñas, para los adultos, para la familia. Todos querían cargarlo, lo buscaban, lo invitaban. Padre aún guarda la carta de una compañerita que, en tercer grado, le escribía pidiéndole que decida si quería que ella sea su novia.

Reconocían la facilidad con que Nick hacia amigos, mientras Padre le inculcaba —poniéndolo sobre sus piernas y frente al computador— el amor enfermizo por el equipo de todos: “Eres mi sol y devoción el amarillo es mi color”. A la par, se comenzaron a destacar sus habilidades en el teatro, y siguiendo siempre a su hermano

encontraron un lugar para hacer del arte un espacio de crecimiento personal.

A corta edad ya participaba en obras con teatro lleno. Verlo actuar ante tanta gente y con un desenvolvimiento escénico impresionante hinchaba los corazones de toda la familia. Padre se hizo su fan. El lenguaje y las habilidades sociales de Nick se desarrollaron plenamente. Crecía —como decía Madre— como un niño lindo, dulce y alegre. Siempre se llevó bien con su hermano Andreas y sus hermanas Samy y Made. Sus actuaciones se volvieron parte de su personalidad y su espíritu. El cariño y amor de sus abuelos le sumaron una gran dosis de madurez y respeto.

En casa, Nick siempre se muestra servicial, ayuda, colabora, trabaja y apoya en todo lo que se le requiere. En ocasiones fue sirviente de Samy y Andreas, hasta que comenzó a cobrarles y a negociar sus servicios. La Ecoescuela cerró después de pandemia. Una de las opciones para continuar fue la Incubadora S. D., que se apalancó del colegio donde sus hermanos estudiaron. Su prioridad fue el estudio, sus clases en la escuela de arte y jugar pelota con sus amigos del barrio.

*

Solía contemplarlos durmiendo, como si tratara de atrapar el tiempo con los recuerdos de cuando eran pequeños y ahora no entraban en la cama. Crecieron, estiraron sus cuerpos, su olor, su voz, su belleza. Así pensaba Padre de sus dos hijos que compartían cuarto. Nick apostó con Madre cien dólares si superaba en estatura a Andreas. Para Madre eran sus bebés, pero Padre acogía el misterio del cambio manifestado en ellos.

Años atrás, Madre y Padre hicieron un acuerdo: sabían que la justicia y los valores no son cosas que se vociferan o aparentan ante los demás, sino que se viven en casa. Ambos tenían conciencia de género, sospechas de los roles y estereotipos que la sociedad

construye e impone y cómo estos producen desigualdades, inequidad y afectan especialmente a las mujeres. Como Madre se había dedicado al cuidado de Samy y Andreas de forma exclusiva, no pudo continuar desarrollándose laboralmente. Ya con Nick y Made, Padre asumía mayores responsabilidades con su atención y cuidado. Era lo justo, era lo correcto, si pretendían construir un hogar de equilibrios y experiencias significativas.

Así, Madre —después de estudiar en el conservatorio— inició y terminó su carrera, e inmediatamente comenzó a trabajar. Ganó concursos como servidora pública y es una profesional querida, amada y respetada.

Conforme los hijos crecían, asumían mayores responsabilidades. Todos podían lavar platos, limpiar la casa; los mayores apoyando a los menores y fomentando un compromiso con equidad y colaboración. De esta forma, el hogar le proporcionaba a Nick equilibrio, consistencia y sed de superación.

*

Cuando le preguntan a Nick sobre las personas más influyentes en su vida, no duda decir que son su mamá, su papá y sus abuelos. Su abuela materna falleció hace pocos años. Nick siempre pegó con los abuelos paternos. Su abuelo —de alguna manera— ganó su aprecio y cariño. Quizás porque es una persona que le encanta hablar, expresa las cosas como son, lo dice con humor y sin tapujos. Por eso a Nick no le asustan los vozarrones ni la seriedad de alguna persona.

En su familia y ancestros hay tigres, leones, pumas, pero también osos, venados, gatos y perros (no porque sean therians). Todos pelean, hablan, discuten, son eufóricos, apasionados; también son dulces, amigables y alegres. Nick sabe escuchar, atender y valorar las palabras de los adultos. Su abuela siempre le expresa afecto, y con la sabiduría de haber formado a Padre, ahora traspasa el legado a su nieto querido que come como descosido.

Padre asumió la tarea de preparar a sus hijos para la vida. Les enseñó a cruzar las calles y subirse en un bus; enfrentar los retos y las adversidades sin temor, pero con confianza, seguridad y dependencia de Dios. Entre dosis de firmeza y exigencia, Padre consolidaba en ellos una estructura de personalidad responsable, comprometida e independiente. Madre —con su cercanía, atención, cariños y consejos— los sorprendía con diferentes gestos, tratándolos de "hermosurillas".

Pero también los adultos se equivocan y no lo saben todo. Tanto Padre como Madre nunca tuvieron problemas para reconocer que se equivocaban porque cometían errores. Así, inculcaron a sus hijos aceptar el error, reconocerlo, pedir disculpas o perdón y restaurar las relaciones. Lo mismo hacían ellos.

Todo esto nutrió a Nick y lo hizo un adolescente seguro, alegre, juguetón, expresivo. No le atemoriza la autoridad, porque entiende que la autoridad siempre debe servir a los demás con el ejemplo. Sabe expresar su voz, ser solidario, empático y usar sus habilidades para causas nobles.

*

Un viernes de diciembre del año pasado, mientras Padre regresaba con Andreas y Made a casa, recibió una llamada de Aleja, la maestra de teatro:

—Sucedió algo con Nick, un accidente. Los paramédicos de la ambulancia están aquí, piden su autorización para trasladarlo al hospital de Durán.

Resulta que Nick participaba en una presentación artística con su profesora de teatro, y durante el evento, una plataforma metálica de arreglos florales cayó sobre su espalda y alarmó a todos los presentes. Inmediatamente se llamó a la ambulancia, temiendo que algo haya

sucedido al adolescente que en ese momento personificaba a un payaso loco.

En ese instante, el corazón de Padre tembló, la mente se enfrió y, en milésimas de segundos, pensó qué era lo más conveniente.

—¿Qué les digo a los de la ambulancia? Esperan su respuesta.

Padre pidió colocar a Nick al teléfono, si es que podía hablar.

—Sí puede. Se lo pongo —dijo Aleja.

—Nick, hijo ¿cómo te sientes? ¿estás bien?

—Sí, papi, un poco adolorido.

—Necesito que me digas si puedes aguantar hasta que llegue donde estás. Necesito saber si lo puedes manejar.

—Sí, yo te espero. Ven —dijo con voz tenue por el dolor.

Padre habló con la maestra:

—No autorizo que lo lleven a ese hospital. Ya voy en camino.

Detuvo el auto y dejó a Andreas y Made en una avenida principal, y se dirigió a ver a Nick. Llamó a Samy para que ponga a Madre al tanto del accidente, pidiéndole que la calme.

Acelerando, pero con prudencia, se dirigió donde se encontraba Nick. No sabía detalles del accidente. Padre no dejaba de pensar; al tanto que el corazón se aceleraba, pero se endurecía para calmarlo con serenidad. En el trayecto recibió un mensaje que decía: “Conseguimos un hospital privado cerca del evento, encuéntrenos aquí. Ubicación GPS”.

Padre llegó, pidió ver a Nick, ingresó derrumbando obstáculos hasta donde lo tenían. Lo encontró acostado, con suero, pintado de payaso y con traje.

—¡¿Estás bien, hijo?!

—¡Estoy vivo! —sonrió Nick.

Le aplicaron todos los exámenes médicos para conocer su estado y descartar cualquier daño. No tenía fracturas, traumas o cortes; solo golpes y moretones. Los organizadores del evento se acercaron a Padre y le explicaron lo sucedido. Muy apenados decían que todo fue un accidente. Cubrieron los gastos médicos. Después de recibir el alta y evitar dejarlo internado, fueron a casa. Al ver a Nick, Madre recuperó el alma. Sus hermanos lo abrazaron.

Como tenía presentaciones y compromisos adquiridos haciendo de soldadito de plomo en un centro comercial, a los dos días, Nick se reincorporó y fue con Andreas que hacía de papá Noel al lugar donde se maquillaban para ser trasladados hacía su presentación.

5. Gertrudis

Ella nunca quiso ser profesora. Eso de que "peor es nada" la llevó a algo para lo que no estaba preparada, emocional ni técnicamente. Al ser hija última, Gertrudis fue una niña que gozó de cierta condescendencia y control férreo. Sus padres la llevaban a la escuela y le advertían de cuidarse de los niños malos que se burlan de sus trenzas y su robustez.

—¡Nunca te dejes de ningún cavernícola, Gertrudis! Los hombres suelen ser malos y peligrosos.

Aquella consigna se repetía al interior de su familia. Las historias de la tía Frigia, de la prima Matilde, de la abuela Hermida y de su hermana recién casada corroboraban lo que se decía:

—Los hombres suelen ser malos y peligrosos. ¡No te dejes!

Aquello se hizo carne cuando Gertrudis se enamoró de Juanillo, un compañero de escuela. Vio en él un encanto que, sin saberlo,

comenzó a darle calor y sudor cada vez que lo miraba. Procuró ser su amiga y encontró maneras para ayudarlo, porque Juanillo era lindo pero muy torpe en matemáticas. Gertrudis no era tan buena, pero el interés por Juanillo la llevó a convertirse en la mejor con los números.

Así, con clases de apoyo y atención personalizada, Gertrudis pasaba tiempo con Juanillo. Cuando iba a su casa, se acercaba más y más, hasta rozar su brazo junto al suyo. Aquello era lo más sublime que había experimentado; era como un toque mágico que inyectaba algo nuevo en su corta experiencia: felicidad. Él le agradecía por toda la ayuda con una sonrisa chimuela.

—Eres diferente a las otras niñas —le dijo una vez.

Ese día, ese gran y bendito día, Gertrudis vio estrellas en el cielo y quiso estamparse en ellas. Sintió que se elevaba hasta el séptimo cielo y, desde ahí, veía a todos; ella tan grande y todos diminutos. Asumió las palabras de Juanillo como un deseo de ser su novia. Ahora se arreglaba para ir a la escuela. Cambió las trenzas por el cabello suelto. Se refundió en el clóset buscando algo nuevo, hasta que encontró unas faldas de sus hermanas y reemplazó los anchos pantalones que usaba. Se puso una diadema que resaltaba su cara rechoncha. Pero ella la matizaba con maquillaje.

El entusiasmo de Gertrudis la llevó a regar el rumor en la escuela de que Juanillo era su novio y la invitaba a salir. Aunque, en el fondo, solo era un sueño, pues Juanillo miraba más a las moscas y luchaba por aprender matemáticas.

Así fue como todos comenzaron a cantar:

—¡Juanillo y Gertrudis! ¡Gertrudis y Juanillo!

Ella recibía la molestia con gusto. Fruncía el ceño. Se notaba una semisonrisa que no era fácil de esconder, algo así como un “me molesta, pero me gusta; detente, pero sigue; ya calla, pero grítalo a todos”.

Al comienzo, Juanillo ignoraba la molestia de sus compañeros. Sin embargo, llegó el momento en que no pudo más. Durante el recreo se paró en medio patio y explotó:

—¡No tengo nada con Gertrudis! ¡Solo somos amigos porque me ayuda para que pase matemáticas! ¡Nada más!

Gertrudis lo escuchó y sintió que algunos cristales se quebraban en su interior. Regresó a su cabeza la frase: "Los hombres son malos y peligrosos. Los hombres son peligrosos y malos".

Salió corriendo hacia el baño. Encerrada para no ser vista, remordía sus labios; no lloraba. Al verse al espejo, notó su cara enrojecida y una gota de sangre que avizoraba por su nariz.

Desde aquel día nunca más habló con Juanillo. Le aplicó la ley del hielo y el infierno. Cuando supo que estaba por perder el año, al tener bajas calificaciones en matemáticas, expresó:

—Te lo mereces, maldito.

*

De joven, Gertrudis optó por relacionarse con plantas y animales. Sintió que eran más leales, más fieles, más buenos. En la universidad aborrecía a los chicos que se las daban de galanes. Decía a las otras chicas:

—Tiene una linda cara y mierda en la cabeza. Piensa que con eso le será suficiente.

Aunque por un tiempo sintió una especie de atracción por las chicas, la sola sensación la asustaba y la reprimía. Recordaba los discursos de su tío, el sacerdote Margarito, quien siempre se refirió a esos de la sodomía como pecadores; pecado mortal imperdonable y antinatural.

Con los profesores era implacable:

—A mí no me va a venir a joder ni ver la cara este viejo pendejo, cara de v…

Participaba en todo aquello que volviera a la universidad por la senda del bien. Sus pocas amigas la tenían por amargada. Solo la integraban para los trabajos en grupo donde sabían que la podían usar para obtener una buena nota.

Aprendió a ver la quinta pata al gato como forma de atacar. Solo tenía un amigo, Waldo, a quien le contaba todos sus corajes, enfados y resentimientos. Él hablaba poco. Le tomó afecto a Gertrudis porque un día, cuando no se pudo defender de otros compañeros, ella lo humilló, lo escupió y le dio tres bofetadas que le puso a bailar la mandíbula.

—No seas tonto, ¡defiéndete!

Waldo supo que ella sería su mejor amiga. Sabía maltratar, hacer sentir mal y ser intimidante si se lo proponía.

*

Sus relaciones interpersonales duraban poco. No tenía paciencia. Todos se alejaban porque —de alguna forma— los hería. Nadie aguantaba sus manías. Un día, sus familiares le dijeron que, si no cambiaba, mejor buscara donde vivir. Ella así lo hizo.

Se dio cuenta de que para sobrevivir tenía que aprender a poner buena cara y sonreír. Hacer algo que le costaba mucho. No le quedó de otra que cultivar el arte del camuflaje. Mostrarse como una víbora venenosa. Callada, sonriente, ganarse a los demás, conquistar su confianza. Y cuando ya los tenía cerca, dar el piquete letal.

En sus primeros trabajos ese fue su patrón. No le quedó otra que aceptar dar clases en un colegio, aunque nunca se formó para ser

educadora. Siempre dijo por compromiso e interés que le gustaban los niños.

La pusieron de inspectora y profesora en el colegio Tíratealagua. Ahí se peleó con la directora. Ella quería expulsar a un estudiante que había agredido a una niña. La directora buscó alternativas para mediar la situación, y logró solucionar el caso con los padres de ambos. Pero Gertrudis lo consideró injusto. Se había vinculado tanto a la niña del caso que necesitaba hacerle justicia con sus propias manos.

Así, ni corta ni perezosa, acudió al Estricto para señalar que la institución Tíratealagua era negligente al no expulsar a un estudiante que maltrató a una de las niñas. El Estricto informó a la institución educativa y aclararon el asunto. Al siguiente día, la directora despidió a Gertrudis. Con silencio indómito, se retiró. Al cerrar la puerta de la institución, volteó su rostro furibundo y expresó:

—No me arrepiento de nada. Bien merecido se lo tienen, ¡malditos!

*

En esa búsqueda de trabajo, Gertrudis aplicó para profesora en la Incubadora S. D., y la aceptaron. La primera semana se presentó como devota de la educación, guardiana de la moral y heroína de los valores perdidos de la familia.

En la nueva institución se movía de manera sigilosa. No tenía espacio ni lugar para mostrarse. Puso el ojo a otras compañeras de trabajo, a quienes calificó como consentidoras e incapaces de poner orden a los muchachos majaderos. Esto hizo que se ganara la antipatía. Se dieron cuenta de su táctica: amistad, confianza, difamar y aprovecharse.

Aquí conoció a Nick. Lo veía de lejos; aún no era su profesora. No obstante, la solían asignar para distintas actividades de cuidado. En una ocasión acompañó al curso de Nick para entregar juguetes en una comunidad. Se dio cuenta de la interacción de los padres que asistieron, el nivel de confianza, lo que no vio con buenos ojos. Y se puso a dar órdenes:

—Mejor que las madres vengan acá en mi auto y que los papitos se vayan en otros vehículos.

La reacción de algunas madres fue:

—Y a esta cojuda, ¡qué le pasa!

*

A los dos años, la asignaron tutora del curso de Nick. Al comienzo aplicó su táctica de culebra benevolente. Poco a poco fue mostrándose. Comenzó conquistando la confianza de algunas chicas. Las alentaba a que le contaran cualquier cosa que les sucediera. Gertrudis decía que siempre estaría para ellas, así fuera de noche.

Detectó a los rebeldes, o sea, aquellos que le decían las cosas en la cara y que eran capaces de alzar la voz cuando consideraban que ella no actuaba bien.

Gertrudis creía que la autoridad no se discute. Los adolescentes, como casi personas que adolecen, aún están en deformación y la necesitan para su formación. Algunos del curso le creyeron, en especial las chicas; conversaba con ellas, las sacaba a hablar si se sentían mal. Les escribía por WhatsApp. Incluso las dejaba en sus domicilios. El curso se dio cuenta de que ella tenía favoritas.

Nick, sus amigos y otras estudiantes eran los que tenían la capacidad de decir lo que creían y pensaban. Esto incomodaba a Gertrudis. Un día, intentó ganarse la confianza de Nick:

—Me gustaría que confíes más en mí. Si tienes alguna situación, ¡cuéntamela! Yo siempre podré ayudarte.

Nick respondió:

—Gracias, pero la verdad es que yo no confío en usted, pero le agradezco. Para eso tengo a mi mami, a mi papi y a mis abuelos.

Gertrudis descubrió que perdía un sumiso. Sin embargo, también encontró alguien a quien siempre joder. Se manifestaba en ella el síndrome de Procusto.

*

A los estudiantes, entre los catorce y quince años, les entró la fiebre por tener enamoramientos —o como les suelen llamar, vaciles y amarres—. Las hormonas comenzaron a convulsionar con parejitas por aquí, por allá, las que son, no son, parecen, pero no es, es y no parecen. Todo esto mareó y enojó mucho a Gertrudis, al punto de que no podía detectar si el asunto venía de las chicas o de los chicos. Si los besuqueos y las tomadas de manos, como de nalgas, las escondidas por los rincones, eran de unos o de otros.

Algunos padres aprobaban que sus hijos e hijas tengan relaciones de enamoramiento, otros no. En un curso de treinta y dos estudiantes, con solo diez varones, era todo un desafío. Algunos directivos no sabían cómo manejar cada caso. Se valieron de charlas, pero las hormonas se levantaban más. Reprendían a otros en reuniones públicas aludiendo a casos. Y no faltaron los que revisaban los celulares —yendo hasta los domicilios de los estudiantes— para comprobar la verdad. Llegaron al punto de convertirse en detectives.

Gertrudis vio en Nick el prototipo de muchacho que se tira a galán. Le enfadaba que las chicas estén babeando por ese delgaducho payaso. Y claro, Nick también hacía alardes, cediendo a relacionarse con algunas muchachas, lo que le trajo inconvenientes. Aunque

siempre respetaba a sus compañeras. Por alguna razón, cuando Gertrudis miraba a Nick, veía a Juanillo. Lo que derramó la gota del vaso fue cuando se enteró de que Nick mantuvo una relación con una de sus favoritas. Ese día se las juró.

*

Por la alteración de las hormonas, Gertrudis llamó por separado al papá de Nick y a la señora Castillo, mamá de una de sus chicas. Al parecer, los muchachos se habían besado y se les pasó la mano. Gertrudis, indignada, dijo a Padre:

—Yo hablé con ellos. Los vi que andaban de parejita y les dije que les diría a sus padres, y acordamos que se separarían. Me lo prometieron.

En el fondo, Gertrudis buscaba lavarse las manos porque no informó desde el inicio a los padres de la situación, la que se pudo prevenir. Ahora, como no le hicieron caso, se presentaba asombrada de los efectos de las hormonas en ellos.

Padre y la señora Castillo coordinaron una reunión donde conversaron y aclararon la situación.

*

Al siguiente año, ya las hormonas se habían calmado en los chicos, en algunos por lo menos. Claro, después de varias expulsiones y la no continuidad de algunos estudiantes por la forma en que se trataba los casos de sus hijos. Padre y Nick hacían un acuerdo de estímulo para el inicio del año escolar:

—Quiero que te enfoques en tus notas. Mejora tu promedio y te compraré un celular. Ya tendrás tiempo para otras cosas —dijo Padre.

Nick estuvo de acuerdo y se motivó por tener a fin de año su primer celular.

Se tranquilizaron las hormonas. Las de Gertrudis no.

Un día, entró al curso como poseída de malos espíritus que la atormentaban y comenzó a repelar a los estudiantes:

—Me han dicho que los varones andan en un juego obsceno y se tocan los penes. Las chicas me lo dijeron. Quiero decirles que este es un colegio de orden y que ninguna vulgaridad tendrá lugar aquí. ¡No se porten como cavernícolas!

Aunque no señaló nombres ni responsables, Gertrudis tenía el hábito de generalizar de frente, tratar mal en público y difamar por detrás. De igual forma, aunque algo más regulada y con tono convincente, al siguiente día habló de violencias. Y como si se tratara de una cuestión personal, incentivó a todos a denunciar.

—Si saben de cualquier situación que les haya pasado a ustedes o a alguna de sus compañeras, hablen, denuncien. No se guarden nada. Denuncien y hablen.

Ese día, algo extraño pasó en el curso. Algunas chicas estaban inquietas. Las que nunca hablaban con otras, ahora se acercaban; en especial una de ellas. Gertrudis no observó nada. De pronto se encontró con tres estudiantes que regresaban de la oficina de Solovino porque no lo encontraron.

—¿Qué sucede? ¿Pasó algo? ¿Cuéntenme? ¡Díganme! —dijo Gertrudis.

Las tres se miraron y una comenzó a hablar refiriéndose a Nick. La segunda solo movía la cabeza. La tercera abría los ojos al escuchar lo que decían de su compañero.

6. Lo que no te mata te fortalece

Transcurrieron más de tres meses. Todo pasa, todo cambia, crecemos, aprendemos, se perdona, pero las injusticias no se olvidan. En este país todavía se piensa que el acusado tiene que demostrar su inocencia. Padre y Madre reconocieron que, al inicio, el efecto de lo ocurrido los impulsó a ello: a defender a Nick a capa y espada. Aunque después comprendieron que la lógica es inversa: los que acusan son los que deben demostrar la culpabilidad del acusado.

El desgaste, las lágrimas, los malos momentos no se podrán cambiar. En todo este trágico proceso Madre y Padre cuidaron a Nick. Cuando todo se fue desenmascarando se dieron cuenta de quién y de quiénes tenían que defenderlo, pero Nick otra vez sorprendió.

—Cómo te sientes para conversar con la señora y el señor García. ¿Lo quisieras hacer?

—Sí, papá. No tengo nada que esconder.

—Nick, vamos a hablar con la señora López, creo que es importante aclarar unas cosas que no cuadran con lo que dijo su hija. ¿Cómo te sientes? ¿Podrás hacerlo?

—Está bien, papi, vamos. No pasa nada.

—Pero no le cuentes a Madre, porque me mata.

—Está bien. Queda entre nosotros.

—Hijo, vamos a hablar con el señor Miranda, me gustaría que él tenga las cosas claras y sepa cómo sucedieron los hechos. Él se merece conocer las dos versiones. ¿Podrás hacerlo? Yo estaré contigo.

—Bueno, papi. No hay problema. Como he aprendido, se reconocen los errores y se piden disculpas. Cuando no existe tal cosa, se las aclara.

Durante todo el proceso, Nick habló cara a cara con cuatro padres de familia. Con todos, por más delicada que fuera la conversación, él pudo decir las cosas que pasaron. Miró a la cara a cada adulto, y Padre lo admiró. Vio en su hijo de quince años a un hombre con gran capacidad para enfrentar las adversidades e injusticias de la vida. Aunque le dolía por lo que pasaba su hijo, en todo tiempo lo afirmaba.

Además, Nick tuvo entrevistas con un profesional de psicología que le realizó una valoración por iniciativa de sus padres. Acudió a todas las sesiones. En la Fiscalía presenció momentos horribles al ver a policías, militares armados, personas encontradas infraganti detenidas. Y ahí Padre le dijo:

—Hoy aprendo que en estos lugares hay gente que comete delitos, pero también hay mucha gente que injustamente acude aquí.

Y abrazó a Nick.

Padre no quería que Madre sufriera viendo a Nick responder las preguntas de extraños, explicando lo que no hizo, por eso él siempre estaba presente. Ante cada notificación, fueron y Nick habló. La evaluación del entorno social, luego la evaluación psicológica en la Fiscalía, fueron y la dieron. Para rendir la versión ante el fiscal, fueron y lo hizo. Después de su ratificación de inocencia por el Estricto, y su reintegro a las clases presenciales, Nick miró a Solovino y le dijo:

—Usted no me escuchó —y procedió a contar los hechos.

Luego ante Regia, Gertrudis y el representante del Estricto, los miró y les dijo:

—Esto fue lo que pasó...

Al final, Nick habló con nueve personas adultas sobre las acusaciones que le hicieron. Sus abuelos estaban pendientes y, después de cada proceso cumplido, llamaban para saber cómo estaba su nieto.

Padre presenciaba la fortaleza, valentía y capacidad de Nick. También pensó en aquellos que permitieron todo esto:

—Esta será la vergüenza de los sinvergüenzas, que vean a la cara a Nick, y cuando lo escuchen y él los vea a los ojos, entonces entenderán la verdad que no quisieron ver.

Así como muchas cosas en la vida y la familia de Nick, no se habla del concepto ni de los valores, porque se viven. En todo lo ocurrido, Nick demostró eso que tanto hablan algunos y que se llama resiliencia. Y desde la sabiduría popular, Padre le dijo a Nick:

—No lo olvides nunca, amado hijo: lo que no te mata te fortalece.

7. Los hechos desde el reverso de la historia

"La búsqueda de la verdad no para imponerla como fuerza instrumental de la razón, sino como camino de la justicia". "Sin verdad no hay justicia". Son premisas que motivaron a Padre. Después de dialogar con expertos, jueces, abogados y otros profesionales muchas cosas se aclararon.

La conversación con dos padres de las chicas implicadas fue determinante para comprender mejor lo que realmente pasó. Esto les permitió descubrir quién estuvo detrás de todo. Cualquier relato tiene su contrarrelato; toda historia, su propia versión. Y aunque cada uno tiene el derecho de contar su historia, generalmente quienes la cuentan son los vencedores que tienden a imponer "su historia" con la fuerza de las mayorías. Sin embargo, aquí no se trata de vencedores ni de vencidos, sino de un caso que involucró a cinco adolescentes y sus familias, y que perjudicó de manera específica a quien asumieron como sospechoso y "supuesto agresor".

Padre y Madre acordaron no buscar una represalia contra las adolescentes involucradas. No harían con los otros lo que hicieron con su hijo. Se enfocaron, más bien, en que se demuestren los hechos. Los abogados que defendían a Nick en el Estricto y en la Fiscalía solicitaron que se expongan las pruebas de los hechos. Sin las denuncias de los padres de las adolescentes, sin las cámaras que pudieran corroborar los hechos —si es que sucedieron en las instalaciones de la institución educativa—, sin que las involucradas se presenten a rendir su versión ante el Estricto o en la Fiscalía —a excepción de quien estuvo detrás de todo esto y que fue la única en dar la versión— la evidencia solo se sustentaba en el relato que Gertrudis había recogido de tres estudiantes. Por lo tanto, carecía de solidez.

Los expertos decían que para juzgar un hecho como falta o delito primero tiene que evidenciarse el hecho. El supuesto hecho o la acción que no se comprueba anula cualquier acusación. Aunque los supuestos hechos producen relatos, estos no se juzgan ni se sentencian. Lo que se juzga son los sucesos concretos, reales y demostrables. En el caso de Nick y sus cuatro compañeras, "los hechos" que se escribieron en la denuncia no han podido ser demostrados hasta la actualidad.

Lo que sí se demostró fue la serie de irregularidades que sobresalieron en el caso (fallas administrativas, manejos negligentes, acciones perjudiciales a la honra) y el testimonio que dio un giro para comprender lo que realmente sucedió. Una de las chicas dio su versión y comentó a su mamá, lo siguiente:

> Aquel día, ella estuvo indagando con muchas compañeras del curso para saber si Nick les había hecho algo indebido a las demás. Le preguntó a la mayoría de las chicas del curso. También me hizo varias preguntas y a mi compañera también. Después de esto, nos dijo que vayamos donde el psicólogo para hablar. En ese momento que fuimos no estaba el psicólogo y nos encontramos con la tutora Gertrudis. Entonces ella comenzó a decirle cosas sobre Nick y mi compañera también.

Yo solo asentí, pero me quedé muy preocupada porque no sabía todo lo que ella diría[1].

*

Al final se descubrió que fue la ex de Nick quien incentivó todo. No existió tal violencia hacia las otras compañeras. Lo que hubo fueron "pareceres", "roces accidentales", "verdades a medias" y "comentarios" cuando tres chicas respondieron a quien actuó como indagadora voluntaria de las sospechas infundadas contra su ex. En el fondo, las supuestas víctimas nunca quisieron perjudicar a su compañero con quien mantenían una buena relación.

En ocasiones, las respuestas no están en el presente, sino en el pasado. El año anterior, esta estudiante y Nick recibieron un llamado de atención por besarse en el autobús de regreso al colegio. Al parecer, las cosas se salieron de tono según la versión de algunos testigos y así se descubrió su relación de "parejita".

Esto provocó que Gertrudis llame a ambos representantes por separado. Después de ser informados, Padre tomó la iniciativa de hablar con la mamá de la compañera de Nick, la señora Castillo. Se reunieron en un centro comercial, conversaron y orientaron a ambos adolescentes presentes sobre la etapa que vivían. Todo quedó bien —aparentemente—, aunque la relación sentimental entre ellos terminó poco después.

Lo ocurrido aún se mantiene como misterio por descifrar, mientras nos seguimos preguntando ¿qué motivó a esta estudiante a tal acción perjudicial contra su compañero, con quien mantuvo una relación afectiva el año pasado?

1 Testimonio literal de la estudiante. Su representante legal autorizó la publicación.

Parte dos: reflexiones

—¿Qué aprendiste de todo esto, Nick? —preguntó Regia.

—Aprendí mucho, fue muy duro. Usted es madre…

y si esto le hubiera pasado a su hijo, ¿cómo se sentiría? —respondió Nick.

Mediación en la mesa del Estricto

Capítulo 2
Lecciones y aprendizajes

Ángel Manzo Montesdeoca

https://orcid.org/0000-0002-9608-264X
amanzom@uees.edu.ec

Universidad de Especialidades Espíritu Santo (UEES), Ecuador

1. Confesiones paternales: me equivoqué y aprendí mucho

Me estrené como padre a los veintidós años. No fue por embarazo no deseado o algún accidente de cuentas. Fui padre por determinación, entusiasmo, gusto y alegría; es decir, con consentimiento plenamente informado. Siempre me fascinó la idea de ser padre joven y, aunque todo lo hice dentro de un proyecto de vida con mi compañera, es justo y necesario admitir que fue una experiencia llena de alegrías, esperanzas, satisfacciones y muchos equívocos.

Aun con todo esto, me sentí bastante seguro para disfrutar la paternidad. De hecho, ensayé con mi hermano menor y leí mucho sobre el tema. Aquí la primera y gran lección: crecer como padre exige crecer como persona, pues damos a los hijos lo que somos y tenemos en el momento en que nos llegan.

La carrera para la que menos preparados estamos

Aunque esta es una de las mayores empresas de la vida —cuidar, acompañar y formar a nuestros hijos— es un ámbito para el que menos preparados estamos. El colegio ni la universidad nos prepara y, en algunos casos, ni la propia familia. Esto significa que llegamos a ser padres o madres según nos toca el momento, sin ningún certificado que asegure contar con las habilidades y competencias que demanda esta labor. ¡Pobres hijos!

No todos los padres tuvieron la suerte de contar con buenos referentes de paternidad, con el mejor ejemplo y guía para educar a sus hijos. Es más, es probable que la mayoría de los padres ejerzan su paternidad bajo el criterio de "no ser con sus hijos como fue su padre con ellos". No obstante, a veces cierta ley del karma nos atormenta y terminamos convirtiéndonos en lo mismo que tanto detestamos de nuestros padres.

Equivocarse y aprender

Todo este preámbulo es para decirles que los padres se equivocan, y porque nos equivocamos aprendemos mucho. Mi intención, estimado padre y madre que leen este texto, no es atacar su autoridad. Algunos somos de esa generación a la que le decían: "Es tu padre y punto, cierra la boca o te saco los dientes". Tampoco llegamos a esos extremos. Lo que busco expresarles es que, para dialogar con nuestros hijos, debemos romper esa imagen de "santos padres y santas madres". Esto lo hacemos reconociendo, con ellos, que antes de ser padres también fuimos hijos. Como hijos nos equivocamos y como padres seguimos equivocándonos. ¡Qué pésimos aprendices somos en la escuela de la vida!

Con la experiencia de cuatro hijos, algo aprendí. Estoy seguro de que tuve muchos aciertos con ellos. Sin duda, muchas cosas hice bien. Pero eso se lo dejo para ellos. En esta ocasión quiero hablar de las cosas que no hice bien, de aquellas en las que me equivoqué y aprendí mucho. Por esta razón hablo de confesiones paternales. Compartiré algunas cosas en las que considero que me equivoqué con cada uno de mis hijos. Sé que expresarlas podrían desencantar a muchos, pero tengo la esperanza de que lo que voy a contar pudiera alentar a otros padres. A lo mejor digan: "Si él hizo eso, yo no soy tan mal padre". Y si logro eso, entonces valió la pena este libro.

Presioné demasiado

El primer hijo es el estreno de esta fantástica aventura. Recibe todo nuevo, la mejor atención. También los primeros desaciertos de sus padres. Eso pasó con Samantha. Planifiqué toda su formación: estudiaría en el colegio Alemán Humboldt donde estaría por catorce años. Para tal objetivo debía prepararla y estar lista al rendir las pruebas de admisión de manera óptima, por ello la ingresé en una escuela donde hizo el preescolar. Su primer año en el colegio le fue bastante bien; en el segundo comenzó a tener algunos problemas con

ciertos trabajos. Asumí la tarea de estudiar con ella y "ayudarle" en algunas cosas.

Me emocioné tanto que, sin darme cuenta, la comencé a presionar. Llamaba su atención cuando sacaba alguna calificación baja, estaba pendiente de sus notas; hasta que, en una ocasión, me citó su profesora para hablar de su rendimiento académico. Jamás olvidaré lo que sucedió ese día cuando llegué al colegio. Ella sabía que iría a la reunión y me darían alguna observación. Cuando la llamaron indicándole que su papá estaba con la profesora, me informaron que fue al baño porque se hizo pipí. Hablar con la profesora me hizo ver que Samantha estaba muy bien, pero como padre tenía que ir más despacio.

Aquel día me dolió el alma ver en lo que, sin querer, me había convertido para mi pequeña: su terror y miedo. Sin darme cuenta la estaba presionando tanto que ya la escuela se convertía en algo terrorífico y su padre lo estaba causando. Entendí que, aunque seamos padres y tengamos tanto amor por nuestros hijos, no estamos libres de dañarlos y afectarlos de por vida.

En ese momento que pude recapacitar y darme cuenta, bajé las revoluciones. Recuerdo que en casa comencé a jugar más con ella y, poco a poco, me fue preocupando menos sus notas y más ella. Y creo que así nació nuestra complicidad y risas. Esto hizo que luego se convierta en una de las mejores estudiantes y que llegue a graduarse con honores en la universidad. Pero salí aterrado de lo que pude generar en mi pequeña a sus siete años.

Lo aprendido me sirvió para acompañar el proceso formativo académico de mis otros hijos de manera más relajada, y siempre centrado en ellos. Lo demás sería consecuencia de fortalecer su confianza y estima. Eso hizo que ya no me enfocara en las calificaciones: ahora me concentro en brindarles toda la seguridad y afirmarlos recordándoles de lo que son capaces. Me interesa que sean buenos estudiantes, que

es mucho más que tener buenas notas. Por eso los motivo a ser buenos compañeros, a expresar las cosas, a mirar a sus profesores y decir lo que sienten; que sepan quiénes son y de todo lo que pueden hacer si se lo proponen.

Irrité al adolescente

Con mi segundo hijo, Andrés, tuve un encuentro inolvidable en su adolescencia. Siempre fue y es un chico muy tranquilo, jovial, pero muy formal. Sin embargo, cuando tuvo dieciséis años comenzó a tener una mala actitud ante algún pedido como comprar en la tienda del barrio. No recuerdo el motivo, pero en una ocasión hizo algo de mala gana que me llenó de enfado. Tuve que salir a buscarlo y ya cerca de la casa, mientras le hablaba, respondió de forma grosera. No aguanté y comencé a darle de nalgadas y manotazos como si fuera un niño pequeño, pero ya era un adolescente: su cuerpo se había desarrollado y reaccionó a la defensiva. Cuando quise forcejear, como si fuera un adulto al que me enfrentaba, me contuve.

Aquello fue indescriptible: ¡mi hijo se enfrentaba a mí! No pude evitar recordar las tristes experiencias que tuve con mi padre en algún momento. Mi hijo —a quien tanto besé y abracé— ahora forcejeaba conmigo. Fue una sensación horrible para ambos. Nos detuvimos. En esa época, mi hija aún no era "psicoloca" ni sabía de "la magia blanca, el tarot y los signos zodiacales", si no me hubiera dicho que se trataba de un Leo peleando con un Capricornio.

Después de que se calmaron los ánimos, hablé con Andrés, aunque en esa conversación él tomó la iniciativa. Reconoció que no debió actuar así y me propuso un pacto que hasta hoy hemos respetado: "No vamos a volver a discutir así, papá, ni tratarnos mal". Él me mostró su nobleza. Yo, como adulto, no actué de la mejor manera. Él reaccionó de forma más madura y noble que yo. Nunca volvimos a discutir así. Y claro que hemos tenido otros problemas y discusiones. Pero es como si ambos rugimos con fuerza y libertad, mientras todos hacen silencio y luego todo se calma.

Es verdad: mi hijo es un león rugiente y yo una cabra salvaje. Sale fuego cuando discutimos, pero nuestro pacto de amor pesa más. He aprendido a respetar a mi hijo, como él a mí. Hoy —que es todo un hombre— mantiene su nobleza y su fuerza, pero no olvido el pacto que hicimos, aunque él ya ni lo recuerde.

¿Qué padre no ha fallado reaccionando de manera inapropiada con su hijo? Ya sea descargando su enfado, ira, impotencia o sacando sus diablos internos. Pero ¡cuidado! Podemos provocarlos y generar un trágico incendio en la relación. Alguien debe reaccionar y la iniciativa de un pacto de amor y respeto, en un contexto de adolescentes, puede ser muy útil.

No creí a mi hijo

Con Cristopher, mi tercer hijo, nuestra relación ha sido muy cercana. La ventaja de ser padre de dos hijos es que, en alguna medida, se adquiere más experiencia, se valora más la cercanía con ellos. Su carácter y su forma de ser siempre fueron un encanto y coinciden bien conmigo. En nuestra relación existe confianza y respeto. También mucha autenticidad. Es el único que me dice en mi cara: "Papá, yo no te tengo miedo". Les dice a sus amigos: "Mi papá tiene esa cara de nacimiento, pero no le tengas miedo. Es chévere".

Cristopher tiene una habilidad para conquistar, tiene carisma. No ha estado libre de corrección y disciplina ahí donde más le duele: suspendiendo sus salidas a jugar pelota cuando era necesario. En lo que va de sus quince años es una maravilla: conserva el encanto y la travesura de su infancia, aunque ya con el cuidado y la seriedad de saber cómo es cada uno en la familia.

Y fue con él, con mi gran muchacho, que cometí uno de los más grandes errores de mi vida. El caso se ha mostrado en detalles con la historia de Nick. Cuando estas personas de su colegio me informaron lo que "supuestamente hizo" —aunque dudé, en el fondo

no lo creía, pero en la formación de un investigador siempre existe la posibilidad de que las cosas no sean como pensamos— asumí que lo pudo haber hecho. Y esto me llevó a tratarlo de manera inapropiada, a juzgarlo sin preguntarle. El miedo y el terror me poseyeron con la plausibilidad de la realidad que algunos adjudicaban. Me cegaron y me cegué. La fuerza de mi amor y mi afecto hacía él se nubló por el espanto y traicioné mi confianza.

Mi confianza en saber quién es Cristopher y qué cosas es incapaz de hacer… pero el Diablo es puerco. Pudo más darles crédito a los "adultos que saben", a nosotros adultos que sí somos capaces de todo, y no vi la inocencia en los ojos de mi hijo. Fueron necesarias las palabras de su madre para traerme en razón y hacer lo que hice en otras ocasiones: escucharlo. Y lo hice, no sin antes pedirle perdón. Perdón porque le creí a su tutora, al psicólogo y a la rectora sin haberlo escuchado primero. ¡Dios, lo lamento tanto! Aquí nuevamente fui sorprendido por la persona en que se había convertido mi hijo: "Papá, no te preocupes, yo te entiendo. Nos podemos equivocar".

No sé cuántos padres han tenido la dicha de sentir que no se pueden perdonar a sí mismos por las cosas que hicieron, pero que reciben la comprensión y el perdón de su hijo o hija. Aquello es pura gracia divina. Siempre supe que mis hijos eran especiales, no necesariamente por alguna discapacidad, sino por su bondad, su nobleza, su empatía, su coraje y su fuerza. Me equivoqué con Cristopher y aprendí mucho. No volveré a asumir algo que me digan de él sin primero escucharlo.

El efecto cucaracha

Me gustaría decir que ya no me equivocaré más y no tendré que seguir haciendo estas confesiones paternales tan incómodas, pero aún me falta mi otra hija. Y aunque deseo de todo corazón haber aprendido las lecciones con mis tres primeros hijos, es probable

que todavía me siga equivocando. ¡Dios me libre! Madelaine es implacable, ella no tendrá piedad de mí y ya la veo chantajeándome.

Casi lo olvido: traumé a mi última hija con las cucarachas. Ella siempre fue bastante llorona de pequeña. No dejaba dormir. Sin embargo, ante los problemas difíciles me he especializado en alternativas de solución, que a veces atino y en otras no. Así ponían a la niña gritona en mis manos en su pleno y estruendoso llanto. Papá, resuelva. ¿Cómo callarla? Y se me ocurrió decirle: "Shiffff, silencio que viene la cucaracha". Encontré la fórmula mágica para calmar a esta muchachita. "La cucaracha" se volvió en la expresión reguladora de calma y silencio con ella. ¡Ahí viene la cucaracha! y todo se resolvía, al tanto que sus grandes ojos negros pechiche sobresalían.

Como ya pueden intuir, mi aparente solución momentánea me generaría un problema mayor: producir fobia en mi hija, específicamente katsaridafobia, que es la fobia a las cucarachas. La psicóloga de la casa me culpó de por vida por el trauma generado en Madelaine y su terror al ver a las pequeñas cucarachas por ahí.

Debí acompañarla con paciencia a superar sus gritos mientras crecía y ahora que es adolescente, aunque lo va superando paulatinamente, reconozco que soy responsable de esa fobia en mi pequeña. Pues como ven, con los hijos podemos solucionar algunas cosas en el momento, pero ¡cuidado y el problema se agudiza después! Lo mismo puede pasar con el uso desmedido e incontrolado de los celulares, pero eso lo resolví fácil: se los compro cuando cumplen dieciséis años.

2. Ser educador no es para cualquiera

Nunca imaginé ser educador, aunque las experiencias más desafiantes de mi vida fueron motivadas por ellos, mis profesores. Recuerdo a mi tía profesora, a quien le ayudaba con los dibujos para sus clases; a

mi maestra de jardín, la señorita Catalina, con su dulzura y paciencia; hasta la amargura y la regla de la profesora de primer grado en la escuela, la señorita Vitalina, a quien —con mi amiga Olga María— llamábamos la maestra Vitamina C. Si nos damos cuenta, diecisiete o veinte años de nuestra vida tendremos que ver las caras de los docentes, asumiendo que iremos a la universidad.

¿Odio por la asignatura o por el docente?

En el colegio tuve profesores y profesoras que me agradaban y desagradaban. Unos daban más confianza, sabían llegar; otros te generaban un rechazo al punto de que terminabas odiando la asignatura que impartían. Por eso no sé si odio las matemáticas por la asignatura en sí o por aquellos profesores que me la impartieron y hacían miserable mi existencia.

Si hago un poco de memoria, creo que el encanto de una materia está ligado a su docente. Llegué a amar las letras, la literatura, las ciencias sociales, las artes y humanidades como tal, sin duda, por los buenos profesores que tuve. Aprendemos a ser docentes, no solo por la formación que adquirimos en este campo, sino por todos los docentes que pasaron por nosotros.

Formadores de humanidad

Así me di cuenta de que la docencia es una profesión profunda y plenamente humana. Ser maestro o maestra es tratar con la vida. El objeto de estudio de la educación son las personas. No enseñamos a las cosas o a los sistemas, sino a los seres humanos —niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos— que tienen una historia de vida, un contexto, capacidades, habilidades, inquietudes, formas de ser y gustos. Ahí fue cuando comprendí que para ser un buen docente tenía que conocer al ser humano, considerar nuestra condición humana. En la época de la inteligencia artificial (IA) es esencial reconocer el distintivo que tiene el docente, que no es ser un procesador de información —en eso la IA lo supera—, sino ser un formador de humanidad.

Indudablemente, con el pasar del tiempo, el rol del docente ha ido en constantes cambios. Muchos padres tuvimos esos profesores a quienes se les decía: "Aquí le dejo a mi hijo, si necesita darle palo, dele duro". Eran tiempos donde, si te portabas mal, el profesor te castigaba con la regla, probando su resistencia, ya sea en tus manos o en tu trasero. Hoy, en cambio, los docentes son demandados si se niegan a reconocer la identidad de género de un estudiante o si le asignan mucha tarea que le produzca estrés.

Lo que prima ahora es que el profesor sea más un facilitador del conocimiento del estudiante. A partir de los aportes de la nueva escuela, el profesor juega un rol de acompañante, constructor de andamiaje; una especie de coach que saca lo mejor de ti y te alienta a cumplir los objetivos que te has trazado. Por eso, hoy, el aprendizaje está centrado en el estudiante y no en el docente.

Una profesora peligrosa

Pero ¿qué sucede cuando te encuentras con profesores como Gertrudis, ese tipo de docentes a los que aún les queda muy grande definirse como educadores? Cuando un profesor no ha podido superar sus propios complejos y traumas termina proyectándolos en sus estudiantes. La docencia es un lugar de poder y se puede usar para bien o para mal. Por eso, cuando encontramos a profesores que maltratan a sus estudiantes, que los difaman o se convierten en otros adolescentes discutiendo y peleando con los alumnos, estamos ante alguien que aún no está capacitado para ser educador o educadora.

La historia de Gertrudis coloca sobre la mesa cómo las experiencias traumáticas no superadas, la incidencia negativa de la familia, las frustraciones y las heridas que laceran la estima y la infancia de un docente pasan factura a sus estudiantes. La psicología habla de proyección cuando una persona ve en otros más de sí misma antes que lo que realmente pasa en ellos. Por ejemplo, si un docente ha sido abusado sexualmente, esto puede tener una serie de manifestaciones

que van desde abusar de los estudiantes hasta proyectar en ellos la experiencia de su propio abusador. En este sentido, es importante que quien ejerza la docencia pase por procesos diagnósticos que evalúen su salud mental, a fin de prevenir situaciones tan lamentables como las que se muestran en este caso de análisis.

La gran contradicción

Es aquí cuando podemos caer en las grandes contradicciones del quehacer docente. Siendo la educación un proceso de desarrollo humano integral que busca el crecimiento de las personas para vivir a plenitud, nos convertimos en sujetos que, en vez de promover el desarrollo de los estudiantes, lo limitamos. Llamados a ser ejemplos de superación, nos mostramos como personas tan básicas y perezosas, atormentadas por nuestros propios demonios. Si nuestra labor conlleva fortalecer la autoestima y el desarrollo emocional de los aprendices, terminamos creándoles miedo, terror y temor por nuestros conflictos internos sin resolver. Es aquí cuando el educador no educa, sino que se convierte en el principal obstáculo para la educación.

En muchos docentes se manifiesta el síndrome de Procusto[2], que es una metáfora muy presente en nuestra sociedad; aparece cada vez que alguien, en lugar de crecer frente al talento ajeno, decide recortarlo o sofocarlo para no sentirse amenazado. En la educación, se da cuando un maestro o institución limita a los alumnos más curiosos o creativos porque se salen del molde. En vez de potenciar sus capacidades, se les reprime para que "encajen".

2 Procusto, fue un personaje de la mitología griega. El síndrome de Procusto describe a personas inseguras que rechazan, boicotean o menosprecian a quienes destacan por talento, creatividad o inteligencia, temiendo ser superados.

Notificación de alerta

Por eso, cuando una profesora no logra pasar la página de sus asuntos personales y esas voces internas que le dicen "Todos los hombres son malos y peligrosos", estamos ante un llamado de alerta, porque sus estudiantes varones podrían estar en peligro. Al igual que un profesor que no ha tomado conciencia de su propio machismo, promoverá —desde sus constructos socioculturales aprendidos— ideas sobre las relaciones entre los hombres y las mujeres, asumiéndolas como una enseñanza científica, al decir que "Las chicas son más delicadas por naturaleza" o que "Los varones son los llamados a mantener el hogar". Por eso me agradan aquellos docentes que son capaces de compartir los cambios que han tenido y sus aprendizajes de vida, y no los que alardean de todo lo que han hecho en nombre de la educación. Para ser docente no hay que dejar de ser estudiante de la vida y para toda la vida.

Calidad humana, ética y científica

Por ello, antes de un dominio sobre las nuevas tecnologías y uso de la IA, que son importantes, son determinantes tres exigencias sustanciales para ser educador hoy. Estas son calidad humana, calidad ética y calidad científica.

Un profesor con calidad humana sabe comprender, empatizar y mostrar su sensibilidad sin sentir que se afecta su autoridad. No atenta de ninguna forma contra sus estudiantes, procura entenderlos desde la complejidad de lo humano. No juzga a nadie por sus actos. Tampoco se come el cuento de que "no juzga a nadie, solo escucha". Entiende que los educandos están en crecimiento constante y necesitan tanto empatía como discernimiento del bien y el mal para decidir.

La profesora (o el profesor) —con calidad ética— evita caer en los moralismos sociales y religiosos. Es decir, no se da de santurrona, entiende las etapas evolutivas de los seres humanos y orienta a partir de principios superiores como la verdad, la justicia, la solidaridad, el

cuidado, entre otros valores que construyen el bien común. La calidad ética de un docente no se mide por ser intachable, como si se tratase de un santo. No es una apuesta a la idealización, sino un compromiso por la justicia en su capacidad de consciencia del bien y su búsqueda.

Por calidad científica, el docente asume su trabajo de manera técnica, lo hace bien porque domina la teoría y la práctica. En este ámbito es fundamental entender que hacer docencia exige tener una formación sólida proporcionada por las ciencias de la educación. En tiempos de tantas facilidades para tener posgrados, hay que admitir que las competencias pedagógicas que ofrece una maestría en alguna área de la educación no producen un docente plenamente calificado en su ser, saber y hacer. Así como un médico no es doctor en medicina solo porque tiene una maestría en traumatología; primero debió estudiar la ciencia médica en su grado de cinco a seis años. La calidad científica de un docente exige un apego al saber, al conocimiento y al dominio de su campo, en el que desde la educación aporta al desarrollo de los seres humanos con sus conocimientos, su persona y su técnica.

Maestros fascinantes

Sabemos que estamos ante un docente fascinante, ya sea profesor o profesora, cuando tiene en alta estima a su aprendiz. Esto hace que lo respete, valore sus conocimientos y potencie sus capacidades. Cuando te hace sentir seguro, confiado de ti, cuando te muestra aprecio y se desprende de esa posición de poder para dominarte; cuando tiene gestos únicos como recomendarte, afirmarte y darte la chance para ser tú; cuando te llama la atención aparte y te felicita en público; cuando puede estimularte de manera positiva; cuando valora tus ideas, te invita a buscar otras perspectivas; cuando no te invade, sino que te recomienda buenos libros; cuando no se parcializa y busca el bien común de su clase… ese docente entiende, como diría el psiquiatra y educador Augusto Cury, que no hay jóvenes difíciles, sino una educación inadecuada, pues ser profesor no es para cualquiera.

3. La escuela soberbia y la escuela que aprende

Las instituciones tienen —por naturaleza— una función de poder. Delegamos a estas cierto control sobre los demás, porque asumimos que es necesario la regulación y el orden. Instituciones como el Estado, la religión, la familia, la escuela y la academia ejercen un rol de orden y control hasta nuestros días. Uno de los principales problemas que enfrentan las instituciones, hoy, es que en el ejercicio de su rol y función no siempre logran identificar sus equívocos y desaciertos. Raras ocasiones conocemos de un Estado que pide perdón por sus errores o crímenes y se disculpa ante sus mandantes. Con salvadas excepciones, las religiones que tienden a afirmarse en nombre de su verdad que suele ser "verdad de Dios" piden disculpas y reconocen sus faltas o pecados cometidos contra el prójimo.

Lo mismo podemos decir sobre la sagrada institución de la familia, donde el padre y la madre se constituyen en la autoridad de referencia para los hijos. Sin embargo, poco se dice que esta autoridad también puede ser tirana y abusiva, y por eso las familias no han estado históricamente libres de abusos, maltratos y violencias. Todo esto produjo, como propio de la época posmoderna, un serio cuestionamiento a la autoridad y las instituciones autoritarias.

Sin duda, esto puede ir de un extremo a otro. Por ejemplo: hoy los padres prefieren ser amigos de sus hijos, lo que puede generar otros efectos como caer en prácticas permisivas o distorsionar el rol de adultos referentes que todos los niños y las niñas necesitan para su afirmación y crecimiento social. Es probable que la tarea de ser padres requiera de un gran nivel de discernimiento e intervención oportuna para saber cuándo nuestros hijos necesitan al padre amigo o la madre firme, al padre enfadado o la madre amorosa; o cuando requieren la reprimenda o el llamado de atención oportuno del padre o su complicidad pícara.

Escuela y adultocentrismo

La escuela también ha sido un referente de institución y autoridad. Fui parte de esa escuela en que los padres les decían al maestro: "Aquí le traigo a mi hijo y si es de pegarle, hágalo. Tiene todo mi consentimiento". Esto condujo a serios abusos por parte de los profesores y las profesoras. Pero con la escuela, como institución, hay algo que la vuelve muy particular y es el hecho de que hacer educación es generar aprendizajes, y se aprende solo a partir de las experiencias que podemos discriminar y decir esto sí o esto no. Se aprende por acierto y error o, siendo más conductistas, por estímulo y respuesta. Pero la educación es más que la escuela: es un proceso amplio de desarrollo de la vida; y en la vida —que es el campo de las experiencias— la equivocación, los errores y los desaciertos son pedagogías necesarias para crecer y aprender.

Todo educador y educadora sabe de lo que hablo. Aunque aquí viene lo paradójico: la escuela que educa a los niños y jóvenes es la que menos reflexiona y aprende sobre sí misma. En muchas ocasiones los estudiantes más complicados son los profesores, y qué decir de los directivos. El adultocentrismo[3] nos juega una mala pasada, y damos por sentado que, por ser adultos, contar con un título profesional, como educadores o personal vinculado con la educación, ya aprendimos lo que teníamos que aprender. Es decir, evadimos que nos seguimos equivocando, que no lo sabemos todo y que también podemos ser lentos para aprender.

3 El adultocentrismo es una perspectiva que considera a los adultos superiores a los niños y adolescentes, creyendo que su opinión y experiencia son inherentemente más válidas. Esta visión limita la participación de los jóvenes, minimiza sus ideas y sentimientos, y puede llevar a la imposición de la voluntad adulta, dificultando su desarrollo pleno como sujetos de derechos.

Y esto resulta peor cuando tenemos un cargo que nos vuelve representantes de la institución. Ahí los intereses tienen un rol condicionante y suele pesar mucho. Por esto, casi nunca vemos en redes sociales a una institución educativa que se disculpa, pide perdón o reconoce que se equivoca en algo. Y es que aquello duele, pesa y atenta contra la soberbia de lo institucional: el poder que sabe, la ejecución de lo legal y el cumplimiento de la norma y el orden. Las instituciones se olvidan de que los sujetos de la educación son las personas, los seres humanos, los niños, las niñas, los adolescentes, los jóvenes y los adultos.

A diferencia de nuestra conversación con el psicólogo —referente el caso de estudio— el diálogo con la rectora y la tutora nos dejó la sensación de una escuela soberbia. Exigieron una "mediación" con un representante distrital, cuando lo que necesitábamos era una escucha activa y franca. El resguardo en lo legal y que todo se hizo bien en este caso fue la tónica de la autoridad rectoral. Es oportuno recordar a las autoridades de la gestión educativa: no está mal reconocer que hay cosas que no se hacen bien en un caso y que afectan a las familias. Resguardarse en lo legal por sobre el efecto causado en las personas es algo que muestra a las autoridades inhumanas y soberbias. Hubo errores por parte de la rectora, sí, y por parte de la tutora, muchos. Aunque el peor error de todos fue no reconocerlos y evadirlos en nombre de lo legal, de haber cumplido la ruta. ¿Se dan cuenta de lo que está detrás de "en nombre de la ruta"?

4. Conversación con el psicólogo

Cuando se ratificó la inocencia de mi hijo por parte de la Junta de Resolución de Conflictos del Distrito, sentimos que lo que siempre supimos adquiría un aval para decir a todos: "Ahora le creen". Ya lo de "presunto agresor" y "presuntas víctimas" se desmoronaba. Por otro lado, acontecía una nueva víctima: mi hijo.

Si un relato de tres o cuatro adolescentes que decían ser víctimas, al no demostrarse, ponía en evidencia que aquello no era cierto —o por lo menos en la forma que se había dicho—, entonces se había faltado a la verdad, y así el supuesto victimario terminó siendo la víctima.

Virar la página sí, pero primero escuchar

Cualquiera esperaría que ya con esto todo se acabe y volvamos a la normalidad como si esta experiencia fuera una cuestión solo de dar vuelta a la página. Como lo expresé ante las autoridades de la institución educativa, desde luego que hay que dar vuelta la página y continuar, pero no sin antes expresar, decir, preguntar y señalar todas las cosas que no se hicieron bien. ¿Sirve de algo esto? Depende de cómo lo veamos.

En un sentido no sirve de nada porque aquello no cambiará nada de lo que pasó. Por otro lado, sí sirve para dejar un precedente, para expresar por parte de los afectados aquello que no se hizo bien. Por esta razón solicitamos y exigimos como familia que se escuche a nuestro hijo y que se estimen nuestras observaciones.

Así empezó el proceso de cierre, si se lo puede llamar así: hablando con el psicólogo, la rectora y la tutora. Nuestra conversación con el psicólogo de la institución educativa fue bastante positiva en términos de restauración. Quizás porque este profesional contaba con mejores habilidades para empatizar y percibir lo que tenía frente a él: una familia herida, lastimada e indignada. Aunque fuimos convocados por una agenda específica que era el reintegro de nuestro hijo, nosotros teníamos una agenda urgente y esta consistía —en primero— escuchar a nuestro hijo y —segundo— escucharnos como padres.

Lo justo y necesario

Por primera vez, después de tres meses entre zozobras y tensiones, una autoridad del colegio escuchaba a mi hijo. ¿Era una exigencia o una obligación? No. Es más, probablemente fue muy incómodo para el psicólogo, pero para nuestro hijo era justo y necesario. Porque no se puede hablar de derecho a la educación sin el derecho a la voz y la palabra del niño, de la niña o del adolescente. Nos preocupamos tanto por cuidar que "se cumpla su derecho a la educación" manteniendo unas clases virtuales de quince minutos a la semana por asignatura, pero se olvida que el principal derecho de la niñez y la adolescencia es ser cuidados y protegidos de manera integral, y eso incluye que se escuche su voz.

Entonces, mi hijo habló ante el psicólogo contándole su versión de los hechos, expresando lo que, a su parecer, pasó. Expresó sus sentimientos. Después hablamos de las cosas que, consideramos, desde el Departamento de Consejería Estudiantil[4] no se hicieron bien. Sin duda, mis observaciones fueron claras y fuertes, sin que esto raye en lo personal. La experiencia de mi esposa como psicóloga también marcó un tono no de recriminación contra un funcionario, sino —más bien— desde lo que estas falencias nos dejaron en el proceso.

Conversar desde lo humano

Luego de escucharnos atentamente, el psicólogo del DECE dijo: "Lamento mucho lo sucedido con su hijo; sin duda también me equivoqué". Aquello tan simple fue mucho para nosotros. No porque estuviéramos buscando que alguien nos diera la razón, sino porque —por primera vez en esta travesía— alguien de la institución pudo expresarnos un sentir empático. Y esto cambió notablemente nuestra perspectiva sobre este profesional que, sin duda, cometió errores en el proceso de este caso, pero —por lo menos— los supo reconocer. Nadie está libre de equivocarse. Sin embargo, reconocerlo exige una

4 Desde ahora DECE.

gran dosis de valor, humildad y estima, lo que le permite hacer de la vulnerabilidad no una debilidad o fragilidad, sino una gran fortaleza.

Solo los fuertes son capaces de admitir cuando se equivocan; los débiles se afirman y escudan en negar las cosas con la "legalidad".

Necesitamos más conversaciones, así como con el psicólogo; conversaciones donde escuchamos y no torcemos los ojos como diciendo "Otra vez tengo que tragarme a este padre peleonero". Conversaciones donde la escucha no sea solo un requisito o exigencia, sino un lugar de ubicación para comprender al otro. Conversaciones que no se fundamentan en negar las cosas que se hacen bien, pero que reconocen que, cuando lo hecho genera tanto daño, insistir en "lo que se hizo bien" es continuar hiriendo a una persona que sangra por lo generado. Este tipo de conversaciones son fructíferas cuando se hacen desde lo humano y son terribles cuando se realizan desde la defensa de lo institucional, cuando mi mayor enfoque es la institución a la que represento. Son valiosas esas conversaciones donde se pueden reconocer mutuamente las cosas, y aunque no cambien los hechos, por lo menos te proporcionan una genuina disculpa.

5. En nombre de la ruta. Entre lo legal y lo justo

Partiendo del hecho de que "no todo lo legal es justo y no todo lo justo es legal", encontrar armonía entre lo justo y lo legal resulta un asunto de gran envergadura. Lo justo es un ámbito que pertenece más a la moral y la ética, que involucra un análisis desde la conciencia; en tanto que lo legal se restringe al cumplimento de las normas y las leyes. Sin embargo, esperaríamos que toda aplicación legal redunde en justicia, y que toda justicia esté enmarcada a un plano de legalidad.

Moral que cuestiona lo legal

No pretendo incursionar en el campo de lo legal. Aquello se analiza con detenimiento por tres juristas en tres capítulos de la tercera parte del libro. Y aunque he procurado entender mejor la cuestión de lo legal y lo justo con la ayuda de una amiga abogada y teórica del derecho[5], mis observaciones como padre de familia y educador son más desde la justicia, es decir, desde la ética y la moral. Desde este punto de vista, cuando los protocolos no son detallados y específicos, la falta de una norma clara y aplicable da lugar a actos injustos; o cuando se aplica mal un protocolo se cae en la ilegalidad. Cuando la subjetividad y deficiencia de informes dan pie para un proceso de denuncia, tal legalidad es cuestionada por la justicia.

Y ellos dijeron "¡Amén!"

Una de las cosas que más llamó nuestra atención en el caso de análisis fue la justificación de muchos errores y procesos mal manejados en nombre de la ruta. La rectora presentó datos equivocados del estudiante denunciado y no cuidó su identidad de menor de edad, aquello se pasó por alto "en nombre de la ruta". Nunca la institución educativa notificó a la familia su acción de denuncia en la Fiscalía. Esto quedó como si nada "en nombre de la ruta". El reporte de la tutora que no se observó, su intención maliciosa y temeraria con el párrafo que añadió, distante del sentido de informar los hechos, quedó obviado "en nombre de la ruta". La elaboración del informe técnico de hecho de violencia por parte del psicólogo cometiendo un error garrafal en su finalidad, que puso en evidencia un determinado condicionamiento, pasó desapercibido "en nombre de la ruta".

En "nombre de la ruta" todas las inconsistencias de los datos que reportaron los tres funcionarios —la rectora hablaba de cuatro

5 Conversaciones con la abogada Luisa Macías, a quien se reconoce gran parte de las reflexiones y análisis surgidos de los temas legales y de justicia, que enriquecieron este apartado.

estudiantes, la tutora de tres y el psicólogo de cinco— poco importó, porque —al final— todo fue "en nombre de la ruta". Y ellos dijeron "Amén". Amén es un término del ambiente religioso que expresa afirmación, literalmente significa así sea, verdaderamente, que tenga efecto esperado. Por tanto, decir "Amén" es una expresión verbal cargada de veracidad y afirmación de algo que se cree y espera que se haga realidad.

Es oportuno aclarar que no se cuestionan las versiones de las implicadas —tampoco su derecho a dar testimonio— ni los equívocos surgidos en la recolección de la información. Por el contrario, se interpelan los criterios que llevaron a los funcionarios a categorizar los supuestos hechos como "un hecho penalmente relevante", cuando estos pudieron enmarcarse en el "desarrollo normal de la sexualidad/sensualidad de adolescentes de esa edad" desde una perspectiva de educación de la sexualidad integral.

Funcionarios que aplican la ley o la justicia

Pero "en nombre de la ruta", de lo legal, no se puede caer en una aplicación que no observa las distinciones de cada caso. Lo legal tiene por finalidad dar a cada uno lo que le corresponde como un acto de imparcialidad. Así, cuando se piensa en la ley, por lo menos penal, donde su fin es castigar, la inmediata correlación que hacemos de legalidad se asocia con ello: castigar, cumplir la ley.

No obstante, la justicia permite analizar los protocolos que establecen las nociones de distinción entre violencias cometidas por adultos, por instituciones, por integrantes de las familias y entre pares. Es aquí donde los funcionarios educativos no siempre tienen la sensibilidad y las competencias técnicas para discriminar y ejercer la responsabilidad que conlleva elaborar un reporte de violencia o actuar acríticamente con un informe poco técnico. En búsqueda de aplicar la ley sin el detenimiento de la justicia se pueden cometer injusticias.

Partamos al niño en dos…

Para ilustrar la argumentación sobre la legalidad y la justicia, me valdré de un relato de la tradición judía que presenta el caso de un juicio. La historia se registra en el segundo libro de Reyes, capítulo 3, versos del 16 al 28, que me permito resumir.

Dos mujeres —cada una con un hijo— acudieron al rey porque uno de los niños murió. Entre ellos había una diferencia de tres días de edad. El conflicto surgió ya que una mujer acusó a la otra de que el hijo muerto era el suyo y el vivo le pertenecía. El criterio del rey Salomón —en su función de juez— fue el siguiente: "Partan en dos al niño vivo; denle una mitad a la una y la otra mitad a la otra". Esta sería una acción legal, apegada a lo que dictamina la ley: dar a cada uno lo que le corresponde. Lo legal, en este caso, parte y reparte al niño por la mitad a fin de dar a cada uno lo suyo.

Ahora, lo asombroso no está en el cumplimiento de lo legal, sino en la aplicación de la justicia. En el caso de las dos mujeres, a la verdadera madre del niño en disputa "se le conmovieron las entrañas por su hijo" y pidió al rey que sea entregado vivo, pero que no lo maten. Al tanto que la otra mujer decía: "Ni para ti ni para mí. ¡Que lo dividan!". Así, el rey sentenció: "Denle a esa el niño vivo, no lo maten. ¡Esa es su madre!". En esta acción se muestra la justicia, que tiene que ver con ese ámbito de análisis interno del ser humano desde la conciencia, la razón, el discernimiento y la equidad.

Lo legal y lo justo

Sobre el caso de análisis en este libro, ¿hubo legalidad? Aun con todas las inconsistencias, podríamos decir que sí. Se cumplió la ruta, que era lo que más le importaba a la institución educativa: decir "hemos cumplido". Pero ¿hubo justicia? No, por lo menos en la institución educativa no. La justicia se obtuvo por un proceso de análisis del caso de un organismo externo del Distrito de Educación, la Junta de Resolución de Conflictos.

Entonces, ¿las instituciones educativas deben actuar solo legalmente sin justicia? La respuesta es no. "No hay divorcio entre ellas, ambas deben coexistir". Todos estamos llamados a actuar con legalidad y justicia. Conjugar esto no resulta fácil, pero es urgente y necesario. Como expresó mi amiga abogada en el análisis y discusión de este artículo: "Aquí viene la parte difícil, que es la que nos falta como profesionales, como seres humanos... lo que no hacemos por pereza, por falta de empatía, por falta de compromiso… por falta de sabiduría. Libro mi pellejo y listo… Cumplo con lo que dice la ley para evitar el castigo, pero no me cuestiono en esa segunda parte ¿qué me exige el análisis interno de lo justo?".

En nombre de la ruta la institución educativa dijo "Amén" desde su interpretación del cumplimiento legal, pero sin cuestionar sus propios procesos desde la justicia. Se aplicó la ruta, se ratificó la inocencia del estudiante supuestamente agresor, su proceso continúa en la Fiscalía, y aunque algunos pueden tener la tranquilidad de conciencia de haber cumplido con lo "legal", la familia —y me atrevo a pensar que cualquier familia— jamás podrá decir "Amén" a aquello que no fue justo.

6. Indignación frente a la injusticia

Acudí con Cristopher al cementerio del suburbio de Guayaquil para despedir a los cuatro de las Malvinas aquel diciembre de 2024. ¿Cómo entender que tres adolescentes y un niño fueron asesinados por los militares? ¿Cómo procesa una pérdida tan grande la familia? Estuvimos ahí porque era imposible no dejar de pensar si esto que le sucedió a Josué, Ismael, Saúl y Steven le hubiera sucedido a mi hijo. Dios, ¡cómo podría vivir con aquello!

Hicimos acto de presencia, oímos los gritos de las madres y los padres, vimos cómo abrazaban las tumbas de cemento colocadas en hileras sobre la tierra. Explosiones de pirotecnia, música, insultos, desmayos,

cámaras, sol y mucha gente. La indignación manifestándose ante tanta injusticia, un acto de lesa humanidad que es considerado crimen de Estado.

La vida está llena de injusticias, desde los crímenes, guerras mundiales y otros ataques como lo que recientemente enfrentó el pueblo palestino y los efectos de la guerra en Gaza con hambruna, muertes y destrucción[6]. La realidad es diferente: una cuando la vemos en televisión y otra cuando es experimentada en nuestra familia. En muchas personas la injusticia se ha normalizado; la corrupción, las mentiras y el desprestigio suelen ser formas con las que toca decir: "Así es la vida. ¿Qué podemos hacer?".

Tal vez por la tradición religiosa en la que me formé, aún no puedo aceptar ni aprobar las injusticias. Sé que parece una utopía porque lo más sensato sería aceptarlas y aprender a vivir con ellas, pero si las toleramos siento que perdemos algo de lo que somos, de nuestra condición humana. Posicionarme de manera indiferente ante las injusticias es como aquella historia del buen samaritano que se encuentra con un moribundo en el camino y solo lo mira y sigue de largo.

Por eso cuando nos dimos cuenta de que en el caso que enfrentó nuestro hijo se cometió una gran injusticia desde lo ético, la indignación nos poseyó. Indignación contra quienes no hicieron un buen proceso y no se tomaron la molestia de conocer los hechos; indignación por escudarse en lo que orienta una ruta sin pensar en el menor y en las familias; indignación contra quienes vieron, por comodidad, que el caso cuadraba en cierta tipificación y se lavaron las manos diciendo que todo se hacía según las indicaciones del Distrito, pero no pensaron que el Distrito también se equivoca.

6 Noticias ONU, agosto de 2025: https://news.un.org/es/story/2025/08/1540271

No sé cuál sería su reacción como padre o madre de familia si al llegar al colegio de su hija le informan que la directora presentó una denuncia en la Fiscalía —sin pruebas, sin preguntas, sin información, sin escuchar a su hija, sin nada— porque tres compañeros acusan a su hija de haber tocado sus partes íntimas. Solo se afirma que "Se sigue el protocolo". "Después se investigará". Con todo lo que se diga, "la protección de las supuestas víctimas" no deja de ser una injusticia cuando existe una aplicación inadecuada de la ley. Y mucho más, cuando después de tres meses, el dictamen de la máxima autoridad educativa reconoce la inocencia de la estudiante señalada.

Indignarse y comprometerse

Fue aquí cuando tuvimos que enfrentar la gestión de la injusticia. La gran indignación puede llevarnos a cometer otra injusticia aplicando la ley por nuestras propias manos: la venganza. También podemos descargar nuestra furia contra quienes consideramos fueron partícipes de la injusticia, pero lo que menos podemos hacer es resignarnos. La indignación es necesaria: es el motor que da combustible para todo lo que se tiene que enfrentar.

Recordé el libro ¡Indignaos! de Stéphane Hessel. Este libro hizo un llamado a la "insurrección pacífica" y a rebelarse, en un momento donde las cosas en la sociedad europea se habían normalizado y muchos se encontraban en la indiferencia. Pero también vino a mi mente el otro libro de Hessel, ¡Comprometeos! Indignarse es importante, pero nada sacamos con la indignación: es necesario ir a otro nivel. Este es el compromiso: actuar en busca de la justicia.

¿A quién acudir?

¿A quién acudir en busca de justicia cuando tienes sospechas del propio sistema de justicia, cuando no confías en los funcionarios que están llamados a velar por tus intereses, pero terminan cuidándose las espaldas? Hasta el momento no encuentro lugar más seguro donde

buscar la justicia que en la tradición religiosa que cada cual profese. En nuestro caso, el cristianismo es una religión extremadamente comprometida con la justicia, al punto de hablar de un Dios justo que resucitó a su hijo por la injusticia cometida contra él. "¡Justicia solo en Dios!" dice la sabiduría popular. El Dios de la justicia.

Desde luego, esto no niega la importancia de buscar el apoyo y la asesoría con personas vinculadas con el ámbito legal. También es alentador descubrir que, entre tanta desesperación y funcionarios negligentes, existen profesionales responsables, empáticos y comprometidos. En nuestro caso, tuvimos la suerte de coincidir y contar con los servicios de una madre y un hijo profesionales en el derecho y conocedores de los manejos en los contextos educativos. Contamos, asimismo, con los servicios de un joven abogado para el ámbito penal en la Fiscalía que fue empático ante la situación de nuestro hijo y la asesoría de una abogada que, desde su experiencia como madre y profesional del derecho, nos dio mucha tranquilidad en los momentos tan turbios.

Un lugar para empatizar

Experimentar la injusticia de la vida y los estragos que esto genera en los seres humanos, tanto en su individualidad como en su conjunto, ¿podría servir para algo? En esos momentos no sirve de mucho buscar razones, motivos y respuestas. Desde luego que esto no evade un análisis de las responsabilidades, pero —en la vivencia del drama humano— tal vez lo único que pasa por nuestra mente son aquellos que sufrieron algo similar o peor. Cuando llegamos a ese punto se produce la experiencia empática. Miramos, vemos, sentimos y comprendemos desde otro lugar a aquellos que nos contaron su tragedia. Y en esos instantes todo se replantea.

La empatía es una de las capacidades necesarias para la vida. Carecer de ella nos hace intolerantes, duros, radicales y hasta implacables con los demás. Ese lugar de sufrimiento y dolor puede

transformarse en cultivo de nuestra sensibilidad y actitud frente a la vida. Necesitamos volvernos más comprensivos, flexibles, quebrar ciertas posturas rígidas; en resumen: ser personas más nobles y empáticas.

Paciencia y esperanza

Las cuestiones legales en Ecuador llevan su tiempo; algunas son rápidas y otras lentas. Aunque quisieras encontrar una respuesta pronta, a veces tarda en un escritorio hasta que el funcionario de turno le dé celeridad cuando han pasado dos o tres semanas. Aquí la paciencia es una virtud. Paciencia con el proceso, con los tiempos y con las personas. No obstante, esta paciencia también debe ser activa. Esta no impide pensar en lo que haremos después de que las cosas pasen. Así, cada uno deberá descubrir su manera para encontrar la mejor expresión de su paciencia activa. En mi caso, escribí este libro.

La paciencia se sostiene con la esperanza; la esperanza de que las cosas saldrán a la luz, de saber cómo actúas y lo que esperas de la vida. La esperanza de días mejores y de que todo pasará. Y cuando termine, por favor, no olvides que pasó y deja precedentes para que, en lo posible, esto no le ocurra a otros. Como le dije a mi hijo después de cuatro meses de esta travesía, cuando llegábamos a su colegio: "¡Qué interesante, hijo, se ve como si nada hubiese pasado!". Entonces nos miramos fijamente y respondimos: "Pero sí pasó".

7. Vínculos que sostienen: un millón de amigos

Otro de los temas que se coloca sobre la mesa a partir del análisis de este caso es la amistad. Valdría preguntarnos, ¿quién es un verdadero amigo? Desde el contexto de esta experiencia, ¿se podría considerar amigo o amiga a quien emite comentarios sobre ti que llegan a perjudicarte?, ¿se podría decir que en la adolescencia esas cosas pasan? Estamos en una ebullición de emociones y sentimientos que buscan un cauce correcto, y resulta complicado lidiar con ellos. Por esa razón, es

propio cometer errores con nuestras palabras que después rectificamos y nos enseñan. Aunque esto no evita las consecuencias generadas.

Mucha gente, pocos amigos

Sin duda, los amigos se equivocan, discuten y hasta pelean, pero sabemos que son amigos o amigas, porque existe en ellos la capacidad de superar cualquier contratiempo o impase por un valor más grande: la amistad. Un amigo o amiga, por lo tanto, es alguien que ve por ti más allá de lo que suceda. Le interesas tú, tu bien y bienestar, y su opción siempre será cuidarte dentro de lo que esté a su alcance.

Tengo la dicha de contar con una amiga desde hace más de cuarenta años. Nuestra amistad ha traspasado el tiempo, los lugares, las circunstancias; nos compromete no la obligación, sino el amor genuino por la persona, por su bien, por su felicidad. Llama la atención que en tiempos de tantas redes sociales en las que a todos se los llama "amigos" o "seguidores" se viva con mucha gente, pero con pocos amigos. Tener un buen amigo, una buena amiga, es como dice el proverbio: "Contar con un hermano en tiempos de angustia".

A quién lo pudiera necesitar

Existen circunstancias en la vida que a veces nos sobrepasan; son más pesadas de lo que podemos cargar, por lo menos así lo sentimos. Entonces, ¿cómo enfrentar ese momento tan difícil en el que nos sentimos débiles y frágiles? La mejor manera es con un millón de amigos. La canción del brasileño Roberto Carlos, allá por 1975, en unas de sus estrofas dice:

Yo quiero amor siempre en esta vida,

Sentir calor de una mano amiga,

Quiero a mi hermano sonrisa al viento,

Verlo llorar pero de contento,

Quiero llevar este canto amigo,

A quién lo pudiera necesitar.

Yo quiero tener un millón de amigos,

Y así más fuerte poder cantar,

Yo quiero tener un millón de amigos,

Y así más fuerte poder cantar.

Los amigos y las amigas fueron los vínculos que nos sostuvieron como familia. Hubo momentos en que no tenía ganas ni de levantarme de la cama, pero los amigos y las amigas, con sus palabras, con sus oraciones, con sus llamadas, con su preocupación, nos alentaban. Es más, en esos instantes surgieron amistades que se sellaron. Y es que la solidaridad, la preocupación que recibes, te compromete de por vida con la persona que —en esa circunstancia difícil— se volvió un apoyo, una mano amiga.

Verdadera contingencia

Uno de los psicólogos que más he leído los últimos años es Joan Garriga. En una entrevista afirmó

> Vivimos una vida más sana mentalmente cuando sentimos que hay otros y que, pase lo que pase, no estamos solos. La familia, cuando hay buenos vínculos, los amigos, la

> comunidad en la que estás inserto. Hoy vivimos en la era del yo, del individualismo extremo, y esto puede llevarnos muy lejos en el viaje personal, pero a veces lastima la necesidad de amparo grupal. Somos codependientes en el buen sentido: es nuestra condición de mamíferos.[7]

Aquellos que nos formamos con mucha independencia y fortalecimos nuestras capacidades individuales, en algún momento de la vida, regresamos a nuestro ethos (morada, madriguera, lugar acostumbrado); es decir, a nuestro entorno, grupo, tribu, familia; o sea, a los vínculos humanos que son los que alimentaron y sustentaron nuestra fuerza individual y capacidad de determinación. En el contexto del caso de análisis, fue muy interesante que, ante el informe negativo que se daba sobre mi hijo, hubo más reportes positivos por parte de sus amigos y amigas.

Esas son amistades que se sienten como familia. Por eso el director y la profesora del Teatro Centro de Arte son amigos y familia que supieron afirmar al adolescente que estuvo con ellos por diez años. Las amigas silenciosas que, aunque niñas muy serias y cohibidas a la hora de contarnos quién es Cristopher como compañero, expresaron lo que es este muchacho loco que se pone de payaso en el curso. Fue aquí cuando le dije a mi hijo: "Querido Cristopher, identifica muy bien quién es un verdadero amigo, una verdadera amiga".

Por ser un tema delicado e incómodo que da para el prejuicio de cualquiera, no pudimos compartir con muchas personas lo que pasamos como familia. Pero ahí los amigos y las amigas se ingeniaron para ser ese consuelo divino. Lo recibí y sentí en varias formas: desde la compañera que me llamó y, como casi retándome, me dijo a lo Febres-Cordero: "Ángel no te ahueves, defiende a tu hijo"; hasta el tiempo que me brindó mi amiga presidenta para hacer catarsis;

7 Entrevista a Joan Garriga por María Eugenia Sidoti (2024) en la revista electrónica *Sophia*.

o la mamita que más indignada que los hijos del yugo me dijo: "Pide la cabeza de esa maldita"; o la empatía de mis colegas estudiantes de doctorado de la UEES, y tantos amigos y amigas que me sostuvieron quizás sin ellos saberlo… mis compañeras de trabajo, mis padres y mi vieja amiga desde Barcelona.

En medio de esta experiencia muy dura para mi hijo y cada miembro de la familia, es propicio elogiar a estos amigos y amigas. Aquellos a quienes les interesó nuestro bienestar, aquellos que con palabras, oraciones y silencios estaban con nosotros. Aquellos que nos aconsejaron y dieron nuevas miradas del caso. Los que solo me escucharon. Los que mostraron un "Estoy contigo". Los académicos que se sumaron a este proyecto de escribir y capitalizar esta experiencia pensando en otros y en otras para que las enseñanzas, los aprendizajes y toda la riqueza de esta difícil situación sirvan más allá del lamento y se conviertan en una pedagogía preventiva. Gracias, queridos amigos y amigas, fueron vínculos que nos sostuvieron.

8. Más que bellas artes

Desde muy pequeño, el arte siempre me resultó familiar. La plastilina me dio sensibilidad en mis pequeñas manos para después hacer monigotes de todos los tamaños. El dibujo, la cerámica y las manualidades eran espacios donde algo extraño acontecía. Aún no sabía lo que era la inspiración, pero ahí estaba. Y hoy sigue en el silencio mientras traduzco con el lenguaje mi experiencia. Escribir desde lo que nos toca el alma y el corazón también es una expresión del arte, lo llamamos literatura. Esto es más evidente después del éxito de Shakira, Pa' tipos como tú, porque sabemos que —además— el arte es un lugar de indignación, desahogo y protesta.

En este caso de análisis, el arte tuvo lugar. Nuestros cuatros hijos crecieron en un ambiente donde el canto de su madre era lo más común y los discursos y los libros de su padre, parte de su cultura.

Y como no sería para menos, tuvimos la suerte de que todos sean miembros de una escuela semillero del Teatro Centro de Arte. En todo su crecimiento, las artes escénicas —teatro, danza y canto— contribuyeron a su formación integral.

Siempre vimos el arte como algo que nos dotaba de esplendor, recreación y energía distinta. Gozamos de vivir cerca de un centro cultural que nos brindó magníficos espacios donde nuestros hijos se formaron y donde también la familia se integraba. Acompañamos a todos en sus momentos de presentación: a Andrés por ocho años, a Madelaine por casi ocho y a Cristopher por más de diez y hasta la actualidad.

Otro rostro del arte

Nunca nos imaginamos tener el arte tan presente en ese momento difícil que atravesamos como familia. Aquí el arte fue más que bellas artes. El arte se hizo llanto, solidaridad, empatía, apoyo, grito y explosión de fuerza creativa. Bien puedo decir que el arte me consoló. Lloré y aún recordarlo me saca lágrimas, cuando Alejandra, la maestra de teatro, me dijo: "Ángel, cuando me enteré yo nunca dudé de Cristopher. Yo sé quién es mi niño".

No sé si era por mi duda con mi hijo o simplemente por el poder de la certeza de alguien que lo había tallado y había pulido sus movimientos y carácter mejor que yo. Recuerdo el abrazo que me dio el maestro José Manners cuando le informé de la resolución de inocencia de su graduado. Me abrió los brazos, grandes como un avión, y yo me entregué a ellos.

Recuerdo a los profesores de danza de calle de mi hija Madelaine, Javier y Diego León, personas que —con una calidad humana impresionante— me brindaron gestos de apoyo y afirmación. En este espacio liberador del cuerpo, mientras mi hija bailaba, mi mente y manos escribían. La música sonaba y los cuerpos tomaban

sincronía. Mi corazón latía, vibraba, sentía, presentía y sangraba, al tiempo que contemplaba el crecimiento de mi pequeña, su desarrollo y sus posturas. Ahora digo: "No fue en vano incentivarla a la danza folclórica. Ahora ella eligió su género".

Tallado por el arte

Cuando reflexiono sobre la fortaleza de Cristopher para enfrentar todo lo que pasamos esos tres meses, reconozco que la mano del arte estuvo en él. Claro que el arte no le puso una escena de cómo actuar ante la acusación de las compañeras, pero le dio el carácter para enfrentar la tristeza de ello. El arte no lo entrenó para tratar con los padres de familia, pero le enseñó a expresarse. El arte no lo encerró en una entrevista ante un fiscal, pero templó su cuerpo al presentarse ante cientos de personas en el teatro. El arte no pudo librarlo de ser víctima de las injusticias, pero le dio el tesón para mirar de frente y gritar con sus ojos la verdad. Y es que el arte es más que la disciplina artística: es el trabajo con el ser, la existencia, el sujeto creativo, la persona que transita por la disciplina artística; eso que en educación llamamos formación del carácter.

Arte y vida

¿Sirven las artes? Sí. Todo ser humano tiene una dimensión artística. Si partimos del relato cristiano de que fuimos creados a imagen y semejanza del creador desde el barro, el arte como dimensión trascendente y espiritual está en cada uno. En su esencia y naturaleza, la chispa artística nos acompaña.

El arte proporciona sosiego, retrospección y nuevas perspectivas. Nos saca de los encuadres y normativas de lo que hicimos de la vida. Por eso libera y nos permite recordar lo que somos: un bello arte. Otorga nuevas energías, porque todo arte refleja a su creador y su fuerza creativa. El arte es conexión con la vida: no puede impactar a los muertos.

Capítulo 3
También fuimos jóvenes

Ángel Manzo Montesdeoca

https://orcid.org/0000-0002-9608-264X
amanzom@uees.edu.ec

Universidad de Especialidades Espíritu Santo (UEES), Ecuador

1. El poder de las palabras, queridos jóvenes

Tus primeras palabras fueron motivo de alegría especialmente para tus padres. Sin duda, ya te comunicabas: llorabas si tenías hambre o cuando tu pañal estaba mojado, si algo te asustaba o querías llamar la atención. También reías con cualquier bobada que los adultos te hacían, como eso de poner cara de tontos o hacer cualquier mueca para que sonrías.

Tus primeras palabras no se olvidan. Si tus padres no tienen memoria de pollo, como yo, seguro las recordarán, sobre todo tu mamá. Aclaremos: no es que tus primeras palabras hayan sido "Dame el celular". Entiéndelo bien. No, no y no. Apenas hiciste balbuceos: agú, agua, tete, mamá, papá, pipa, entre otras. Esas primeras palabras te introdujeron a eso que llamamos lenguaje oral; la dimensión más común de la cotidianidad humana: el habla.

Estamos en una época donde nos dicen que las palabras tienen poder. Desde la psicología positivista que alienta a desechar toda palabra negativa para cargarte de optimismo exacerbado como "¡Dilo, eres grandiosa!", "¡Repítelo, eres fuerte!", "¡Soy capaz!", "Yo puedo porque quiero", "Lo tomaré porque es mío" hasta clichés que se convierten en una especie de mantra con el que las personas se cubren para enfrentar los problemas de la vida. Tanto el judaísmo como el cristianismo son religiones de la palabra. Dios crea mediante la palabra: "Y dijo Dios… y fue hecho". De allí la influencia de, conforme tus palabras, será hecho: "Decrétalo, decláralo, átalo y desátalo". Así como si una especie de espíritu que se mete y exige realizarte un exorcismo. Todo esto para enfatizar que las palabras tienen poder.

Efectos de las palabras

El caso de Nick muestra lo que las palabras pueden hacer contra un compañero de clases. Tienen poder para que unos las crean y

terminen asumiendo que las cosas fueron como esas palabras dicen. Sin embargo, ¿qué pasa cuando las palabras que decimos no reflejan la verdad de los hechos? O cuando dijimos palabras cuyos efectos y consecuencias no consideramos; cuando nuestras palabras son influenciadas por las intenciones de otros. En la adolescencia es muy común expresar palabras sin que muchas veces seamos conscientes de todo lo que realmente queremos decir y —menos aún— predecir las implicaciones que estas tendrán en los demás.

Esto nos lleva a una cuestión inevitable, un aprendizaje de vida que —tarde o temprano— debemos asumir: la responsabilidad de nuestras palabras. En general: hacernos responsables de lo que decimos y hacemos con las palabras que salen de nuestra boca. Estas tienen el poder para ser de ayuda, consuelo, alegría, estímulo, esperanza y muchas cosas nobles. Pero —al mismo tiempo— pueden ser medios para herir, lastimar, engañar, entristecer, ofender, mentir, destruir y condenar a alguien.

Malas palabras

En ocasiones nos cuidamos tanto de no decir "malas palabras" y que nuestros padres jamás nos escuchen un "Cara de v…" o un "H… p…", entre otras vulgaridades. Pero aquellas palabras que sí son vulgares y ofenden no se comparan con las palabras mentirosas contra un amigo. Consideremos el chisme que afecta la honra de una persona. La difamación que atenta contra la dignidad de alguien. El dolor que genera el engaño al mentir a quien confía en ti. Las palabras denigrantes o despectivas hacia el físico de tu amiga o compañero. O lo que puedes decir sobre tus padres de manera negativa. O sea, hay otras "malas palabras" que no se señalan con el sentido de vulgar, pero que son tan perjudiciales contra los demás.

Es cierto que a veces decimos cosas que se nos escapan. Que no todo lo que expresamos o sale de nuestra boca es lo que realmente quisimos decir. Sin duda, todos nos equivocamos, porque crecer implica equivocarse. Si los adultos se equivocan, qué podemos decir

de los adolescentes y los jóvenes que están experimentando la vida. Asumir la responsabilidad de nuestras palabras conlleva también reconocer que nos podemos equivocar, y por eso es importante responsabilizarnos y rectificar.

El derecho a equivocarse

El científico y filósofo chileno Humberto Maturana decía que hay tres derechos que las Naciones Unidas no incluyeron y que son tan esenciales como los demás: el derecho a cambiar de opinión, el derecho a irse sin que nadie se ofenda y el derecho a equivocarse. Estos están íntimamente conectados con la vida, porque, según Maturana, "la coherencia del vivir depende de las experiencias que vayamos teniendo y eso provoca que podamos ir cambiando nuestro modo de pensar" (Morales, 2021, pár.1).

Lo más propio del crecimiento es el cambio. Este se produce a partir de las experiencias con las que vamos replanteando muchas cosas. Por ejemplo, lo que pensábamos de nuestros padres cuando teníamos cinco o seis años será diferente a lo que pensamos ahora. La forma con la que miramos las cosas y lo que hacemos, todo ello es producto del cambio, de nuestro crecimiento. Recuerdo que, en mi niñez, quería ser vaquero por los programas que veía. En mi adolescencia quise ser abogado. Pero hoy soy educador e investigador.

Relacionando esto con la responsabilidad de nuestras palabras, tenemos la opción —al darnos cuenta del mal uso que les dimos— de cambiar y corregirlas. Es muy triste observar personas que se aferran a mantener sus palabras ante una posición insostenible, porque se sienten dueños de la verdad. Están tan seguros como que si fueran infalibles. Pero tranquilo: nadie cambia a nadie. Esas personas tarde o temprano enfrentarán el cambio y, si son inteligentes, rectificarán. Maturana indica que, para crecer, para moverse en un espacio de respeto al otro, es necesario no sentirse dueño de la verdad ni aferrarse a una idea que alguna vez defendimos. Cambiar de opinión es cambiar

de perspectiva, permitirse otro lugar y aceptar que las cosas no son definitivas.

¿Seré incoherente?

Mi querido joven, en la medida en que he crecido me doy cuenta de que lo más común ha sido cambiar, equivocarme, rectificar, pedir disculpas o perdón por el mal uso de mis palabras. Siento un poco de vergüenza porque cualquiera esperaría que ya de adultos aprendamos la lección, pero no suele ser así. Muchas veces usé mis palabras para elogiar, afirmar, felicitar y fortalecer la autoestima de mis hijos; aunque también —en ratos de enojo— dije palabras que lograban el efecto contrario.

¿Acaso soy incoherente? No lo sé. Creo que en los seres humanos existe una especie de contradicción. Somos tan nobles para ayudar y ser solidarios como tan brutales para lanzar una bomba y matar millones de personas inocentes. Así de locos e incoherentes somos. El historiador israelí Yuval Harari (2018) dice que la estupidez humana es una de las fuerzas más importantes de la historia, pero a veces tendemos a pasarla por alto.

Lenguaje y posverdad

Para considerar lo complejo que es esto recordemos que lo más común para las personas es la comunicación, el uso de lo que llamamos lenguaje. Ahora bien, existen diversos tipos de lenguaje y con todos nos comunicamos: el no verbal, la lengua de señas, el artificial, la lengua hablada y la escrita. Sobre estos últimos hay que prestar mucha atención. Hoy, en la era digital donde las personas escriben lo que piensan y creen o simplemente comentan, la lengua escrita está a vista y paciencia de todos. Sin ninguna vergüenza por la horrorografía de sus palabras mal escritas.

Acudimos a un fenómeno social conocido como la posverdad. Este consiste en distorsionar la verdad mediante mecanismos de

manipulación y manejo de las emociones. Con la posverdad se logra influir en las personas a través de los medios masivos como las redes sociales. Lo vemos en la política y el marketing donde se generan "relatos", "historias", "narrativas" que logran crear realidades imaginarias que llegan a tener tanta fuerza y que, debido a su repetición e impacto colectivo, las personas terminan asumiendo que son ciertas sin ningún margen de cuestionamiento.

Compromiso con las palabras

Pero las palabras adquieren mayor aprecio y fuerza cuando son consecuentes con los hechos. Tuve adultos referentes en mi vida por el cumplimiento de sus palabras. Siempre vi a mi madre cumplir con todo lo que se comprometía: si compraba algo a crédito, lo pagaba; si se proponía algo, lo hacía. Mi abuelo Amadeo me mostró la esperanza de las palabras para un niño. Recuerdo que me decía que para Navidad me llevaría a comprar ropa, y yo esperaba con emoción diciembre, porque mi abuelo cumplía su palabra.

Creo que por eso me convertí en un adulto que procura, en lo posible, cumplir su palabra. Si hago promesas a mis hijos, ellos saben que las cumpliré. Cuando les digo que saldré a tal hora, saben que los dejaré si no están listos. Si les ofrezco recogerlos en algún lugar, pueden tener la plena confianza de que estaré allí. En este sentido, las palabras adquieren valor no por sí mismas, sino por nosotros, por quienes somos y el compromiso que demostramos. No son simples palabras que se las lleva el viento.

Somos lo que hablamos

Hacerse responsables de nuestras palabras implica lo que decimos (lenguaje verbal) y lo que escribimos (lenguaje escrito). Esto porque el lenguaje tiene una capacidad ontológica, es decir, expresa algo de nosotros mismos, de nuestro ser. Por eso se suele decir que somos lo que hablamos. El maestro Jesús dejó un dicho que fue asumido por el

cristianismo como elemento central de su ética: “De la abundancia del corazón habla la boca”. En su época, el corazón representaba el centro de la interioridad del ser humano; la boca era el medio para expresar lo que se tenía en el interior. Además, esto lo llevó a una cuestión más radical al decir que “No es lo que entra por la boca del hombre lo que lo contamina, sino lo que sale de su interior”. En general, para Jesús, lo malo del ser humano no estaba en lo que lo contaminaba exteriormente, sino en lo que tenía dentro de sí y salía por su boca y actos. Eso es lo que contamina.

Entonces, querido joven, ¿qué hacemos con nuestras palabras? Lo primero será asumir un compromiso con ellas, tanto con lo que dices como lo que escribes. Segundo, estar abiertos a la posibilidad de equivocarte y rectificar. No debe avergonzarte decir: “Pido disculpas o perdón por mis palabras, me equivoqué”. Pero recuerda: una disculpa es cuando lo que has dicho o hecho fue sin culpa y sin mala intención y perdón es cuando se reconoce la culpa.

Por ejemplo, mandé al carajo a una compañera porque leí mal su informe y comprendí algo que no era. En este caso, le pido mil disculpas, porque realmente lo que hice no fue con una intención culposa, sino por un error de mi comprensión. Pero cuando me pongo picado porque un compañero se luce haciendo goles, y aprovecho el juego para darle una patada, aquello exige pedir perdón. Lo hago ya que reconozco que tuve la intención de lastimarlo, identifico el mal que me poseyó, ya sea la enviada o el enojo.

Pido perdón cuando reconozco que algo fue mi culpa, y ante la culpa no se pide disculpas, sino el perdón. El perdón que solicitamos es la respuesta o gesto que recibimos ante la culpa. Es la bondad o gracia que damos a alguien que no puede hacer nada para solucionar lo que hizo. Por eso, la oración del padrenuestro es muy sabia: “Perdónanos nuestras faltas (culpas) como también nosotros perdonamos a los que nos ofenden”. Si pretendemos ser perdonados por otros, debemos comenzar a perdonar.

Tercero, te aseguro que tu acto de responsabilidad con tus palabras traerá sorpresas. Contrariamente a lo que puedes imaginarte, vergüenza y lo qué pensarán o dirán de ti, habrá muchos que vean en tu gesto un gran paso de crecimiento y madurez. Porque te diré un secreto, estimado joven: los adultos a veces nos damos de conocer mucho y nos autoengañamos asumiendo que sabemos las cosas, pero constantemente nos equivocamos y somos los que más perdón pedimos. ¡Guárdame el secreto, por favor!

Cuarto, comprométete con una actitud diferente, un mirar distinto, una perspectiva alternativa. Cualquier error que hayas cometido con tus palabras puede volverse un desafío para usar palabras constructivas, palabras que ayuden y levanten el ánimo de los demás. Alguna vez le dije a mi hija mayor —viendo que ya no era la adolescente de años atrás, sino una joven camino a la adultez—: "Ahora tú no necesitas tanto de mí, más allá de que te haga de Uber o te dé dinero. Hoy yo necesito más de ti, de tus palabras, de tu aliento, de tu ánimo".

Queridos jóvenes es probable que tus padres te hayan llenado con buenas palabras, y no te voy a negar que hay padres que no lo hacen, pero no te preocupes por ello. Estás creciendo y eso significa que debes superar la postura de solo recibir. Ahora es tu oportunidad de dar, y una manera de hacerlo es con tus palabras, aquellas nacidas de lo más noble de tu corazón. ¿Por dónde empezar? Por los que tienes cerca. ¡Hazlo ya!

2. Amores tóxicos en tiempos de IA y gaslighting

Hablar de amores o relaciones tóxicas me invita a pensar que estos solo existen si las personas que integran esa relación son tóxicas. El término tóxico —en este ámbito— sirve para referirse a alguien disfuncional, dañino, destructivo, que afecta la paz mental, es propenso a prácticas de manipulación, control y tiende a generar dependencia emocional.

Me pregunto, entonces, si alguna vez fui tóxico o me vinculé con alguna relación tóxica. Solo diré: "El que esté libre de pecado que tire la primera piedra".

Discernir la toxicidad

Los amores tóxicos siempre han existido. No es propio solo de las relaciones entre los adolescentes, también en los adultos se manifiestan estos amores que afectan a los hijos y las hijas. Quizás el problema radica en que hoy se presentan como propios y hasta aceptables. "Eres tóxico" o "Eres tóxica" suelen ser expresiones y bromas comunes entre los jóvenes. En este sentido, nos preguntamos ¿cómo un adolescente sabe qué es una relación tóxica?, ¿qué mensaje recibe este adolescente cuando en su hogar observa relaciones de maltrato y violencia?, ¿de qué forma el adolescente distingue entre una relación tóxica y una saludable cuando lo más común en casa es que los padres no se hablen por meses?, ¿será tóxica la relación de una joven con su compañero cuando observa a su padre humillar y menoscabar las capacidades de su madre?

Cuestionarse

En tiempos de IA —donde muchos prefieren conversar con ChatGPT para no estresarse o hacen de esta una herramienta sencilla para "investigar"— pensar en amores tóxicos puede ser una tarea para la que muy pocos estén preparados. Porque interpelar estos tóxicos amores exige un pensamiento crítico, y este comienza por cuestionar aquello que se asume como normal.

La cuestión con la IA puede jugar en contra si esta se limita a rendir culto al facilismo. Desde luego, puede ser usada como una herramienta para informarse, conocer más del tema o incluso debatir. Su uso sin ética ni conciencia es otra forma de toxicidad; si la sumas a un amor tóxico, solo adicionas más veneno a tu vida.

Que ella no quiera que hables con las niñas del otro curso o que él se enoje porque sales con otros amigos son conductas que parecen comunes y propias del gusto por alguien que se pone celoso. Pero cuando esto traspasa el límite —no te habla porque conversaste con las otras chicas o te comienza a insultar porque saliste con otros amigos—, presta atención: estamos próximos a una relación nada sana. A veces es difícil distinguir entre la inmadurez y la toxicidad. De hecho, ambas pueden estar conjugadas ahí, y si a esto le agregas la adolescencia, tienes una ecuación con alto factor de riesgo.

Inmadurez emocional

Se volvió común el término gaslighting para referirse al abuso emocional más sutil, como una forma de manipulación cuya finalidad es que la persona dude de su propio criterio. El término viene del inglés y está relacionado con la película Gaslight. En esta película, un hombre manipula a su mujer para que crea que está loca y así robar su fortuna. Él esconde objetos (cuadros, joyas) haciéndole creer a su esposa que ella ha sido la responsable, aunque no se acuerde de ello. También atenúa la luz de gas (no había electricidad) y le hace creer que el fuego sigue brillando en la misma intensidad que antes (Gurdian, 2025).

En este contexto, hacer gaslighting es invalidar o ridiculizar los sentimientos, emociones y criterios de una persona con la finalidad de manipularla o afectar su estabilidad. Esto que suele mostrarse como juegos o bromas de chicos y chicas produce efectos en algunas personas que aún no han desarrollo su madurez emocional para distinguir las intenciones que se persigue. En el fondo, este tipo de comportamientos a nivel emocional se utiliza como arma para afectar la estabilidad de alguien y refleja una manera inmadura de gestionar las emociones de quien lo ejerce.

Hacer *gaslighting* a una persona —amigo, compañero o compañera sentimental— provoca altos estados de ansiedad, depresión

y, en casos extremos, suicidio. ¡Por favor, no insistas para saber si esto es real, porque lo es!

Relaciones que suman

Tal vez lo más estratégico no sea profundizar en todo lo que significa esta manipulación emocional que se comete contra alguien, especialmente si existe un vínculo sentimental, sino afirmar las relaciones positivas y enriquecedoras. La mejor manera de evitar relaciones y amores tóxicos es cultivando otras relaciones de crecimiento, de estima, de respeto, de cuidado, de valoración y de admiración; relaciones de apoyo, donde hay espacio no solo para besos y abrazos, sino para escucharse y escuchar; relaciones con las que sientes que buscan tu bien, en las que importas de verdad.

Estas relaciones son nutritivas y saludables. Ahora bien, no pretendo decir que se deben procurar relaciones perfectas. Para nada. La toxicidad está en todos de alguna forma, así como sabemos que todos tenemos algún grado de ansiedad. La cuestión es distinguir qué es lo que más predomina. O sea, ¿qué domina? ¿la toxicidad o la salud de la relación?

A nuestros hijos adolescentes les indicamos que no están en edad para tener relaciones sentimentales. No negamos que puedan expresar su afecto por alguien que les guste, pero empezar una relación de amarre, vacile o enamorados, no. Este "no" se fundamenta en el hecho de que consideramos que la adolescencia es una etapa donde resulta complicado canalizar las emociones y suele ser el momento donde se definen nuestras identidades. Es un momento complicado interiormente en el que se buscan ordenar muchas cosas y por el que cada adolescente debe pasar. Por tal razón, recomendamos a nuestros hijos que esperen y tengan paciencia. Todo llegará en su momento.

Lo que sí pueden hacer es desarrollar amistades, vínculos saludables, conocer a las personas. Se dice que las mejores relaciones

se sustentan en fuertes lazos de amistad. La amistad cuando es sincera siempre suma. Claro que puede ser una amistad de una chica o un chico que me gusta, pero que se cultive desde ahí. Es mejor conocer lo más que se pueda a la persona con quien se va a pasar a una relación mayor. Sé amigo y amiga, conoce lo más que puedas de tu amigo o amiga, y si algo pasa a otro nivel la base de la amistad será una contribución interesante que podría ayudar a evitar ese tipo de relaciones tóxicas.

3. El prejuicio de ser hombre

"Es que es hombre". "Son grillos por naturaleza". "Homvre tenía que ser, amiga" [8]… y podría seguir con más expresiones que aparecen como síntomas de una especie de malestar sobre la naturaleza y comportamientos de los hombres. Pero ¿qué sucede cuando estas expresiones sobre los varones reflejan algo más que simples comentarios de algún suceso y develan creencias y estereotipos que configuran el pensamiento y las acciones de alguien? Cuando esto acontece, prestemos atención, podríamos caer ante el prejuicio de "ser hombre".

¿Qué se suele pensar cuando cuatro estudiantes comentan que su compañero las tocó? No solo influye el impacto numérico, cuatro contra uno, sino que —además— el imaginario social sobre ser hombre coloca de por sí una idea que da fuerza a la sospecha y la posibilidad se vuelve más "predecible" a diferencia de si se dijera que cuatro compañeros comentan que una compañera los tocó. Este imaginario de masculinidad del varón dice que "son los hombres quienes tocan y abusan de las mujeres". El caso de Nick puede ser la experiencia de otros niños, adolescentes, jóvenes, y qué decir de los adultos varones. Sobre esta preocupación valedera reflexionamos en el presente artículo.

8 Referencia a un meme.

Mi opción feminista

Debo indicar que soy feminista por vocación y formación. Entiendo el feminismo como una propuesta política de derechos igualitarios para los hombres y las mujeres, donde históricamente la balanza estuvo a favor de los hombres en detrimento de las mujeres, como de ciertas razas sobre otras. Es decir, no se trata de una cuestión "solo de mujeres" aunque se inspira en sus luchas. El feminismo es más que solo los derechos de las mujeres. Se enfoca en la construcción de una sociedad más fraterna, igualitaria y digna para todos los seres humanos.

Por ello mi feminismo siempre estuvo inclinado por y a favor de las mujeres, como sujetos víctimas del sistema patriarcal y machista que impera en las sociedades. Quienes me conocen saben que mi postura es militante y teórica, por eso he participado en marchas y movimientos que denuncian las injusticias hacia las mujeres y he escrito varios trabajos sobre igualdad y violencia machista.

Pero lo vivido con mi hijo me colocó en un nuevo espacio desde el que nunca he escrito y poco he flexionado: el lugar del hombre cuando es víctima del prejuicio por ser varón. Es probable que también haya estado en ese prejuicio inconsciente. Investigo desde hace más de diez años sobre los hombres, específicamente las masculinidades, que no es otra cosa que un campo de estudios sobre los varones y sus relacionamientos. Sobre este tema fundamento mis tesis de investigación doctoral. Este campo disciplinar estudia a profundidad lo que se denomina el problema de los hombres.

Replanteamientos. No caer en la trampa

Al intentar comprender mejor esta preocupación, es importante no caer en la trampa común de los extremos. Estos siempre son lugares limitados. Como no aceptan una cosa, se pasan a la esquina. Y los que no comparten esta esquina, se pasan a la otra. Estos extremos llevaron a muchas distorsiones sobre el feminismo, como si el feminismo se tratara de un "extremo para las mujeres", lo que lleva a otros al "extremo

de los hombres". Términos como feminazis o femilocas expresan esas disputas equivocadas. Y así caemos en la trampa perversa: mujeres vs. hombres, hombres vs. mujeres. No hay nada más erróneo que esto.

Como padres de familia —primeros educadores de nuestros hijos e hijas— tenemos que superar esta dicotomía y entender que debemos buscar relaciones de equidad, justicia y dignidad para todos los seres humanos. Es tan perversa y cuestionable la injusticia hacia las mujeres como la injusticia hacia los hombres. El argumento de que las mujeres han sufrido históricamente las injusticias sociales en lo político, lo religioso y lo laboral es real y valedero. No obstante, nunca será un criterio de justificación para reproducir la misma injusticia hacia los hombres u otras mujeres.

Todos —mujeres y hombres— necesitamos construir relaciones que nos nutran, nos empoderen, nos ayuden a realizar un proyecto de crecimiento y bienestar. Las mujeres y los hombres merecen un trato justo y equitativo. Los hombres y las mujeres requieren vínculos de afectos como el amor, que se traduzcan en acciones que potencien su desarrollo, que les hagan bien y no los reduzcan con ninguna carga o formas de opresión.

Masculinidad y feminidad

¿El problema son los hombres o las mujeres? Ninguno de los dos. Los estudios de género[9] explican que todos llegamos al mundo con una identidad biológica que nos define desde nuestro sexo. Por eso, al nacer, si se tiene pene decimos que es varón o si se tiene vulva que es mujer. Pero lo que no se toma en cuenta es que ese recién nacido, niño o niña, no sabe qué es ser un niño o qué es ser una niña. ¿Cómo lo aprende? A través de la socialización, es decir, mediante la interacción con la familia, la cultura, los valores, las creencias y los aprendizajes.

9 Los estudios de género son un campo académico interdisciplinario, que, desde las ciencias sociales, analiza cómo el género moldea la sociedad, las relaciones de poder y las desigualdades, y cómo estas construcciones sociales afectan a todas las personas.

Por esa razón decimos que ningún niño o niña nace con masculinidad o feminidad, porque tanto la masculinidad como la feminidad son construcciones socioculturales que acogen al niño o a la niña en su lugar de nacimiento. Estas dictaminan cómo debe ser un hombre, una mujer, qué debe vestir y qué no, cuáles son los lugares de las niñas y los niños, qué hacen los niños y las niñas, qué los diferencia. Y así todos los códigos sociales y culturales que alimentan lo que ese niño o niña será, y que forman su expresión de hombre (masculinidad) y mujer (feminidad).

El poder de los estereotipos

Entonces, ¿dónde radica el problema?, ¿dónde nacen aquellos prejuicios sobre los hombres?, ¿cómo surgen aquellas creencias acerca de las mujeres? Una de las mejores respuestas que hemos encontrado es que esto se debe a los estereotipos de género. Si le preguntan a la IA qué es eso, dirá lo siguiente:

> Los estereotipos de género son creencias y expectativas sociales sobre las características, comportamientos e intereses de los hombres y las mujeres, que limitan su potencial al atribuirles roles específicos por el solo hecho de pertenecer a un género. Estos estereotipos son ideas preconcebidas, no basadas en la biología, que influyen en la personalidad, ocupaciones, vestimenta y otros aspectos de la vida de las personas. Un ejemplo es la creencia de que "los niños no lloran" o que ciertas profesiones son exclusivamente para hombres o mujeres. (IA, 2025)

Pero me gustaría dar un mayor sustento a esto con una definición de las Naciones Unidas (2025). Su enfoque es más desde los estereotipos de género sobre las mujeres, aunque resulta útil para comprender mejor qué es un estereotipo y su impacto:

> Un estereotipo de género es una visión generalizada o una idea preconcebida sobre los atributos o las características, o los papeles que poseen o deberían poseer o desempeñar las mujeres y los hombres. Un estereotipo de género es perjudicial cuando limita la capacidad de las mujeres y los hombres para desarrollar sus capacidades personales, seguir sus carreras profesionales y/o tomar decisiones sobre sus vidas. Ya sean abiertamente hostiles (como "las mujeres son irracionales") o aparentemente benignos ("las mujeres son cariñosas"), los estereotipos perjudiciales perpetúan las desigualdades. Por ejemplo, la visión tradicional de las mujeres como cuidadoras significa que las responsabilidades del cuidado de los niños suelen recaer exclusivamente en ellas.

Por tanto, los estereotipos de género son esas creencias, expectativas, preconcepciones, ideas, prejuicios y tabúes que las personas tienen en una determinada sociedad. Se destaca su impacto negativo, al punto de que hoy se concluye que las problemáticas y desigualdades que afectan a muchos grupos humanos —en especial a las mujeres, grupos de diversidad sexual y otros— están ligadas con las cuestiones de estereotipos y los roles de género.

Cabe recalcar que los estereotipos de género aterrizan en lo que se denomina roles de género. Por ejemplo, el estereotipo del hombre fuerte y dominante puede fomentar un rol de género de proveedor y defensor de la casa. Sin embargo, hay que señalar que existen muchos estereotipos de género sobre los hombres que crean injusticias. A saber: "los varones no lloran, por eso no deben ser sensibles; toda sensibilidad es sospechosa". Los varones son dados al "juego brusco", porque "son fuertes" y necesitan de "la pelea". Son "autosuficientes", se valen por sí mismos, no requieren ayuda. Están "dispuestos al sexo", "los varones tienen más libertad", "todo hombre se masturba". Siempre "morbosean" a las chicas, los "varones son atrevidos" y suelen "andar tocando a las niñas". "Son infieles", "se dan de galanes" y "hacen sufrir a las mujeres". Deben "proveer en la

casa", "son la cabeza del hogar", "llevan los pantalones". Son los que enfrentan los problemas porque "son fuertes". Si se dibuja un pene o una vagina en el curso, "seguramente lo hizo un varón".

Y así, usted podrá añadir más creencias, ideas preconcebidas y prejuicios que se fomentan sobre los varones. Se debe indicar que —como los estereotipos de género se producen desde el contexto social y cultural de un determinado tiempo— estos cambian y se modifican. En mi época, por ejemplo, un varón no se arreglaba las cejas ni expresaba cierto grado de cuidado. En cambio, la sociedad actual —con su culto a la imagen— supera este estereotipo, considerándolo como algo normal y propio del cuidado a la estética masculina.

Educación y género

La preocupación por las desigualdades de género ha llevado a la educación a incluir lo que se denomina enfoque de género. Es decir, tener una mirada donde analizamos y reaccionamos frente a estos estereotipos y roles que afectan las relaciones en todos los ámbitos de la interacción social de hombres y mujeres. Es aquí cuando la educación asume su tarea crítica y formativa. Todo docente debe disponer de conocimientos básicos y fundamentales en las cuestiones de género, especialmente porque se detecta que las instituciones educativas suelen fomentar estereotipos de género, contradiciendo así el quehacer de una educación para la justicia, la equidad y el bienestar.

Desde luego, una cosa es lo que se "debería" y otra la realidad. Y entre los aspectos de esta realidad nos encontramos con profesores que aún desconocen los aportes de los estudios de género. Es más, la ignorancia atrevida de algunos los lleva a pensar que hablar de género significa hablar de la sexualidad y hasta de la homosexualidad. Ciertamente, los temas de sexualidad se pueden abordar desde el género, pero las cuestiones de género son más amplias y comienzan con el análisis de las relaciones entre los hombres y las mujeres.

El machismo —presente en hombres y mujeres— aún permea las aulas de clases. Existen docentes que limitan a las estudiantes para que no realicen esos "juegos de varones" y profesoras que asumen que cualquier caso de carácter sexual entre dos estudiantes el varón es el que tomó la iniciativa, porque "es varón".

Es aquí cuando encuentro otros problemas: si no se cuenta con profesores formados y sensibilizados en las cuestiones de género, ¿cómo podrán ejercer un relacionamiento con sus estudiantes sin que los estereotipos los traicionen?, ¿cómo van a fomentar un relacionamiento justo y equitativo con las niñas y los niños que no reproduzca desigualdades?, ¿de qué manera van a proceder con justicia ante los casos en que aparentemente el estudiante tocó a la joven sin una investigación previa?, ¿acaso las niñas no tocan a los niños también?, ¿hasta qué punto el prejuicio por "ser varón" puede operar en los adultos?

La escuela, ¿reproduce, destruye o deconstruye?

Así llegamos a la pregunta ineludible: ¿la escuela reproduce o deconstruye estereotipos de género? Es necesario entender que las instituciones educativas no solo transmiten conocimientos, sino que son las encargadas de desarrollar habilidades, competencias y valores. En un plano físico, la escuela es un espacio donde las niñas, los niños, los adolescentes y los jóvenes se forman, socializan y se erigen como entes políticos. Por tanto, la educación tiene un papel relevante en la construcción de las identidades y en la consolidación de la feminidad y la masculinidad (Vicuña et al., 2024).

La escuela no es la Fiscalía o un centro de castigo de faltas ante una etapa normal de todos los seres humanos como es la adolescencia. Todos saben que en la pubertad se despierta el interés por la sexualidad y que las hormonas están en un proceso de manifestación que hace que la vida adquiera otro gusto. La atracción entre pares —los abrazos, los besos, sentir el cuerpo de otro distinto— produce una serie de aciertos

y desaciertos en el manejo de la sexualidad de los y las estudiantes. Proceder de forma punitiva y estigmatizar a los estudiantes varones o a las estudiantes mujeres es un rol medieval que no corresponde a la escuela de hoy. La escuela educa, y porque educa, aprende, se forma y se repiensa. De hecho, debe plantearse ¿cómo ayudar a los estudiantes a manejar de forma saludable de su sexualidad? Hoy existe la educación sexual integral (EIS), un derecho que la escuela no puede negar a la formación de sus profesores y estudiantes.

Entonces, ¿cómo ayudar a la escuela? La primera tarea que tiene la escuela es cuestionarse ¿qué función cumple la educación en el ámbito del relacionamiento de género?, ¿cuál es el currículo oculto que transmite con las acciones sancionatorias hacia los varones?, ¿qué mensaje da cuando divide a los grupos entre hombres y mujeres porque no los puede controlar?, ¿qué tan equitativos son los cursos en paridad de género y cómo eso incide en las decisiones, consensos y acciones?, ¿cómo es el trato de las maestras hacia los varones o de los maestros hacia las niñas?, ¿será que el prejuicio por "ser varón" ha perjudicado a alguno de nuestros estudiantes? Estas son preguntas que solo una escuela comprometida con la educación está dispuesta a asumir y actuar.

4. Carta abierta a Cristopher

Querido Cristopher, desde que llegaste a este mundo fuiste la mejor sorpresa de mi vida. Te esperaba como niña, ya que todas las indicaciones médicas así lo aseguraban hasta el último chequeo de ultrasonido donde te vi haciéndote pipí en el vientre de tu mamá, y lo primero que señaló el doctor fue "Ahí está su pene, es varón".

Te confieso que ya me había entusiasmado con la idea de una segunda hija, quizás porque creía que me iría mejor con las mujeres que con los varones, pero mira ahora las sorpresas de la vida. Apareciste después de ocho años de diferencia con tu hermano Andrés, y aunque

no parecen muchos, ya tenía algo de experiencia en eso de ser padre. Sin embargo, era un reinicio para mí: prácticamente recibía a un niño de otra generación, más su propia forma de ser, gustos, habilidades y todo lo que te hace fuera de serie, único y especial.

Lo que hemos vivido en estos últimos meses no ha sido fácil, pero —sin duda— Dios, nuestros ancestros y el material del que estamos hechos los Manzo nos sacó a flote. Y como dije por ahí: "Lo que no te mata te fortalece". Eres fuerte, querido hijo, valiente y muy capaz. Confío en tu capacidad para exprimir todo esto como los jugos ácidos que preparas y sacar lo mejor para ti. Ahora permíteme expresarte algunas cuestiones que —a manera de consejos, observaciones, experiencias, como desees verlo— te puedan ayudar en el camino que tendrás por delante.

Construye una masculinidad insurgente

Como sabes, me he dedicado al estudio de la masculinidad; es decir, la manera en que los hombres —desde la formación social y cultural— nos expresamos en todas nuestras relaciones. A los hombres nos forman y deforman. El sistema social impone una especie de "mandatos de masculinidad" que exige a los varones el cumplimiento para ser considerados "hombres de verdad". Lamentablemente muchos ejecutan estos mandatos sin darse tiempo para cuestionarlos e identificar las cosas que no hacen bien a ningún varón.

Por ejemplo, los mandatos de uso de la fuerza llevan a pensar que, si un hombre no es fuerte para pelear o defender a alguien, no es un "verdadero hombre". El mandato de autoridad y dominio hace que muchos varones crean que ellos deben mandar en la casa, que todo es su responsabilidad y que siempre tienen la razón. Con este mandato se niega a los hombres su sensibilidad y la expresión de sus emociones. Por eso nunca escucharás de mí "Los hombres no lloran".

Por otro lado, el mandato del poder sexual y los riesgos hace que varios chicos piensen que ellos deben tener el control en las cuestiones sexuales, que todos los hombres se masturban, que usan a las mujeres o que deben tener listo el pene para usarlo en cualquier momento y con quien sea. Además, este mandato está relacionado con los accidentes de tránsito, los excesos de velocidad, la injerencia de alcohol, la falta del cuidado; o sea, esos riesgos y peligros que nos damos por la estupidez de decir "Es que somos hombres".

Por eso te hablo de una masculinidad alternativa, aquella que resiste estos mandatos que encuentras en todos lados, y hasta modelado en muchos adultos. Cultivar una masculinidad crítica, mi querido hijo, nos exige cuestionar esos mandatos y modelos de masculinidad sexistas, violentas y que hacen de un hombre una persona limitada. Ante ello, fomenta la justicia, la equidad de género, la inclusión de todas las personas, reconoce las diferencias, muestra tu sensibilidad, cuídate a ti mismo y cuida a los demás. A esto me refiero por masculinidad insurgente; esa masculinidad que se subleva frente a los mandatos socioculturales, pero que es capaz de replantearse. Sé fuerte en carácter, noble de espíritu, rebelde ante el dominio, tierno con la vida, sensible frente al dolor y comprometido con la justicia.

Reconoce tus errores

Aunque ya lo has aprendido, lo que debes saber, querido hijo, es que conforme creces hay nuevos errores: es la ley de crecer y aprender. También deberás distinguir la diferencia entre errores y crasos errores, aquellos que tienen mayor magnitud y efectos. Por ejemplo, si dices que una compañera te "Tocó tus partes íntimas", de forma ligera y mentirosa, se puede reconocer ese error muy lamentable, pero eso no cambiará el impacto que esto traerá a quien se acusa y a su familia. Seguro que lo sabes, cariño, pero hagamos de esto una cátedra.

Haz escuchar tu voz

Todos tienen derecho a expresarse, a que se escuche su voz, en especial cuando se les niega y se corren riesgos de tener una versión parcializada de los hechos. Negar la voz a alguien —buscando formas para que una persona no sea escuchada— es un acto cobarde y poco humano. Los hechos o la realidad siempre tienen distintas perspectivas; las experiencias son únicas y nadie las vive igual. No vemos las cosas como son. Generalmente las vemos como somos. Tenemos nuestros criterios, nuestros sentimientos y la libertad para decir lo que sentimos o pensamos.

Nadie debe callarte para que no expreses tus criterios. Hazlo con educación, respeto y firmeza. ¡Hazlo! Expresa tus palabras. Debes cuidar de no hablar por los otros, al menos que decidan hacerte su vocero. Hay mucha gente que habla como manada: "Mis compañeros dicen", "Ellos piensan". No hables por otros, da lugar a sus propias voces. Y si no quieren hablar, poténcialos. Tú sabes cómo hacerlo.

Cuidado con las niñas malévolas

Siempre hemos hablado sobre las mujeres y cómo relacionarse con ellas; por eso sé que nunca harías nada que una joven no te permita. Sin embargo, todo este suceso nos debe llevar a pensar en el cuidado que debemos tener con los problemas mentales de las personas. En tu caso, con las niñas. A veces uno es medio torpe, se fija en la niña menos conveniente. Por eso, muchacho encantador y dulce para estos casos especiales como "adorables tormentos", cuídate de las niñas malévolas. Ya sabemos que existen y andan sueltas por ahí.

Ser y parecer

Aunque cuesta admitirlo, los adultos somos los más prejuiciosos y mal pensados. Te juzgan por un tatuaje, por el corte de cabello, por la ropa, por lo que te pongas o no te pongas. Es fatal, lo sé. A veces me dan ganas de ponerlos en un carro gigante, amarrarlos y prenderles fuego…

Perdona mis instintos asesinos, pero lamentablemente vivimos con adultos así (adultocentrismo). Por esta razón es importante entender que muy penosamente muchos te juzgan por cómo te ven. Yo sé, es hipócrita y todo. Sin embargo, debes saber que parte de la sociedad funciona así.

En ocasiones hay que ponerle buena cara al jefe que nos cae mal. Saludar a la profesora desgraciada. Decir lo que les gusta a algunos para que te den paso en un trámite. La hipocresía es parte de la vida. Por ello es mejor entender su dinámica y saber cómo manejarla. Es aquí donde se entiende eso de ser y parecer. Tú eres un buen chico, pero ahora —en este tránsito de crecimiento— no basta para muchos solo ser. Es necesario parecer.

Por eso hay que peinarse, hay que subirse el pantalón, hay que sentarse bien, comer despacio, evitar bromas o juegos teatrales de malandro para que las niñas no digan que eres parte de los lobos. ¿Me comprendes? ¿verdad? Como dicen, la mujer del César no solo debe serlo, sino parecerlo. Según la IA (2025), esto significa que la reputación y la imagen pública son tan importantes como la conducta real, especialmente para las figuras públicas o personas en posiciones de poder. La frase enfatiza que no basta con ser honesto o íntegro, sino que es crucial que los demás también lo perciban así para evitar suspicacias, dudas o escándalos. Su origen se remonta a un incidente en el que la esposa de Julio César, Pompeya, fue repudiada para disipar cualquier duda sobre su fidelidad.

Familia incondicional

Algo que pudiste comprobar es que tu familia estuvo a tu lado como fuerza y apoyo incondicional, y siempre estará ahí. Podemos discrepar en muchas cosas, hasta pelear con tus hermanos o enfadarte con tus padres, pero —a la hora de los momentos difíciles y complicados— la familia será un escudo que siempre estará contigo.

Por eso vale pensar en el valor de la familia, la importancia de cuidarla, afirmarla, alentar a cada uno de sus miembros. Hay que detenerse a pensar en la dicha de que esta sea tu familia. Con todo lo bonito, lo feo, lo bueno y lo no tan bueno: familia es familia. Tal vez desde esta perspectiva, querido hijo, los cumpleaños de cada uno de los miembros de la familia pueden tener otro sentido, los tiempos juntos, los paseos, los viajes o el simple hecho de estar todos en casa. Se habla mucho de los valores de la familia; lo que poco se dice es que la familia en sí es un valor, y tu familia, como ya sabes, es lo máximo.

Usa tus capacidades

Quiero que recuerdes que las capacidades, las habilidades y el arte que posees deben usarse siempre para el bien. Los regalos que la vida te da no son un fin en sí mismo, solo tienen sentido y genuino propósito cuando se ponen al servicio de los demás. Por eso úsalos para hacer el bien, para apoyar a los otros y contribuir a su crecimiento. Nadie está libre de la arrogancia, en especial cuando sabes que posees talentos y habilidades. No lo olvides, querido hijo, usa aquello que la vida te regaló con humildad, con solidaridad y alegría al servicio de los demás.

Mira más allá

Para cerrar, es necesario que aprendas a mirar las cosas más allá, que tengas una perspectiva más amplia. Consideremos esta experiencia difícil. Bien podrías quedar con un trauma o temor de acercarte a una compañera o pensar que hay niñas buenas y niñas malas. Pero la vida es mucho más compleja, mi querido hijo. Por eso es importante ver más allá, no reducir todo a bueno o malo, blanco o negro, sí o no. Las personas son personas, todas tienen cosas buenas y malas, en todas hay bondad y maldad. Tu relacionamiento con ellas debe superar el momento. No se puede definir a alguien solo por un equívoco o una mala acción: la persona es mucho más que eso.

Las cosas no solo tienen un aquí, sino que conllevan un allá. Por eso debemos visualizar más allá del momento. El futuro se piensa desde el presente. Del presente al futuro. Lo que quieres y deseas para mañana o dentro de algunos años exige moverse desde el aquí y el ahora. Esto lo puedes aplicar a muchas cosas de tu vida: tus proyectos, planes y sueños. Es una herramienta para gestionar la vida; vida que es tuya y que solo la puedes vivir como tuya, cuando eres capaz de apropiarte de ella y transformarla.

Aún tienes mucho por vivir, un trayecto largo por recorrer, entre esa mutación de adolescente a joven y adulto. Me encantaría acompañarte en todas esas etapas de la vida. Ojalá sea posible. Recuerda: siempre con la sinceridad por delante. Vive, crece, disfruta, haz el bien, equivócate, aprende, cambia y sé amigo. La vida necesita de más amor, más belleza, más preciosura, más amigos; simplemente más personas maravillosas como tú.

5. Aprender a disculparse

Todo pasa, todo cambia, pero hay que tener memoria. El dictamen de la Junta de Resolución de Conflictos del Distrito de Educación fue "declarar inocente al menor de iniciales C. E. M. S." y "que el menor sea reintegrado de manera inmediata a sus actividades académicas".

Fuimos a la institución y, después de reunirnos con el psicólogo, llevé a mi hijo a su curso. Bajamos, saludé, pedí permiso al docente para que entrara. Un silencio sepulcral se apoderó de todos los presentes. Pedí unas palabras al profesor. "Adelante, señor Manzo", respondió. Procedí: "Se reconoce en público y se corrige en privado. Hijo —lo miré—, eres un joven muy valiente y extraordinario. Te amo".

Sus compañeros y compañeras presentes aplaudieron. Me fui.

Mi hijo, reincorporado al colegio, debía ver a la cara a sus compañeros y compañeras, incluso a aquellas que —en algún momento— fueron involucradas. "¿Cómo manejará esto?", me pregunté. "Confío plenamente en mi hijo, tiene toda la capacidad para gestionarlo", me respondí.

El puente se ha quebrado…

Represento a esa generación que en la escuela cantaba "El puente se ha quebrado…", mientras dos niñas hacían un puente con sus brazos entrelazados y los demás pasábamos por debajo. El puente se ha quebrado. Cuando se afecta la honra de un compañero es como si algo se hubiese roto.

Las relaciones de cualquier tipo se pueden quebrar, se ven afectadas por la actuación de uno u otro, con intención o sin ella. El vínculo se rompe, ya sea por cosas tan frágiles como un comentario inapropiado, un gesto de mala gana o una difamación. Las relaciones son frágiles porque son personales. La forma en que cada uno gestiona sus emociones es diferente. Lo que a mí no me afecta quizás sí afecta al otro. Siempre me he considerado una persona práctica. En cierta edad me afectaba mucho lo que alguien pudiera decir de mí, en especial si no era cierto. El tiempo y la experiencia hicieron que muy poco me interese lo que otros digan a excepción de quienes amo y me importan.

Pero cada uno es un mundo y su capacidad para sobrellevar el quiebre de algo dependerá de eso que los psicólogos llaman recursos personológicos. Es decir, de todas las habilidades que la persona adquirió y desarrolló a lo largo del tiempo, como su autoestima, los valores, lo cultivado y modelado desde su núcleo familiar, su temperamento, su cultura y el bagaje proporcionado por las experiencias de vida.

¿Con qué lo componemos?

El canto continúa dando por hecho que el puente se ha quebrado. La

segunda línea pregunta: "¿Con qué lo componemos?", y se responde ingenuamente "Con cáscaras de huevos". Aunque los materiales para la construcción del puente quebrado no son los más efectivos, lo que quiero resaltar es el gesto del canto. Este asume que ante el puente quebrado hay que repararlo, componerlo, arreglarlo. Es decir, frente a una ruptura la cuestión no es por qué se quebró el puente, aunque aquello es válido y tiene lugar. Para el canto de mi generación, la preocupación mayor radica en con qué lo componemos.

Bien podríamos decir que la cuestión en una ruptura o quiebre no son solo las causas, sino la restauración. ¿Cómo componemos lo roto? Esto, por más simple que parezca, supone un gran carácter. No se quiere dejar las cosas así, rotas y hechas trizas. Se procuran las formas y las maneras de reparar lo roto. Por ello, lo importante en cualquier proceso de restauración es querer arreglar las cosas. No se puede obligar a nadie a restaurar una relación rota. Quizás se sienta mejor así.

El reciente trabajo de Zambrano (2025) que se enfoca en la gestión de la inteligencia emocional en el contexto educativo, desarrolla un capítulo enfocado en aprender a pedir perdón o disculpas. En este marco de componer el puente quebrado en sus relaciones, señala que:

> Pedir disculpas es un proceso necesario para solucionar conflictos en todos los ámbitos en los que se desenvuelve el ser humano. No obstante, provoca mejores efectos pedir perdón, puesto que esta segunda acción tiene un resultado restaurador. Así, la disculpa es utilizada por las personas para reintegrar la armonía en la relación afectada entre el ofendido y el ofensor. (p. 93)

Disculpa y restauración

Fue interesante que dos de las compañeras involucradas hablaran con Cristopher y le expresaran sus disculpas lamentando las cosas que sucedieron. Con esas acciones él comenzó la restauración del

vínculo roto. El puente que se había quebrado ahora se componía, no con cáscaras de huevo, sino con un gesto humano. Además, fue muy loable y significativo que las jovencitas me expresaran disculpas como padre. Aunque no era necesario, de alguna forma ellas comprendieron la magnitud y el efecto que todo esto generó a la familia. A pesar de su corta edad, su gesto fue noble, lo que reveló mucho de ellas y de sus familias.

No sé si fue un condicionamiento de mi hijo en su trato con ellas o simple iniciativa de cada una. Lo cierto es que una disculpa cambia muchas cosas; es un camino importante hacia la reparación de los daños. Como se consoliden después las relaciones de amistad, el tiempo y la madurez de cada uno lo dirá. Sin embargo, podríamos decir que van por buen rumbo.

Pero es importante comprender que una disculpa no es una justificación. No se pide disculpas asumiendo que el otro o la otra tuvo la culpa o dando una explicación que intente justificar la razón de la acción perjudicial. No se debe confundir disculpar con exculpar, formada con el prefijo ex- (fuera, sin). Disculpar equivale a perdonar una culpa; exculpar es declarar que nunca la hubo. La disculpa reconoce la culpa, pero expresa que su intención no fue generar algún mal, daño o perjuicio. Por esta razón la disculpa es importante para iniciar la restauración de cualquier relación. No disculparse equivale a decir: “Sí fue mi intención, me trago la culpa porque lo que más quería era perjudicarte, lastimarte o dañarte”. O simplemente se puede interpretar como indiferencia, expresión de alguien que no asume su error o equivocación.

Restitución, cuando no alcanza la disculpa

Qué pasa cuando, a pesar de que nos disculpamos, sentimos que no alcanza; no logra el camino hacia la restauración. Y es que, en ocasiones, no basta la sola disculpa. La falta, el perjuicio, el daño hacia la otra persona ocasionó tanto impacto que sentimos que una disculpa es muy poco. En esos casos, la restitución es el camino; los gestos de restitución.

Lo explicaré con un ejemplo. Supongamos que ofendes a tus padres haciendo la grande y lastimas a tu mamá diciendo algo íntimo de ella en plena reunión familiar donde estaba toda la familia hasta la tercera y la cuarta generación. Tu metida de pata no tiene perdón de Dios, pero —aun así— reconoces que hiciste mal. Te disculpas, pides perdón y, aunque tu mamá las acepta, percibes que es necesario algo más.

Entonces decides restituir. Organizas una fiesta, invitas a toda la familia, desde la tercera a la cuarta generación. Planificas que esa reunión tenga como centro la valoración de tu mamá y, en uno de los momentos, pides la palabra delante de todos y le expresas tu amor y las disculpas por tu mal acto. Eso es restitución.

En el plano de las relaciones interpersonales es uno de los gestos más significativos que pueden hacer los seres humanos, como expresión concreta del reconocimiento de sus acciones. Y es que detrás de todo acto de restitución se encuentran valores y sentimientos profundos.

¿Quiénes somos?

Pedir una disculpa o hacer un gesto de restitución dice mucho de nosotros. Dice quiénes somos, habla de nuestros valores, de nuestros sentimientos y de nuestra actitud ante el daño que cometemos hacia los demás. También demuestra lo que la persona herida o lastimada por nuestra acción significa para nosotros, el nivel de aprecio, estima o amor. Pone a prueba nuestra sensibilidad y capacidad para gestionar los conflictos.

Una disculpa o un gesto de restitución no hace débil a nadie; no es una forma de humillación como algunos pudieran pensar. Todo lo contrario. Somos más grandes cuando sabemos reconocer nuestras faltas, pedimos disculpas y las restituimos. Nos hace grandes, porque nos volvemos más humanos, más sensibles, más nobles.

Nobleza de corazón

Le pregunté a mi hijo cómo estaba la situación con sus compañeras. Me dijo que todo bien. Le pregunté que escuché que una de las estudiantes sentía que él la evadía y no le hablaba. Me respondió: "Papá, yo no tengo problemas en conversar con cualquiera de mis compañeros y con las chicas que se disculparon. Todo quedó arreglado. Pero si ella no se disculpa, ¿qué puedo pensar?".

Cristopher siempre tuvo un corazón noble —y espero que lo tenga siempre—. No le cuesta reconocer sus faltas y sabe perdonar, por eso pide disculpas cuando es necesario. Sin embargo, está en todo su derecho de esperar una disculpa de quienes lo lastimaron.

¿Se disculpó la tutora?

Con presión y ciertas dosis de exigencia, como padre de familia solicité que la tutora se disculpara. En una reunión con el director y la rectora del colegio, después de mi intervención incómoda en una actividad, accedieron a mi pedido en aras de "sanar" y cerrar el caso. Nuevamente tuvimos a la tutora frente a frente. Tenía otro semblante y manejó otro tono. Alegó no recordar las cosas que dijo sobre Cristopher, mientras la madre de una de las niñas implicadas daba fe de lo dicho: "Yo recuerdo lo que usted dijo". Así, la tutora tuvo la oportunidad, ahora ante más personas, de explicar y aclarar su proceder. Expresó las disculpas necesarias, alegando que nunca fue su intención perjudicar a nadie.

Terminada la reunión, esperándome en el pasillo, la tutora me pidió unas palabras aparte. Ratificó su buena intención con Cristopher y cuánto lamentaba lo sucedido, aclarando que era la primera vez para ella y el colegio enfrentar una experiencia como esta. Le expresé mis observaciones de la forma más sincera posible. Acordamos cerrar el tema. Ella me preguntó si podía hablar con Cristopher. Respondí que aún no. Concluimos el encuentro. Antes de despedirme, la miré y le dije: "Así quedamos. Muerto el perro, muerta la rabia".

Referencias bibliográficas

Harari, Y. (2018). 21 lecciones para el siglo XXI. Penguin Random House Grupo Editorial.

Gurdian, N. (2025). Gaslighting: el abuso emocional más sutil. Psicología y Mente. https://psicologiaymente.com/social/gaslighting

Morales, P. (2021). Derecho a cambiar de opinión: "Para crecer y moverse en un espacio de respeto al otro, es necesario no sentirse dueño de la verdad ni aferrarse a una idea que alguna vez defendimos". La Tercera.

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2025). Estereotipos de género: El ACNUDH y los derechos humanos de las mujeres y la igualdad de género. https://www.ohchr.org/es/women/gender-stereotyping

Vicuña, S., Chaverri, P. y Manzo, Á. (2024). Masculinidades insurgentes y su incidencia en contextos educativo. En Á. Manzo, Masculinidades insurgentes (pp. 127-174). Editorial UNAE.

Zambrano, L. (2025). Desarrollo integral de la inteligencia emocional: estrategias y técnicas para fomentar el bienestar emocional y social desde el aula. Editorial UNAE.

Parte tres: educación y profesionalismo

La educación no cambia el mundo:
cambia a las personas que van a cambiar el mundo
Paulo Freire

Capítulo 4
Entre la prevención y la reacción

Fernanda Caza Espinoza

https://orcid.org/0009-0005-8572-2284
mcaza@uees.edu.ec

Universidad de Especialidades Espíritu Santo (UEES), Ecuador

Pocas instituciones están tan cargadas de significados morales como la escuela. En ella, la sociedad deposita sus esperanzas de justicia, su confianza en la verdad y su fe en la formación del carácter. Sin embargo, cuando en su interior estalla una denuncia de violencia sexual, toda esa estructura simbólica se tambalea. Las emociones, el miedo, la urgencia mediática y la obligación legal convergen en una tormenta que exige a los directivos una respuesta inmediata, muchas veces sin la calma ni el acompañamiento técnico que el caso amerita.

En el caso que nos convoca, la autoridad de una unidad educativa se enfrenta a una denuncia grave que involucra a miembros de la comunidad escolar y que exige activar, de manera inmediata, las rutas institucionales y legales correspondientes. La situación, por su naturaleza sensible, no solo demanda el cumplimiento de los protocolos establecidos, sino también un manejo prudente de la información, de los tiempos y de las reacciones que surgen alrededor del caso. Sin embargo, como suele ocurrir en este tipo de escenarios, la incertidumbre, los rumores y la presión de las familias empiezan a desbordar el ámbito estrictamente institucional, generando tensiones entre la obligación de proteger, el derecho a la reserva, la presunción de inocencia y la necesidad de ofrecer respuestas claras. En medio de ese contexto, nuevos elementos comienzan a complejizar la lectura inicial de los hechos y obligan a mirar la actuación directiva no solo desde lo legal, sino también desde lo ético, lo educativo y lo humano.

Ante este panorama, la pregunta central es inevitable: ¿actuó la autoridad educativa de manera preventiva o reactiva? Más allá del resultado judicial, interesa comprender qué representa su acción en términos educativos, éticos y humanos. En este escrito se analiza su papel desde tres perspectivas: la gestión institucional frente al riesgo de estos hechos, los “fantasmas” que aún dominan a los profesionales de la educación y, finalmente, las lecciones que deja este tipo de crisis para el liderazgo escolar actual.

1. Legalidad, ética y gestión frente al riesgo

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) del Ecuador establece que toda autoridad educativa tiene el deber de garantizar entornos seguros y libres de violencia. Cuando existe una denuncia o sospecha razonable de abuso, el artículo 422 del Código Orgánico Integral Penal (COIP) y los Protocolos de Actuación Frente a Casos de Violencia Escolar obligan a informar de inmediato a la Fiscalía. No hacerlo puede implicar una sanción. En ese sentido, la dirección educativa actuó en estricto cumplimiento normativo.

Sin embargo, la legalidad no siempre coincide con la ética educativa. Paulo Freire (2004) sostenía que "no hay docencia sin ética" y que la praxis educativa implica una responsabilidad más profunda que la simple obediencia a la norma. La acción moralmente responsable requiere discernimiento, diálogo y contextualización. En este caso, aunque la denuncia fue presentada con premura, como exige la ley, su difusión pública y el manejo comunicacional parecen haber carecido de una perspectiva de cuidado y contención.

La gestión educativa preventiva no solo reacciona ante los hechos, sino que anticipa los riesgos, protege a todas las partes y cuida el tejido humano de la comunidad. Hannah Arendt (1958) advertía que el poder de las instituciones educativas no radica en el castigo, sino en su capacidad de sostener un espacio de confianza, donde el juicio ético preceda a la condena social. En cambio, una respuesta apresurada puede transformar la búsqueda de justicia en una maquinaria de daño, amplificada por redes, rumores y prejuicios.

Prevención y reacción

En la gestión educativa, la diferencia entre una respuesta preventiva y una reactiva no radica solo en el tiempo, sino en la intención. La prevención implica desarrollar protocolos, formación emocional, diálogo con la comunidad y acompañamiento psicológico que permita

manejar una crisis sin convertirla en linchamiento. La reacción, en cambio, se centra en la inmediatez, en "cumplir" con el procedimiento, pero muchas veces sin procesar los efectos colaterales de la acción.

La autoridad educativa actuó dentro del marco legal al activar las rutas correspondientes; sin embargo, su respuesta también permite reflexionar sobre los efectos sociales que pueden derivarse del manejo institucional de una denuncia sensible. En estos casos, no basta con cumplir el procedimiento formal, también es necesario prever cómo circula la información, cómo se construyen los relatos dentro de la comunidad educativa y cómo pueden verse afectados los derechos de quienes están involucrados. La protección integral de niños, niñas y adolescentes exige resguardar la privacidad, evitar juicios anticipados y sostener la presunción de inocencia mientras las instancias competentes esclarecen los hechos. Como advierte Foucault (1978) las sociedades modernas tienden a disciplinar no solo mediante normas, sino también a través de formas de exposición, vigilancia y sanción simbólica. La escuela, aunque se conciba como un espacio de cuidado, puede reproducir estas lógicas cuando una situación crítica se transforma en objeto de rumor, señalamiento o juicio colectivo.

Desde la perspectiva del liderazgo ético, lo que faltó no fue el cumplimiento de la ley, sino la pedagogía del proceso. En palabras de Fernández (2010), la ética institucional "no se mide por la reacción ante el conflicto, sino por la capacidad de contener el dolor y acompañar sin destruir". La actuación de la autoridad educativa parece haber estado marcada por la urgencia y el temor a omitir un deber legal; sin embargo, esa misma respuesta evidenció cómo una intervención institucional, cuando no está acompañada de contención y prudencia, puede intensificar el sufrimiento que intenta atender.

2. El miedo como motor institucional. Los fantasmas que dominan la educación

Cuando un directivo educativo se enfrenta a una acusación de abuso, sus decisiones suelen estar dominadas por el miedo a la sanción, al escándalo mediático, a perder legitimidad o incluso al juicio moral de los colegas. Estos son los "fantasmas" que aún gobiernan a muchos educadores.

El fantasma del castigo institucional

En la cultura burocrática escolar, el error se castiga, no se aprende de él. Muchos rectores y docentes actúan no desde la reflexión ética, sino desde la autoprotección. Se prioriza "tener el respaldo del documento" más que el acompañamiento humano. Esto responde a una lógica evasiva, que como indicó Bauman (2003) sobre las sociedades modernas, las instituciones actúan más para evitar responsabilidades que para generar comunidad.

El fantasma del escándalo

La exposición pública es otro factor paralizante. La reputación institucional se convierte en un valor más importante que la verdad o la reparación. Así, el directivo opta por la denuncia inmediata para mostrar transparencia, aunque ello implique sacrificar la prudencia. La autoridad educativa, probablemente, sintió el peso de ese mandato: debía actuar ya, sin matices y sin titubeos.

El fantasma de la ignorancia emocional

Muchos educadores carecen de formación en gestión de crisis emocionales o violencia de género. Confunden el deber legal con la acción educativa. En este punto, el sistema los deja solos. No hay acompañamiento psicológico ni asesoría jurídica adecuada. El

profesional de la educación se convierte en un "hacedor solitario" en medio de todo un sistema institucional que exige respuestas inmediatas, no humanas.

El fantasma del paradigma punitivo

La educación latinoamericana arrastra una herencia autoritaria. La noción de autoridad sigue asociada con el control y el castigo, no con el acompañamiento. Cuando ocurre un hecho grave, la reacción automática es buscar culpables. En este contexto, la autoridad educativa reprodujo el modelo reactivo de la sanción antes que el de la comprensión. Freire (2004) insistía en que "el acto educativo es un acto político". En ese sentido, toda decisión pedagógica refleja una visión de mundo.

El dilema de las autoridades educativas

No es justo reducir el papel de la autoridad educativa a una actuación negligente o autoritaria. En este caso, como muchas autoridades, se movió en un terreno resbaladizo, entre la obligación legal y el cuidado ético. Su dilema fue el de toda figura de poder moral en la escuela: obedecer el protocolo o ejercer la prudencia. La ética de la responsabilidad que propone Hans Jonas (1979) plantea que la acción moral debe considerar las consecuencias previsibles de los actos. Desde esta perspectiva, la denuncia ante las instancias competentes representa una actuación legítima dentro del deber institucional de protección. Sin embargo, cuando una situación sensible se aborda sin prever plenamente sus efectos comunitarios, existe el riesgo de que la intervención trascienda el plano legal y derive en formas de señalamiento, estigmatización o afectación a la dignidad de las personas involucradas, especialmente cuando se trata de niños, niñas o adolescentes.

La prevención no se opone a la justicia; por el contrario, la fortalece cuando permite actuar con responsabilidad sin renunciar al cuidado. Prevenir no significa silenciar una denuncia ni minimizar el sufrimiento de quienes podrían haber sido afectados, sino garantizar que, mientras los hechos son esclarecidos por las instancias competentes, la comunidad educativa preserve la dignidad, la reserva y los derechos de todas las personas involucradas. En situaciones de alta sensibilidad, la escuela corre el riesgo de dejar de ser un espacio de contención para convertirse en un escenario de exposición, donde el rumor adquiere más fuerza que la verdad y la presión social desplaza la reflexión pedagógica. En ese contexto, la figura directiva puede quedar atrapada entre la obligación de actuar y la dificultad de pensar con calma, asumiendo un rol que no le corresponde: el de juzgar antes de comprender. Allí se revela una de las tensiones más profundas del liderazgo escolar actual: la necesidad de responder con rapidez, pero también con prudencia, humanidad y sentido educativo.

Educación y legalidad

Uno de los principales conflictos en estos casos es que el lenguaje judicial y el lenguaje educativo no se corresponden. La legalidad (apego a la ley) busca establecer culpables y castigos; la educación busca comprender, prevenir y reparar. Cuando la escuela acoge el modelo judicial sin adaptarlo pierde su esencia formativa. El Protocolo de Actuación Frente a Casos de Violencia Escolar del Ministerio de Educación (2018) recomienda una “actuación diligente y empática”. Sin embargo, en la práctica, las instituciones tienden a actuar de manera burocrática, transformando un proceso pedagógico en un expediente administrativo.

Arendt (1958) explicaba que el peligro de las instituciones modernas es sustituir el pensamiento por la obediencia. Cuando la autoridad actúa sin pensar, aunque cumpla la norma, deja de ser ética. Pensar, en su sentido arendtiano, no es dudar de la ley, sino asumirla desde la conciencia. En ese sentido, el papel de la autoridad educativa debió haber sido el de una mediadora entre la legalidad

y la educación, garantizando que el proceso legal no destruyera la confianza pedagógica.

La autoridad educativa y la comunidad: la dimensión emocional del liderazgo

Más allá de los procedimientos, el liderazgo educativo se mide en la gestión emocional de la crisis. En este caso, la autoridad educativa enfrentó no solo un dilema jurídico, sino una tormenta emocional colectiva, el miedo de las familias, la rabia de los estudiantes, la ansiedad del acusado y la presión de los medios. Goleman (1998) señala que la inteligencia emocional en las autoridades educativas consiste en "reconocer las propias emociones y las de los demás para manejar las relaciones de forma empática y prudente". La autoridad educativa actuó con rapidez, pero quizá no con empatía. La prisa llevó a omitir una etapa esencial, el acompañamiento psicológico y comunicacional previo a la denuncia.

Una acción preventiva incluye:

- Reuniones confidenciales con las familias
- Apoyo de profesionales internos incluso externos
- Comunicación oficial equilibrada
- Seguimiento emocional para el grupo de estudiantes implicados.

Cuando estos pasos no se consolidan, la actuación institucional corre el riesgo de volverse predominantemente reactiva. Aunque la activación de la denuncia responde al cumplimiento de una obligación legal, el proceso también exige ser acompañado por una ética del cuidado que resguarde la dignidad, la reserva y los vínculos de la comunidad educativa. La legalidad, por sí sola, no garantiza una respuesta justa si no se articula con la prudencia, la contención y el reconocimiento de la complejidad humana que atraviesa este tipo de situaciones. Como afirma Fernández (2010), el liderazgo educativo no consiste en decidir primero, sino en sostener la verdad sin romper los vínculos.

Los efectos colaterales: el daño invisible

Aun cuando posteriormente los hechos puedan esclarecerse o las instancias competentes determinen la ausencia de responsabilidad, las consecuencias sociales de una exposición temprana no siempre desaparecen con una resolución formal. La imagen, la trayectoria escolar y la vivencia subjetiva de las personas involucradas pueden quedar atravesadas por marcas difíciles de reparar, especialmente cuando el juicio comunitario se instala antes que la verdad institucional. Este tipo de afectaciones no se resuelve únicamente con el cierre de un expediente; exige procesos de contención, acompañamiento y reconstrucción simbólica. La educación, como espacio de formación y cuidado, debería ofrecer condiciones para restaurar vínculos y dignidades, no convertirse en una prolongación del castigo social.

Desde una lectura crítica de las instituciones, Michel de Certeau (1990) permite comprender que toda estructura educativa corre el riesgo de perder su sentido humanizador cuando privilegia la lógica del control sobre la lógica del cuidado. En este tipo de situaciones, la escuela puede actuar con la intención de proteger y, aun así, generar efectos no deseados cuando la respuesta institucional se organiza desde la urgencia, la sospecha o la presión social. El problema no radica únicamente en cumplir o no cumplir un protocolo, sino en cómo ese cumplimiento se articula con la prudencia, la reserva, la escucha y la protección integral de todas las personas involucradas.

3. Reflexiones finales

Este caso revela que la educación ecuatoriana, y me atrevo a decir de latinoamericana en general, aún vive en una tensión no resuelta entre la prevención y la reacción. Las autoridades educativas operan bajo una lógica de urgencia; denunciar para protegerse, no para proteger. Pero la verdadera transformación institucional requiere formación ética, emocional y jurídica de los directivos, así como espacios de acompañamiento y reflexión crítica.

No se trata de responsabilizar de manera individual a la autoridad educativa, sino de comprender el entramado institucional en el que se toman este tipo de decisiones. Muchas veces, el sistema escolar forma a sus directivos para responder desde el temor antes que desde el discernimiento; para cumplir instrucciones antes que para deliberar éticamente; para evitar el escándalo antes que para sostener procesos de cuidado. En ese sentido, la actuación directiva no puede analizarse únicamente como una decisión personal, sino como el reflejo de una cultura institucional que suele privilegiar la reacción inmediata sobre la reflexión preventiva.

Como recuerda Freire (2004), educar implica asumir una rigurosidad ética que no se limita al cumplimiento de normas, sino que exige responsabilidad frente a las personas y sus vínculos. Desde una formación ética preventiva, la autoridad probablemente habría cumplido de igual manera con su obligación legal, pero habría cuidado con mayor profundidad la dimensión comunitaria del proceso: acompañar a las familias, comunicar con prudencia, resguardar la identidad de todas las personas involucradas y evitar que la incertidumbre se transformara en señalamiento social.

Sin embargo, esta historia ofrece una enseñanza profunda, la justicia educativa no consiste solo en aplicar la ley, sino en cuidar a las personas mientras la ley actúa. Ese es el camino hacia un liderazgo ético, donde la escuela no sea una extensión del tribunal, sino un espacio de reconstrucción y esperanza.

4. Referencias bibliográficas

Arendt, H. (1958). La condición humana. Paidós.

Bauman, Z. (2003). Modernidad líquida. Fondo de Cultura Económica.

Certeau, M. de. (1990). La invención de lo cotidiano. Universidad Iberoamericana.

Fernández, A. M. (2010). Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas. Paidós.

Foucault, M. (1976). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Siglo XXI.

Freire, P. (2004). Pedagogía de la autonomía. Siglo XXI.

Goleman, D. (1998). La práctica de la inteligencia emocional. Kairós.

Jonas, H. (1979). El principio de responsabilidad. Herder.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2018). Protocolo de actuación frente a casos de violencia escolar. Quito. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/03/Protocolos-situaciones-de-violencia.pdf

Capítulo 5
Humanidad, liderazgo y gestión educativa

Erwin Guillén Franco

https://orcid.org/0000-0002-5263-0122
erwin.guillen@cu.ucsg.edu.ec

Universidad de Especialidades Espíritu Santo (UEES), Ecuador

Toda institución educativa enfrenta una tensión fundamental: ser un espacio de cuidado y formación humana y una organización administrativa sujeta a normas, procesos y un creciente temor legal. El caso que inspira este libro, lejos de ser una anécdota aislada, se presenta como el síntoma trágico de una patología sistémica: la deshumanización de la gestión educativa.

Cuando un conflicto emerge, especialmente uno tan grave como una acusación de violencia sexual, la institución moderna activa, casi por reflejo, sus rutas y protocolos. Desde este escenario, se plantea una tesis central: un protocolo desprovisto de un liderazgo ético y vaciado de un fundamento de humanidad deja de ser una herramienta de justicia para convertirse en un mecanismo de violencia institucional. La tragedia no reside en la existencia de un protocolo, sino en su praxis mecánica, en la obediencia ciega a la ruta que olvida su propósito epistemológico: la búsqueda de la verdad y la protección de la dignidad de todos los involucrados.

Este análisis toma como punto de partida el caso de un estudiante que, tras ser sometido a un proceso de tres meses, fue finalmente declarado inocente por las autoridades distritales. Sin embargo, la resolución final no es una victoria, sino la radiografía de un fracaso institucional. Demostró que un informe psicológico puede nacer de un prejuicio de culpabilidad, que un reporte docente puede estar contaminado por juicios previos, que una denuncia de rectoría puede escalar a una situación sin la debida diligencia investigativa y que el principio legal y humano de la presunción de inocencia puede ser la primera víctima del miedo administrativo.

Este artículo diseccionará dicha falla no para señalar culpables, sino para diagnosticar la enfermedad y proponer un remedio. Sostengo que la respuesta no se encontrará en nuevos protocolos, sino en la refundación de los existentes sobre la base de una tríada inseparable que fue rota. Primero, la gestión educativa (el cómo). Demostraremos cómo una gestión incompetente, defensiva y plagada

de inconsistencias es el caldo de cultivo para la injusticia. Segundo, el liderazgo (el quién). Analizaremos cómo un liderazgo reactivo, que abdica de su deber de supervisión y protección imparcial, falla en su rol fundamental de pastor de la comunidad. Tercero, la humanidad (el por qué). Argumentaremos que la humanidad no es un concepto abstracto, sino el acto concreto de aplicar el cuidado, la empatía y la presunción de inocencia como el pilar fundamental de toda acción pedagógica y administrativa.

La escuela no puede ser una maquinaria que, en su afán por protegerse, destruye a uno de los suyos. Es hora de devolver el corazón a la gestión, la ética al liderazgo y la humanidad al protocolo.

1. La gestión educativa: análisis de los procesos

En la intersección de la administración, la pedagogía y el derecho, la gestión educativa se revela como el esqueleto que sostiene la práctica diaria de una institución. No es un fin en sí misma, sino el medio por el cual la filosofía de la escuela (su humanidad) se traduce en acción. Un protocolo, por tanto, no es más que una herramienta de gestión de riesgos. Idealmente, esta gestión se enfoca en el riesgo de que un estudiante sufra daño. Sin embargo, en la práctica burocrática contemporánea, a menudo degenera en la gestión del riesgo legal de la institución.

El caso que nos ocupa es un estudio magistral de esta degeneración. Expone una gestión que, temerosa de su propia responsabilidad y de una posible litigación, optó por la peor forma de autoprotección: una que externalizó el costo humano total a un estudiante de quince años y su familia. Esta gestión no solo falló por ser incompetente —que lo fue, como veremos— sino que falló desde su concepción filosófica. Fue una gestión que adoptó un carácter inquisitorial: no buscó la verdad, sino la confesión.

Todo el proceso nació éticamente viciado. La evidencia central fue el informe técnico del psicólogo[10]. Este documento, que por su naturaleza y autoría debía ser el pilar de una investigación imparcial y cuidadosa, fue —en cambio— una declaración de culpabilidad. Su "objetivo" —redactado por el psicólogo de la institución— no fue investigar, indagar, escuchar o comprender, sino "facilitar que el estudiante reconozca la naturaleza y gravedad de sus actos, asuma la responsabilidad por el daño causado a las víctimas y comprenda las implicaciones legales, académicas y sociales de su conducta".

Como abogado y educador recomiendo detenernos en la gravedad de esta frase. Esta no es una hipótesis de trabajo. Es una sentencia. Un proceso de gestión que comienza con la meta de "hacer que el estudiante reconozca" no es un proceso de indagación, es un rito de humillación. Sustituye la búsqueda epistemológica de la verdad por la extracción forzada de la confesión.

Desde una perspectiva legal, esto es una violación flagrante del principio de presunción de inocencia; un derecho constitucional que no se limita a los juzgados penales, sino que es una regla de tratamiento en cualquier proceso sancionador, como lo recuerda la propia Junta Distrital en su resolución. El DECE no es un órgano judicial; no puede arrogarse la potestad de determinar la culpabilidad y gestionar no la verdad, sino la asunción de responsabilidad.

Desde una perspectiva de gestión, esto fue un fracaso de aseguramiento de calidad (QA). Un proceso de gestión de calidad en educación debe tener un protocolo de indagación imparcial. El informe reveló que la institución operaba bajo un "protocolo de condena". La gestión contaminó el proceso ab initio (desde el inicio), transformando la ruta de protección en el arma de violencia institucional.

10 Informe técnico de violencia del DECE (1 de julio de 2025).

Cuando una organización parte de un dogma (la culpabilidad) en lugar de una pregunta (la verdad), su ejecución procesal se vuelve, predeciblemente, negligente. ¿Para qué ser rigurosos con los hechos si ya se ha decidido el resultado?

La gestión del colegio fue tan deficiente que requirió la intervención de una entidad superior para auditarla y exponerla. La Junta Distrital (JD), actuando como un auditor externo, desmanteló formalmente el proceso al encontrar, primero, que los "fundamentos de hecho no se encuentran debidamente claros", calificando la acusación de "vaga e imprecisa". La resolución final[11] no fue solo una declaración de inocencia; fue una auditoría demoledora de un fracaso de gestión administrativa. Como director de una unidad académica veo en este documento una falla catastrófica de data integrity (integridad de los datos).

Segundo, la JD expuso una gestión de datos caótica, demostrando que la unidad educativa ni siquiera pudo establecer coherentemente los hechos más básicos del caso. El ejemplo más flagrante es la contradicción respecto a la identificación de las víctimas. Los propios documentos institucionales se anulan entre sí: el reporte de violencia de la tutora[12] menciona a "tres niñas"; la denuncia a la Fiscalía nombra a "cuatro víctimas"[13] y en el informe técnico de violencia el psicólogo eleva el número a "cinco estudiantes". La JD concluyó que esta "contradicción en la determinación del número real de víctimas" fue una falla central.

11 Resolución N° 03-JDRC-09D09-2025-DISC.

12 Reporte de la tutora. Denuncia de violencia y acoso sexual (1 de julio de 2025).

13 Denuncia de la rectora a la Fiscalía (7 de julio de 2025).

Tercero, la auditoría reveló una falla de trazabilidad crítica que rozó el absurdo administrativo. El informe técnico del DECE identifica erróneamente al presunto agresor con las iniciales "C. M. C.", cuando el estudiante procesado era "C. E. M. S.", una falla garrafal que la JD también identifica. Esto no fue un simple error de tipeo; fue el síntoma inequívoco de una gestión deshumanizada, de un proceso de "copiar y pegar" donde la identidad del estudiante y su individualidad fueron irrelevantes. Fue la prueba de una gestión que no se detuvo a mirar al niño, sino que solo vio un caso que procesar. Como abogado sé que un proceso administrativo plagado de tales inconsistencias y errores fácticos, que violenta el derecho a la defensa y la presunción de inocencia, es un proceso nulo.

Finalmente, cuando la gestión fue confrontada, su último mecanismo fue la autoprotección. Esto se logró mediante la externalización de la culpa. El informe técnico de violencia del psicólogo ofreció la prueba final de esta cultura institucional defensiva.

En el informe se acusó a la familia del estudiante de haber roto la confidencialidad. En su análisis, el psicólogo escribió: "[la] […] familia del estudiante solicitó reunión con cada uno de los profesores [...]. Se puso en alerta a los docentes que no tenían conocimiento del caso [...]. Así, se expuso la información y se rompió la confidencialidad que la institución mantuvo […]". Analicemos esta lógica de gestión. Es una lógica perversa. La institución informa a una familia que su hijo adolescente es un presunto agresor sexual, suspendiéndolo y activando un proceso legal que amenaza su futuro. Acto seguido, cuando los padres, en un estado predecible de angustia, hacen lo único que cualquier padre haría, preguntar a los profesores sobre la conducta de su hijo, la institución los culpa en un documento oficial por "romper la confidencialidad".

Esta es una gestión que crea una crisis y luego culpa a las víctimas de la crisis por reaccionar a ella. Demuestra una cultura organizacional enfocada exclusivamente en la autoprotección y el

control de la información, en lugar de la colaboración y la resolución de los problemas. Es más, como bien refuta el propio padre de familia en sus observaciones al colegio[14], esta acusación de la gestión no solo es éticamente reprobable, sino factualmente falsa.

Él explica de manera descriptiva que ellos, como familia, no rompieron nada, declarando que estaban en "todo [su] derecho [a] preguntar por la situación de su hijo". A continuación, el padre identifica la verdadera fuente de la ruptura de confidencialidad, una fuente que la gestión del colegio había omitido por completo en su informe técnico. El padre señala explícitamente que "quien rompió la confidencialidad […] fue la señora tutora, y esto lo hizo difamando a mi hijo con otra madre de familia". Esta grave afirmación no es una simple opinión, sino un hecho que el padre corrobora al hacer referencia a una declaración firmada y documentada por una madre de familia, exponiendo así la manipulación en el reporte del DECE.

2. El liderazgo: el rol de la dirección

Si la gestión es el esqueleto del proceso, el liderazgo es su sistema nervioso central. El liderazgo educativo no es un acto meramente administrativo de firmar documentos o activar rutas, es un acto fundamentalmente ético de supervisión, discernimiento y cuidado. El líder —sea un rector o un director— es el pastor de la comunidad. Su responsabilidad principal es proteger a todos sus miembros y garantizar que la maquinaria administrativa (la gestión) no actúe en contra de su misión pedagógica.

El caso analizado no es solo un fracaso de gestión, es una abdicación catastrófica del liderazgo. Esta se manifiesta en tres niveles interconectados: un fracaso de supervisión del personal, un fracaso de imparcialidad en la ejecución y un fracaso estratégico al optar la judicialización por encima de la indagación.

14 Observaciones del padre de familia al colegio (5 de octubre de 2025).

Un líder es directamente responsable de las acciones de su equipo. En esta institución, el liderazgo (la rectora) falló en supervisar a su personal de primera línea (la tutora), permitiendo que un prejuicio personal se convirtiera en la piedra angular de un caso institucional.

La evidencia es doble. Primero, el reporte de violencia de la tutora que inicia todo el proceso. Un líder competente, al recibir este documento, habría identificado inmediatamente una bandera roja metodológica. El reporte no comienza con los hechos denunciados ese día (1 de julio), sino con un incidente previo sobre un supuesto "juego obsceno" de la semana anterior. Al incluir esta información no relacionada, la tutora no está reportando, está contaminando el pozo. Está creando un perfil de culpabilidad. Un liderazgo ético habría detenido el proceso ahí mismo, exigiendo un reporte objetivo y fáctico, separado de los prejuicios o el historial de la docente con los estudiantes.

El liderazgo no solo falló en detectar este sesgo inicial, sino que falló en detener la mala conducta activa de su empleada. La tutora no solo reportó con prejuicio, sino que activamente difamó al estudiante. La declaración firmada por la madre de otra estudiante implicada es la prueba irrefutable[15]. Esta madre testifica que la tutora le dijo: "Si C. […] le hubiera hecho a R. […] lo que le hizo a X. […] no lo estaría defendiendo".

Aquí, un miembro del personal, bajo la supervisión de la rectora, está violando la confidencialidad, destruyendo la presunción de inocencia y actuando como juez y jurado en una conversación privada con otra madre. El padre del acusado corrobora esto en sus observaciones al colegio, señalando que cuando intentó un careo para aclarar la difamación, la tutora, en un acto de insubordinación, "no quiso acceder a tratar el tema" y el liderazgo institucional no la obligó.

15 Difamación de la tutora, versión de la madre de familia (4 de agosto de 2025).

Un líder que no puede o no quiere gestionar a su propio personal ha fallado en su deber más básico.

El segundo fracaso del liderazgo es su incapacidad para actuar como un árbitro imparcial. El líder debe ser la figura que garantiza la equidad. En este caso, el liderazgo se convirtió en el agente de la parcialidad. La prueba documental de este fracaso de imparcialidad es la denuncia a la Fiscalía firmada por la propia rectora. En este documento oficial, el colapso del liderazgo imparcial es evidente y se manifiesta en dos niveles.

Primero, se aplica una protección desigual que socava, a los ojos de cualquier observador, la más mínima pretensión de equidad. Resulta una profunda ironía que la misma institución que presumía en el informe DECE de haber mantenido "total confidencialidad" aplicara esa norma de una forma visiblemente selectiva. La prueba documental es la denuncia a la Fiscalía firmada por la rectora. En este documento, el liderazgo protege celosamente la identidad de las estudiantes denunciantes, usando únicamente sus iniciales (C. C. C. C., R. R. R. R., L. L. L. L. y J. J. J. J.). Este es un acto correcto y necesario para proteger a los menores de edad.

Sin embargo, en un acto de grave e incomprensible desequilibrio, el mismo documento expone plenamente al estudiante acusado, escribiendo sus dos nombres y sus dos apellidos. Aquí es donde el sesgo se hace evidente sin necesidad de ser un experto legal. El sentido común nos obliga a preguntar lo siguiente: si la razón para usar iniciales es proteger la intimidad y el buen nombre de un menor en un proceso tan delicado ¿por qué esta protección solo se aplicó a las niñas y no al niño?, ¿acaso el menor acusado no merecía la misma protección de su identidad?

La respuesta legal confirma lo que la lógica ya nos dice. El Código de la Niñez y Adolescencia es explícito y prohíbe la publicación del nombre no solo de las víctimas, sino también de los "menores

acusados". La rectora, por lo tanto, no cometió un simple error: aplicó la ley a medias. Usó la norma para proteger a las denunciantes, pero la ignoró deliberadamente para el denunciado. El liderazgo, que debió ser el garante del equilibrio, rompió la balanza: protegió activamente a una parte del conflicto mientras exponía legalmente a la otra y reveló un profundo prejuicio en su actuación.

Segundo, este fracaso ético se ve agravado por una negligencia fáctica que raya en el desprecio por la identidad del estudiante. Al igual que el DECE, el liderazgo demuestra una asombrosa falta de rigor en los datos más básicos. En la misma denuncia, la rectora afirma que el estudiante tiene "16 años de edad". Esto es factualmente incorrecto; el estudiante tenía quince, un hecho corroborado por el padre en sus observaciones al colegio. Este error no es un hecho aislado. Por el contrario, repite el patrón de negligencia ya establecido por la gestión (como el infame error de las iniciales "C. M. C."). Demuestra, por tanto, que el liderazgo no ejerció la más mínima debida diligencia. En lugar de revisar, cuestionar o corregir los informes imprecisos de su equipo, la rectora simplemente firmó los documentos, validando y escalando un proceso que estaba viciado desde su origen.

Al final, llegamos al fracaso más profundo del liderazgo, uno que no es meramente procesal o de supervisión, sino filosófico y estratégico. Un verdadero líder educativo, como administrador y como pedagogo, entiende que su rol principal es ser un agente de contención. Un líder absorbe la presión, contiene las crisis, calma el pánico y, sobre todo, exige un estándar de verdad antes de actuar. Un liderazgo de esta naturaleza crea un espacio de seguridad psicológica donde la indagación es posible. Por el contrario, un liderazgo débil, temeroso o meramente burocrático no absorbe la presión: la transfiere. No contiene la crisis: la escala.

En el caso que nos ocupa, la rectora se enfrentó a un momento de la verdad, una bifurcación que definiría su liderazgo. En un camino estaba la prudencia del educador: tomar los informes

visiblemente sesgados (el de la tutora) e inquisitoriales (el del DECE), notar sus flagrantes inconsistencias (como las explicadas) y usar su autoridad para detener la maquinaria. Su rol era decir: "Esto no es suficiente. No tenemos la verdad. Indaguen de nuevo. Protejan a todos los involucrados y busquen los hechos". Este es el camino de la indagación, el que el padre del estudiante alegó que "simplemente no quisieron buscar".

La rectora eligió el segundo camino: el del administrador reactivo. Su decisión de presentar una denuncia en la Fiscalía antes de realizar cualquier investigación interna rigurosa es el acto definitorio de este fracaso. Es la opción nuclear usada como primera línea de defensa.

Debemos invocar a la reflexión del lector sobre la naturaleza de esta decisión. No fue un acto de "cumplir la ruta"; fue un acto de miedo institucional. Este miedo es la patología central de la gestión educativa moderna. Es el temor a la litigación, a la mancha reputacional, a la acusación de inacción. Y en este cálculo de riesgo, la institución (el "activo") debe ser protegida a toda costa. El problema es que, para proteger el activo, la administración externaliza el costo total de esa protección sobre el elemento más vulnerable del sistema: el ser humano, el estudiante.

En lugar de gestionar la crisis, el liderazgo la judicializó. Esta acción tiene un costo filosófico inmenso: saca el problema del ámbito pedagógico y lo entrega al ámbito punitivo. Es un liderazgo que, para salvar su escritorio, traslada la responsabilidad al fiscal. Es la estrategia de un administrador corporativo, no de un líder educativo.

Al optar por la judicialización inmediata sobre la base de informes que cualquier líder competente habría calificado de insuficientes, el liderazgo abdicó de su rol pedagógico. Este es el punto central. La pedagogía es, en esencia, la búsqueda de la verdad y la construcción de la persona. Al judicializar, la rectora renunció a la

posibilidad de mediar, de sanar, de restaurar o, incluso, de descubrir una verdad compleja. Declaró, en efecto, que la escuela no era un lugar para resolver sus conflictos, no era un espacio de aprendizaje (ni siquiera para sus docentes), sino un simple conducto hacia el sistema penal.

Este es el fracaso final del liderazgo: la abdicación total del deber de cuidado. Un líder protege a su comunidad, a toda su comunidad. Este liderazgo, en un acto de autoprotección burocrática, sacrificó a un miembro para protegerse a sí mismo.

3. La humanidad: el fundamento ético

Hemos diseccionado el fracaso procesal (la gestión) y el fracaso de la supervisión (el liderazgo). Ahora debemos preguntar ¿por qué fallaron? Una gestión no se vuelve inquisitorial por sí sola, y un liderazgo no abdica de su deber de cuidado en el vacío. Ambos fallaron porque la cultura institucional carecía de su núcleo filosófico fundamental: la humanidad.

En el contexto educativo, el concepto de humanidad debe ser rescatado de la noción del sentimentalismo vago. No es, como la burocracia quisiera hacernos creer, una debilidad "blanda" opuesta a la "dureza" de las normas. Por el contrario, la humanidad es una disciplina profesional de la más alta exigencia. No se trata de "sentir" empatía, sino de ejercerla activamente como una competencia directiva y pedagógica. Requiere un rigor intelectual y un autocontrol ético que el mero cumplimiento del protocolo no demanda. Mientras un burócrata se esconde detrás de la norma (la ruta me obliga), un líder humanista usa la norma como un marco, pero aplica su criterio ético para navegar por la complejidad de la situación. Es la diferencia fundamental entre un administrador de reglas y un educador de personas.

Esta disciplina se fundamenta en el principio de cuidado (la ética del cuidado), el cual debe preceder a toda acción administrativa.

Aquí yace la patología central del caso que nos ocupa. Una institución humanista entiende que su primera obligación es el cuidado de la relación pedagógica y la dignidad de sus miembros. La acción administrativa (el protocolo, la ruta) es una herramienta secundaria que existe solo para servir a ese principio de cuidado. El fracaso ocurre en el momento preciso en que esta jerarquía se invierte, cuando el protocolo —por miedo legal o por rigidez burocrática— desplaza al cuidado. En ese instante, la acción administrativa deja de ser una herramienta de protección y se convierte en una de violencia. La institución de este caso no falló por tener un protocolo; falló porque permitió que este anulara su deber primario de cuidado.

De este principio se desprende la acción más difícil: la decisión consciente de una institución de ver a la persona antes que al caso. Un caso es una abstracción administrativa (el informe, la denuncia); es un conjunto de papeles, riesgos legales y procedimientos que deben ser gestionados, procesados y cerrados. Un caso no tiene rostro, o peor, tiene uno distorsionado por el prejuicio (el "chico de juego obsceno"). Una persona, en cambio, es un ser humano con un contexto, una historia, una familia y una dignidad (el estudiante de diez años de conducta intachable[16]). La gestión del colegio, al adoptar el lenguaje del caso (C. M. C., 16 años), conscientemente abdicó de su deber de ver a la persona, deshumanizando al estudiante para poder procesarlo más fácilmente a través de su maquinaria.

Esta disciplina exige la decisión de valorar la verdad por encima del procedimiento. Un procedimiento no es un fin en sí mismo, es un instrumento diseñado para ayudarnos a descubrir la verdad. En el momento en que una institución fetichiza el procedimiento —es decir, cuando cumplir la ruta se vuelve más importante que el resultado de justicia que la ruta supuestamente debe alcanzar— se produce el

16 Certificado de José Manners del Teatro Centro de Arte (30 de julio de 2025).

colapso ético. El liderazgo de esta escuela se obsesionó con activar la ruta (el procedimiento) sobre la base de informes vagos e imprecisos (la no-verdad). Prefirieron la comodidad de un procedimiento defectuoso antes que el arduo trabajo de buscar una verdad compleja. Y al valorar el procedimiento por encima de la verdad, sacrificaron la justicia.

En este caso, la institución falló en su deber de humanidad en tres momentos críticos. Primero, reemplazando la presunción de inocencia por el prejuicio; segundo, ignorando el contexto humano del estudiante y, tercero, forzando a que la humanidad fuera ejercida por agentes externos, en una paradoja que expone la bancarrota moral del sistema.

Como abogado sé que la presunción de inocencia es la piedra angular del debido proceso legal. Pero como educador, entiendo que, en una escuela, es mucho más que eso: es un acto de cuidado pedagógico. A diferencia de un adulto, la identidad de un adolescente está en formación. Una acusación de esta magnitud no solo amenaza su futuro legal; amenaza su autoconcepto. La forma en que la institución maneja la acusación inflige su propio daño. Un liderazgo humanista entiende que debe proteger al estudiante, no solo del presunto crimen, sino del propio proceso.

La institución hizo lo contrario. Como vimos en el informe técnico del DECE, el objetivo explícito era que el estudiante "reconozca" y "asuma la responsabilidad". Esto es una presunción de culpabilidad. Pero el prejuicio es más profundo y comienza con la tutora y su reporte de violencia. Como el padre del estudiante observó, el reporte de la tutora está viciado desde su primera oración. No comienza con la denuncia del 1 de julio, lo hace con el incidente previo sobre un "juego obsceno".

Lo que el padre del estudiante identifica en su análisis no es un error de redacción, sino "un dispositivo narrativo plenamente deliberado", una estrategia retórica diseñada para construir la

culpabilidad. La tutora, en su rol oficial, no está reportando hechos; está construyendo un perfil. El informe que inicia el proceso no es un documento fáctico; es una pieza de persuasión.

El análisis de su estructura es revelador: la tutora no comienza con la denuncia del 1 de julio, que es el supuesto hecho noticioso y la razón de ser del informe. En lugar de ello, inicia su reporte con un incidente no relacionado de la semana anterior, un supuesto "juego obsceno". Desde una perspectiva de gestión y de derecho, estos antecedentes son, en el mejor de los casos, irrelevantes para el hecho que se denuncia y, en el peor, profundamente prejuiciosos. Su inclusión no sirve a la verdad, sino a un propósito diferente: enmarcar al estudiante. Al presentarlo primero como un "chico de juego obsceno", la tutora prepara al lector (el psicólogo, la rectora) para la acusación principal. No presenta un hecho, sino un personaje que encaja con el crimen.

Esta es la esencia del prejuicio: en lugar de permitir que los hechos hablen, se crea un perfil para hacer más plausible la grave acusación que sigue. Se está condicionando al lector para que, al llegar a la denuncia principal, su reacción no sea de sorpresa o duda ("¿Cómo es posible que este estudiante hiciera esto?"), sino de confirmación ("Tiene sentido, es ese tipo de chico"). Es una táctica de contaminación del pozo, asegurando que cualquier investigación posterior esté teñida por esta caracterización inicial.

Este acto de prejuicio, por lo tanto, no es solo una falla ética de la docente; es una falla catastrófica de gestión porque envenena el proceso administrativo antes de que comience. El DECE y la rectora no reciben un reporte de hechos para investigar; reciben un caso armado, una narrativa de culpabilidad que ha sido interpretada y sentenciada por la primera persona en la línea de autoridad. La gestión hereda este veneno y, como demuestran sus acciones posteriores, opera bajo su influencia, abandonando la presunción de inocencia por la presunción del perfil.

Una institución humanista busca el contexto; una institución burocrática solo sigue el proceso. Esta es una de las lecciones centrales de la gestión educativa moderna. Una institución humanista practica el discernimiento: entiende que cada estudiante es un ser complejo, no un número de caso. Una institución burocrática, por el contrario, teme al contexto. Teme la ambigüedad, la complejidad y el juicio humano que el contexto exige. Prefiere la aparente seguridad de un proceso lineal y defendible, sin importar si ese proceso produce justicia o, como en este caso, la destruye.

La unidad educativa en cuestión tenía a su disposición evidencia abrumadora del carácter del estudiante, pero su gestión, ya envenenada por el prejuicio y temerosa de la complejidad, la ignoró por completo. En este sentido, la versión de José Manners del Teatro Centro de Arte[17] no es una simple carta de recomendación; es un testimonio de carácter forjado durante diez años. En una era obsesionada con la data, este documento era un conjunto de datos longitudinales invaluable. El Teatro no solo certifica la asistencia; certifica a la persona. Atestigua que el estudiante ha evidenciado "sólidos valores éticos y una conducta honesta", siendo un "referente de integridad". La profesora de arte, en un documento separado[18,] corrobora diez años de "conducta intachable", "empatía" y "capacidad de colaboración".

Un liderazgo humanista, al recibir la acusación, una acusación plagada de inconsistencias y nacida de un prejuicio, habría usado este contexto de diez años como el principal elemento de indagación. La función de un líder no es seguir el pánico, sino gestionarlo. El líder debió preguntar: "¿Qué es más probable? ¿que un joven con una década de integridad documentada se haya corrompido de la noche a la mañana, o que algo esté fundamentalmente mal en la acusación?".

17 Certificado del director del Teatro Centro de Arte, José Manners (30 de julio de 2025).
18 Carta de honorabilidad de la profesora del Teatro Centro de Arte, Alejandra Suárez (20 de agosto de 2025).

Esta pregunta es el acto central del discernimiento. La institución, en su ceguera burocrática, se negó a hacerla. Prefirió la falsa certeza de un protocolo (culpabilidad) a la ambigüedad productiva de la indagación (búsqueda de la verdad). Ignoraron diez años de datos fiables por un día de datos contaminados. Esto nos lleva a la paradoja más dolorosa y reveladora de este caso: la humanidad y el cuidado que la escuela —la institución profesional, pagada y definida por su deber de cuidado— abdicó, tuvieron que ser provistos por agentes externos.

El deber de investigar, de buscar la verdad, de proteger a la comunidad y de ejercer la diligencia humanista fue asumido no por los profesionales de la educación, sino por los padres de las otras estudiantes implicadas. Fueron los padres de las estudiantes implicadas quienes ejercieron la verdadera diligencia humanista. Analicemos lo que estos hicieron y lo que la escuela no hizo.

Los padres, a diferencia del DECE y la tutora, practicaron la indagación activa. Hablaron con sus hijas. No las usaron como instrumentos para un caso, sino que dialogaron con ellas para encontrar la verdad. Como resultado de esta diligencia humanista, tuvieron el valor de desmentir los hechos. Reportaron formalmente que sus hijas confirmaron que el estudiante "no ha tocado nunca sus partes íntimas"[19]. Es más, su indagación fue tan efectiva que descubrieron lo que el DECE nunca se molestó en buscar: el origen del conflicto. Una de las madres expone con claridad cómo su hija se sintió "influenciada para perjudicar a su compañero", identificando a la estudiante instigadora del rumor[20].

La escuela —con su DECE, sus psicólogos y su rectorado; es decir, con todo su deber profesional— no investigó. Los padres, sin más obligación que su propia conciencia y su sentido de comunidad,

19 Versión del padre de una estudiante involucrada (23 de julio de 2025).

20 Versión de una estudiante involucrada mediante carta de su repre sentante (18 de julio de 2025).

sí lo hicieron. Completaron el ciclo investigativo que los profesionales se negaron a iniciar. La humanidad fue externalizada. La escuela demostró que su capital humano y ético estaba en bancarrota, forzando a la comunidad a proveer el cuidado que ella misma era incapaz de generar.

La prueba final e irrefutable del vacío filosófico de la institución es la propia resolución del director distrital del Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. Este documento no es solo una exoneración legal; es una lección de pedagogía. Tras declarar al estudiante inocente por la absoluta falta de pruebas y la gestión negligente, la Junta Distrital de Resolución de Conflictos no se limita a archivar el caso. En un acto de sorprendente intervención pedagógica, ordena a la escuela que haga lo que debió haber hecho desde el principio.

Modelos que colisionan: lo punitivo y lo restaurativo

Para entender la magnitud de esta intervención debemos contrastar los dos modelos que colisionan aquí: el punitivo de la escuela versus el restaurativo de la Junta. El modelo de la unidad educativa fue puramente punitivo. Este es un modelo de gestión de riesgo corporativo, no de pedagogía. Ante una amenaza (la acusación y su consiguiente riesgo legal), la gestión no buscó entender, sino extirpar. Sus acciones fueron denunciar (enviar al sistema penal), suspender (expulsar del espacio físico) y sentenciar (como vimos en el informe DECE que presuponía la culpabilidad). En este modelo, la escuela deja de ser una comunidad de aprendizaje para convertirse en una sala de tribunal donde la única meta es la punición y la autoprotección. Es una lógica que no resuelve conflictos, simplemente externaliza a los problemáticos.

En radical y aleccionador contraste, la JD impone un modelo restaurativo. La resolución ordena al DECE institucional realizar "actividades pedagógicas y restaurativas", "círculos restaurativos con los estudiantes y sus representantes" y "acompañamiento terapéutico y psicológico tanto para todos los estudiantes como para su núcleo familiar".

Cabe una reflexión profunda sobre esta orden. Analicemos el lenguaje: "pedagógico", "restaurativo", "círculos", "acompañamiento". Este no es el lenguaje de un sistema punitivo, sino el de una comunidad que busca sanar. La JD entendió lo que la escuela ignoró: que el daño no era solo de un estudiante a otro (un daño que, además, se probó inexistente), sino que el propio proceso se había convertido en la verdadera fuente de violencia. El liderazgo fallido y la gestión deshumanizada de la escuela habían traumatizado a toda la comunidad (al acusado, a las denunciantes, a la familia y al resto de la clase). Por eso, la JD ordena "acompañamiento […] a todos los estudiantes". La JD no vio un culpable que expulsar; vio una comunidad rota que reintegrar.

Aquí yace la ironía más profunda de este caso: tuvo que ser una entidad legal externa (la JD) la que impusiera por la fuerza un modelo de humanidad. El organismo administrativo tuvo que recordarle a la institución educativa cuál es su trabajo. La gestión y el liderazgo de la unidad educativa estaban tan obsesionados con el riesgo legal, tan vaciados de su misión central y tan deshumanizados, que la pedagogía y la humanidad tuvieron que serles recordadas y ordenadas por la ley.

La institución no solo falló en su misión de investigar la verdad; demostró un fracaso existencial. Demostró que, abandonada a sus propios dispositivos, su instinto no era el de educar, sanar o restaurar, sino el de acusar, segregar y castigar. El fracaso no fue solo procesal; fue una demostración de que la escuela no entendía su propia identidad. Creyó que era un departamento de cumplimiento legal, cuando su identidad debió ser la de una comunidad de cuidado, indagación y restauración.

Hemos recorrido la anatomía de un fracaso. Un fracaso que, como hemos demostrado, no fue producto de un solo error, sino de una falla sistémica en tres niveles. La gestión fue incompetente e inquisitorial, viciada desde su origen por una presunción de culpabilidad. El liderazgo fue reactivo y parcializado, abdicando de

su deber de supervisión y optando por la autoprotección burocrática por encima del cuidado pastoral. Y la humanidad —el fundamento ético— estuvo ausente, reemplazada por el prejuicio y el miedo, forzando a que la decencia básica fuera externalizada a los padres de la comunidad.

La tesis de este apartado es que este colapso no es un accidente, sino el síntoma de una patología que aqueja a la educación moderna: la inversión de la jerarquía ética. La institución —carcomida por el miedo institucional, miedo a la litigación, a la reputación, al escándalo— ha olvidado su misión existencial. Ha colocado el protocolo por encima de la verdad, y la gestión de riesgo por encima del deber de cuidado. El caso analizado es la prueba de que un protocolo, cuando se convierte en un fetiche y se despoja de su brújula ética, no es un manual para la justicia, sino un manual para la violencia institucional.

4. Alternativas, propuestas y respuestas

Entonces, ¿cómo construimos la alternativa?, ¿cómo honramos el propósito de esta obra, que es la denuncia y propuesta? La respuesta no es más protocolos. La respuesta es un nuevo paradigma: un liderazgo y una gestión educativa humanista. Este modelo no es una utopía, sino un conjunto de decisiones profesionales y gerenciales que restauran la jerarquía correcta. A continuación describimos las propuestas.

Redefinir el liderazgo

El primer pilar de una gestión humanista es la redefinición del liderazgo. En el modelo burocrático fallido, el líder (rector, director) actúa como el último firmante de una cadena de errores. Su función es pasiva, un mero acelerador burocrático. Recibe un informe, asume que el trabajo de su equipo (el DECE, el tutor) es correcto, estampa su firma y activa la ruta. Este líder se convierte en el eslabón final que consolida la injusticia; un facilitador que, por inacción o por miedo, permite que un prejuicio (el de la tutora) se transforme en una sentencia (la del DECE) y finalmente en una acción institucional (la denuncia).

Un liderazgo humanista invierte esta función: el líder no es el último firmante, sino el primer filtro ético. Este es un rol activo, no pasivo. Es el momento en que el líder, como administrador principal y como garante moral de la institución, recibe el producto defectuoso (el informe contaminado) y ejerce su función más importante: el control de calidad ético. Su trabajo, ante un informe como el de la tutora o el del DECE, no es preguntar ¿cumplimos la ruta?, sino ¿es esta ruta justa y se basa en la verdad? Su primer deber es detener la maquinaria.

Este líder es un agente de discernimiento. Discernir es un acto pedagógico y filosófico: es la capacidad de separar la data del ruido, el hecho del prejuicio. Un líder que discierne no acepta pasivamente la narrativa de su equipo; la desafía. Ante la colisión de dos narrativas —una acusación grave contra un estudiante, y una década de evidencia de lo contrario— este líder hace la pregunta que define su competencia: "¿Qué es más probable? ¿que un estudiante con diez años de conducta intachable y documentada como referente de integridad se haya corrompido de la noche a la mañana o que nuestra información esté fundamentalmente contaminada?".

El liderazgo fallido de este caso dio un peso infinito a la acusación y un peso cero al contexto. Un líder humanista habría hecho lo opuesto: habría usado los diez años de contexto como la base para auditar la acusación de un día.

El liderazgo humanista exige el valor de ralentizar el proceso para acelerar la búsqueda de la verdad. El acelerador burocrático confunde la velocidad con la eficiencia. Cree que "resolver" el problema rápidamente (denunciando, suspendiendo) es una gestión eficaz. Esto es una falsa eficiencia. Es la eficiencia de la fábrica, no la de la escuela.

Un líder ético entiende que la verdadera eficiencia es evitar el daño irreparable. El acto de ralentizar —de pausar, de resistir el pánico institucional, de decir no a su propio equipo y esperen a la

burocracia— es el acto de liderazgo más valiente. Es el que previene que la institución se destruya, que se exponga a una resolución que pruebe su incompetencia y que cometa el pecado capital de la educación: sacrificar a un niño para proteger un procedimiento.

Refundar y humanizar al DECE

El segundo pilar de una gestión humanista es la refundación filosófica y operativa del DECE. El caso analizado demuestra que la falla más peligrosa ocurre cuando el órgano de cuidado de la unidad se transforma en su órgano punitivo. El informe técnico de violencia del psicólogo es la prueba documental de esta traición. Su objetivo declarado, buscar que el estudiante "reconozca" y "asuma la responsabilidad", no es un error metodológico; es la antítesis de la misión de la consejería. La consejería (del latín consilium, deliberar juntos) es un acto de escucha, deliberación y acompañamiento. El informe del DECE, por el contrario, fue un acto de sentencia: no buscó deliberar, sino que dio por terminada la deliberación.

Un DECE humanista no es un brazo de la Fiscalía. No es el departamento de cumplimiento que prepara el caso para el liderazgo. Su verdadera identidad debe ser la de un refugio de indagación. Refugio implica que es el único lugar en la institución que, por definición, está a salvo del pánico, del prejuicio y de la prisa burocrática. Cuando un líder detiene la maquinaria, es al DECE a quien le entrega la tarea de la indagación. En este refugio, el DECE debe proteger a todos los estudiantes del proceso mismo. Indagación significa que su objetivo no es la confesión (interrogatorio), sino la verdad (investigación). Su pregunta no es "¿Admitirás lo que hiciste?", sino "¿Qué es lo que ha pasado aquí?". Es una función terapéutica y forense a la vez, que busca comprender la compleja red de interacciones adolescentes, rumores e influencias (como la que expuso la madre de una de las niñas) que la gestión punitiva ignora por completo.

En este modelo refundado, la primera acción del DECE no es buscar la asignación de responsabilidad, sino garantizar la seguridad psicológica y legal de todos los involucrados, incluyendo —sobre todo— al acusado. En una crisis de esta magnitud, todos son vulnerables: las presuntas víctimas necesitan protección y escucha; la comunidad necesita contención; y el acusado, que enfrenta la totalidad del poder institucional (y legal) en su contra, necesita un defensor de su debido proceso. El DECE humanista es el único actor institucional posicionado para garantizar este equilibrio, pues debe procurar que el estudiante acusado no sea despojado de su dignidad y sus derechos antes de que cualquier hecho haya sido probado.

Para lograr esto, el DECE debe abrazar un principio que este caso demuestra que es malentendido. La presunción de inocencia no es un tecnicismo legal; es la forma más alta de cuidado pedagógico. Los administradores burocráticos la ven como un obstáculo para cumplir la ruta. El educador humanista la entiende como el requisito ético para su trabajo. No se puede cuidar (en el sentido pedagógico) a una persona a la que ya se ha presumido culpable; solo se la puede procesar. La presunción de inocencia es la disciplina profesional que le permite al consejero suspender el juicio, resistir el pánico institucional y crear el espacio seguro (el refugio) donde la verdad tiene una oportunidad de emerger. Es el acto de cuidado más difícil y el más necesario.

El pilar final de una gestión humanista es el reemplazo de la filosofía punitiva por una política restaurativa por defecto. La tragedia de este caso no es solo que la unidad haya adoptado un modelo punitivo, un modelo basado en la extrusión (expulsión, denuncia), sino que este modelo fracasó tan estrepitosamente que la JD tuvo que ordenarle, por la fuerza de la ley, adoptar un modelo de sanación. Este es el colapso final de la identidad pedagógica: cuando una institución educativa debe ser obligada por un juez a educar y cuidar.

El modelo punitivo que la unidad educativa empleó es, en esencia, una abdicación de su rol. Es una filosofía de gestión que ve

al estudiante-problema no como un miembro de la comunidad que necesita ayuda o indagación, sino como un pasivo legal que debe ser externalizado. El objetivo de este modelo no es la verdad; es la transferencia de riesgo (al sistema fiscal) y la eliminación del problema (mediante la suspensión). No busca sanar, busca amputar.

Una gestión humanista no espera la orden de un juez. No reacciona a la ley; actúa desde su identidad pedagógica. Adopta el modelo restaurativo como su política por defecto porque su filosofía es fundamentalmente diferente. Este modelo no pregunta "¿Quién es el culpable para castigarlo?". Pregunta "¿Qué se ha roto y cómo lo reparamos?".

Este enfoque entiende que el conflicto (incluso uno basado en falsedades) daña el tejido de la comunidad. El modelo punitivo fracasa porque busca un chivo expiatorio. Necesita un culpable para que su maquinaria de castigo funcione. ¿Pero qué sucede cuando, como en este caso, el chivo expiatorio es inocente? El modelo punitivo colapsa, porque es incapaz de procesar la inocencia; solo sabe procesar la culpa.

El modelo restaurativo, en cambio, es más robusto porque no se centra en la culpa, sino en el daño. Entiende que el daño no provino del (inexistente) acto de acoso, sino del proceso mismo: de la falsa acusación, de los rumores, de la difamación de la tutora, de la estigmatización del estudiante suspendido y del trauma de una familia sometida al estigma El deber del liderazgo, por tanto, no era encontrar un culpable que sacrificar. Su deber era liderar círculos restaurativos que sanaran el tejido desgarrado por la propia gestión fallida de la institución. Es el modelo que la Junta tuvo que imponerles, y es el único modelo que puede prevenir que esta violencia institucional se repita.

5. Recuperar el alma

El caso que inspira este libro no es solo una lección severa; es un espejo. Un espejo que nos obliga a confrontar la guerra interna que define nuestra profesión, la que se libra, cada día, entre las dos palabras de nuestro propio nombre: institución y educativa.

La institución es la maquinaria: los protocolos, los estatutos, el temor al riesgo legal, la gestión defensiva. Lo educativo es el alma: la humanidad, la indagación, la paciencia pedagógica, la búsqueda de la verdad. El caso analizado es la crónica de una máquina que devoró a un alma.

Vimos cómo el miedo, la burocracia y el prejuicio nos hicieron olvidar cómo educar. Vimos cómo la obsesión ciega por el procedimiento nos hizo olvidar cómo ser humanos. Y cuando una unidad educativa olvida su humanidad, no es que no nos quede nada, como sugerí antes. Queda algo mucho peor: queda la violencia institucional que este libro denuncia. La institución se vuelve inútil; se convierte en la antítesis de su misión. Se convierte en el daño.

Por lo tanto, la propuesta de este capítulo no es un simple ajuste técnico. Es un llamado a restaurar la jerarquía fundamental. La institución debe estar, siempre y sin excepción, al servicio de lo educativo. La gestión debe servir a la humanidad, y no al revés.

La propuesta es, en efecto, simple, aunque no sencilla: exige coraje. Exige el coraje de un liderazgo que prefiera la difícil verdad a la comodidad del procedimiento. Exige el coraje de un DECE que elija ser un refugio de cuidado antes que una Fiscalía de condena. Y exige el coraje de una comunidad que opte por la sanación de la justicia restaurativa por encima de la fractura del castigo. El desafío que este libro nos deja no es escribir mejores protocolos. Es forjar mejores líderes. Debemos, por fin, tener el valor de que nuestras acciones administrativas estén a la altura de nuestra identidad pedagógica.

Capítulo 6
¿Qué tan capacitados están los maestros?

Soraya Vicuña Almeida

https://orcid.org/0000-0002-3586-6678
soraya.vicuna@unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador

Ante la pregunta ¿qué tan capacitados están los maestros en temas de sexualidad, violencia, género y protocolos sobre violencia en contextos educativos? surgen otras inquietudes que, en el mejor de los casos, podrían generar un acercamiento a una respuesta real a este interrogante o que, por otro lado, inviten a la reflexión y al análisis sobre los conocimientos por parte de los actores educativos respecto a estos temas. Si bien el Ministerio de Educación (2020) cuenta con el instrumento "Protocolos y rutas de actuación frente a situaciones de violencia detectada o cometida dentro del sistema educativo" sería importante conocer si estos se están ejecutando de manera correcta en las instituciones educativas y si las autoridades y docentes han recibido la capacitación necesaria para saber cómo actuar ante posibles casos de violencia. Continuando con esta línea de análisis no se puede dejar de lado la importancia de la educación sexual integral (ESI) en el sistema educativo.

1. Importancia de la ESI en el sistema educativo

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2018), la educación sexual integral es un proceso educativo basado en planes de estudio que aborda de manera articulada los aspectos cognitivos, psicológicos, físicos y sociales de la sexualidad. En este sentido, la educación sexual en el ámbito escolar es un componente esencial para el desarrollo integral de los niños, las niñas y los adolescentes. Su adecuada implementación depende en gran medida de la preparación y la formación de los maestros encargados de impartirla, que tienen la responsabilidad de:

- Fomentar la salud, el bienestar y la dignidad de sus estudiantes
- Impulsar relaciones interpersonales respetuosas
- Propiciar la reflexión sobre cómo las decisiones personales impactan en su propio bienestar y el de los demás
- Promover el conocimiento y la defensa de sus derechos

2. Rol de los maestros en la prevención, detección y actuación frente a las violencias

Los docentes tienen la responsabilidad de orientar, guiar y educar a sus estudiantes en el desarrollo de las competencias relacionadas con la sexualidad. Para ello, es necesario que la enseñanza de la educación sexual se aleje de las creencias y los preconceptos erróneos que los maestros puedan tener sobre el tema.

Por otro lado, existe una realidad presente en los contextos educativos y responde a la poca o nula formación de los maestros en educación integral de la sexualidad, lo que puede influir en su ejercicio profesional y verse influenciada por mitos, creencias, tabúes y estereotipos que se han internalizado a lo largo de su vida. Frente a esto, Plaza et al. (2015) señalan que, aunque los docentes pueden mostrar disposición para formar a sus estudiantes en educación sexual, con frecuencia encuentran dificultades para llevar a cabo las actividades previstas debido a sus propios prejuicios, creencias y estereotipos. Por esta razón resulta esencial reconocer aquellas barreras que impiden desarrollar una práctica pedagógica pertinente, ajustada al contexto y a las necesidades reales de los estudiantes.

Como se puede evidenciar, la falta de formación de los maestros puede generar que los temas relacionados con la sexualidad no se aborden de manera correcta o simplemente se eviten, debido a la carencia de un manejo conceptual adecuado y de estrategias pedagógicas que se ajusten a las necesidades y problemáticas del contexto, así como a las etapas de desarrollo de los niños, las niñas y los adolescentes. Incluso, el abordaje de temas relacionados con la ESI suele delegarse al personal del DECE o a los profesionales del Ministerio de Salud, quienes se enfocarán —en la mayoría de los casos— en la dimensión física o biológica.

Por el desafío de tratar estos temas sensibles es probable que los maestros sientan temor a ser criticados por parte de los demás

integrantes de la comunidad educativa. No obstante, la tarea pedagógica no puede ser evadida; debe ser asumida con responsabilidad, capacitación y técnica.

¿Qué exige la normativa y qué sabe el maestro?

La Constitución de la República del Ecuador establece que la educación es un derecho de todas las personas y que el Estado debe garantizar el derecho de estas a tomar decisiones libres, informadas, voluntarias y responsables sobre su sexualidad, orientación sexual, salud y vida reproductiva (arts. 26 y 66). Asimismo, el artículo 347, numeral 4, establece entre las responsabilidades del Estado "asegurar que todas las entidades educativas impartan una educación en ciudadanía y sexualidad desde el enfoque de derechos".

A su vez, la Ley Orgánica de Educación Intercultural establece que el Estado tiene la responsabilidad de asegurar una formación integral que incluya la educación en sexualidad, junto con una educación humanística y científica, como parte del derecho al buen vivir. En este marco, en 2021, con el apoyo del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) y la Unesco, se elaboraron los cuadernillos Oportunidades Curriculares de Educación Integral en Sexualidad. Estos materiales presentan actividades concretas que integran la ESI con las cuatro asignaturas del tronco común: Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Ahora bien, muchos maestros no recibieron formación en ESI, en género o prevención de la violencia de género o sexual durante su etapa de pregrado o formación profesional. Las consecuencias de esta falta de formación son los vacíos conceptuales, inseguridad para abordar estos contenidos y dificultades para integrarlos de manera transversal en sus aulas de clase. Como consecuencia, se reproducen estereotipos, se limita la promoción de derechos y se debilita la capacidad de los docentes para acompañar adecuadamente a sus estudiantes en temas de igualdad, afectividad, cuidado del cuerpo y prevención de violencias.

Capacitaciones a los maestros

Las capacitaciones que reciben los maestros en temas de género, ESI o prevención de violencias suelen ser insuficientes o centradas, en el mejor de los casos, en contenidos teóricos. Esta situación dificulta la apropiación real de los conocimientos y limita la capacidad de los maestros para aplicarlos en situaciones concretas en el aula. Como resultado, se desarrollan intervenciones improvisadas y existe la posibilidad de que se reproduzcan estereotipos de género en los contextos educativos y que los maestros no sepan cómo actuar correctamente ante alguna situación de violencia.

Respecto a las capacitaciones, es fundamental volver a mencionar que el Ministerio de Educación —en su afán de abordar estas temáticas— elaboró el manual Reconoce, Oportunidades Curriculares de EIS con materiales prácticos y de calidad que pueden ser trabajados de manera interdisciplinaria y adaptado a las etapas de desarrollo de las niñas, los niños y los adolescentes. Sin embargo, muchos maestros desconocen sobre estos recursos.

Falta de claridad sobre cómo actuar frente a los casos de violencia sexual

Muchos maestros no saben cómo actuar frente a los casos de violencia sexual, lo que genera respuestas improvisadas, temor a intervenir, errores en los protocolos y, en algunos casos, la omisión de acciones de protección. Incluso, en el caso que se analiza en el presente texto, es evidente que la tutora no supo gestionar de manera correcta la situación, lo que derivó en la vulneración de derechos. Se puede mencionar que esta situación limitó la capacidad de la institución para garantizar una atención oportuna, adecuada y centrada en los derechos de las niñas, los niños y los adolescentes.

Los conocimientos que poseen muchos maestros sobre estos temas son limitados, desactualizados o incompletos. Pese a que muchos maestros han recibido información general, esta no siempre se

traduce en comprensión profunda ni en una capacidad para aplicar el enfoque en su práctica pedagógica. Esta brecha entre lo que se asume que conocen y lo que realmente dominan afecta su seguridad para abordar temas sensibles, dificulta la identificación de situaciones de riesgo y limita el desarrollo de actividades educativas pertinentes y basadas en derechos.

También es oportuno señalar que algunos maestros tienen temor a intervenir, no conocen los pasos a seguir, procuran no enfrentar demandas o sanciones y delegan completamente la responsabilidad a los directivos u orientadores. Esto debilita el cumplimiento de las rutas institucionales y legales establecidas.

Ante esta situación, la formación docente cumple un rol fundamental en todo este proceso. Los maestros deben estar preparados en temas de ESI dejando de lado los prejuicios y los temores, deben sentirse confiados para responder de manera correcta a las preguntas que tienen los estudiantes sobre estos temas y deben ofrecer una educación libre de estigmas, informada y orientada al bienestar integral.

Vulneración de derechos

En algunos casos, los maestros pueden cometer errores al atender situaciones relacionadas con una posible violencia sexual, especialmente cuando escuchan únicamente a la o las presunta(s) víctima(s) y culpabilizan de manera inmediata al supuesto agresor sin considerar los argumentos de ambas partes. Aunque esta reacción suele surgir del deseo de proteger, puede generar juicios apresurados, vulnerar el debido proceso interno y provocar conflictos adicionales dentro de la comunidad educativa, sin mencionar las afectaciones emocionales hacia las personas implicadas y sus familias. Esta falta de competencias, capacitación o conocimientos imposibilita una adecuada gestión del caso, permitiendo que no sea tratado de manera objetiva y arriesgando la correcta aplicación del protocolo institucional.

Otro punto importante para aclarar ante las situaciones de violencia en contextos educativos es que el rol docente no es investigar ni determinar culpabilidades, sino escuchar, acoger, contener y activar el protocolo institucional. Se debe evitar emitir juicios, registrar la información de forma objetiva y remitir de inmediato la situación a las autoridades competentes para garantizar un proceso justo y protector.

Siendo objetivos, con respecto al caso del presente libro, surge una nueva interrogación: ¿el desconocimiento exime de responsabilidad? La respuesta inmediata es no. El desconocimiento no exime de responsabilidad, sobre todo en espacios educativos en temas de protección de derechos.

La responsabilidad profesional y legal de los maestros es actuar conforme con los debidos protocolos institucionales, incluso si no han recibido una capacitación formal. En este caso, el desconocimiento puede explicar muchos y terribles errores, pero no los elimina. Por lo cual, es evidente que existe una necesidad institucional de formación y acompañamiento, que debe ser atendida.

La ESI brinda las herramientas teóricas, metodológicas y conceptuales para gestionar de manera apropiada los protocolos de actuación. Por ejemplo, algo que llama la atención en el presente caso de estudio —y que evidencia una falta de elementos conceptuales sobre la ESI— es el uso incorrecto de los términos. La forma en que la tutora[21] nombra las partes del cuerpo sí importa, porque debe ser precisa, técnica y no interpretativa. El término adecuado es vulva, no vagina. Si se analiza el concepto, se entiende que la vulva es la parte externa del órgano genital femenino (labios mayores, labios menores, clítoris, entrada vaginal). Mientras que la vagina es la parte interna; por tanto, no es visible externamente.

21 Reporte de la tutora sobre la denuncia de violencia y acoso sexual (1 de julio de 2025).

Decir “vagina” cuando se refiere al contacto con las partes externas no es correcto desde el punto de vista anatómico. En todo caso, para generar un reporte de violencia se debe registrar textualmente lo que la presunta víctima dijo, sin cambiar las palabras. Si la estudiante dijo “Me tocó la vagina”, en el reporte se debe escribir “La estudiante manifestó: ‘Me tocó la vagina’”. Si existe una interpretación o se cambia algún término, se estaría modificando la declaración, lo cual es un error procedimental.

3. Referencias bibliográficas

Ministerio de Educación. (2020). Protocolos y rutas de actuación frente a situaciones de violencia detectada o cometida dentro del sistema educativo. Ministerio de Educación.

Plaza, M., González G. y Meinardi, E. (2015). La reflexión metacognitiva como estrategia para trabajar las creencias de sexualidad y género en la formación profesor. Revista Del IICE, (38), 63-74. https://doi.org/10.34096/riice.n38.3461

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2018). Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Unesco Publishing.

Capítulo 7
El carácter del docente tutor: la justicia más allá de la protección

Cristina Villacís Espín

https://orcid.org/0000-0001-5400-3790
lissettevillacis1971@gmail.com

Universidad Intercultural de las
Nacionalidades y Pueblos indígenas, Amawtay Wasi, Ecuador

María González Villacís

https://orcid.org/0009-0009-6869-5615
mariacrisgonvi@gmail.com

Investigadora independiente, Ecuador

Según lo establecido en el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), al iniciar un nuevo ciclo académico, las autoridades de la institución educativa designan un docente tutor, quien asume la responsabilidad de acompañar a un grupo de estudiantes durante todo el período escolar. Su función no se limita únicamente al seguimiento académico, sino que también incluye la coordinación de actividades deportivas, sociales, culturales y otras.

Es decir: su función va mucho más allá que la ejecución de tareas institucionales. Asumir el rol de docente tutor implica generar una relación de cercanía y confianza con los estudiantes, desde la cual puede comprender sus necesidades y aportar significativamente en su desarrollo integral en un ambiente de respeto, diálogo y de aceptación de sí mismos y de los demás.

1. Tutor, mediador e interlocutor

El tutor juega el rol de mediador e interlocutor entre los estudiantes, el equipo docente de la institución educativa y las familias, lo que fomenta una comunicación asertiva y colaborativa. Todo ello lleva a que sea la primera persona responsable de atender y canalizar los conflictos que puedan presentarse dentro del grupo o de uno de sus integrantes con otros miembros de la comunidad educativa.

Un tutor debe comprender que la educación se sustenta en cuatro fundamentos esenciales: el filosófico, el psicológico, el pedagógico y el sociológico. Desde esta mirada, se puede afirmar que educar no es únicamente transmitir conocimientos o saberes, sino que también consiste en acompañar al otro en su proceso de crecimiento personal, respetando sus características individuales, su historia y su contexto cultural.

En la actualidad, los casos de violencia han aumentado de manera preocupante, lo cual ha generado la implementación de campañas de prevención y la difusión de protocolos de actuación para saber cómo proceder ante estas situaciones. Estas acciones surgen

como una gran necesidad frente casos reales que deben ser atendidos con seriedad y empatía. Sin embargo, pocas veces se reflexiona sobre la posibilidad de que surjan acusaciones infundadas o malintencionadas, motivadas por conflictos o intereses personales que afectan al bienestar común.

La acción tutorial

El verdadero sentido de la acción tutorial radica en participar activamente en el desarrollo integral de los niños, las niñas y los adolescentes, fortaleciendo los vínculos sociales y fomentando el desarrollo de valores como la libertad, la justicia, la solidaridad y el respeto. En este contexto, el papel del docente tutor y de las instituciones educativas en general deben centrarse en actuar con justicia, prudencia y objetividad; todo ello para garantizar la protección de las víctimas, pero también el debido proceso y la búsqueda de la verdad.

Actuar con empatía, prudencia y sentido de justicia exige una conducta rigurosa, imparcial y documentada. Esto significa que el tutor no puede dejarse guiar solo por la emoción del momento o la inmediatez, sino que debe mantener la serenidad y aplicar criterios pedagógicos y éticos en cada decisión.

Con estos antecedentes, nos preguntamos, ¿qué significa ser tutor desde una mirada formativa? Paulo Freire (1997), entre las máximas de su legado pedagógico, destacó que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción. Si lo analizamos desde la acción tutorial, esto implica que se requiere crear las condiciones adecuadas para dialogar, escuchar y verificar los hechos, especialmente cuando se presentan casos de denuncia o conflictos.

Desde la acción tutorial no es aceptable creer lo primero que se escucha, sino sostener la incertidumbre con responsabilidad, garantizando la protección de todos los involucrados y activando los

procesos institucionales establecidos. Precisamente por la delicadeza del caso, el tutor debe evitar asumir, generalizar o sentenciar sin pruebas. Su profesionalismo se evalúa cuando la compasión espontánea hacia una presunta víctima inclina la balanza de la justicia al punto de convertirse en prejuicio hacia la persona denunciada. Cuidar no significa tomar partido antes de comprender, sino acompañar a cada estudiante sin vulnerar sus garantías básicas: la imparcialidad, la confidencialidad, el registro responsable, la verificación y el acompañamiento de todas las partes.

2. Carácter y educación

Si consideramos lo que manifestó Philippe Meirieu (2007) que educar es, a la vez, emancipar y transmitir sin apropiarse del destino del otro y lo aplicamos a la acción tutorial, esto implica que ante un caso de denuncia —y más aún si resulta infundada— el docente tutor es el llamado a fomentar un protocolo escolar para manejar los conflictos. Este debe estar basado en la empatía y el respeto, sin dar paso a actitudes impulsivas o juicios sin fundamento, promoviendo la reflexión antes de señalar o condenar a alguien, donde nadie sea juzgado sin evidencia y todos tengan derecho a ser escuchados. El carácter del tutor, por tanto, no se mide por la rapidez con la que sanciona, sino por su firmeza en sostener el método: escuchar, verificar, derivar, registrar, acompañar y restaurar.

Es comprensible que un tutor quiera proteger de inmediato a quien denuncia; la historia muestra un alto índice de víctimas que han sido ignoradas. Pero convertir ese impulso en certeza sin evidencia puede producir injusticias, estigmatizando al acusado, polarizando al grupo y debilitando la credibilidad institucional cuando la verdad sale a la luz. La Unesco (2022) subraya la importancia de este equilibrio al promover entornos educativos seguros y formación docente basada en la ética y la profesionalización. Proteger y, al mismo tiempo, evitar el sesgo o la improvisación son condiciones inseparables de una acción tutorial responsable.

Ante lo expuesto, el tutor tiene una responsabilidad vital en los procesos formativos. En casos de denuncia tiene la responsabilidad de no negarse a proteger, pero también rehusarse a prejuzgar. Solo así la tutoría se convierte en un ejercicio auténtico de justicia, humanidad y educación transformadora; lo cual se logra con una adecuada formación profesional, un conocimiento claro de la normativa vigente y, sobre todo, con una actitud humana que logre el equilibrio entre la sensibilidad y la justicia.

3. Referencias bibliográficas

Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI.

Meirieu, P. (2007). Frankenstein educador. Laertes.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2022). Guía para entornos educativos seguros y libres de violencia. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Capítulo 8
Educación sexual integral sin tabúes

Luis Añazco Robles

https://orcid.org/0000-0001-5199-9713
luis.anazco@unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador

Antes de entrar en materia, en este artículo se considera la mayéutica socrática como estrategia base para la reflexión y el autocuestionamiento continuo[22]. También se presenta un microcaso de la vida cotidiana, con la única finalidad de enriquecer didácticamente lo teórico y abstracto en realidades palpables y cercanas.

Ahora sí, entiéndase que la educación sexual integral (ESI) es un componente esencial para el desarrollo saludable de las niñas, los niños, los adolescentes, los jóvenes, los adultos y los adultos mayores; o sea, se encuentra en todo el ciclo de vida del ser humano. Sin embargo, aún persisten resistencias culturales, morales y políticas que entorpecen su implementación plena y sin tabúes. Lejos de tratarse únicamente de sexualidad reproductiva, la ESI abarca aspectos biológicos, psicológicos, afectivos, emocionales y sociales del desarrollo humano.

Es desde la niñez cuando se debe informar y educar sobre el tema, ya que es una etapa propicia para indicar al infante quién puede o no tocar sus partes genitales-íntimas, por ejemplo, los padres cuando lo asean o el médico pediatra cuando existe la necesidad médica. O en la vida adulta, el reconocimiento de zonas erógenas, en los procesos del autoplacer como acto íntimo y natural. O en el caso del adulto mayor, como un acto de afecto continuo desde la condición emocional. Sin embargo, en estas líneas nos referiremos a la ESI de adolescentes y jóvenes. Desde la psicología del desarrollo y la psicología social, se reconoce que la construcción de la identidad sexual y de género —así como la comprensión del cuerpo, del consentimiento y de los vínculos afectivos y emocionales— son procesos complejos y graduales que requieren acompañamiento pedagógico, respetuoso y contextualizado (García y Delval, 2019).

22 Técnica retórica desarrollada por Sócrates basada en el diálogo y el cuestionamiento. Se utiliza para guiar al ser humano a descubrir el conocimiento por sí mismo como una experiencia de dar a luz las ideas.

Este artículo propone, justamente, un abordaje de la ESI sin tabúes desde la psicología como ciencia, con una visión integral y afectiva, rescatando aportes de autores clave como Jean Piaget y las etapas del desarrollo cognitivo, Sigmund Freud y sus aportes de la libido como energía sexual, Lev Vygotsky con su propuesta sobre la relevancia que cobra la cultura y el bagaje social en la construcción de la identidad que debe ser contextualizada y, finalmente, Havelock Ellis quien sentó las bases para ver la sexualidad desde una óptica menos moralista. Todos los referentes están vinculados con el contexto sociocultural que atraviesan los adolescentes y los jóvenes en grupos humanos diversos.

Aquí es donde hay que formularse, desde nuestras experiencias y realidades, la siguiente pregunta detonante: ¿cómo puede el educador (docente, padre, madre de familia, tutor) aprovechar las creencias y valores sociales que antes generaban tabúes sobre la sexualidad para convertirlos en oportunidades de aprendizaje y promover una educación sexual integral y reflexiva? A continuación respondemos esta inquietud.

1. El desarrollo psicosexual desde una mirada evolutiva y sin tabúes

Según la psicología del desarrollo y la evolutiva, el proceso de maduración afectiva y sexual no se limita a la pubertad. Sigmund Freud (1991) ya advertía sobre las etapas psicosexuales que atraviesa el ser humano desde la infancia. Y aunque sus postulados han sido revisados críticamente, sentaron las bases para pensar que la sexualidad está presente desde los primeros años de vida.

De hecho, la libido impulsa al ser humano hacia el placer y la satisfacción. Y particularmente esta energía no solo se expresa en lo genital, sino también en el afecto, la creatividad y las relaciones humanas. Su manejo y dirección determinan gran parte del equilibrio emocional y del desarrollo de la personalidad en todo ser humano;

más aún en adolescentes que en su etapa de desarrollo fortalecen rasgos particulares de la personalidad a partir de cambios fisiológicos y madurativos, propios de la condición biológica.

Jean Piaget (1936), por su parte, describió el desarrollo cognitivo como una secuencia de etapas donde el pensamiento se va complejizando. En la adolescencia, los individuos alcanzan la etapa de operaciones formales, donde adquieren la capacidad de pensar en términos abstractos, hipotéticos y autorreflexivos. Esto incluye la posibilidad de pensar sobre uno mismo, sobre el cuerpo, la identidad y las normas sociales. Desde esta perspectiva, la adolescencia es un momento privilegiado para trabajar contenidos de ESI de manera crítica, reflexiva y contextualizada.

Lev Vygotsky (1995) nos recuerda que el desarrollo humano está mediado por la cultura. Las herramientas simbólicas que utilizamos para pensar y comunicarnos (como el lenguaje, los valores o las normas) son transmitidas socialmente. Por eso, la sexualidad no puede entenderse como un fenómeno puramente biológico, sino como una construcción social atravesada por el tiempo histórico, las costumbres, las creencias religiosas, los medios de comunicación y las políticas públicas.

Actualmente, los y las adolescentes crecen en una sociedad hipersexualizada, pero —contradictoriamente— cargada de silencios y moralismos. La exposición temprana a contenidos sexuales a través de internet, redes sociales —muchas veces sin mediación adulta ni espacio para el análisis crítico— configura las representaciones distorsionadas del cuerpo, del placer, del consentimiento y de los vínculos. Frente a esto, una ESI sin tabúes no solo informa, sino que educa: enseña a pensar, a elegir, a respetar y a cuidarse en un mundo cambiante.

Actualmente, Ellis (1966) propone que la sexualidad es una dimensión natural y saludable del ser humano y está alejada de concepciones moralistas o pecaminosas. Defendió el reconocimiento de la sexualidad femenina y su derecho al placer; fue uno de los primeros en estudiar la homosexualidad como una variación normal, no como una enfermedad. Introdujo el concepto de autoerotismo como parte del desarrollo sexual y promovió una visión educativa y científica de la sexualidad, en lugar de una perspectiva moral o religiosa (Mora, 2014). Además, Ellis consideró que la sexualidad constituye una fuente de bienestar psicológico y equilibrio personal, por lo que criticó la represión sexual y sus efectos negativos en la salud mental. Incluso, relacionó la sexualidad con los factores biológicos, psicológicos y sociales, anticipando así el enfoque biopsicosocial. Finalmente, reivindicó la necesidad de una educación sexual abierta y racional, contribuyendo de manera decisiva a liberar el pensamiento sexual moderno.

Ahora, con más información, puede contrastar sus aprendizajes y experiencias a partir de las siguientes preguntas: ¿cuál es la creencia moralista, religiosa o política que, en su entorno, afecta negativamente el bienestar psicológico o el equilibrio personal desde el ámbito de su sexualidad? ¿De qué manera el lenguaje o las costumbres de su familia o comunidad han influido en la forma en que entiendes quién eres y las normas sociales que sigues?

2. Hacia una ESI emancipadora y libre de tabúes

Hablar de una ESI sin tabúes no significa fomentar las conductas sexuales precoces ni transgredir los valores familiares, como a veces se argumenta desde los sectores conservadores. Significa, más bien, reconocer la sexualidad como parte del desarrollo humano y acompañar ese proceso con herramientas científicas, pedagógicas y saberes del entorno, teniendo siempre, por delante, elementos humanizantes.

Una ESI promueve el pensamiento crítico, el consentimiento informado, la empatía, la igualdad de género y el respeto a las decisiones personales. Asimismo, cumple una función preventiva fundamental: reduce embarazos no deseados, infecciones de transmisión sexual, abuso infantil y violencia de género. Esto ha sido comprobado en múltiples investigaciones internacionales y respaldado por organismos como la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023).

Desde una perspectiva psicológica, también se observan beneficios significativos. Los adolescentes y los jóvenes que reciben ESI temprana y sostenida tienden a desarrollar una mejor autoimagen corporal, mayor seguridad para establecer límites y más recursos para construir relaciones sanas y equitativas. Se sienten más escuchados, menos juzgados y más empoderados para cuidar de sí mismos y de los otros.

De hecho, así como la familia posee una responsabilidad directa sobre la orientación sexual de sus miembros, también la escuela cumple un rol fundamental al ofrecer una ESI. Este espacio de educación formal debe promover la reflexión crítica sobre los estereotipos y las relaciones, fomentando la empatía y la equidad de género. Además, debe brindar herramientas psicológicas y emocionales para decidir de manera informada. Así, la escuela se convierte en un entorno protector que fortalece la autonomía y el bienestar integral del estudiantado (Peláez et al., 2018).

Para cerrar este apartado, invitamos a los lectores y las lectoras a cuestionarse y responder las siguientes preguntas: ¿cómo se justifica "éticamente" la persistencia de los tabúes o el silencio que dificulta la implementación plena de la ESI en espacios socioeducativos? ¿De qué manera el no haber contado con herramientas tempranamente sobre la temática ESI afectó o limitó su capacidad para sentirse "más escuchado, menos juzgado y más empoderado" en sus propias relaciones personales?

3. Ana, silencio y desinformación

Ana, una adolescente de trece años, se encuentra en plena pubertad. En su comunidad, la implementación de la ESI se ve obstaculizada por las resistencias culturales y morales de los sectores conservadores. Aunque Ana está constantemente expuesta a representaciones de la sexualidad a través de las redes sociales, no cuenta con una mediación adulta ni con un análisis crítico.

Cuando intenta dialogar con sus padres (figuras de autoridad y modelos) sobre el placer, se encuentra con silencios profundos y concepciones moralistas. Esta evasión limita su capacidad para construir una mejor autoimagen corporal y su seguridad para establecer límites en sus vínculos afectivos. Sintiéndose menos escuchada y la vez juzgada, Ana comienza a desarrollar representaciones distorsionadas de las relaciones humanas, debido que sus cercanos no construyen puentes de seguridad.

La falta de un espacio abierto, donde la sexualidad sea vista como una dimensión natural y saludable, afecta su bienestar psicológico. Este escenario refleja cómo los tabúes entorpecen el desarrollo de las subjetividades libres, responsables e informadas.

A partir del caso de Ana y el de Nick, es necesario plantearnos algunas observaciones considerando que, según Vygotsky, la cultura media el desarrollo humano. Por ejemplo: ¿de qué manera concreta el lenguaje y las costumbres morales de la familia de Ana, al generar tabúes, han limitado su capacidad de pensar de manera abstracta sobre su propia identidad y las normas sociales?

El texto indica que la ESI promueve que los adolescentes y jóvenes se sientan más escuchados, menos juzgados y más empoderados. Por tanto: ¿cómo afectó o limitó la represión sexual y el silencio en la capacidad de Ana para sentirse empoderada para construir relaciones sanas y equitativas? Si la ESI cumple una función preventiva fundamental, reduciendo la violencia de género y el abuso

infantil, ¿cómo se podría justificar éticamente la persistencia de las resistencias morales que dificultan su implementación plena en el espacio socioeducativo de Ana?

Compréndase que Ana busca en sus cercanos potenciar y desarrollar las habilidades y las destrezas propias de los adolescentes a partir de información confiable, así como la educación que recibió Nick, el personaje icónico de esta obra. Es decir: la educación en y desde el hogar "nutrió a Nick y lo hizo un adolescente seguro, alegre, juguetón, que sabe expresarse. No le atemoriza la autoridad, porque entiende que la autoridad siempre debe servir a los demás con el ejemplo". Véase el capítulo 1 (4. Nick) que presenta varias escenas sobre la educación y el hogar del protagonista y entiéndase por autoridad a los padres, maestros, tutores y referentes del entorno donde se desarrolla el ser humano.

4. A modo de cierre

La ESI no es un privilegio, sino un derecho. Un derecho que debe ejercerse sin tabúes, sin prejuicios y sin silencios cómplices. Desde la psicología del desarrollo y lo social entendemos que la sexualidad forma parte del crecimiento humano desde la infancia, y que su abordaje educativo debe ser progresivo, respetuoso y situado.

Los aportes de Piaget, Freud, Vygotsky y Ellis nos muestran que el desarrollo cognitivo, emocional y social son inseparables, y que la construcción de la identidad requiere espacios seguros, abiertos al diálogo y al pensamiento crítico. En un mundo donde las juventudes enfrentan desafíos nuevos y complejos, la ESI se presenta como una herramienta indispensable para construir subjetividades libres, responsables y comprometidas con el respeto y la diversidad.

Educar sin tabúes es, en definitiva, una apuesta ética por un futuro más justo, más sano y más humano. En este sentido, se debe comprender a la ESI sin velos, desde la diversidad sexogenérica, la identidad y las preferencias psicosexuales y afectivas.

Esperamos que la lectura de este capítulo le haya provisto de más información para gestionar nuevos aprendizajes, lejos de los prejuicios y tabúes que, de seguro, siguen presentes en sus contextos. No obstante, con este capítulo también tiene la oportunidad de desaprender aquello que se da por sentado y verdadero sobre esta temática tan controversial y de discusión que suele ser cuestionada, pero que es tan necesaria y vigente.

5. Referencias bibliográficas

García, J. y Delval, J. (2019). Psicología del desarrollo. UNAE.

Freud, S. (1991). La interpretación de los sueños. Obras completas. Editorial Amorrortu.

Mora, S. (2014). Havelock Ellis (1859-1939), homenaje a un pionero de la psicología sexual de la Inglaterra victoriana en el 75 aniversario de su muerte. Revista de Historia de la Psicología, 35(4). https://journals.copmadrid.org/historia/art/82ca5dd156cc926b2992f73c2896f761

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2023). Educación sexual integral. Organización Mundial de la Salud. https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/comprehensive-sexuality-education

Peláez, J., Quishpe, J. y Paucar, J. (2018). Una nueva mirada hacia la ética en la sexualidad y su impacto en la sociedad actual. Abya-Yala. https://books.scielo.org/id/mrvd4/pdf/iza-9789978104934-07.pdf

Vygotsky, L. (1995). Pensamiento y lenguaje. Editorial Paidós.

Capítulo 9
Impacto emocional de una denuncia en el entorno familiar y educativo

Dehsiree Zuloaga Cordovilla

https://orcid.org/0009-0009-4320-949X
dzuloaga1882@gmail.com

Fundación Integrarte, Ecuador

Cuando un adolescente es denunciado por violencia sexual, la familia no solo enfrenta un proceso legal, sino que sufre una profunda ruptura en su estabilidad emocional, social y relacional. Quiero desglosar con mayor profundidad estos puntos desde la perspectiva psicológica.

1. Desorganización emocional

Este fenómeno de desorganización emocional es una reacción natural ante una situación que desborda la capacidad de afrontamiento de la familia. Los padres no solo enfrentan el hecho en sí, sino también el colapso de sus certezas, valores y vínculos. Suelen entrar en un estado de shock emocional, donde la incredulidad y el miedo los dominan. Surgen preguntas como ¿es esto verdad?, ¿conozco realmente a mi hijo?, ¿qué hicimos mal?

Esta etapa genera ansiedad intensa por el futuro legal y social del hijo involucrado. De hecho, es posible que al principio lo hagamos culpable de todo aun cuando no se nos hayan mostrado todas las evidencias. Asimismo, se generan sentimientos de culpa. El padre piensa recurrentemente en qué pudo haber hecho para prevenir esta falta grave o, por lo menos, haber detectado señales de que algo andaba mal. Aparece también la vergüenza frente a la comunidad, a los amigos, al entorno escolar por la discriminación o segregación debido al tipo de falta del que se lo acusa. Por último, la parálisis emocional genera una dificultad para tomar decisiones o actuar con claridad. En ocasiones, la ira y la decepción crea un bloqueo emocional.

2. Alteración de la dinámica familiar

El núcleo familiar se ve sacudido. Las rutinas cambian, los roles se modifican y las emociones se intensifican. Esto genera una reorganización forzada del sistema familiar. Como resultado se pueden dar conflictos entre los padres por diferencias en cómo abordar la situación, el desplazamiento de los roles, tal vez uno de los padres

puede asumir funciones que antes no tenía, generando una sobrecarga, silencios o explosiones emocionales. Estos escenarios debilitan la comunicación asertiva entre los miembros de la familia. Hablar del tema en ocasiones dará pie a discusiones constantes. Lo más doloroso es el impacto en los otros hijos. Los hermanos pueden sentirse ignorados, confundidos o también estigmatizados. Esto se convierte una sobrecarga emocional.

Los padres se transforman en sostenes emocionales del hijo acusado, mientras enfrentan procesos legales que suelen ser largos, complejos y emocionalmente desgastantes. Esto deriva en síntomas depresivos o ansiosos se pueden desarrollar insomnio, irritabilidad, tristeza profunda, agotamiento físico y mental por trámites, audiencias y acompañamiento constante y dificultad para mantener el trabajo o la vida social.

El caso consume tiempo, energía y atención. Crea una sensación de injusticia o impotencia, especialmente si el proceso presenta inconsistencias o falta de claridad. Ante una situación tan compleja y dolorosa, el núcleo familiar se enfrenta a una prueba que pone en juego su estabilidad emocional, sus vínculos y su capacidad de resiliencia. La sobrecarga, el desgaste y los silencios no deben invisibilizar la necesidad urgente de apoyo psicológico, espacios seguros de diálogo y redes de contención. Reconocer el impacto en cada miembro, especialmente en los hijos no involucrados, es fundamental para evitar que el dolor se multiplique y se perpetúe (Minuchin, 2012).

La familia, aunque sacudida, puede encontrar nuevas formas de sostenerse si se permite pedir ayuda, valida sus emociones y reconstruye sus dinámicas desde la empatía y la escucha. No se trata de volver a lo que era, sino de transitar juntos hacia una nueva forma de estar, más consciente, más humana, más acompañada. Porque incluso en medio del caos, el amor y el cuidado pueden ser el hilo que mantenga unido lo esencial.

3. Consecuencias de las acciones del DECE

El DECE, como ente responsable del bienestar emocional de los estudiantes, tiene un rol fundamental en la gestión de conflictos. No obstante, cuando actúa sin el debido rigor profesional no solo compromete su misión institucional, sino que puede desencadenar una serie de consecuencias graves que afectan profundamente a la comunidad educativa. Estas acciones, lejos de resolver conflictos, los amplifican y perpetúan. Pero ¿qué significa generar acciones sin protocolos claros o sin una evaluación profesional adecuada?

Vulneración de los derechos fundamentales

La presunción de inocencia está protegida por la Constitución del Ecuador en el artículo 76, numeral 2, así como también en el artículo 4 del Código Orgánico Integral Penal (COIP) y su vulneración por parte del DECE puede tener implicaciones legales graves. Cuando el DECE actúa sin una investigación previa y separa a un estudiante, está transgrediendo los principios constitucionales que garantizan el debido proceso y la presunción de inocencia. Estas acciones no solo son éticamente cuestionables, sino que pueden ser objeto de demandas legales por violación de los derechos.

Separar a un estudiante sin una investigación formal puede constituir una vulneración al derecho al debido proceso. Si se demuestra que el DECE actuó sin fundamentos legales, la institución educativa podría enfrentar acciones legales por daños morales, psicológicos o por discriminación, lo que podría derivar en demandas por afectación a la integridad emocional y los derechos humanos.

Desatención emocional y perpetuación del trauma

El DECE tiene como mandato brindar contención emocional. Ignorar esta responsabilidad, especialmente en casos de conflicto o denuncia, deja a los estudiantes —tanto denunciantes como denunciados— en un estado de vulnerabilidad. La ausencia de acompañamiento psicológico

adecuado puede generar retraimiento, ansiedad, miedo a hablar y, en casos extremos, abandono escolar.

Cuando el DECE falla en su deber de contención emociona no solo se rompe el equilibrio psicológico de los estudiantes, sino se fractura la confianza en el sistema educativo. Cada omisión, cada silencio institucional, puede convertirse en una herida que marca la trayectoria escolar y personal de un niño o un adolescente. No acompañar emocionalmente es dejar solos a quienes más necesitan ser escuchados. Y en esa soledad el dolor se multiplica, la voz se apaga y el riesgo de perder a un estudiante no solo del aula, sino de sí mismo se vuelve real. Porque cuidar la salud emocional no es un favor: es una obligación ética, legal y humana.

Desconfianza en la institución educativa

Cuando el DECE actúa de forma precipitada, sin protocolos claros o sin una comunicación transparente, se produce una fractura profunda en la relación entre las familias y la institución educativa. Esta ruptura no es solo emocional, sino estructural, y sus efectos se extienden más allá del caso puntual. Si el DECE toma decisiones sin fundamentos sólidos, la confianza se erosiona. Las familias comienzan a ver a la institución como una amenaza, no como un respaldo. Esto puede derivar en denuncias ante instancias externas, como defensorías, medios de comunicación o incluso demandas legales, lo que expone a la escuela a procesos desgastantes y públicos.

La pérdida de credibilidad del DECE no solo afecta a los padres involucrados, sino que genera un efecto dominó en toda la comunidad educativa. Otros padres, docentes y estudiantes comienzan a cuestionar la imparcialidad y el profesionalismo del equipo de consejería. Esto debilita la cohesión escolar, aumenta los rumores, polariza las opiniones y dificulta la resolución de conflictos futuros, ya que el diálogo se ve contaminado por la desconfianza.

Cuando las familias sienten que sus hijos no están protegidos o que se les ha vulnerado injustamente, muchas optan por cambiar de institución. Este éxodo escolar no solo afecta la matrícula, sino que daña la reputación del centro educativo en la comunidad. La imagen de la escuela como espacio seguro se ve comprometida, lo que puede impactar en su sostenibilidad a largo plazo.

Una escuela que pierde la confianza de sus familias no solo pierde estudiantes: pierde su esencia como espacio de formación humana. El DECE, como pilar emocional del sistema educativo, debe actuar con ética, profesionalismo y sensibilidad. Porque cada decisión precipitada puede convertirse en una herida institucional, y cada omisión en una oportunidad perdida de sanar. Restaurar la confianza no es solo reparar el daño: es volver a mirar a los ojos a quienes depositaron en la escuela lo más valioso que tienen —sus hijos— y demostrarles que aún vale la pena creer.

Revictimización y daño emocional prolongado

Cuando el DECE interviene sin una estrategia profesional clara puede convertir un proceso de ayuda en una experiencia traumática. La revictimización ocurre cuando los estudiantes, ya afectados por una situación difícil, son expuestos nuevamente al dolor, a la incomodidad o a la estigmatización por parte de quienes deberían protegerlos.

Obligar a un estudiante a contar su experiencia una y otra vez, sin contención emocional, puede generar revictimización y subrayar el trauma. Cada vez que revive el hecho se intensifican el miedo, la vergüenza y la ansiedad. Cuando se filtra información, se hacen comentarios en voz alta o se permite que otros estudiantes identifiquen al involucrado se vulnera su privacidad. Esto puede derivar en burlas, aislamiento o acoso escolar. Apartar al estudiante de espacios comunes como clases, recreos o eventos, sin una razón justificada y sin medidas de protección adecuadas, refuerza la idea de que es culpable o "problemático", afectando su autoestima y sentido de pertenencia.

Cada estudiante que atraviesa una situación difícil necesita ser tratado con respeto, cuidado y profesionalismo. No es solo un caso, es una vida en formación. Una intervención mal gestionada puede convertir el dolor en trauma, la ayuda en daño y la escuela en un lugar inseguro (Unesco, 2021). El DECE no solo debe actuar: debe hacerlo con humanidad, ética y conocimiento. Porque detrás de cada relato hay un corazón que late, una mente que aprende y un niño o adolescente que merece ser protegido, no señalado. La diferencia entre sanar o herir está en cómo se interviene. Y esa responsabilidad no se puede tomar a la ligera.

4. ¿Es posible la restauración emocional y educativa?

Sí, es posible. Aunque los conflictos escolares y las intervenciones mal gestionadas pueden dejar huellas profundas, la restauración emocional y educativa no solo es viable, sino necesaria. Requiere voluntad institucional, compromiso humano y una mirada integral que reconozca el dolor, lo valide y lo transforme en aprendizaje. Implica crear espacios seguros donde los estudiantes puedan expresar lo vivido, ser escuchados sin juicio y recibir acompañamiento profesional. Es un proceso que no busca borrar el pasado, sino resignificarlo. Incluir terapias, círculos de diálogo, mediación escolar y apoyo familiar son pasos clave para sanar las heridas y fortalecer la autoestima.

Cuando el daño emocional afecta el rendimiento académico es fundamental reestablecer el vínculo del estudiante con el entorno escolar. Esto se logra con adaptaciones pedagógicas, acompañamiento docente, tutorías personalizadas y, sobre todo, con una actitud empática que priorice el bienestar sobre la exigencia. La escuela debe ser vista como un lugar de oportunidades, no de castigos.

Los docentes y los padres son pilares en este proceso. Su capacidad de escucha, su disposición para comprender antes que juzgar y su ejemplo de resiliencia pueden marcar la diferencia. Restaurar no es olvidar: es construir juntos una nueva forma de convivir, más humana, más consciente, más justa.

A cada docente y padre de familia: ustedes son el puente entre el dolor y la esperanza. En sus palabras, en sus gestos y en su presencia los estudiantes encuentran refugio o rechazo. La restauración emocional y educativa no es un lujo, es una urgencia. Porque detrás de cada conflicto hay un niño que quiere volver a confiar, a aprender, a sentirse parte. Y cuando ustedes creen en esa posibilidad, están sembrando futuro. Que la escuela no sea solo un lugar de contenidos, sino un espacio donde el corazón también tenga permiso para sanar.

Debemos recordar que detrás de cada conflicto escolar hay seres humanos en proceso de construcción, emociones que necesitan ser validadas y vínculos que merecen ser cuidados. La intervención educativa no puede limitarse a protocolos fríos ni a decisiones apresuradas: debe ser una práctica profundamente ética, empática y transformadora.

Restaurar no es solo reparar lo roto, es volver a mirar con compasión, a escuchar con respeto y a actuar con responsabilidad. Es entender que cada estudiante, cada familia y cada docente forma parte de un tejido que, aunque se tense o se rasgue, puede volver a entrelazarse si se trabaja con amor, verdad y compromiso.

A los que sostienen el alma de la escuela: no subestimen el poder de una palabra justa, de una mirada que acoge, de una acción que sana. Porque en cada gesto de cuidado están sembrando futuro. Y ese futuro merece crecer en tierra fértil, donde el error no condene, sino enseñe; donde el dolor no aísle, sino una y donde la educación sea, ante todo, un acto de humanidad.

5. Referencias bibliográficas

Minuchin, S. (2012). Familias y terapia familiar. Paidós.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2021). Guía para docentes: apoyo psicosocial a estudiantes en contextos de crisis. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375741

Capítulo 10
La intervención del DECE en el caso Nick

Dolores Sigüencia Vivar

https://orcid.org/0000-0002-3836-6169
dolores.siguencia@educacion.gob.ec

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, Ecuador

En 2022, el Ministerio de Educación actualizó el documento "Protocolos y rutas de actuación frente a situaciones de violencia detectadas o cometidas en el sistema educativo" con el objetivo de guiar la actuación de la comunidad educativa ante casos de violencia. Referente a la violencia sexual, el acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2020-00050-A demanda que no se repitan casos como el de la estudiante[23], quien sufrió violencia sexual dentro de una institución educativa. Por ello, la Corte Interamericana de Derechos Humanos dictaminó sobre el caso: el deber del Estado de respetar y hacer respetar los derechos garantizados de los y las estudiantes (art. 11, numeral 9, Norma Suprema).

Así, los profesionales del DECE de las instituciones educativas se constituyen en gestores de derecho. Esto exige disponer de conocimientos sobre los procesos a seguir en las diversas situaciones de estas violencias, y que se tipifiquen correctamente, ya sean como acoso, abuso, violación sexual o violencia entre pares que pueden presentarse dentro o fuera de la institución educativa.

Teniendo como trasfondo el caso de Nick, este capítulo reflexiona sobre los errores cometidos por los diversos profesionales de la comunidad educativa frente a un presunto caso de violencia sexual. Para ello se considera la identificación del proceso a seguir, según la ruta y el protocolo establecidos (los cuales mantienen una severidad en los procesos). Luego identificaré los errores que se cometieron por parte de los principales funcionarios institucionales y distritales. Finalmente, señalaré algunas conclusiones del caso, observando cuando los implicados son estudiantes menores de edad.

23 En 2001, una estudiante de catorce años de Guayaquil fue violada y sufrió abusos sexuales durante más de un año por el vicerrector de su escuela fiscal. El personal de la institución estaba al tanto y no hizo nada para protegerla. En diciembre de 2002, Paola se suicidó. Tenía dieciséis años (Human Rights Watch, 2024).

1. Lo que el protocolo y la ruta establecen

El Minedec, frente a los presuntos casos de violencia sexual, considera lo siguiente. El DECE debe recibir el caso a través de una notificación de alerta. Esta puede ser detectada por un miembro de la comunidad educativa (familiar, docente, estudiante u otro actor). Si la situación ocurre dentro del establecimiento, o se detecta allí, se debe activar el protocolo inmediatamente llamando al 911 (en flagrancia, dentro de las cuarenta y ocho horas respectivas que indica la ley). Una vez reportado al DECE de forma inmediata, se realiza el registro y la documentación, lo que implica llenar la ficha de alerta y/o el informe de hecho de violencia. Aquí se registra la hora, la fecha, las personas involucradas y las acciones tomadas. La documentación es confidencial y debe mantenerse bajo resguardo.

Luego, se notifica a la autoridad competente —por lo general es el rector o la rectora de la unidad educativa—. Además, se llama a los padres, madres y representantes de los estudiantes implicados en el caso, de manera individual, para dar a conocer el caso y levantar la información respectiva desde las familias y los estudiantes, para que no se genere equívocos (ya que se trata de estudiantes de la misma edad e institución). Se debe cuidar de no revictimizar a ninguno de los involucrados.

Posteriormente se dará conocimiento al Distrito educativo por considerarse un caso de vulnerabilidad y a la Fiscalía en un máximo de veinticuatro a cuarenta y ocho horas. Si se ha incurrido en una violencia tipificada en lo sexual se notificará al Consejo de Protección de Derechos, si el caso corresponde. A partir de ello, se ejecutan algunas acciones:

- Derivación y acompañamiento: el DECE activa la ruta de protección integral, derivando a las instancias especializadas como la Fiscalía, las juntas cantonales, los centros de salud, la Defensoría, entre otros.
- Medidas institucionales: se adoptan acciones para evitar

la revictimización (por ejemplo, cambio de paralelo del presunto agresor), se fortalecen las acciones de prevención y sensibilización y se mantienen los canales de comunicación con las familias involucradas.

- Seguimiento: el DECE realiza un seguimiento periódico del caso, documenta avances y el estado emocional de la víctima o víctimas y del presunto agresor. Reporta cambios a la Dirección Distrital, si hay incumplimiento de las medidas de protección.
- Restitución de sus derechos: se implementan acciones de prevención en el tejido social; la comunidad educativa busca acciones que corrijan o prevengan la violencia sexual. Estas deben garantizar la no repetición del caso como, a su vez, la no discriminación, el retorno a la educación en ciertos casos y las disculpas públicas si fuesen necesarias.

En la mayoría de los casos de violencia sexual cometidos en el sistema educativo ecuatoriano, un número significativo de denuncias involucran a los docentes, las autoridades, el personal administrativo y el personal de limpieza (Gonza-Quito y Cachumba-Alquinga, 2024). Pero ¿qué pasa si el presunto agresor es un estudiante de la misma edad? Se considera violencia sexual entre pares, aunque haya igualdad de edades. El protocolo indica que este tipo de violencia sexual puede ocurrir incluso entre personas del mismo grupo de edad, lo que debe tratarse no solo desde la edad, sino por la existencia de un acto sexual no consentido, sea intimidación, presión o cualquier forma de coerción[24].

Ambos estudiantes son sujetos de derechos y protección. El presunto agresor también es considerado un niño, una niña o un adolescente en condición de posible vulnerabilidad, así que no se le debe criminalizar. Son necesarias acciones diferenciadas. A la presunta víctima se le da contención emocional inmediata, protección

24 "Protocolo de actuación frente a situaciones de violencia detectadas o cometidas en el Sistema Educativo Ecuatoriano" (2020, pp. 26-37).

y derivación a instancias judiciales y de salud. Con el presunto agresor se debe resguardar su integridad, dar el acompañamiento psicopedagógico, garantizando sus derechos. Jamás se le expone públicamente ni castiga sin el levantamiento de información. Con la investigación formal (Fiscalía, Junta Cantonal, entre otros) se toman medidas de separación preventiva y, si es necesario, se puede reubicar de paralelo o cambio de jornada.

En esta etapa, la Fiscalía es notificada y encargada de evaluar si corresponde una medida judicial. En cambio, la Junta Cantonal puede dictar medidas de protección para ambos. El DECE institucional o distrital, si lo amerita el caso, brindan acompañamiento individual a ambos estudiantes. Este departamento también informa a las familias con confidencialidad y sin emitir juicios. Monitorea las medidas de protección, garantiza un entorno seguro y libre de represalias para ambos. Promueve prácticas restaurativas solo si las condiciones lo permiten y nunca obligar a la víctima a confrontar al presunto agresor.

Su abordaje debe priorizar el interés superior de los menores de edad, tanto para la víctima como para el presunto agresor. El proceso no sustituye el sistema de justicia, pero sí garantiza la contención emocional, la seguridad y el derecho a ser escuchados. Además, el protocolo establece que "la institución educativa no puede actuar como ente sancionador ni juzgador". Su rol es activar la ruta de protección y acompañamiento tanto para la víctima como para el presunto agresor si también es un menor de edad. No se debe revictimizar ni culpabilizar, tampoco exponer o estigmatizar al presunto agresor[25].

25 "Protocolo de actuación frente a situaciones de violencia detectadas o cometidas en el sistema educativo ecuatoriano" (2022, p. 81).

2. Algunos errores cometidos en el caso de Nick

En el caso de Nick se cometieron varios errores y horrores por parte de los profesionales de la unidad educativa. En algunos casos se omitieron acciones, en otros se pasaron por alto las indicaciones del protocolo que argumentaban seguir. A continuación se describen estos errores.

Inconsistencia en la notificación de alerta

La tutora Gertrudis presentó un documento[26] donde describió que tres estudiantes le informaron que su compañero Nick había tocado sus partes íntimas. También menciona dos episodios en los que presuntamente el estudiante Nick incurrió en conductas sexuales entre compañeros varones y en el presunto acoso constante a una de sus compañeras con fechas distintas.

Aquí se detecta una inconsistencia, ya que la tutora presenta tres casos en uno, cuando cada caso debe ser reportado de manera individual. Si son de índole sexual o de violencia entre pares —al tratarse de riesgos psicosociales— deben ser notificados al DECE de manera urgente para el tratamiento o proceso que designen las autoridades según los lineamientos del Minedec.

Quienes reporten los casos deben ser muy objetivos y cuidadosos en lo que describen, sin realizar interpretaciones del suceso para no vulnerar a los y las estudiantes. Frente a los casos de violencia y/o violencia sexual dentro de las instituciones educativas es primordial la actuación del personal que conforma el DECE. Estos, como gestores de los derechos de los estudiantes, deben realizar un levantamiento de información coherente.

26 Reporte de la tutora: Denuncia de violencia y acoso sexual (1 de julio de 2025).

Informe que vulnera a un estudiante

La elaboración del informe técnico del hecho de violencia está a cargo del DECE. Se realiza de manera objetiva y profesional, examinando las particularidades, evita caer en interpretaciones y subjetividades y deben caracterizarse por su claridad, precisión, objetividad, confidencialidad y sustento técnico. Según los Estándares e indicadores de calidad educativa para los profesionales de DECE (2025) la planificación y elaboración de informes constituyen procesos esenciales en la gestión técnica del DECE, porque garantizan la organización, sistematización y transparencia de las acciones realizadas. Ante ello, las capacitaciones al personal DECE proponen algunos criterios de calidad que deben orientar la elaboración de informes: 1) validez, basar la información en hechos verificados y fuentes confiables, 2) confiabilidad, coherencia entre los datos recogidos y las conclusiones, 3) pertinencia, relación directa con los objetivos del acompañamiento, 4) claridad, redacción técnica, sintética y comprensible, 5) confidencialidad, protección de datos personales conforme a la Ley Orgánica de protección de datos (2021), 6) ética profesional, respeto, objetividad y neutralidad valorativa (Me capacito, módulo 3, 2026).

Sin embargo, el informe del caso de Nick está incorrectamente estructurado, cargado de una interpretación que evidencia la posición del profesional que lo redactó, vulnerando así al estudiante presuntamente agresor. El informe dice textualmente que "busca que el estudiante reconozca la presunta falta cometida"[27]. Además, señala que son cinco estudiantes vulneradas por parte de su compañero Nick, cuando la tutora en su informe indica tres.

Aquí hay un argumento para que el profesional DECE realice un levantamiento de información más exhaustivo y congruente, junto a las madres, padres, representantes y estudiantes implicados (no necesariamente las víctimas). Esto se justifica debido a que, por los informes y los procesos descuidadamente realizados, se puede tipificar mal un caso y cometer errores y horrores que terminen en la Fiscalía o en la entidad legal, sin argumentos bien estructurados, y

27 Informe técnico de presunta violencia sexual (Informe DS-DE-CE-2025-001, 2025).

perjudiquen a un estudiante o a miembros de la comunidad educativa. Ante los procesos de detección, se indica a las y los profesionales del DECE que:

> asuman su rol en el marco de la protección integral; se abstengan de emitir juicios de valor sobre la situación y, de tomar decisiones por fuera de su rol o responsabilidad. Cuando se tienen notificaciones de alerta, es necesario que para la detección se revisen, seleccionen y se dé uso pertinente de técnicas y herramientas para recoger información que permita tener una amplia visión de la situación y los caminos que se deban tomar para la atención psicosocial. (Módelo de gestión DECE, 2023, p. 82).

Ausencia de acompañamiento socioemocional

En este caso no se cumplieron los procesos de acompañamiento socioemocional al estudiante presuntamente agresor por parte del DECE. Durante los tres meses que estuvo separado de la institución no se realizaron acciones de prevención en el tejido social para prevenir la garantía de la no discriminación o nuevos casos de riesgo psicosocial en el ámbito sexual. La hermana de Nick —que estudia en la misma institución educativa— indicó que nunca se generaron estos espacios preventivos, incumpliendo así la ruta y el protocolo descritos.

Este protocolo habla de un seguimiento a la presunta víctima, a través del plan de acompañamiento en casos de violencia sexual. El DECE debe tener en cuenta los avances en la ejecución de este plan de acompañamiento y restitución con la víctima. No obstante, al ser el presunto agresor un estudiante de la misma institución y menor edad también debe ser incluido en el proceso[28].

28 "Protocolo de actuación frente a situaciones de violencia detectadas o cometidas en el sistema educativo ecuatoriano" (2022, p. 147).

La actuación de la directora

Los psicólogos y otros profesionales que conforman el DECE trabajan en conjunto con los directores o rectores, ya que ellos —como autoridades de la institución educativa— reciben nuestro informe de casos de violencia y deberán proceder según lo determinado en la ruta. Desde luego, cuando se ha realizado el levantamiento de información se comunican los pormenores del caso y lo que se realizó con las madres, los padres o los representantes legales de los estudiantes implicados, las presuntas víctimas y los agresores.

Si dentro del proceso los representantes legales de los estudiantes no quieren poner la denuncia, el profesional DECE busca otros mecanismos (familiares, representantes, entre otros) y si no los pudiera encontrar, el rector o la rectora debe poner la denuncia llevando el informe de hecho de violencia. Toda autoridad educativa debe cerciorarse y tener el respaldo de la información levantada por el DECE o por algún docente o personal de la institución educativa. En este caso, la directora no revisó las inconsistencias de los informes y de los reportes. No escuchó a los padres, las madres y los representantes que dieron a conocer que las cosas no sucedieron como la tutora dijo en su reporte.

La directora argumentó cumplir con la ruta, bajo la dirección del Distrito. Lo que refleja que el Distrito dio su aval sin cerciorarse de los documentos y las inconsistencias de los informes. Todo pudo ser diferente si el caso era tipificado de manera correcta. En este proceder, la directora —al poner el caso en la Fiscalía— protegió el nombre de las estudiantes presuntamente víctimas, implicadas en el caso; no así el del presunto estudiante agresor, quien asiste a su misma institución. Al preguntarle sobre este proceder, la rectora dijo: "Yo cumplí con la ruta. Es lo que el Distrito me indicó hacer". Así cometió otra vulneración de derechos: expuso los datos de un menor de edad que —según los artículos 6 y 54 del Código de la Niñez y la Adolescencia— debían ser confidenciales para procurar igualdad y no discriminación de todos los niños, las niñas y los adolescentes.

La funcionaria nunca avisó a los padres de Nick que había puesto la denuncia en la Fiscalía. Según el protocolo, hay un lineamiento para acompañar a los familiares y la autoridad educativa o personal del DECE debe informar lo sucedido a los representantes legales tanto de la víctima como de quien ha cometido la agresión[29]. Como autoridades no se puede caer en adornos emocionales u omisiones del deber de informar. La falta de transparencia incumple los protocolos y los derechos del estudiante y su familia.

3. Conclusiones

La primera conclusión es que, si bien existen lineamientos mediante los protocolos y las rutas para atender los casos de violencias en instituciones educativas, en muchos casos están dirigidos prioritariamente para las víctimas. Si el presunto agresor es un estudiante, no hay un lineamiento claro. Es aquí donde un protocolo rígido, que no permite adaptaciones o interpretaciones contextuales, puede genera la exclusión de información relevante o a la imposibilidad de abordar situaciones imprevistas de casos particulares. La rigidez puede dificultar la exploración y la falta de flexibilidad puede tributar a resultados incompletos o imprecisos, como pasó en el caso de Nick.

Aunque cada profesional tiene distintos enfoques, perspectivas y criterios, las aplicaciones de las rutas y los protocolos no son discrecionales. Exigen un apego a los lineamientos, pero también al sentido del contexto, al análisis del caso, a la aplicación detallada y cuidadosa de los procedimientos y pasos que damos. Además, es imperativo un análisis a las etapas que corresponden a cada instancia donde confluyen diferentes niveles de rigurosidad y sensibilidad, ya sea con los estudiantes, los padres de familia, el tutor y el director. Es evidente que el caso pudo tener otra intervención.

29 "Protocolo de actuación frente a situaciones de violencia detectadas o cometidas en el sistema educativo ecuatoriano" (2022, pp. 112-113).

La segunda conclusión que se deriva del análisis del caso es que sí se cometieron errores y horrores por parte del personal de la unidad educativa. Los errores son compartidos. Si la tutora cometió un error u horror, el profesional DECE disponía de argumentos para implementar un proceso que fundamente mejor la documentación y sea tipificado de manera apropiada. Y, desde luego, si el profesional del DECE falló, el directivo debió revisar y leer en detalles los documentos con los que iba a fundamentar su acción para acudir a una instancia judicial. Y si la directora buscó ayuda con el profesional del DECE Distrital, este debió revisar en detalle los documentos e información levantada y revisarla de manera exhaustiva, más si se trataba de un caso de varios estudiantes y así constatar que no se vulneren sus derechos. Al no hacerlo, se cometió otro horror.

En el caso de Nick los diversos profesionales hicieron que se desencadenen graves consecuencias, ya que —al no realizar un trato efectivo, adecuado, acorde frente al caso— provocaron tanto en el estudiante como en su familia daño psicológico, aislamiento, consecuencias académicas y disciplinarias injustas (tres meses fuera de la institución). Y, sobre todo, el impacto legal que recibió el estudiante y su familia. Este manejo inadecuado por parte de los profesionales y autoridades educativas vulneró el derecho fundamental del debido proceso y la presunción de inocencia. Esto se debió denunciar por parte de los padres por vulnerar los derechos de su hijo.

Aquí no se trataba de evadir la ley, no. Sino que la misma ley exige y demanda que los datos que fundamentan una denuncia, por más nivel de presunción o sospecha, sean consistentes. No es solo una cuestión de rehusar o asumir responsabilidades, sino de observar cómo el proceso falló y afectó tanto a las supuestas víctimas como el supuesto agresor, que debieron ser protegidos y cuidados.

Finalmente, desde la práctica diaria, se evidencia que la ruta y los protocolos de actuación frente a situaciones de violencia detectadas o cometidas en el sistema educativo están establecidos para

cumplirse. Pero la experticia y las vivencias con casos hacen que cada profesional adquiera herramientas efectivas a través de cada situación. Esto permite una mayor experiencia práctica para entender que el tratamiento de un caso puede ser diverso. Se debe cumplir con los lineamientos señalados en las rutas y los protocolos, pero —a la vez— esta aplicación tiene que garantizar el derecho de los y las estudiantes.

Los desafíos para el profesional del DECE son exigentes: debe saber su trabajo y aprender de las leyes, las rutas y los protocolos para tipificar los casos de manera apropiada. Equivocarnos en estos procesos puede ser causal de denuncias o demandas legales por mala praxis, sanciones administrativas o la pérdida de credibilidad. En este caso hubo una restitución de derecho. El distrito educativo, mediante la Junta Distrital de Resolución de Conflictos, según el artículo 127 de la LOEI, resolvió declarar inocente al menor de nombre Nick, ya que las pruebas recabadas no son suficientes para determinar la responsabilidad en los hechos que se le imputan[30]. Todo esto pudo evitarse si los procedimientos se hacían bien desde el inicio.

4. Referencias bibliográficas

Código de la Niñez y Adolescencia. (2003). Registro Oficial Suplemento 380.

Gonza-Quito, J. y Cachumba-Alquinga, J. (2024). Análisis documental del abuso sexual en Instituciones Educativas de Ecuador: patrones, factores y respuestas institucionales. Revista Científica Retos de la Ciencia, 8(18), 146-159. https://doi.org/10.53877/rc.8.17.20240701.13.

30 Junta Distrital de Resolución de Conflictos. Resolución N° 03-JDRC-09D09-2025-DISC (2025).

Human Rights Watch. (2024).“Como poniendo parches”. Ecuador progresa lentamente al combatir y prevenir la violencia sexual en las instituciones educativas. Human Rights Watch. https://www.hrw.org/es/report/2024/07/24/como-poniendo-parches/ecuador-progresa-lentamente-al-combatir-y-prevenir-la

Ministerio de Educación [Minedec]. (2020). Protocolo de actuación frente a Situaciones de violencia detectadas o cometidas en el Sistema Educativo Ecuatoriano. Segunda edición. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación [Minedec]. (2022). Protocolos y rutas de actuación frente a situaciones de violencia detectadas o cometidas en el sistema educativo. Tercera edición. Segunda impresión. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación [Minedec]. (2023). Modelo de gestión del Departamento de Consejería Estudiantil. Primera edición. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación [Minedec]. (2025). Estándares e indicadores de Calidad Educativa. Profesionales del Departamento de Consejería Estudiantil. Primera edición. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación [Minedec]. (2026). Atención y Acompañamiento Psicosocial Educativo para Profesionales del Departamento de Consejería Estudiantil. Ministerio de Educación. Me capacito, módulo 3 (marzo 2026): https://mecapacito.educacion.gob.ec/itinerarios-competencias/

Capítulo 11
Profesionalismo en el manejo de rutas y protocolos

Karina Vergara Panamá

https://orcid.org/0009-0003-1760-3123
karina.vergara@educacion.gob.ec

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, Ecuador

Las rutas y los protocolos frente a situaciones de violencia guían el actuar de la comunidad educativa, definen los lineamientos de actuación para acompañar a los estudiantes, los familiares y el equipo docente ante la detección de una situación de violencia, siempre en el marco de la protección integral y la no revictimización. El manejo implica un actuar con responsabilidad, oportunidad y pertinencia, garantizando la protección integral de las personas afectadas. La correcta implementación de estos protocolos no solo permite responder de forma eficaz ante los casos, sino también prevenir futuras situaciones, promoviendo entornos seguros, inclusivos y libres de violencia.

Este capítulo se propone orientar y fortalecer los conocimientos de la comunidad educativa con respecto al manejo adecuado de las rutas y los protocolos de actuación frente a las situaciones de violencia, ya sean cometidas o detectadas dentro del sistema educativo. Para ello, puntualizaré temas como el rol del equipo profesional del DECE, la gestión que realiza dentro de sus funciones, la aplicación del proceso de acompañamiento y el seguimiento en el cumplimiento de las rutas y los protocolos. Así, pretendo generar conciencia sobre la importancia de prevenir, identificar y atender estos casos de manera efectiva, fomentando espacios seguros, respetuosos y libres de violencia dentro de las instituciones educativas.

1. Rutas y protocolos de actuación ante situaciones de violencia en el contexto educativo

El sistema educativo ecuatoriano reconoce que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ir acompañado de acciones que promuevan el bienestar emocional, psicológico, social y académico del estudiante. Por ello, es imprescindible contar con equipos técnicos especializados que brinden orientación, prevención e intervención oportuna dentro de las instituciones educativas (LOEI, 2024).

En este marco, fue necesaria la creación de los departamentos especializados como instancias técnicas responsables de liderar procesos que garanticen el bienestar estudiantil. Esto implica que a través de estos departamentos especializados se brinda apoyo y acompañamiento mediante acciones de orientación y asesoría en relación con los procesos de formación integral. El involucramiento y participación de todo el personal de la institución en el proceso educativo y la facilitación de redes sociales de apoyo para el abordaje efectivo de las problemáticas psicosociales que afecten al desarrollo de todos los miembros de la comunidad educativa son fundamentales para cumplir con el cometido.

El manejo de las rutas y los protocolos de actuación frente a las situaciones de violencia en el sistema educativo se configura como un proceso articulado tanto a nivel interno como externo de la institución educativa. Entendiéndose que se involucran a nivel externo los profesionales de la Fiscalía, Junta Cantonal de Protección de Derechos, Junta de Resolución de Conflictos Distrital, Ministerio de Salud Pública; mientras que al hablar de un nivel interno están los docentes, directivos y cualquier profesional del sistema educativo que tenga el conocimiento de una situación de violencia.

Desde la autoridad del Ministerio de Educación se emiten las directrices de abordaje frente a las situaciones de violencia, las que posteriormente son territorializadas hacia las instituciones educativas, las cuales tienen la responsabilidad de garantizar el cumplimiento de las rutas y los protocolos y que estas puedan ser aplicadas de manera oportuna, contextualizada y rigurosa. En este tránsito, la claridad de las instrucciones, la capacitación del personal y la disponibilidad de recursos resultan determinantes para garantizar un correcto cumplimiento e implementación efectiva. No obstante, cuando estos lineamientos son desconocidos en algunos casos, o en otros, son interpretados de forma parcial o inadecuada, se generan vacíos en la atención, retrasos en la activación de las rutas y posibles situaciones de revictimización.

Estas falencias no solo afectan a la víctima, sino que también a toda una comunidad educativa. El traslado de la información, los tiempos que trascienden en el nivel distrital en forma de incremento de casos mal gestionados, sobrecarga administrativa, necesidad de intervenciones correctivas y pérdida de confianza en el sistema hacen que las situaciones de violencia detectadas no sean consideradas con la importancia que esto implica. Por el contrario, una implementación adecuada fortalece la respuesta institucional, mejora los canales de coordinación y permite al distrito contar con información precisa. Una concientización real de lo que implica la violencia por parte de las autoridades distritales hará que se dé una toma de decisiones en beneficio de la víctima, consolidando así un circuito de atención más eficiente, preventivo y garante de derechos.

2. Rol profesional del DECE

Si bien el DECE se constituye en un equipo especializado para garantizar el bienestar estudiantil, debe contar con profesionales altamente comprometidos con su labor, ya que el mínimo de los errores generaría una equivocación no solamente con la persona que se está interviniendo, sino que indirectamente se afectarían a terceros (familia, institución y comunidad educativa). En tal sentido, es importante que el DECE esté constituido por profesionales con un desempeño laboral orientado al conocimiento y a la comprensión de sus funciones para cumplir debidamente con su rol (Quindemil y Rumbaut, 2014).

Una de las características de estos profesionales es que sepan comunicarse de manera asertiva y respetuosa; que escuchen activamente; expresen ideas de forma clara y profesional y actúen con integridad, responsabilidad y transparencia. Estas características no se visibilizaron en el profesional que atendió el caso de Nick al momento de operativizar la ruta y su protocolo.

El levantamiento de una ruta y protocolo de actuación frente a las situaciones de violencia no solo implica la garantía de su cumplimiento, sino también un mecanismo de detección y un fuerte enfoque preventivo. Si bien el profesional que aborda el caso debe evitar caer en situaciones de revictimización y garantizar el cumplimiento de derechos, ante situaciones como estas es necesario que realice un levantamiento de información detallado de todo lo ocurrido, ya sea a través de los docentes, los estudiantes o los representantes legales para que, posterior a ello, se puedan tomar decisiones oportunas y acertadas que prevengan cualquier vulneración de derechos.

Una gestión delicada, pero ineludible

La gestión de los profesionales del DECE demanda una coordinación permanente con las autoridades institucionales, los docentes, las familias y las redes de apoyo externas, asegurando que cada actuación sea pertinente al contexto. Una implementación efectiva de estas rutas fortalece la confianza en la institución y contribuye a la prevención de nuevas situaciones de violencia. En contraste, una aplicación inadecuada o tardía puede generar vacíos en la atención, afectar la integridad de los estudiantes y escalar las problemáticas a niveles distritales, evidenciando la necesidad de fortalecer las capacidades y el seguimiento continuo.

En el caso de estudio, al tratarse de un asunto álgido —donde se involucra a una familia entera y a una comunidad educativa— debió ser abordado y acogido como lo que es: una familia que necesita sentirse apoyada y que debe contar con el soporte y el acompañamiento necesarios. En ocasiones, sin que la información sea esclarecida se forman dos bandos: las personas que están a favor de la presunta víctima y las que apoyan al presunto agresor. Generalmente, se busca todo tipo de redes de apoyo, orientaciones y asesorías al primer grupo, dejándole de lado al presunto agresor, descuidándolo cuando necesita acceder a la misma información para plantear su defensa en caso de ser necesario.

Es en ese momento cuando la persona presuntamente agresora se convierte en una nueva víctima del sistema y es propenso a ser vulnerado ya no por los pares, sino por toda la exposición y divulgación de información. A esto se suma la pérdida de la confidencialidad del caso ante una comunidad educativa y la Fiscalía, quienes —en el transcurso de los días— empezarán a investigar y adoptarán una postura que sumirá al acusado en la crítica y generará nuevas preguntas en el contexto del caso.

El acompañamiento a las familias ante una situación de riesgos psicosociales es la clave, ya que promueve la creación de redes de apoyo entre los padres, los docentes, los orientadores y la comunidad, lo que genera un entorno más seguro y solidario. Un acompañamiento familiar adecuado contribuye al equilibrio emocional de todos los miembros, mejorando la salud mental, la autoestima, la convivencia y la calidad de vida.

Más que solo aplicar una ruta o un protocolo

Se debe diferenciar cuando hablamos de una ruta y un protocolo de actuación. Si bien ambas son muy parecidas, hay que considerar que las rutas son los caminos institucionales o mecanismos legales que una persona puede seguir para exigir la protección de sus derechos. Es decir, en una ruta se indica qué hacer y a dónde acudir. Mientras que un protocolo hace referencia a los lineamientos o procedimientos específicos que deben seguir las autoridades al atender casos relacionados con los derechos.

Ahora bien, el desconocimiento del manejo de estas rutas y protocolos hace que, desde la autoridad educativa, a pesar de su mejor intento por garantizar el cumplimiento de una ruta, se incurriera en equivocaciones, lo que —como bien se muestra en el caso de estudio— los convirtió en nuevos agresores. Desde sus inicios fue visible que no se cumplió el protocolo de manera adecuada, no hubo un trato igualitario entre estudiantes y se rompió el código de confidencialidad.

Y es aquí donde acontecen nuevas interrogantes: ¿cómo se defienden ante esto las víctimas y las nuevas víctimas?, ¿quién me ayuda ante esta situación? y ¿qué hacer con la desconfianza que generan los garantes del cuidado y el bienestar de los estudiantes ante una familia?

Muchos pensamos que dentro de las instituciones educativas y ante situaciones como estas se tiene el deber y la obligación de realizar "investigaciones" ante los hechos suscitados, pensando y atribuyendo responsabilidades como si fuera una nueva Fiscalía, cuando las instituciones educativas ni siquiera pueden tipificar una situación de violencia. Nuevamente, los escasos conocimiento de los profesionales implicados hicieron que desde el desconocimiento se generen exigencias y culpabilidades de los unos a los otros. La falta de seriedad y compromiso de los profesionales ante el levantamiento de estas rutas quedó en evidencia al reflejarse que su objetivo fue la búsqueda de culpables[31].

Si bien ha sido utilizado un instrumento propuesto para cuando nos encontramos con situaciones de violencia, hay que considerar que dicha documentación debe ser manejada dentro de los tiempos establecidos. Su abordaje, de igual manera, tiene que ser muy objetivo y evitar caer en juicios de valor o interpretaciones que, al final del día, lo único que logran es difamar y estigmatizar a la persona involucrada, arrinconándola frente a una situación que aún es incierta, pero ya lo declara culpable ante los desatinos e imprudencias de los profesionales involucrados en el abordaje de esta ruta.

3. Desde qué paradigma se aplican las rutas y los protocolos

Las rutas y los protocolos de actuación frente a las situaciones de violencia son de carácter punitivo, pero es importante que su

31 Considérese el objetivo del informe presentado por el profesional del DECE en el caso de Nick.

manejo se realice desde un enfoque restaurador donde no se busque culpabilizar a un estudiante, sino —más bien— promover e incentivar la búsqueda de soluciones y reparar y/o restituir los derechos de las personas vulneradas. El objetivo no es castigar al presunto o presunta agresor o agresora, sino restaurar los daños causados, reconstruir los vínculos y prevenir nuevas situaciones de violencia. Y más aún, si comprendemos que la violencia es de carácter cultural y social, y que estará presente en cualquier momento, debemos aprovechar de manera estratégica cada situación presentada como una oportunidad de sensibilización, aprendizaje y prevención.

Ahora bien, debo puntualizar algunas orientaciones desde la experticia en el manejo del levantamiento de estas rutas. Todo ello con el objetivo de que la comunidad educativa conozca y aplique de manera clara los procedimientos establecidos, asegurando la atención inmediata y la derivación a las instancias correspondientes.

En el caso de los derechos vulnerados de Nick, era necesario restituir sus derechos mediante la generación de espacios de orientación y asesoría a la familia para que se les informe de las instancias competentes en protección de derechos a los niños, las niñas y los adolescentes, ante la situación de un informe elaborado de manera incorrecta. Por otro lado, era esencial que desde un primer momento se realicen actividades de acompañamiento individual y familiar. Así como implementar procesos de psicoeducación a las familias que generen oportunidades en medio de las dificultades y que, a la par, vayan con una terapia psicológica ante una experiencia como la que enfrentaron.

Quizás nos estemos refiriendo únicamente a Nick. No obstante, ante lo ocurrido podemos darnos cuenta de que no existen unas víctimas de una situación de violencia, sino una víctima de un manejo incorrecto de las rutas. Por ello, es importante considerar que las orientaciones referidas pueden ser aplicables tanto para el supuesto agresor como para la supuesta víctima, mientras se realiza el levantamiento de información y se determinan las acciones de

reparación de los derechos, se restauran los vínculos y se previenen los futuros escenarios de violencia.

Es muy interesante conocer que dentro de las exigencias de los padres de Nick se hace referencia al abordaje de una educación sexual integral, considerada como una herramienta que aporta a la prevención de las violencias, particularmente la violencia sexual y el embarazo en niñas y adolescentes, así como al desarrollo de competencias y habilidades para la vida de las niñas, los niños y los adolescentes. El abordaje limitado de la educación integral en sexualidad desde el ámbito educativo muchas veces es delegado a terceras personas, deslindándose de una responsabilidad que en caso de no ser abordada podría generar consecuencias individuales y sociales, particularmente la violencia sexual y el embarazo en niñas y adolescentes. Al parecer, en el caso de estudio faltó esta educación, que es mucho más que solo decir a los chicos y las chicas "No hagan", "No vayan", "Compórtense de tal forma", "Denuncien", "No toquen" y más.

Al promover una comprensión más amplia de la sexualidad, como un factor indispensable en la formación, ayuda a los niños, niñas y adolescentes a tomar decisiones informadas sobre su salud sexual y reproductiva, previniendo así embarazos no deseados y comportamientos de riesgo. Esto justifica la necesidad de incorporar programas de manera sistemática y efectiva en los sistemas educativos, reconociendo su impacto positivo en la prevención de riesgos (Duque, 2022).

Lo primordial: la protección de los niños, las niñas y los adolescentes

Ahora bien, en el caso de estudio se observó una desarticulación entre los distintos ámbitos: el familiar, el equipo especializado y la autoridad educativa. Cada uno actuó en direcciones distintas y dejó de lado el objetivo común: la protección de los estudiantes, quienes, hasta este momento, han resultado los más perjudicados. Quizás esto

implique una autoevaluación institucional donde se puedan considerar la reestructura de la misión y la visión de la institución educativa y que busque priorizar, a más de sus objetivos académicos, la garantía del cumplimiento de los derechos de los estudiantes de manera integral.

Para este objetivo en común, las comunidades de aprendizaje son una propuesta de transformación social y cultural que empieza en la escuela, pero la trasciende a nivel familiar y comunitario. Esta debe estar situada en la perspectiva del aprendizaje dialógico (Aubert et al., 2008), centrándose en una forma de aprender a través del diálogo, la cooperación y la igualdad, donde todos los miembros de la comunidad educativa enseñan y aprenden al mismo tiempo. De esta forma, se construirá una educación más humana y participativa. Solo así, además, la institución educativa se convertirá en un espacio de aprendizaje compartido, solidario y transformador, donde cada voz cuenta y todos contribuyen al éxito educativo colectivo fomentando un sentido de pertenencia entre toda la comunidad educativa.

4. Conclusión

Es importante precisar la importancia que tiene el manejo adecuado de las rutas y los protocolos de actuación frente a las situaciones de violencia en el sistema educativo. Esto constituye un pilar fundamental para garantizar la protección integral de las niñas, los niños y los adolescentes. Su correcta aplicación no solo exige el conocimiento técnico de los procedimientos, sino también un compromiso ético basado en la confidencialidad y la no revictimización, elementos indispensables para una intervención oportuna, justa y centrada en los derechos humanos.

Las falencias evidenciadas en la implementación de la ruta —derivadas del desconocimiento, la mala interpretación o la falta de capacitación— pueden generar consecuencias graves no solo para las presuntas víctimas, sino también para los presuntos agresores y toda

la comunidad educativa, ya que debilita la confianza institucional y propicia nuevas vulneraciones. Por ello, es imprescindible fortalecer las capacidades de los profesionales de la educación y promover una actuación articulada, responsable y contextualizada.

De igual manera, se debe transitar de un enfoque meramente punitivo hacia uno restaurador, que priorice la reparación del daño, la restitución de derechos y la reconstrucción de vínculos, entendiendo la violencia como un fenómeno social que requiere respuestas integrales. En este sentido, el acompañamiento familiar, la educación sexual integral y la creación de redes de apoyo se consolidan como estrategias clave para la prevención y la atención efectiva.

Finalmente, se hace un llamado a la comunidad educativa en su conjunto a alinear esfuerzos hacia un objetivo común: la protección y el bienestar integral de los estudiantes. Esto implica no solo cumplir con las normativas, sino comprometerse con el fomento de una cultura institucional basada en el diálogo, la corresponsabilidad y el compromiso colectivo que permita construir entornos seguros, inclusivos y libres de violencia.

5. Referencias bibliográficas

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Hipatia.

Duque, E. (2022). La importancia de la educación sexual integral en la formación de jóvenes responsables. Bastcorp International Journal, 1(1), 33-41.

Quindemil, E. y Rumbaut, F. (2014). La información y la comunicación en la gestión organizacional: retos en el contexto universitario. Bibliotecas. Anales de la investigación, 10(10), 54-67. https://revistasbnjm.sld.cu/index.php/BAI/article/view/228/242

Capítulo 12
Implicaciones legales en contextos educativos: cuando la ruta se impone al derecho

Carlos Espinoza González

https://orcid.org/0009-0003-4220-4896
carlosesgo19@gmail.com

Abogado en libre ejercicio, Ecuador

Cuando un estudiante es acusado de una falta muy grave, como violencia sexual, el deber institucional no solo es proteger a los posibles afectados, sino también actuar con legalidad y justicia. En este caso, se activó de forma automática un protocolo de violencia sin verificar los hechos, sin escuchar a las partes clave y sin que existiera una denuncia directa de las supuestas víctimas. La consecuencia: un adolescente separado de su institución, criminalizado ante la Fiscalía y una familia emocional y legalmente devastada.

La resolución de problemas o conflictos, en la sociedad actual, está supeditada a la aplicación del derecho. No obstante, todos los hechos que suceden en el mundo exterior no siempre tendrán una consecuencia jurídica, por ejemplo, caminar, trotar o correr.

El ser humano es un sujeto ávido de conocimiento. El conocimiento es una ciencia dentro la filosofía, conocida como la epistemología y gnoseología. Para determinar que lo que conocemos es verdad necesitamos de ciertos criterios epistemológicos. Una de estas garantías epistemológicas es la plausibilidad o, dicho de otro modo, la garantía de poder admitir algo como "verdadero". Justamente, en este capítulo presentaré varias observaciones con relación a las implicaciones legales en contextos educativos, especialmente cuando la ruta se impone al derecho, tal como lo refleja el caso de análisis que expone este libro.

1. La ruta no puede estar por encima del derecho y de los hechos

Uno de los errores más graves fue suponer que la mera activación del "Protocolo y rutas de actuación frente a situaciones de violencia detectados o cometidos en establecimientos del sistema educativo nacional" legitimaba cualquier actuación posterior. Como si se tratara de un conjuro, todo lo que se hizo después —la separación, la denuncia, las medidas de protección, las notificaciones parciales— se justificó en nombre de la ruta.

No obstante, tanto la ruta como el protocolo de actuación deben respetar el principio de legalidad consagrado en la Constitución (artículos 226 y 76), así como el derecho al debido proceso (art. 76.3) y la presunción de inocencia (art. 76.2), sin situarse por encima de estos fundamentos. Aunque suene demasiado técnico, lo que todas las personas deben entender es que estos principios son los pilares fundamentales para todas las actuaciones que suceden en el Ecuador, desde respirar hasta sancionar. Esto supone que todos los documentos que usamos como referencia para nuestras actuaciones deben respetar estos principios fundamentales. El Código Orgánico Administrativo (COA) establece que toda actuación administrativa debe estar motivada, respetar los derechos y seguir los procedimientos regulares (arts. 100, 105, 211).

Lo más preocupante de este caso es que no existió ninguna denuncia directa por parte de las supuestas víctimas ni de sus familias. Bastó una narración escrita por la tutora, basada únicamente en comentarios de otras estudiantes, para activar un protocolo que derivó en consecuencias graves. El informe psicológico, que calificó la situación como "violencia sexual", tampoco recogió testimonios directos. A pesar de ello, el caso fue remitido a la Fiscalía y se solicitaron medidas como si los hechos ya estuvieran probados. Esta actuación no representa una verdadera protección. Por el contrario, evidencia una arbitrariedad disfrazada de prevención

El criterio de plausabilidad —como una garantía del conocimiento— demuestra que el procedimiento realizado por la institución educativa fue deficiente. Aquello repercute en el futuro, dado que la forma en que buscamos la verdad de los hechos está condicionada porque, en el momento que presuntamente se cometieron las actuaciones que transgredieron los derechos de las adolescentes, no se pudo obtener un respaldo mínimamente plausible. Y eso, querido lectores, es lo que sucede en instancias penales, donde muchas víctimas no tienen justicia por las actuaciones y las omisiones de las personas a cargo.

2. Presunción de inocencia también para los estudiantes

En contextos educativos, la sospecha contra un estudiante no lo convierte en culpable. La Opinión Consultiva OC-17/2002 de la Corte Interamericana es clara: toda medida contra un niño, niña o adolescente debe respetar el debido proceso, el derecho a ser escuchado y la garantía del juez natural e imparcial. En la sede administrativa educativa, esto significa investigar antes de sancionar, preguntar antes de suponer, confirmar antes de separar.

En este caso, no se escuchó al estudiante acusado antes de su separación ni a su familia. Las medidas se tomaron de forma unilateral, sin oportunidad real de contradicción. Y lo peor: después se evidenció que al menos dos de las estudiantes desmintieron que hubiese existido violencia sexual. Una de ellas incluso confesó que todo fue un malentendido manipulado por una expareja sentimental del adolescente.

Si bien es cierto que no se encuentra un proceso normado que diga "Debes hablar con la familia o con el estudiante", esto se convierte en un ejercicio del sentido común, ya que tenemos una maquinaria de derechos operativas para tomar una decisión momentánea. Y esto no se trata de esconder los hechos que deben ser castigados, sino de dotar a los hechos de un sustento plausible y verosímil. Así, lo que comenzó como una medida "de cuidado" se convirtió en una maquinaria institucional que ignoró los hechos y castigó preventivamente.

3. El problema de los silencios: no toda víctima está obligada a declarar, pero el Estado sí está obligado a verificar

Reconozcamos lo fundamental: las víctimas de violencia no están obligadas a revivir su experiencia. El principio de no revictimización está consagrado tanto en el Código de la Niñez como en la jurisprudencia internacional. Pero eso no autoriza a las instituciones a llenar los vacíos probatorios con suposiciones. El Estado no puede

sustituir el silencio con conjeturas. El deber de protección no exime del deber de corroborar. El principio de no revictimización no suprime el principio de verificación ni la exigencia de motivación conforme a los artículos 100 y 211 del COA. Tampoco exonera de aplicar el principio de verdad material: buscar lo que realmente ocurrió.

En este caso, ninguna de las estudiantes declaró ante el DECE ni ante autoridades administrativas. Las versiones fueron escritas por terceros. Aun así, se activó toda la ruta institucional. Se denunció penalmente a un menor de edad sin una denuncia ni un acto concreto determinado.

Sin embargo, esta actuación por parte de las autoridades fue validada por los protocolos y rutas de actuación frente a situaciones de violencia. Pero esto no significa que haya sido un proceder correcto o que haya ayudado a esclarecer los hechos. Es más, fue una actuación incorrecta, porque entorpeció la búsqueda de la verdad. Aunque, en el ámbito jurídico, estas pruebas pudieron ser rebatidas por su insuficiente contenido cognoscitivo y por no aportar elementos para dilucidar la hipótesis de que un estudiante cometió una agresión sexual, ello no impidió ni resarció el daño causado.

4. Las rutas sí tienen base legal, pero no son fuente autónoma de obligación

El protocolo para situaciones de violencia no es una ocurrencia improvisada. Está reconocido en el Reglamento a la LOEI (art. 355) y en el Acuerdo Ministerial MINEDUC-MINEDUC-2024-00044-A. Pero esto no lo convierte en fuente normativa por encima del ordenamiento jurídico.

Las rutas son instrumentos de gestión, no sustitutos de la ley. No pueden sobreponerse a la LOEI, al COA ni a la Constitución. Sin embargo, en la práctica, los actores educativos las aplican como si fueran dogmas, sin espacio para ponderar, interpretar o verificar.

El protocolo de actuación ante situaciones de violencia no solo prescribe líneas de actuación para prevenir, atender y derivar casos; también impone una responsabilidad administrativa para las autoridades educativas que incumplen con su aplicación. Este aspecto, aunque orientado a garantizar la protección de los niños, las niñas y los adolescentes, genera una distorsión en la práctica jurídica si no se equilibra adecuadamente.

Las autoridades educativas, al enfrentarse a una posible sanción administrativa o disciplinaria por omitir la activación de la ruta, tienden a actuar automáticamente, sin detenerse a evaluar los siguientes aspectos:

- La existencia o no de hechos verificables
- La ausencia de una denuncia directa
- La proporcionalidad de la medida adoptada
- Si el caso corresponde realmente a una violencia sexual o a otro tipo de conflicto

Este automatismo convierte el protocolo en un mandato ciego más que en una herramienta ponderada. El principio de legalidad, de motivación suficiente y de verdad material (arts. 100 y 211 del COA) queda subordinado al imperativo de "cumplir la ruta para no ser sancionado".

Aquí se configura una antinomia estructural. Por un lado, el ordenamiento jurídico superior (Constitución, tratados, LOEI, COA) exige actuaciones fundadas, motivadas, razonadas y verificadas. Por otro lado, el protocolo —un instrumento infralegal— contiene una obligación operativa absoluta que, si se incumple, trae consecuencias disciplinarias para el funcionario. Esto genera una suerte de "imperio de la norma secundaria", donde el operador público:

- Deja de aplicar los principios constitucionales como la presunción de inocencia.
- No considera la proporcionalidad.
- No pondera el interés superior del estudiante acusado.
- Actúa con temor institucional, no con juicio jurídico.

Este modelo normativo rígido paraliza el razonamiento jurídico. En lugar de ponderar y aplicar la Constitución, las autoridades cumplen el protocolo como si fuera una ley intocable. El efecto práctico es que el miedo a la sanción administrativa se impone sobre el deber de motivar jurídicamente cada acto. Así, se corre el riesgo de:

- Criminalizar injustamente
- Separar sin pruebas
- Denunciar sin sustento
- Vulnerar los derechos fundamentales en nombre de una "protección" mal entendida

5. El procedimiento disciplinario estudiantil: una norma ausente

Mientras la LOEI regula con detalle el procedimiento contra los docentes (arts. 206-209) y el Reglamento establece fases claras (arts. 348-353), no ocurre lo mismo con los estudiantes. No hay un procedimiento disciplinario formalizado. Esto genera una gran inseguridad jurídica. En el caso relatado, se aplicó una figura no existente: "separación preventiva por violencia". Ello sin un acto motivado, sin una notificación completa, sin una audiencia previa. Fue una decisión oral ejecutada al margen de la norma expresa.

El principio de legalidad exige que toda medida disciplinaria tenga un sustento en la norma clara y el procedimiento establecido. La LOEI habla de medidas formativas, pero no establece fases, plazos, derechos del estudiante ni estándares probatorios. Se deja a la discrecionalidad del plantel. Y aunque lo hace, es de una forma escueta, que deja a la incertidumbre; cuando una de las características

del derecho es la seguridad jurídica, es decir, la certeza de las acciones y el procedimiento.

Este vacío normativo favorece la arbitrariedad. La LOEI necesita una reforma reglamentaria urgente que establezca un procedimiento disciplinario para estudiantes que respete el debido proceso, permita la defensa y establezca recursos efectivos.

6. Antinomias legales y su impacto en la práctica

El caso también revela conflictos normativos que afectan la garantía de derechos. A saber:

- Antinomia 1: presunción de inocencia (Constitución art. 76.2 y OC-17/2002, párr. 124-131) vs. principio de protección inmediata (Código de la Niñez, art. 17).
- Antinomia 2: el COA exige una motivación y una verdad material (arts. 100 y 211) vs. una ruta que permite actuar con sospechas no verificadas.
- Antinomia 3: la LOEI remite a las rutas sin articularlas con las normas procedimentales claras.

La ausencia de jerarquización normativa y la falta de articulación entre leyes ha permitido que la ruta se imponga incluso contra el derecho. Esto no es un problema de principios, sino de diseño institucional y de formación jurídica en el sistema educativo.

La defensa legal, en este caso, no fue solo por un estudiante, sino por la necesidad de recordar que el derecho también rige en la escuela. Las rutas son necesarias, pero no son dogmas. No pueden estar por encima de la Constitución ni del debido proceso.

Proteger no es improvisar. Separar no es sancionar. Investigar no es criminalizar. Y denunciar no es castigar sin pruebas. El sistema educativo ecuatoriano necesita una reforma que articule debidamente

los principios de protección con los principios de garantía. Porque un derecho sin garantía es un riesgo. Y una escuela que actúa sin derecho, puede dejar de ser un lugar de educación y convertirse en un espacio de injusticia. Este caso lo demuestra. Y este capítulo lo deja escrito.

Capítulo 13
Responsabilidad ineludible: los casos Depp y Nick[32]

Jeffrey Zúñiga Ruilova

https://orcid.org/0009-0001-5397-5624
jeffrey.zuniga@ucacue.edu.ec

Universidad Católica de Cuenca (UCACUE), Ecuador

32 El presente trabajo fue realizado con fuentes seleccionadas por el autor y estructurado y redactado con asistentes de IA: Notebooklm, Claude y Consensus.

Toda institución educativa —concebida como un espacio de seguridad, formación y refugio— se enfrenta a una de sus pruebas de fuego cuando debe "asumir" el rol de organismo que imparte justicia ante denuncias de violencia de connotación sexual. La tensión es inherente: el sistema debe cumplir con el mandato de erradicar todas las formas de violencia y velar por la integridad de sus estudiantes[33], mientras se incrusta a la garantía constitucional de la presunción de inocencia y al respeto del honor de la persona acusada (Constitución, art. 76, núm. 2).

Cuando los procedimientos administrativos se ven afectados por inconsistencias o la implementación de protocolos se torna insuficiente, el proceso —en lugar de ser un conducto hacia la verdad y la justicia— se convierte en un laberinto que inflige un daño colateral a la estabilidad emocional y al honor y buen nombre del investigado y de las familias. Esta realidad no discrimina escalas: desde el caso que capturó mil millones de vistas en YouTube —el juicio de difamación entre Johnny Depp y Amber Heard, donde el estigma de las acusaciones se convirtió en un espectáculo global que transformó el proceso judicial en lo que los académicos denominaron "el juicio más visto de la historia"— hasta el microcosmos de un colegio, donde el menor de edad, C. E. M. S., declarado inocente tras ser acusado de comportamientos inapropiados de índole sexual, experimenta el mismo naufragio del honor en las aguas más pequeñas pero igualmente turbulentas de su comunidad educativa.

La premisa de este capítulo no es otra sino la de señalar que la ayuda a las familias debe centrarse en la reconstrucción de la resiliencia y la exigencia de rigor ético-procesal para navegar y cruzar el conflicto no para deslindar responsabilidades, sino para sanar el tejido de la comunidad y encontrar la menor afectación a los actores o protagonistas de un conflicto no ajeno a otras realidades sociales. Analizar esta problemática —sin buscar culpables individuales—

33 Junta Distrital de Resolución de Conflictos. Resolución N° 03-JDRC-09D09-2025-DISC (2025).

permite dirigir la atención hacia el fortalecimiento de los sistemas ante la inmensa presión que genera la acusación y el proceso ineludible de investigación.

1. Primera encrucijada. La confidencialidad y los desafíos de la sustanciación

La denuncia inicial contra C. E. M. S. activó la ruta de violencia sexual, y se tomaron medidas precautelares como la suspensión del estudiante hasta la resolución distrital y la activación de un plan de asistencia pedagógica para evitar la deserción escolar. Inicialmente, la institución procuró mantener todas las comunicaciones "en reserva y bajo total confidencialidad, con el objetivo de no exponer a los menores"[34]. Sin embargo, la propia naturaleza de la acusación y las acciones involuntarias de las partes comprometieron este principio. Situación obvia, pero que también puede resultar lesiva para las partes.

Se documentó que, en días posteriores a la suspensión, el representante del estudiante buscó y solicitó reuniones con cada uno de los profesores, quizás con el objetivo de preguntar si su hijo se había visto involucrado en situaciones inapropiadas con sus compañeras. Este acto, aunque posiblemente impulsado por el deseo de defensa paterna, rompió la confidencialidad que la institución mantenía y puso en alerta a los docentes y otras familias, exponiendo la información y amplificando el estigma.

Aquí se revela una paradoja dolorosa: el intento de defender el honor puede convertirse en el catalizador de su destrucción. En el caso Depp contra Heard, los propios mecanismos de defensa —la transmisión en vivo del juicio, los testimonios de expertos en salud mental que diagnosticaron públicamente trastornos de personalidad, las grabaciones de audio reproducidas ante millones— crearon lo que la investigación académica describe como un "aumento

34 Informe técnico de presunta violencia sexual (informe DS-DE-CE-2025-001, 2025).

muy marcado en las actitudes estigmatizantes", con el 33 % de la variación en las percepciones públicas explicada simplemente por la exposición al proceso judicial (Mason, et al., 2024). La búsqueda de justicia se transformó, paradójicamente, en un amplificador del daño reputacional. Más allá de la exposición pública involuntaria en el caso del menor, el proceso evidenció desafíos en la sustanciación que afectaron el derecho a la defensa.

Vaguedad fáctica y consecuencias probatorias

La Junta Distrital de Resolución de Conflictos (JDRC) señaló que los fundamentos de hecho resultaron vagos e imprecisos debido a las contradicciones en el número de presuntas víctimas (variando entre tres y cinco), además de un error en las iniciales del presunto agresor[35]. Esta falta de claridad, aunque eximió de responsabilidad al estudiante, ilustra cómo la complejidad en la recolección inicial de pruebas puede llevar a una insuficiencia probatoria, obligando a la JDRC a aplicar la regla de la carga probatoria y el principio de presunción de inocencia para resolver el caso.

Inconsistencias procedimentales

La defensa del estudiante argumentó que el proceso se vio afectado por la omisión de garantías fundamentales. Se alegó una citación defectuosa, ya que la notificación solo por correo electrónico y sin adjuntar todos los fundamentos que sustentaban la providencia de inicio del procedimiento vulneró el derecho a la defensa. Además, el abogado defensor lamentó que el inicio del proceso tuviera una acusación genérica e indeterminada, sin especificar la infracción concreta (el literal del art. 211 de la LOEI), obligando a la defensa a operar "a oscuras"[36].

35 Junta Distrital de Resolución de Conflictos. Resolución N° 03-JDRC-09D09-2025-DISC (2025).

36 Acta de audiencia oral del procedimiento disciplinario No. DISC-002-JDRC-09D09-2025 (22 de septiembre de 2025).

La omisión de la escucha al menor

Un punto crucial de la argumentación defensiva fue que, a pesar de la doctrina de protección integral y el interés superior del niño, el menor C. E. M. S. no fue escuchado en la audiencia. Esta omisión, si bien puede haber sido interpretada por el sustanciador como una protección, niega un derecho fundamental y mina la posibilidad de alcanzar la verdad material, dejando a la familia con una sensación de injusticia o impotencia (Zuloaga, 2026).

2. Segunda encrucijada. El costo del proceso: daño al honor y estrategias de sostén

El daño al honor y a la reputación —tanto en la esfera de la fama global, como en el caso de Johnny Depp y Amber Heard que se mediatizó, como en el microcontexto colegial— es un efecto colateral casi inevitable en una denuncia de este tipo y magnitud. La única diferencia entre ambos escenarios es la escala del escrutinio público, no la profundidad de la herida.

El caso Depp-Heard nos enseña que el proceso mismo puede convertirse en una forma de castigo. Aunque el jurado determinó que Heard había difamado a Depp al publicar, en 2018, un artículo de opinión en The Washington Post donde se describía como una figura pública que representa el abuso doméstico y le otorgó USD 10.35 millones en daños, el verdadero costo no fue monetario. Fue el desfile público de diagnósticos psiquiátricos —trastorno límite de la personalidad, trastorno histriónico— expuestos ante el mundo como pruebas de credibilidad. Fue la transformación de dos personas en arquetipos: el acusado rehabilitado y la acusadora desacreditada, cuando la realidad, como siempre, habitaba en zonas más grises y complejas (Gorzlancyk, 2022).

En el caso de C. E. M. S., aunque las cámaras no transmitieron en vivo, el estigma navegó igualmente por los pasillos escolares, las

conversaciones de los padres y las miradas de sus compañeros. A continuación, esbozo a manera metafórica los diferentes escenarios en los que considero navegan las encrucijadas.

El naufragio emocional de la familia

Cuando el sistema administrativo comete inconsistencias, la familia enfrenta un siniestro emocional. La denuncia de violencia sexual desencadena un estado de shock y una desorganización psicológica intensa, caracterizada por la vergüenza frente a la comunidad, la ansiedad por el futuro del hijo y la parálisis emocional. Las rutinas y los quehaceres familiares se alteran, y los padres deben convertirse en sostenes emocionales del hijo denunciado; un proceso que es largo, complejo y emocionalmente desgastante (Zuloaga, 2026). Es el mismo naufragio que Depp describió en su testimonio cuando afirmó que las acusaciones de Heard lo habían dejado "devastado" y que la demanda buscaba limpiar su nombre y reparar el daño que sus acusaciones le causaron a su carrera (Gorzlancyk, 2022).

Aunque en distintas latitudes y con diferentes recursos, el dolor de la familia de C. E. M. S. comparte la misma anatomía: la fractura del sentido de seguridad, la sensación de estar siendo juzgado sin haber sido escuchado plenamente y la experiencia de que el proceso diseñado para encontrar la verdad se ha convertido en un instrumento de exposición y humillación. La familia, aunque sacudida, debe encontrar la resiliencia en la validación de sus emociones y la búsqueda de apoyo psicológico urgente para transitar hacia una nueva forma de estar, más consciente, más humana, más acompañada (Zuloaga, 2026).

La defensa activa del honor

Para contrarrestar la narrativa de estigma impuesta por la denuncia, la familia debe emprender una defensa activa de la honorabilidad. En el caso C. E. M. S., esto se tradujo en la presentación de pruebas que

describían al estudiante como responsable, honorable, disciplinado y de conducta intachable, con alta estabilidad emocional (certificados emitidos por el director José Manners y la profesora Alejandra Suárez). Incluso uno de los padres de las presuntas víctimas extendió su solidaridad a la familia, indicando que su hija nunca había sido tocada en sus partes íntimas y que la causa reflejaba un mal proceso por parte de la institución educativa[37].

En el juicio de Virginia, Depp presentó testimonios de guardaespaldas, empleados y expertos que describían un patrón opuesto al de un abusador, mientras que el equipo de Heard argumentaba que el consumo de sustancias y los problemas de control de Depp habían arruinado su propia carrera, independientemente de las acusaciones (Gorzlancyk, 2022). Ambos casos revelan que, cuando el honor es cuestionado públicamente, la respuesta instintiva es construir un contrarrelato, una narrativa alternativa que restaure la imagen fracturada. Estos actos de defensa del honor son esenciales para que la familia pueda mantener su integridad en medio de la crisis. La capacidad de resiliencia familiar se nutre de estas narrativas de respaldo y de la demostración jurídica de que la insuficiencia probatoria no solo impide la sanción, sino que ratifica la presunción de inocencia.

3. Tercera encrucijada. La brújula de la reparación ética: fortalecimiento sistémico

La pregunta sobre cómo ayudar a las familias ante estas inconsistencias procesales se responde mediante una transformación del modelo de gestión de conflictos, enfocada en el rigor, la integridad procesal y la reparación restaurativa. Es necesario comprender que lo sancionatorio no transforma realidades, las empeora. A contrario sensu, lo restaurativo busca una mejora. Esta puede ser incluso en la forma de afrontar la supuesta denuncia o la supuesta agresión.

37 F. J. O., carta de padre de familia (23 de julio de 2025).

Lo que el caso Depp-Heard nos revela con claridad devastadora es que un proceso puede ser técnicamente correcto y, al mismo tiempo, profundamente dañino. El jurado de Virginia falló a favor de Depp en tres cargos de difamación, pero el proceso en sí —con su transmisión global, sus diagnósticos públicos, sus grabaciones de audio reproducidas una y otra vez— creó lo que los investigadores identificaron como un incremento significativo en el estigma hacia la enfermedad mental en la población general. El veredicto legal fue una cosa; el veredicto social, amplificado por mil millones de vistas, fue otra distinta.

En el ámbito educativo, no podemos permitirnos ese lujo devastador. Los funcionarios, actuando bajo la presión de la urgencia, deben contar con protocolos que eviten la revictimización y el daño emocional prolongado. Esto supone la aplicación de algunas estrategias.

Integridad en la sustanciación

Corregir las fallas evidenciadas en el proceso de C. E. M. S. es vital. Se debe garantizar que la providencia de inicio sea clara, motivada y específica, y que las citaciones cumplan con el Código Orgánico Administrativo (COA) para no vulnerar el derecho a la defensa con defectos procesales (Acta de audiencia, 2025). Si en el caso Depp-Heard el jurado del Reino Unido llegó a una conclusión opuesta al de Virginia —encontrando que las acusaciones contra Depp tenían mérito— no fue por la búsqueda de verdades diferentes, sino porque los sistemas procesales, las reglas de evidencia y los estándares de prueba divergían. La justicia no puede depender de la geografía del tribunal ni de las inconsistencias del procedimiento. Solamente ahí tendremos una práctica institucional con máximo rigor.

Protocolo de confidencialidad reforzado

La institución debe implementar medidas estrictas para que la información, que debe mantenerse en reserva y bajo total confidencialidad por protección a los menores, no sea expuesta en ninguna circunstancia. La transmisión en vivo del juicio Depp-Heard, aunque legal en Virginia, permitió que los diagnósticos psiquiátricos y las acusaciones de abuso sexual se convirtieran en contenido viral, en memes, en materia de entretenimiento (Mason, et al., 2024). Un menor de edad no puede ser sometido a ese escrutinio ni siquiera en la escala reducida de su comunidad escolar. La filtración de información por actuaciones impulsivas, incluso de los representantes legales, debe ser prevenida mediante la educación activa de la comunidad.

Asegurar la escucha

El principio del interés superior del niño requiere la escucha del menor involucrado en el momento oportuno. La omisión de este deber, lamentada por la defensa en el caso C. E. M. S., debe subsanarse, ya que la intervención educativa debe ser una práctica profundamente ética y transformadora. En el caso Depp-Heard, ambas partes testificaron extensamente, presentaron evidencia, contrataron expertos. Y, aun así, la "verdad" que emergió fue disputada, fragmentada, mediada por las narrativas que cada equipo legal construyó. Si adultos con recursos ilimitados enfrentaron esta complejidad, ¿cómo podemos pretender que un menor, silenciado en su propio proceso, encuentre justicia?

Restauración educativa y emocional

Una vez concluido el proceso con la ratificación de la inocencia, el trabajo de ayuda debe pasar a la reparación activa del daño causado. La Junta Distrital resolvió que la institución educativa debía enfocarse en la restauración emocional y educativa de C. E. M. S. y las presuntas víctimas.

Acompañamiento integral obligatorio

Se ordenó el acompañamiento terapéutico y psicológico no solo para el estudiante, sino para su núcleo familiar, con el objetivo de prevenir el cometimiento de infracciones futuras y sanar la herida. En el caso Depp-Heard, el veredicto otorgó millones en daños, pero no ordenó terapia, no mandó círculos restaurativos, no buscó la sanación de la comunidad que presenció el espectáculo. Ahí radica la diferencia fundamental entre un sistema punitivo y uno restaurativo: el primero cuenta el dinero; el segundo cuenta las personas.

Círculos restaurativos

Para evitar el rechazo hacia el menor se dispuso la realización de actividades pedagógicas y restaurativas con los compañeros de aula, incluyendo círculos restaurativos con los estudiantes y sus representantes. Estas acciones buscan resanar el tejido social fracturado por la desconfianza y la estigmatización. Mientras millones de personas continúan debatiendo en redes sociales quién fue la "verdadera víctima" en el caso Depp-Heard —perpetuando el daño, alimentando el estigma— nosotros, en el ámbito educativo, tenemos la oportunidad y la responsabilidad de elegir un camino diferente.

4. Del espectáculo al santuario

En conclusión, la ayuda a las familias ante las fallas en la implementación de la justicia administrativa no reside en la complacencia, sino en la exigencia ética para que la institución cumpla con su rol como garante de derechos. El caso Depp-Heard nos legó una lección amarga: que un proceso judicial puede convertirse en el juicio más visto de la historia y simultáneamente en el más estigmatizante, donde la búsqueda de verdad se transformó en espectáculo y las personas en personajes (Mason et al., 2024).

La inconsistencia procesal, aunque no tenga una intención acusatoria, provoca un daño moral que solo puede ser reparado mediante la voluntad institucional, el rigor profesional y la mirada integral que acoge el dolor y siembra futuro, entendiendo que el error no condene, sino enseñe. Nuestro compromiso debe ser que ningún menor —ni C. E. M. S. ni ningún otro— experimente su proceso disciplinario como un juicio transmitido ante su comunidad, donde el veredicto importe menos que el daño infligido en el camino. Porque al final, tanto en los tribunales de Virginia como en los pasillos de un colegio, lo que está en juego no es solo la determinación de culpabilidad o inocencia, sino la posibilidad de que la justicia, en lugar de fragmentar, pueda restaurar; en lugar de estigmatizar, pueda sanar; en lugar de convertirse en espectáculo, pueda ser un santuario donde la dignidad humana prevalezca sobre el ruido mediático y la verdad sobre la narrativa.

5. Referencias bibliográficas

Gorzlancyk, A. (2022). The defamed explained: Depp v. Heard. Syra cuse Law Review, 73.

Mason, O., Horton, B. y Starrett, C. (2024). Trial by YouTube: Effects of expert psychiatric witness testimony on viewers' opinions of Amber Heard and Johnny Depp. BJPsych Bulle tin. https://doi.org/[incluir_doi_si_está_disponible]

Zuloaga, D. (2026). Impacto emocional de una denuncia en el entorno familiar y educativo. En En nombre de la ruta, amén. Editorial Didaxis.

Capítulo 14
Sospecha y presunción de inocencia

Carlos Chica-Villacís

https://orcid.org/0009-0000-0436-1354
carlos.chica@ucacue.edu.ec

Universidad Católica de Cuenca (UCACUE), Ecuador

Imagine la siguiente escena: en la puerta del colegio, mientras espera a su hijo, escucha a otra madre de familia comentar en voz baja con una amiga. El comentario es sobre un compañero de clase de su hijo, un adolescente. La voz es una mezcla de preocupación genuina y el placer culpable del rumor. El comentario es vago, cargado de insinuaciones, pero vacío de hechos:

—No sé... que algo pasó con ese chico, el amigo de la hija de Marta —dice, acercándose de forma conspirativa—. Me han dicho que es… no sé cómo decirlo… un poco intenso con las chicas, demasiado confianzudo… y que han intentado abusar de una chica, no sé… pero eso me contaron también… no me consta, pero debe ser cierto.

En ese instante se activa un instinto primario, una alarma biológica y social perfeccionada a lo largo de los milenios. Es el instinto de protección, una de las fuerzas más poderosas de la naturaleza humana. En esta escena se trata de padres de familia y de adolescentes juzgando a otro adolescente, lo cual lo hace, si cabe, más complejo y terrible. La mente se acelera, evaluando escenarios, sopesando riesgos.

¿Qué hacer? ¿Ignorar el comentario como un chisme malintencionado de pasillo, producto de rivalidades adolescentes? ¿Preguntar a otros padres, echando leña a un fuego que quizás no existe y que podría consumir la reputación de un muchacho? ¿Advertir a su propio hijo o hija, sembrando en él o en ella una desconfianza preventiva hacia un compañero? ¿O ir directamente a la dirección del colegio y reportar... qué exactamente? ¿Una "mala espina", "un palpito", "una corazonada"? ¿Un "sentimiento" ajeno?

Este es el nudo gordiano de la paternidad y de la responsabilidad adulta en la sociedad moderna. Nos enfrentamos a un doble imperativo. Por un lado, tenemos el deber moral y legal ineludible de proteger a los más vulnerables de cualquier daño (nuestros hijos sobre los hijos de alguien más); por otro, vivimos en una sociedad civilizada cuyos cimientos se asientan sobre un principio frágil pero esencial. La carta

magna ecuatoriana presume que toda persona es inocente hasta que se demuestre lo contrario. Por lo tanto, actuar precipitadamente sobre la base de una sospecha puede destruir la vida de una persona inocente, su reputación, su carrera y su bienestar emocional. En cambio, no actuar ante una amenaza real puede tener consecuencias aún más devastadoras.

El propósito de estas líneas es ofrecer un asidero legal y moral para navegar por este terreno tan complejo y emocionalmente cargado. No pretende disminuir la vigilancia ni acallar el instinto protector de un padre o de una madre, sino armarlo con sabiduría, claridad y un profundo entendimiento de los principios que equilibran la justicia. Desentrañaremos los conceptos de sospecha, indicio y prueba. El objetivo final es aprender a ser guardianes eficaces de la infancia y adolescencia de nuestros hijos sin convertirnos en verdugos accidentales de la inocencia de los hijos de otros.

1. Presunción de inocencia

Recordemos que la presunción de inocencia, como un pilar fundamental de la justicia, radica en la idea esencial de que una persona debe ser considerada inocente hasta que se pruebe su culpabilidad. Sin embargo, esta premisa no es una invención moderna ni un tecnicismo legal. Es una de las instituciones jurídicas sociales más sofisticadas que la humanidad ha desarrollado para la búsqueda de la verdad y la protección contra la arbitrariedad del poder. Su historia es la historia de la lucha de la razón contra el prejuicio.

Esta tecnología social comienza en la antigua Roma, donde los juristas, más preocupados por la lógica y el orden que por la moralidad abstracta, establecieron un principio fundamental. El jurista Ulpiano, en el siglo III, lo formuló de manera célebre: “Ei incumbit probatio qui dicit, non qui negat”, es decir, “La carga de la prueba recae sobre quien afirma, no sobre quien niega” (Ruiz, 2024). Esta máxima no nacía de

un idealismo ingenuo, sino de una profunda comprensión práctica de la lógica. Es infinitamente más factible probar que algo ocurrió (un hecho positivo) que probar que algo nunca ocurrió (un hecho negativo universal). Por tanto, la carga de la prueba debía recaer lógicamente sobre el acusador. Este principio fue introducido formalmente en el derecho penal romano por el emperador Antonino Pío y se convirtió en un pilar del derecho civilizado.

Es imperativo mencionar que en el oscurantismo medieval hubo un avance importante con la inversión de la carga. Sin embargo, este avance de la razón sufrió un dramático retroceso durante la Edad Media. Con el auge de los procesos inquisitoriales, la lógica se invirtió por completo. El sistema ya no partía de la inocencia, sino de la sospecha, y la duda sobre la inocencia se convertía en una presunción de culpabilidad (Calderón y Garrido, 2024). Este período oscuro sirve como una poderosa lección histórica: un sistema de justicia que opera sobre la presunción de culpabilidad se convierte inevitablemente en una herramienta de opresión y error judicial. Curiosamente, mientras Europa se sumía en este sistema, otras tradiciones legales —como la ley talmúdica y la ley islámica— desarrollaron de forma independiente principios que protegían al individuo contra la mera sospecha y colocaban la carga de la prueba en el acusador (Calderón y Garrido, 2024).

Dos movimientos intelectuales distintos con un vínculo de continuidad fueron el Renacimiento y la Ilustración. El primero sentó las bases al reintroducir el humanismo y el pensamiento crítico que más tarde la Ilustración llevaría a su máxima expresión, enfocándose en la razón, la ciencia y la felicidad humana. En este tiempo, la presunción de inocencia renació de sus cenizas durante la Ilustración como una reacción directa a los horrores y abusos del sistema inquisitorial (Martínez, 2017).

Pensadores como Montesquieu y Beccaria argumentaron que la libertad de los ciudadanos no podía garantizarse si no se

aseguraba primero su inocencia ante el Estado (López, 2021). Este renacimiento intelectual culminó con la consagración del principio en los documentos fundacionales de los derechos humanos. El artículo 9 de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789, fruto de la Revolución Francesa, proclamaba: "Puesto que todo hombre se presume inocente mientras no sea declarado culpable […]" (Aguilar, 2018). Siglos más tarde, este mismo principio sería reconocido como un derecho humano universal en el artículo 11 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en innumerables constituciones y tratados internacionales como nuestra constitución (López, 2021).

Este recorrido histórico demuestra que la presunción de inocencia no es un obstáculo para la justicia, sino su condición de posibilidad. Es un mecanismo de control de errores, un cortafuegos contra el poder arbitrario y la histeria colectiva, diseñado para asegurar que la maquinaria del Estado solo se mueva contra un ciudadano cuando la evidencia es sólida, verificable y va más allá de toda duda razonable.

2. Inocente hasta que se demuestre lo contrario

Pero ¿qué significa realmente "inocente hasta que se demuestre lo contrario"? Esta frase es una simplificación de un derecho complejo y multifacético. La jurisprudencia lo ha descrito como un derecho poliédrico, con múltiples caras que trabajan en conjunto para garantizar un juicio justo. Para entender su verdadero alcance debemos analizar sus tres dimensiones principales. 1) Como regla de trato (procesal y extraprocesal) prohíbe que las autoridades exhiban a un posible acusado ante sus compañeros, padres de familia, autoridades como si ya fuera culpable; una práctica que contamina el proceso y destruye la reputación de una persona antes de que haya tenido la oportunidad de defenderse. 2) Como regla probatoria (la carga de la prueba), el acusado no tiene la obligación de probar su inocencia. No necesita

presentar pruebas de que no cometió el delito ni dar explicaciones ni convencer a nadie de su inocencia. 3) Como estándar de juicio, el principio afirma que la culpabilidad debe ser demostrada, con un altísimo grado de certeza que la ley exige para imponer una sanción (Aguilar, 2018).

Estas reglas encarnan una elección moral fundamental de nuestra sociedad, sintetizada en la máxima del jurista romano Justiniano: es preferible absolver a un culpable antes que condenar a un inocente. Pues este último error erosiona de forma irreparable la legitimidad del sistema de justicia.

3. La sombra de la duda: la sospecha en términos legales

En la vida cotidiana usamos la palabra sospecha de manera muy laxa. Puede ser una corazonada, un pálpito, una sensación de que "algo no está bien". Sin embargo, en el ámbito legal, donde las decisiones pueden alterar drásticamente la vida de las personas, los conceptos deben ser precisos. El sistema de justicia ha desarrollado una jerarquía de niveles de certeza para asegurar que las acciones de las autoridades sean siempre proporcionales a la cantidad y la calidad de la información disponible. Para un padre o un educador, comprender esta jerarquía es fundamental para saber cómo y cuándo actuar de manera responsable.

Pensemos en ello como el diagnóstico de un médico. Un síntoma vago (un pálpito) puede llevar al médico a observar más de cerca, pero nunca justificaría una cirugía mayor. Se necesitan pruebas, análisis y una acumulación de datos objetivos para llegar a un diagnóstico firme y justificar una intervención invasiva. El derecho funciona de manera similar.

Sin embargo, ahora nos ahondamos en comprender por qué el sistema legal es tan cauteloso y pone el listón tan alto antes de actuar. Aquí es útil conocer la filosofía del garantismo, desarrollada por el jurista italiano Luigi Ferrajoli. El garantismo es, en esencia,

una teoría de la democracia construida sobre una profunda y necesaria desconfianza hacia toda forma de poder (Ferrajoli, 2016).

La idea central de Ferrajoli es que el poder, ya sea público o privado, tiende intrínsecamente al abuso. Por lo tanto, la función principal del derecho no es otorgar poder, sino limitarlo a través de un sistema de garantías: vínculos, reglas y procedimientos diseñados para proteger los derechos fundamentales de los individuos. Ferrajoli es especialmente crítico con los llamados delitos de sospecha, que considera incompatibles con los derechos fundamentales de manifestación y reunión (Graells, 2019). Esta filosofía explica por qué el sistema legal insiste en elevar el listón desde la mera sospecha hasta la prueba fehaciente: es la única manera de proteger a todos los ciudadanos de la arbitrariedad y el error.

Nos adentramos ahora en el corazón del dilema: ¿cómo se concilia el deber prioritario de proteger a los niños con el derecho fundamental de toda persona a un juicio justo y a la presunción de inocencia? No existe una respuesta sencilla, pero sí un marco de principios y procedimientos diseñado para equilibrar estos dos imperativos. Justamente, con este marco doctrinal e histórico en mente, podemos ahora abordar las preguntas prácticas que motivan este capítulo.

¿Qué pasa cuando la sospecha fue solo una sospecha? Las secuelas de una acusación infundada

Un error en este ámbito no es inocuo. Una acusación infundada, especialmente de un delito grave como el abuso o acoso sexual, deja una estela de destrucción que afecta a todos los implicados. Para un adulto, una falsa acusación puede significar la pérdida del empleo, la destrucción de su reputación y un daño moral y psicológico incalculable. Para un menor de edad falsamente acusado, las consecuencias pueden ser aún más graves.

La acusación en sí misma se convierte en una experiencia adversa en la infancia, un evento traumático con potenciales secuelas a largo plazo en la salud mental y física. Puede provocar ansiedad, depresión, pérdida de confianza en los demás, aislamiento social y estigmatización por parte de sus pares y de la comunidad (Ovejero, 2017). La familia del acusado también sufre el estigma por asociación, ya que ve cómo sus relaciones sociales se desmoronan (Ovejero, 2017).

La ley no deja desprotegida a la víctima de una falsa acusación. Presentar una denuncia a sabiendas de su falsedad o con un temerario desprecio por la verdad puede constituir varios delitos, entre los que destacan el de acusación o denuncia maliciosa (art. 271 del Código Orgánico Integral Penal) y el de calumnia (art. 182 del mismo cuerpo normativo).

¿Justifica la sospecha el proceso judicial para un menor de edad?

La respuesta, basada en todo lo analizado, es un rotundo y categórico no. Como se estableció en las líneas anteriores, la mera sospecha es un estado mental subjetivo que carece de relevancia jurídica para iniciar una acción tan grave como un proceso judicial (Pisfil, 2014).

El sistema de justicia penal tiene salvaguardas precisamente para evitar que se ponga en marcha su pesada maquinaria basándose en rumores, intuiciones o prejuicios. Para que la Fiscalía como el DECE del centro educativo, al tratarse de menores, inicie una investigación formal, se requiere la existencia de indicios razonables y objetivos que, en su conjunto, alcancen el umbral de la causa probable (Pisfil, 2014). La presunción de inocencia no es una mera formalidad; es el estado por defecto de todo ciudadano, y solo puede ser alterado por la presentación de pruebas concretas y verificables que apunten a la comisión de un ilícito (Ovejero, 2017)

¿Qué criterios debería considerar una institución educativa para dar peso a la sospecha antes de poner una denuncia?

Los centros educativos se encuentran en una posición de enorme responsabilidad. Son la primera línea de detección y protección, pero también deben actuar con prudencia y profesionalidad para no causar daños irreparables. Los protocolos de actuación oficiales, lejos de ser meros trámites burocráticos, son herramientas diseñadas para guiar esta delicada toma de decisiones, sustituyendo la reacción impulsiva e individual por un proceso institucional, reflexivo y colectivo.

El proceso no debe comenzar con una llamada a la policía o derivar inmediatamente el caso a la Junta Cantonal de Derechos y está, a su vez, derive el caso a la Fiscalía, aunque esta es la realidad actual. Cualquier miembro del personal (profesor, inspector, director) que observe un hecho preocupante o reciba una confidencia de un menor tiene el deber de comunicarlo inmediatamente al supuesto acusado y notificar a los pares de familia o sus representantes y, después de esto, acudir a las autoridades competentes

Debemos recordar que el nivel de riesgo se debe determinar si la situación representa un peligro inmediato y significativo para el bienestar del estudiante. Algunos casos, como la sospecha de violencia sexual, requieren una denuncia inmediata ante las autoridades competentes. Es aquí donde se debe determinar un protocolo interno, según la institución, para manejar una posible denuncia maliciosa.

4. Referencias bibliográficas

Ruiz, J. (2024). En cuestión el Estado de derecho: ¿Presunción de inocencia o presunción de culpabilidad? Centro de Estudios Financieros.

Calderón, M. y Garrido, C. (2024). Derecho procesal, presunción de inocencia: una jurisprudencia justa. Reincisol, 3(5), 1761-1773. https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(5)1761-1773

Martínez, J. (2017). La teoría de la presunción de inocencia y sus efectos procesales en el sistema penal acusatorio. Pensamiento Penal.

López, V. (2021). Prejuicio de culpabilidad y presunción de inocencia. Universidad de Chile. https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/189145/Prejuicio-de-culpabilidad-y-presuncion-de-inocencia.pdf?sequence=1

Aguilar, A. (2018). Presunción de inocencia. Colección CNDH. https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/10/4887/4.pdf.

Ferrajoli, L. (2016). Garantismo penal. Colección Facultad de Derecho. https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/9/4122/2.pdf.

Graells, R. (2019). "Fue un juicio horrible": La dura crítica a la sentencia de Luigi Ferrajoli. Sin Permiso. https://www.sinpermiso.info/textos/fue-un-juicio-horrible-la-dura-critica-a-la-sentencia-de-luigi-ferrajoli.

Ovejero, A. (2017). Protección del derecho a la presunción de inocencia. Revista: UNED. Teoría y Realidad Constitucional, 40, 431-455. https://revistas.uned.es/index.php/TRC/article/view/20913/17387

Pisfil, D. (2014). La prueba indiciaria y su relevancia en el proceso penal peruano. Revista de la Maestría en Derecho Procesal, 5(1), 119-147.

Capítulo 15
Ausencia paterna y normalización del sufrimiento amoroso. Reflexiones a partir de Mon Laferte

Pedro Chaverri Mata

https://orcid.org/0000-0003-4045-558X
pedro.chaverri.mata@una.cr

Universidad Nacional Costa Rica (UNA)

> Un día en la actividad extracurricular del colegio, llevaron a todo el curso a un centro recreacional. Yo estuve conversando con otros compañeros y compañeras; pasé más tiempo con ellos y menos con ella porque la noté molesta. Un compañero me dijo que [ella] se había enojado mucho porque yo andaba con los demás. Después de que hablé sobre su enojo, [ella] me dijo: "Lo que has hecho me ha herido demasiado, nunca te lo voy a perdonar"[38].

Esta reflexión se inserta en el análisis del caso de Nick. Según sus padres, intentaron comprender qué originó la campaña de desprestigio en su contra, impulsada por su compañera, con quien mantuvo una relación sentimental. La campaña derivó en su suspensión del colegio y en la judicialización del caso ante la Fiscalía. El relato del primer párrafo de este artículo recoge la respuesta de su hijo.

Tras conversar con algunas psicólogas sobre el tema y conocer las expresiones de la estudiante, los padres de Nick se preguntaron: "¿Y qué dicen los representantes de esta chica?". Entonces advirtieron la ausencia de paternidades en algunas estudiantes involucradas en el caso[39].

En uno de nuestros estados de mayor indefensión como seres humanos, la temprana infancia, el entorno familiar es un soporte seguro, pues nos da raíz en este mundo y nos permite construir herramientas para navegarlo, a través de los vínculos con nuestro entorno y con otras personas. Sabemos —por la cultura que nos envuelve— que la idea tradicional de este entorno la constituyen "papá" y "mamá", como nuestros primeros grandes protectores que nos introducen a la vida.

38 Versión de Nick a partir de la conversación mantenida con su padre al tratar de entender cuál fue el detonante que llevó a que su compañera hiciera esto con él.

39 Información proporcionada por Ángel Manzo desde su trabajo investigativo del caso y los diálogos mantenidos con profesionales de la psicología.

Como vivimos en un mundo que es continuamente cambiante y diverso, la forma en que comprendemos la familia ha dejado de ser una imagen fijada en papá y mamá, y se ha permitido ampliarse para incluir otras formas de hacer redes familiares. Sin embargo, más allá de preguntarnos quiénes y cómo se debe conformar la identidad de una familia, deberíamos plantearnos, más bien, la importancia de que todo ser humano tenga, por derecho de nacimiento, una red de afectos seguros que, desde una visión de corresponsabilidad, pueda proveer los aprendizajes necesarios para desenrollar el nudo de la vida en la sociedad.

¿Qué es, en todo caso, la corresponsabilidad? Podemos pensarla, quizás, como el trabajo en equipo que —como padres y madres— debemos a la sociedad; la idea de que varias personas comparten de forma igualitaria y no delegable la responsabilidad de tareas importantes en la vida, tales como la crianza de los hijos e hijas y el sostenimiento del hogar. Esto implica que todas las personas involucradas tienen los mismos deberes respecto a esos compromisos vitales.

Es gracias al aprendizaje que nos ofrecen nuestros padres y madres que llegamos a definir lo que es el amor como la experiencia humana primordial. Aquello que nos permite desarrollar un propósito vital y nos da los insumos para conectar, empatizar, hacer surgir algo en medio de la nada o, como dice Mon Laferte (2021), aquello que nos da la oportunidad de "crecer margaritas y no marchitarlas".

1. Red de afectos

¿Qué pasa, entonces, cuando no contamos con esta red de afectos seguros para brindarnos una idea clara de cómo navegar el mundo? ¿Cómo aprendemos a entender los aspectos como el amor, los apegos, los vínculos? ¿Qué nos enseña, a nivel simbólico, este abandono sobre nuestro derecho a sentir y ofrecer afectos reales y seguros? ¿Puede

estar, en este abandono, la clave para comprender de qué manera alguien instrumentaliza su necesidad de afecto y la utiliza para dañar a otra persona?

Mon Laferte, en sus canciones, invita a imaginar la respuesta. Porque cuando habla sobre su voluntad de soportar "la tanta falta de querer" de un amor no correspondido en su adultez, podríamos preguntarnos si esa voluntad fue aprendida desde la infancia, ante la realidad de haber crecido sin un afecto paterno seguro y presente sobre la que nos cuenta en su canción Pa' dónde se fue (2021).

Mon Laferte transforma en poesía la pregunta que tantas infancias se hacen ante el abandono paterno: "¿Por qué se fue?". Su canción da voz a una realidad profundamente normalizada en nuestra región. Estudios recientes sobre demografía revelan que, en América Latina, cerca de uno de cada cuatro nacimientos no cuenta con el reconocimiento del padre, lo cual indica una expresión temprana de paternidad ausente, que, a su vez, refleja cómo el abandono masculino se ha vuelto parte de la narrativa social y cultural (Cuesta et al., 2025).

Virginia Satir (2002) destaca la importancia de la red afectiva familiar como punto de partida para fortalecer las capacidades relacionales de las personas, tanto en su vínculo consigo mismas como en sus relaciones con los demás. La autora concibe la tríada parental (padre-madre-hijos e hijas) como un espacio nutritivo fundamental para el desarrollo de la identidad durante la infancia. Cuando uno de los vértices de esta tríada (en este caso, la figura paterna) se encuentra ausente del entorno familiar, el potencial nutritivo del sistema se debilita, lo que repercute en las infancias y en su capacidad de sentirse sostenidas, acompañadas y validadas.

Esta ausencia puede generar heridas emocionales profundas que persisten a lo largo de la vida y condicionan la comprensión de los afectos, favoreciendo visiones distorsionadas de los vínculos como relaciones condicionadas, transaccionales o, incluso,

instrumentalizables. Bajo esta lógica, se normaliza la utilización de recursos agresivos o violentos para intentar llenar el vacío emocional cuando la expectativa transaccional del afecto no es satisfecha.

2. Abandono paterno

Podemos, entonces, afirmar que la normalización del abandono paterno es un síntoma más del machismo que impera en nuestra sociedad, que lo justifica, y muchas veces culpabiliza a las mujeres y a las infancias por ser objeto de este abandono. Autores como Alatorre (2001) hablan sobre la paternidad como experiencia, la cual no es única ni igual para todos los hombres, sino una construcción social y cultural que cambia según el contexto. La clase social, la edad, la pertenencia étnica o el tipo de relación de pareja son hechos que influyen en cómo cada hombre entiende y vive su papel como padre.

Lo que se sabe y lo que se practica sobre la paternidad son hechos que dependerán de las condiciones sociales y personales de quienes la ejercen. Pero todas estas condiciones están dadas por el contexto social en que vivimos, la cual —a su vez— está determinada por una cultura machista y patriarcal.

3. Pareja y amor

Es esta misma cultura la que, por medio de los mitos del amor romántico, nos enseña a asumir que el tener pareja es el ideal máximo al que debemos aspirar; y que esa pareja está obligada a resolver todos nuestros problemas, actuar como una especie de terapeuta gratuito o, incluso, ocupar —de forma inconsciente— el lugar de una figura paterna o materna según nuestra historia y nuestro desarrollo emocional. Sin embargo, estas expectativas distan mucho de una comprensión más adecuada de lo que realmente implica construir una relación de pareja.

La palabra lo dice: una pareja es un par, un otro distinto a mí, con su historia, expectativas y procesos personales. Es alguien que —por decisión propia— elige compartir parte de su vida con alguien más y establecer compromisos en coherencia con lo que siente; sentimientos que se construyen poco a poco a medida que las condiciones permiten conocerse de verdad. Desde ahí surge también la voluntad consciente de apoyarse mutuamente.

Pero este apoyo solo se sostiene cuando el amor va más allá de las primeras fases del enamoramiento, más allá de la pasión inicial e, incluso, más allá de cualquier idea obsesiva sobre la otra persona. De esto nos habla Beck (2011), quien nos invita a reflexionar sobre esta definición confusa de lo que debería ser una relación, y señala que también es importante reconocer otro elemento que suele aparecer en las formas conflictivas de entender el afecto: los apegos.

Sobre los estilos de apego, Beck (2011) señala que estos se construyen a partir de cómo nuestras figuras de crianza y redes de apoyo se vincularon con nosotros. Cuando a esto se suma una idea distorsionada de lo que una pareja "debe" ser, un apego ansioso puede llevarnos a relacionarnos desde la necesidad de que la otra persona compense nuestras carencias afectivas e inseguridades. Esto puede traducirse en exigir, a veces sin darnos cuenta, que la pareja funcione como una cura o una muleta emocional, en vez de asumir nuestra responsabilidad individual de sanar los aspectos dolorosos y complejos de nuestra historia.

4. Efectos de la ausencia

La ausencia paterna es una de las raíces de estas formas distorsionadas de comprender el afecto, porque implica la ausencia de la corresponsabilidad que nos enseña sobre la integralidad. Es una ausencia que debilita las redes de afectos seguros que necesitamos en la infancia y, por lo tanto, no podemos asumirlo únicamente como un

hecho familiar privado: es un daño al tejido social que tiene causas estructurales y efectos que nos acompañan a lo largo de toda nuestra vida y que inciden en la manera en que aprendemos a entender los vínculos. Esta ausencia paterna se describe de forma autobiográfica en la letra de la cantautora chilena Pa' dónde se fue, cuando expresa: "Mientras me bailaban las pestañas / se me iban subiendo las arañas / con el dedito tapaba el sol / mientras se me ahogaba el corazón" (Mon Laferte, 2021).

Es importante aclarar que esta reflexión no trata de convertir la paternidad ausente en un hecho individual o en una crítica hacia los "padres malos" que contrastan con la existencia de otros "padres buenos". La invitación, sin embargo, es a prestar atención a por qué esto sigue ocurriendo con tanta frecuencia y a comprender el trasfondo machista que lo sostiene.

Debemos mirar al machismo como una realidad social que produce ausencias, y la paternidad ausente es el síntoma de esta realidad, que hace perder a los hombres su capacidad de cuidado y ternura, y que descarga ese vacío sobre las mujeres, las infancias y las comunidades. En palabras de Mon Laferte (2021), "Como primavera entrecortada / yo me quedé a la mitad / hasta hoy me siento en soledad".

El problema no es la ausencia del padre, sino la falta de redes afectivas corresponsables. No se trata de sustituir una figura paterna ausente por una presente, sino de transformar la manera en que cuidamos. La paternidad ausente perpetúa una forma de entender la masculinidad como desconectada del cuidado. Al normalizar esto, se profundizan las desigualdades estructurales. Al final, lo que duele para toda la vida es no tener el derecho a un cuidado compartido, seguro y estable. "Buscando en miles, buscando en gente / buscando en hombres, en tantos hombres / tu humanidad, tu paternidad" (Mon Laferte, 2021).

5. Otras paternidades

Superar la paternidad ausente no significa restaurar al padre en el núcleo familiar, sino reconstruir la sociedad del cuidado y radicalizar la ternura en su totalidad. Es decir: construir un mundo donde la presencia, la escucha y la ternura sean tareas de todas las personas, no solo de las madres. Las nuevas paternidades pueden ser aliadas del cambio, siempre que no se conviertan en otro relato de privilegio masculino. No buscamos santificar a los padres que se destaquen por cumplir mínimamente su rol. Por el contrario: procuramos paternidades corresponsables que ofrezcan presencias que llenen vacíos y enseñen a entender los afectos como algo seguro e integral.

Es necesario aprender a reconocer la paternidad ausente como un daño a la sociedad, porque legitima la falta del compromiso social y político con el cuidado, la corresponsabilidad y la igualdad. Al final, Mon Laferte canta sus historias de dolor, y en canciones como Tu falta de querer (2015) y Pa' dónde se fue (2021) podemos comprender su voluntad de aceptar el amor como algo escaso que se da a cuentagotas. Esto nos invita a preguntarnos cuál es el hilo conductor entre la historia de una canción y la otra. Al hacer esto, podemos cuestionar el orden que hace del cuidado una tarea femenina y del abandono una forma aceptable y normalizada de masculinidad. En momentos de mayor vulnerabilidad y necesidad de afirmación afectiva, cuando la figura paterna nos deja con la pregunta "¿Pa' dónde se fue?", terminamos por acostumbrarnos a la falta de amor y por asumirla como la única —aunque infértil— forma de afecto que creemos merecer.

6. Referencias bibliográficas

Alatorre, J. (2001). Iniciativa para la paternidad responsable en el istmo centroamericano. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

Beck, A. (2011). Con el amor no basta: Cómo superar malentendidos, resolver conflictos y enfrentarse a los problemas de la pareja. Paidós.

Cuesta, L., Bucheli, M., Meyer, D. y Hakovirta, M. (2025). How much are fathers asked to contribute when children live with low-income mothers? New evidence from Colombia, Finland, Peru, Uruguay, and the United States. Journal of International and Comparative Social Policy, 41(2), 131-143. doi:10.1017/ics.2025.10075

Laferte, M. (2021). Pa' dónde se fue [Canción]. En 1940 Carmen. Universal Music Group. https://open.spotify.com/track/4r3KpehZ4lgNDoOjMaU22b

Laferte, M. (2015). Tu falta de querer [Canción]. En Mon Laferte, Vol. 1. Universal Music.

Satir, V. (2002). Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar. Editorial Pax.

Capítulo 16
Por una ética del cuidado esencial

Ángel Manzo Montesdeoca

https://orcid.org/0000-0002-9608-264X
amanzom@uees.edu.ec

Universidad de Especialidades Espíritu Santo (UEES), Ecuador

Ubiqué este artículo al final del libro con doble intención. Primero, para disponer de la consolidación de todos los aportes que mis colegas han planteado en los capítulos que anteceden. Bien podría decir: "¡Ya lo han dicho todo!". Sus trabajos complementan las diferentes miradas de análisis que generó el caso de estudio. Segundo, quise cerrar este libro con un elemento esencial que no puede pasar por alto y quedar desapercibido para la educación contemporánea: la ética del cuidado.

En el capítulo dos, con el tema "En nombre de la ruta" analicé la relación entre lo legal y lo justo. Se puede ser legal pero injustos a la vez, porque la justicia es un ámbito de la moral, de lo que se asume como correcto. Pero la ética de la justicia puede pasar por alto muchas cuestiones que la moralidad de un contexto esconde. En tal razón, la justicia abstracta del cumplimiento de las normas y los principios puede ser limitada si no observa con detenimiento el contexto, la vulnerabilidad y la interdependencia. Por ello, es necesaria una ética del cuidado esencial.

En este texto sustentaré que la ausencia de una ética del cuidado condujo a la institución educativa que se analiza en este caso, a través de sus funcionarios y desde su moralidad, a centrar su atención en el "cumplimiento", haciendo de una ruta su ley y atentando contra el cuidado esencial de un ser humano (su estudiante). Esta argumentación permitirá fundamentar la urgencia de una ética del cuidado, a partir de los aportes teóricos de Leonardo Boff y Carol Gilligan, para reimaginar el caso de Nick bajo el supuesto de su presencia.

1. ¿Dónde estuvo la ética en el caso Nick y su institución educativa?

Antes de analizar dónde estuvo la ética en el caso de estudio, establezcamos algunas distinciones conceptuales entre moral y ética. La moral (morālis) es la costumbre, las normas que se practican en un determinado tiempo, de allí que la moral se refiera a los hábitos, las costumbres, las normas y las prácticas de un grupo social en un

contexto determinado. La ética êthos (estancia, lugar donde se habita, modo de ser, carácter) es la reflexión filosófica de esas costumbres para justificar su fundamento desde lo personal.

En este artículo seguiré la definición de Adela Cortina, que entiende la ética como un saber práctico que permite reflexionar sobre nuestros actos para vivir una vida feliz y justa, a través de la formación del carácter. No se trata de juzgar a otros, sino de tomar conciencia de los propios actos y de la necesidad de justificar nuestras decisiones y ser responsables de ellas. Esta reflexión se enmarca en el concepto de ética cordial, que pone en el centro la justicia y la compasión (Cortina, 2014).

Desde estos sentidos etimológicos y conceptuales, se considera la ética como la reflexión crítica de la moral, un saber sobre nuestros actos para vivir una vida feliz y justa, a través de la formación del carácter. La ética cultiva, forja el carácter. La moral es histórica, sujeta a la construcción de las costumbres y normas del tiempo, al tanto que la ética reflexiona en la moral para actualizarla desde las máximas del bien. La moral se enfoca en lo que se hace, mientras que la ética cuestiona por qué se hace y si se debiese hacer.

Ahora bien, al observar el caso que expone este libro sobre Nick y su institución educativa, surge la pregunta: ¿dónde estuvo la ética? La respuesta fáctica es que no existió la ética, pero sí la moral, y desde esa moralidad se actuó. Observemos los comportamientos y las actitudes del personal educativo para identificar esas moralidades subyacentes.

La rectora actuó con una moral centrada en "cumplir" y "obedecer". A su correo llegó el informe de la tutora y el psicólogo, pero no leyó con atención ni cuidado lo que estos informes decían. Por eso no se percató de sus ambigüedades y contradicciones; por ejemplo, el número de implicadas, las discordancias del reporte de la tutora, el objetivo del informe que redactó el psicólogo, los errores

en la edad de Nick, los tiempos de los supuestos hechos. Esto no se trata de "simples errores" que cualquiera puede cometer. No, se trata de informes que se constituyeron en el fundamento "legal" para judicializar a un estudiante.

El enfoque centrado en una moral legalista llevó a que la misma rectora cometa sendos errores, tanto en datos de edad del estudiante, como en la falta de cuidado para proteger sus datos según la ley. Aquí se suscita una paradoja: la obsesión por el cumplimiento de la legalidad de una ruta hizo que la rectora cometa una ilegalidad exponiendo la identidad de su estudiante menor de edad.

Cabe mencionar que en la reunión de "mediación" que la rectora propuso en el Distrito (7 de octubre de 2025), al ser consultada sobre el por qué no protegió los datos del estudiante presunto agresor, como sí lo hizo con las otras estudiantes, indicó que cuando presentó la denuncia, se le pidió que escriba los nombres y apellidos. Sin embargo, esto contrasta con lo que se informó a la madre del estudiante cuando se acercó a la Fiscalía para solicitar una copia de la denuncia. La secretaria de la Fiscalía señaló a la madre que se cometió una falta muy grave al presentar los datos de un menor de edad en la denuncia.

Esta moralidad de "protección por lo legal" deshumanizó a la rectora cuando evadió a la familia y no informó sobre sus acciones, como la denuncia presentada en la Fiscalía. También la arrastró a una "doble moral", ya que actuó de forma parcializada cuando un padre de familia que no quiso ser parte de ese mal proceso señaló que no aprobaba que su hija estuviese involucrada. La rectora acogió este pedido y no incluyó el nombre de su hija en la denuncia, pero a los otros padres no les dio la misma posibilidad.

En cuanto a la tutora, su informe no solo carecía de ética, sino que reflejó una actitud "maliciosa y temeraria", impropia de un docente. Su conducta fue consecuente con sus palabras redactadas en el informe enviado por correo a la rectora. Además, fue señalada por

una madre de familia por sus comentarios difamatorios[40] sobre Nick y en su informe incluyó un párrafo que buscó, antes de presentar los supuestos hechos según las versiones de las estudiantes, perfilar la imagen de Nick como estudiante de "juegos obscenos".

El reporte de la tutora, denuncia de violencia y acoso sexual (1 de julio de 2025), señala:

> La semana anterior 23 de junio, yo les llamé la atención a los aprendices de manera generalizada ya que un grupo de niñas se acercaron a acusar a sus compañeros varones de que tenían un 'juego obsceno' en el cual se tocan sus partes íntimas entre ellos y esto empezó con el aprendiz P…, secundado por Nick, constantemente se tocan entre ellos, pero Nick, les agarra las manos a los varones y se las acerca a su pubis e incluso mencionan que les hacen apretar la mano".

Es oportuno indicar que, en una reunión mantenida con la tutora (25 de noviembre de 2025), al ser consultada sobre lo que incluyó en el reporte, señaló que solo escribió lo que las estudiantes le indicaron; pero no pudo explicar por qué incluyó este texto cuando lo que tenía que reportar son los supuestos hechos que se asumirán como violencia sexual.

La tutora no reparó en un mayor detenimiento para recoger la información, por eso su informe reflejó más lo que unas estudiantes decían sobre otras que sobre lo que supuestamente Nick les hizo. Como bien lo expresó un padre de familia refiriéndose al proceder de la tutora: "Ha tratado este caso como un chisme de pueblo".

En cuanto al informe del psicólogo, se expuso en capítulos anteriores que su informe tenía como objetivo no informar los hechos

40 Difamación de la tutora, versión de la madre de familia (4 de agosto de 2025).

o comprender los supuestos sucesos, sino "castigar"[41]. Su paradigma no fue el restaurativo, sino el punitivo. Actuó una moral de la condena contra un estudiante y no el cuidado de preguntarse sobre las contradicciones de la información que procesaba: eran cinco, cuatro o tres estudiantes que denunciaban.

También se puede analizar dónde estuvo la ética del Distrito. Cuando se dialogó con la autoridad distrital del DECE descubrimos que no disponía de la suficiente información sobre el caso, pero había dado "un dictamen de aprobación"[42] sin el debido proceso de los informes sustentados en cuanto al proceder del colegio. Ya sea por la prisa, el sobrecargo de tareas, la confianza en otro profesional, el ser una institución particular o, simplemente, la falta de cuidado no permitió a la autoridad distrital revisar los informes que sustentaban el caso para brindar una mejor respuesta a las consultas del colegio.

Como se ha demostrado, si la tutora y el psicólogo cometieron errores, estos pudieron ser corregidos por la rectora y así replantear el caso. Pero lo que se evidencia es que la ausencia de una ética como reflexión crítica de la moral (normas, prácticas, creencias) y una moralidad obsesiva por el cumplimiento del deber, hizo que la rectora se sume a la abundancia de errores de sus colegas. El mismo proceder demostró la autoridad distrital, todo por la ausencia del cuidado.

41 Informe técnico de violencia del DECE (1 de julio de 2025): *"Facilitar que el estudiante reconozca la naturaleza y gravedad de sus actos, asuma la responsabilidad por el daño causado a las víctimas y comprenda las implicaciones legales, académicas y sociales de su conducta".*

42 El funcionario expresó: "Ellos sí me consultaron, y pensé que tenían todo el proceso realizado, y les dije que estaba bien, que se tenía que aplicar la ruta".

2. El cuidado esencial

Para las religiones monoteístas del libro —judaísmo, islam y cristianismo—, el ser humano fue creado del barro de la tierra. El Dios creador es presentado como alfarero que moldea a sus criaturas. La metáfora comunica la idea de fragilidad. Maleable, la obra del alfarero se puede quebrar (Jeremías 18, 1-6).

En la tradición maya, el libro sagrado del Popol Vuh, en el capítulo primero, se crea al hombre de barro, pero "estos hombres se deshacían, estaban blandos, no tenían movimiento, no tenían fuerza, se caían, estaban aguados, no movían la cabeza. Al principio hablaban, pero no tenían entendimiento. Los dioses decidieron ahogarlos". Esto llevó a los dioses a crear por segunda vez al hombre de madera con la idea de hacerlo más fuerte y resistente, pero "no tenían alma ni memoria, no pensaban, no rezaban". Y así terminan creando al hombre de maíz amarillo y blanco: "Los dioses empezaron a modelar este alimento que se convirtió en la sangre y la carne de los seres humanos". En este relato, el ser humano tiene un vínculo con la tierra, con el cultivo y con el alimento, por eso le da culto y la cuida.

La fábula-mito de Higinio[43] —de origen latino con base griega— es la que mejor transmite la importancia del cuidado:

> Estaba un día Cuidado (Cura) atravesando un río y al ver gran cantidad de arcilla, cogió una buena porción y, distraídamente, comenzó a modelar una figura. Mientras pensaba para sí qué había hecho, se acercó Júpiter. Cuidado le pidió que infundiese espíritu al trozo de arcilla modelado y Júpiter le concedió ese deseo. Pero al querer Cuidado ponerle nombre a su obra, Júpiter se lo prohibió, diciendo que debía ponerle nombre él, que le había infundido vida. Mientras Cuidado y Júpiter discutían sobre quién debía ponerle nombre, se levantó la Tierra (Tellus) y dijo que solo a ella le correspondía darle nombre al nuevo ser, puesto que ella le había dado el cuerpo.

43 Cayo Julio Higinio (Valencia, 64 a. C. -17) fue un famoso escritor hispano-latino.

> La discusión se prolongó largo tiempo, hasta que los litigantes escogieron por juez a Saturno, el dios del tiempo, que dictó la siguiente sentencia: "Tú, Júpiter, por haber puesto el espíritu, lo recibirás a su muerte; tú, Tierra, por haber ofrecido el cuerpo, recibirás el cuerpo. Pero por haber sido Cuidado quien primero dio forma a este ser será quien lo posea mientras viva. Y en cuanto al litigio sobre el nombre, que se llame homo, puesto que está hecho de humus (tierra)". (Heidegger, 2000, p. 218).

Sobre esta fábula-mito, Boff señala que el cuidado es tan importante para la vida humana y para la preservación de todo tipo de vida que dio origen a esta fábula-mito. Fue personalizado, se convirtió en un ser concreto, como tal. Cuidado daba forma a la arcilla, conversaba con Júpiter y con la Tierra y convocaba a la autoridad suprema del dios del Cielo y de la Tierra (Saturno). La fábula-mito quiere resaltar el significado del cuidado para la vida humana (Boff, 2002, p. 48).

Fue con cuidado como Cuidado modeló al ser humano. Puso en ello empeño, dedicación, ternura, devoción, sentimiento y corazón. Y, de este modo, asumió una responsabilidad, surgió la preocupación por el ser que había modelado. Esas dimensiones, verdaderos principios constituyentes, entraron en la composición del ser humano. Se convirtieron en carne y sangre. Sin tales dimensiones, el ser humano nunca sería humano. Por eso la fábula-mito de Higinio termina insistiendo en que Cuidado acompañará al ser humano a lo largo de todo su recorrido temporal en el mundo.

En este contexto, Boff (2002) afirma que la falta de cuidado es el estigma de nuestro tiempo. Esto lo hace desde una perspectiva ecológica humana que se preocupa por la tierra y sus habitantes, de todas las especies. La falta de cuidado es un síntoma doloroso, constatado desde hace décadas por serios analistas y pensadores contemporáneos; es un difuso malestar de la civilización. Aparece

bajo el fenómeno del descuido, de la indiferencia y del abandono; es decir: de la falta de cuidado.

Para Boff (2002), lo que se opone al desinterés y a la indiferencia es el cuidado. Cuidar es más que un acto, es una actitud. Por esa razón, sostiene que el cuidado abarca más que un momento de atención, de celo y desvelo. Representa una actitud de ocupación, de preocupación, de responsabilidad y de compromiso afectivo con el otro.

Me he detenido a considerar estas tradiciones tan antiguas sobre el cuidado para demostrar que estas corresponden a las preocupaciones más sentidas de la humanidad. En otras palabras: se trata de una cuestión esencial, que hoy lamentablemente es tenida a menos. El cuidado no se trata de una novedad, sino de una opción prioritaria. El cuidado es tan ancestral como el universo.

Toro (2011) reconoce que el cuidado constituye la categoría central del nuevo paradigma de civilización que trata de emerger en todo el mundo. El cuidado asume la doble función de prevenir los daños futuros y regenerar los pasados. Saber cuidar se constituye en el aprendizaje fundamental dentro de los desafíos de supervivencia de la especie porque el cuidado no es una opción: o los seres humanos aprendemos a cuidar o perecemos.

Profundicemos un poco más en el significado etimológico de la palabra cuidado. Se deriva del latín cura[44]. En su forma más antigua se escribía coera y se utilizaba en un contexto de relaciones de amor y amistad. Expresaba la actitud de cuidado, desvelo, de inquietud o de preocupación por la persona amada o por un objeto de valor sentimental. El término también procede del latín cogitāre que se traduce por pensar, reflexionar, poner atención, mostrar interés, manifestar una actitud de desvelo y de preocupación.

---

44 Cura, en *Thesaurus Linguae Latinae*, vol. 4, Leipzig, 1909, col. 1451-1476.

El cuidado solo surge cuando la existencia de alguien tiene importancia para mí. Paso entonces a dedicarme a él, me dispongo a participar de su destino, de sus búsquedas, de sus sufrimientos y de sus éxitos, en definitiva, de su vida (Boff, 2002). Desde un sentido biológico, el ser humano necesita cuidado, lo que lleva a una asistencia médica de atención y protección. Pero desde una perspectiva ontológica, del ser y su existencia, el cuidado es lo más connatural del ser humano, es su dimensión esencial. Es más que una ética, es una actitud, un modo de ser.

3. Ética del cuidado

Ahora podemos detenernos para hablar de la ética del cuidado. Gilligan (1985) desarrolló la teoría moral denominada ética del cuidado. Esta intentó responder al vacío que dejó la ética del imperativo categórico de Kant (actuar según las máximas que puedan convertirse en leyes universales, sin depender de las consecuencias o la subjetividad), la ética del utilitarismo de Bentham y Mill (una acción es correcta si maximiza la felicidad y minimiza el dolor para el mayor número de personas) y la justicia como equidad de Rawls (capacidad moral para juzgar las cosas como justas, apoyar esos juicios en razones, actuar de acuerdo con ellos y desear que otros actúen de igual modo).

La filosofía moral se basó en teorías universalistas que buscaban principios abstractos que se apliquen a todos los seres humanos, pero muy poco consideró aspectos del contexto, las relaciones interpersonales y la empatía. Así, desde los estudios con las mujeres, Gilligan fundamentó que la ética no solo está en la moralidad de un contexto y la justicia, sino que lo ético también se encuentra en las relaciones y la empatía.

Gilligan planteó un nuevo modelo de desarrollo moral que contrastó con el de su mentor Kohlbert (1981) quien, desde la psicología del desarrollo moral, propuso seis etapas del juicio humano. Según

la teoría de Kohlbert, las primeras etapas en el desarrollo humano dominan la obediencia y el castigo. Las etapas intermedias ofrecen un mantenimiento del orden social enfocadas en cumplir las normas. Y las últimas adquieren principios abstractos de justicia e imparcialidad.

Pero Gilligan cuestionó esta teoría cuando se aplicaron estudios a mujeres, donde prevalecía un desarrollo moral inferior al de los hombres. Esto le permitió generar nuevas investigaciones que la llevaron a su modelo moral, ética del cuidado. En este modelo el desarrollo moral se produce en tres niveles:

- Primer nivel. Moralidad del yo: predomina el interés propio y la supervivencia individual. Es un nivel premoral donde la persona aún no ha desarrollado un sentido de cuidado por los demás.
- Segundo nivel. Moralidad del sacrificio: la persona adopta una visión altruista, poniendo las necesidades de los demás por encima de las propias. Sin embargo, esto puede derivar en una autonegación problemática.
- Tercer nivel. Moralidad del cuidado: aquí se alcanza un equilibrio entre el cuidado hacia los demás y el respeto por uno mismo. La moralidad ya no es un sacrificio, sino una negociación ética que toma en cuenta todas las partes involucradas (Gilligan, (1985).

Por lo tanto, la ética del cuidado es una ética que se centra en el contexto, la vulnerabilidad y la interdependencia. No se concibe como una cuestión de aplicar principios abstractos impersonales ni en reglas universales, sino en la atención a las necesidades de los demás. La moralidad no es un ejercicio de racionalidad, sino una práctica relacional. El desarrollo moral no es una progresión hacia la justicia abstracta, sino una maduración en la capacidad de cuidar y responder a los otros.

La ética del cuidado no se contrapone a la ética de la justicia, más bien se complementan. Gilligan sostiene que la ética de la justicia y la ética del cuidado son complementarias y están conectadas. Afirma que "mientras que una ética de la justicia procede de la premisa de igualdad —que todos deben ser tratados igualmente—, una ética del cuidado se apoya en la premisa de la no violencia, que no se debe dañar a nadie" (Gilligan, 1985, p. 281). Nos guía para actuar con cuidado en el mundo humano y recalca el precio que supone la falta de cuidado: no prestar atención, no escuchar, estar ausente en vez de presente, no responder con integridad y respeto (Gilligan, 2013).

En resumen, Gilligan propone la ética del cuidado como la responsabilidad social, desde la que se plantea la búsqueda del bienestar de las personas, de aquellas que habrían de ser afectadas por las decisiones morales, las cuales tienen consecuencias para la vida, para el futuro de las próximas generaciones. Su propuesta reivindica las particularidades históricas y la ética del cuidado. En este enfoque, la benevolencia actúa como el principio rector tanto para las relaciones humanas como para la evaluación de la conducta ética, orientada siempre hacia el bienestar ajeno (Alvarado, 2004).

La ética del cuidado es una ética humana, integral a la práctica de la democracia y al funcionamiento de una sociedad global. Estudios paleoantropológicos y antropológicos señalan la importancia del cuidado —y los valores que lo acompañan— para el desarrollo humano y la sostenibilidad de la vida (Comins-Mingol, 2022). En el ámbito de la educación, la ética del cuidado contiene la semilla de un nuevo modo de enfrentar el acto educativo; es una palanca que acciona estructuras, contenidos educativos, relaciones, modelos de aprendizaje y de evaluación, metodologías, pedagogías y didácticas renovadas. Por ello, la ética del cuidado nos obliga a retomar las preguntas educativas clásicas: el qué y el cómo de la educación (Schmelkes, 2024).

4. Reimaginar el caso: si la ética del cuidado estuviera presente

Lo expuesto hasta aquí resalta que la ética estuvo ausente en el caso de estudio y que, más bien, predominó una moral del cumplimiento, obediencia y castigo. Se argumentó que las tradiciones más antiguas reconocieron el lugar del cuidado en el ser humano, no solo como algo que se "hace", sino que "es". Por ello, el cuidado es esencial para la condición humana. Así, a través del trabajo de Gilligan, con su teoría y ética del cuidado, superamos la moralidad reducida al cumplimiento de la ley, y somos invitados desde una ética del cuidado a pensar en el carácter que reflejan nuestras actuaciones.

La ética del cuidado —como modo de ser— integra el cuidado esencial y posibilita un marco de análisis donde se mira el contexto de cada caso. Reconoce la vulnerabilidad y la interdependencia, ve por las necesidades de los demás y cómo su accionar repercute en las relaciones. Ahora sí, bajo este fundamento teórico, estamos en condiciones para reimaginar el caso de Nick y repensarlo si la ética del cuidado hubiera estado presente en los profesionales que intervinieron. Permitámonos reimaginar.

La tutora

La ética del cuidado le hubiese permitido observar el contexto. Cada caso es diferente, los casos no son una reproducción igual porque el contexto cambia y varía. La tutora, desde este principio de la ética del cuidado, habría caído en cuenta sobre los vínculos de relación sentimental que se encontraban sutilmente entramados en el caso. Aunque ella conocía ciertos trasfondos del caso de Nick y la estudiante que generó las acusaciones involucrando a otras compañeras, prefirió no prestarles atención.

Si el cuidado hubiera tenido lugar, la tutora no habría emitido comentarios perjudiciales sobre su estudiante delante de una madre de familia. Además, le hubiese prevenido de lo que escribió y no

pudo borrar, brindándole mayor cautela para no incluir un párrafo denigrante sobre chismes de estudiantes. La ética del cuidado la llevaría a reflexionar: "No voy a incluir información del estudiante en un reporte tan serio, cuando ni siquiera me constan ni he conversado con sus padres". Si esta ética estaba en su mente y corazón, otro sería el reporte que emitió, y el caso hubiera tenido otro tratamiento.

El psicólogo

Si la ética del cuidado guiaba el proceder del psicólogo y su informe, hubiera corregido y detenido el caso. Primero, porque se hubiese percatado de las inconsistencias de la información; segundo, porque —como profesional de la conducta— hubiese advertido de que algo no estaba bien por parte de la tutora hacia el estudiante "supuesto agresor". Generalmente, ante documentos de gran importancia que pueden generar medidas mayores como procesos judiciales, se exige mayor reparo en revisar lo que se escribe. Una ética del cuidado alertaría al psicólogo para revisar su propio informe, releerlo y ahí se hubiese percatado de su gran falta: era un informe no una acusación.

La rectora

Si la ética del cuidado estaba presente en la rectora, como principal autoridad en la toma de decisiones de la gestión educativa, hubiera reparado los errores de la tutora y el psicólogo. No sería ciega al hecho de que "solo recibí en mi correo los informes y actué". La ética la prevendría ante la vulnerabilidad de un estudiante, la interdependencia que existía en varios aspectos, con su familia, las relaciones entre los estudiantes y las familias involucradas. Se percataría de que la ética del cuidado no se contrapone a la ética de la justicia, más bien, se complementan; y que ser justos también implica ser compasivos, empáticos y proteger a todos.

Desde este modo ético de actuar, la rectora hablaría con los padres del estudiante "supuesto agresor", no desde el resguardo de

la denuncia que hizo; sino desde un auténtico sentido de verdad y justicia. Ciertamente, un protocolo de violencia no exige la verdad ni la justicia; actúa con "reportes de sospechas". Sin embargo, para una profesional de la educación que aplica la ética del cuidado, la verdad y la justicia sí importan: son elementos sustantivos para su accionar; es su ética, su carácter.

Esto le otorgaría un cuestionamiento de su propia moralidad y cómo esta juega en su contra, porque cualquier funcionario de la educación no solo se debe a la institución educativa para la que trabaja y es remunerado por ella, su deber mayor es con los y las estudiantes. La rectora intentó cuidar a las estudiantes involucradas, pero con una ética del cuidado anclada a su alma hubiera entendido que el estudiante denunciado también merecía ser cuidado. Y a partir de esos cuestionamientos, debía buscar otros mecanismos para intervenir en el caso con mejores resultados; mecanismos que, como institución educativa particular, podía implementar. De hacerlo, otra sería la historia.

5. Conclusión

Si la ética del cuidado se aplicaba en el caso, otro fuese su tratamiento. Se hubiera evitado toda la afectación generada a los estudiantes involucrados, a sus familias y no se expondría la falta de ética del personal educativo. Ante lo evidente de la actuación de la institución educativa, nuestra opción a lo largo de todo el libro ha sido señalar los hechos, mostrarlos a flor de piel, cuestionarlos y hasta volvernos a indignar. Porque no deseamos que esto suceda con ningún estudiante, víctima de los procesos improvisados y mal aplicados del personal educativo. Por ello proponemos una ética del cuidado esencial.

Solo el cuidado, como actitud y modo de ser, hará que las instituciones educativas sean más consecuentes entre lo que dicen ser y su hacer. No se trata solo de metodologías, de marcas, de estándares

de calidad o de procesos de simple gestión; se trata de algo mayor: de la ética, de un carácter forjado que nos permite enfrentarnos ante cualquier mal proceder para juzgarlo desde la búsqueda del bien común, la justicia y el cuidado de nuestros amados y queridos estudiantes.

No queremos que las instituciones educativas sean guardianas "del cumplimiento legal" por más que exista el temor de los sumarios administrativos. No nos sirve una escuela que enseñe solo a cumplir y a obedecer. Aquello no es educación, sino adoctrinamiento y didáctica del temor. Ya la máxima de Freire insistía "por una educación que nos enseñe a pensar, no a obedecer".

Queremos una educación valiente que, sustentada en la ética del cuidado, sea capaz de desobedecer, incluso a un sistema punitivo que en nombre de la "restauración" y cumplimiento de la "ruta" afecta a sus propios estudiantes. Es ahí cuando requerimos de un tutor ético y profesional, de un psicólogo capaz que, desde su área científica, ayude a los docentes a mirar más allá de lo superficial. Y una rectora que posea el carácter para formar un colegio que haga del cuidado su modo de ser.

6. Referencias bibliográficas

Alvarado, A. (2004). La ética del cuidado. Aquichan, 4(1), pp. 30-39.

Boff, L. (2002). El cuidado esencial. Ética de lo humano. Compasión por la tierra. Editorial Trotta.

Cortina, A. (2014) ¿Qué es y para qué sirve la Ética? Conferencia de la doctora Adela Cortina. YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=JspFfzuJvec&t=266s

Comins-Mingol, I. (2022). Refundación de la agenda de igualdad desde la filosofía del cuidar. Convergencia, 29, 1-24. Doi10.29101/crcs.v29i0.17971.

Don filósofo (2025). La ética del cuidado: Carol Gilligan: https://www.youtube.com/watch?v=4igYO8IPiWI&t=544s

Gilligan, C. (1985). La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino. Fondo de Cultura Económica.

Gilligan, C. (2013). La resistencia a la injusticia: una ética feminista del cuidado. Cuadernos de la Fundació Víctor Grífols i Lucas. Nº 30.

Heidegger, M. (2000). El ser y el tiempo. Fondo de Cultura Económica.

Kohlberg (1981). The Philosophy of Moral Development. Harper and Row

Thesaurus Linguae Latinae (1909), vol. 4, Leipzig, col. 1451-1476. https://publikationen.badw.de/en/thesaurus/lemmata?filter_modus=neutral#31542

Popol Vuh (2005). Las antiguas historias del Quiché, traducidas del texto original con introducción y notas de Adrián Recinos, Colección Popular, núm. 11. FCE.

Schmelkes, S. (2024). El potencial de la educación para conservar y para transformar. Nueva Época. Vol., N. 1, enero-abril, pg. 411–430

Toro, J. (2011). El ethos que cuida. Itinerario educativo, 25(58), pp. 145-163. https://doi.org/10.21500/01212753.1452

Notificación: versión libre y voluntaria

Cristopher es una persona muy admirable y valiente. Lo considero un excelente compañero, ya que refleja valores como el respeto, el compañerismo, la lealtad, la solidaridad y, sobre todo, la amabilidad.

Laura Rodríguez, compañera de colegio

Cristopher es una persona con principios bien establecidos. Está siempre para ti brindándote consejos. Le gusta ayudar y apoyar a quienes lo rodean sin esperar nada a cambio. Su forma de ser transmite confianza y tranquilidad, porque siempre actúa con honestidad y respeto. No solo es un buen amigo, sino un ejemplo de lealtad, responsabilidad y humildad. Tiene la capacidad de hacer sentir importantes a los demás y de estar presente tanto en los buenos momentos como en los difíciles. Por todo esto, es una persona que deja huella en la vida de quienes tienen la fortuna de conocerlo y compartir su camino.

José David González, compañero de colegio

Es un compañero estudioso, aplicado. Estudia mucho los temas de exposiciones y, con su carisma, hace que el equipo de trabajo sea divertido, siempre con buen trato, sinceridad y respeto.

Brithany Ronquillo, compañera de colegio

Cristopher tiene muchos talentos, pero, sobre todo, es alguien con un corazón gigante y sentimientos muy positivos. Tuve la oportunidad de convivir con él por muchos años, llegando a considerarlo un hermano; la única persona que, sin importar qué, se toma la molestia y tiempo para estar ahí, siempre para ti. Hay muy pocas personas así en el mundo y estoy feliz de haberlo conocido. Si tuviera que decirlo en

palabras más cortas: Cristopher es una luz que siempre brilla, incluso cuando está en medio de la oscuridad. Hermano, sigue brillando y nunca te apagues por nada ni por nadie.

Con mucho cariño, tu eterno amigo Lakshmi Reyes, desde Rusia

Cristopher es un compañero y amigo que, desde que lo conoces, sabes que es una persona muy carismática, amable y con un buen sentido del humor, y que le gusta sacarle sonrisas a los demás.

Dagna Carrera, compañera de colegio

Cristopher es de esos amigos que se preocupan por ti, que están en las buenas y en las malas. Es el que te ayuda cuando estás mal e incluso te protege de las cosas negativas. Por eso, Cristopher forma parte de las personas que nunca me voy a arrepentir de haber conocido. Y aunque soy nuevo en el colegio y no puedo decir "Lo conozco a la perfección", me he dado cuenta de que es un gran chico, por lo que agradezco haberlo conocido.

Leonel Poveda, compañero de colegio

Lo que más destaco de Cristopher es su forma positiva de afrontar las situaciones que se le presentan en el día a día. Siempre busca la forma de resolver los problemas de la mejor manera posible o, al menos, no tomarlo desde una perspectiva mala… Es muy buen amigo, sabe escuchar y dar consejos útiles. Es alguien con quien se puede conversar y compartir durante horas sin que uno se canse.

Camila Pilozo, compañera de colegio

Cristopher es una persona tranquila y auténtica, alguien con quien siempre ha sido fácil compartir. Como amigo, se ha caracterizado por sumar al grupo, mantener el respeto y generar un ambiente sano entre todos. Es confiable, leal y sincero; cualidades que se notan en la forma en que se relaciona con quienes lo rodean y que se confirman con el tiempo. No necesita imponerse ni llamar la atención para hacerse notar; su forma de ser habla por él. Conocerlo y compartir con él ha sido una muestra clara de que la amistad se construye desde lo simple, el respeto y la presencia constante.

Sebastián Pilaló, amigo y estudiante universitario politécnico

Cristopher, por su constancia y disciplina, forma parte de la primera promoción de estudiantes graduados en actuación en nuestras escuelas de arte. Es un joven de conducta intachable, muy querido por sus compañeros, maestros y directores. Su talento es reconocido por las damas de nuestra fundación.

Alejandra Suárez, profesora del Teatro Centro de Arte

Durante diez años de estudios en nuestra institución, el estudiante Manzo ha destacado de manera sobresaliente en sus actividades académicas y prácticas actorales, demostrando un compromiso excepcional con el arte dramático. El alumno ha evidenciado sólidos valores éticos y una conducta honesta. Por ello, se ha convertido en un referente de integridad dentro de su comunidad educativa.

José Manners, director del Teatro Centro de Arte

Autores y autoras

Ángel Manzo Montesdeoca. Licenciado en Ciencias de la Educación. Magíster. Candidato a doctor-PhD, Universidad Nacional Costa Rica (UNA). Docente universitario y director ejecutivo. Estudiante del Doctorado en Educación, Universidad de Especialidades Espíritu Santo (UEES). amanzom@uees.edu.ec https://orcid.org/0000-0002-9608-264X

Carlos Chica-Villacís. Abogado. Magister. Candidato a doctor-PhD, Universidad Andina Simón Bolívar (UASB) sede Ecuador. Docente universitario de la UCACUE, sede Ecuador. carlos.chica@ucacue.edu.ec https://orcid.org/0009-0000-0436-1354

Carlos Espinoza González. Abogado por la Universidad de Guayaquil. Magister en Educación Básica, Universidad Estatal de Milagro. Abogado en libre ejercicio. carlosesgo19@gmail.com https://orcid.org/0009-0003-4220-4896

Cristina Villacís Espín. Licenciada en Ciencias de la Educación. Máster universitario en Formación internacional especializada del profesorado (Universidad Complutense de Madrid). Docente universitaria. Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos indígenas Amawtay Wasi. lissettevillacis1971@gmail.com https://orcid.org/0000-0001-5400-3790

Dehsiree Zuloaga Cordovilla. Máster en Educación con mención en Psicopedagogía. Directora de Fundación Integrarte, organización de apoyo a la salud mental de las familias. Directora de la Cámara de Turismo del Guayas. Rectora ASENIR Especializada. Coordinadora Académica de Legadoversity. www.fundacionintegrarte.org dzuloaga1882@gmail.com

Dolores Sigüencia Vivar. Psicóloga. Magíster en Psicología con mención en Intervención Psicosocial y Comunitaria, Universidad Politécnica Salesiana (UPS). Coordinadora del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) del Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. dolores.siguencia@educacion.gob.ec https://orcid.org/0000-0002-3836-6169

Erwin Guillén Franco. Economista. Candidato a doctor-PhD, Universidad de Granada, España. Director de la carrera de Economía en la Universidad Católica Santiago de Guayaquil (UCSG). Fundador de Toplevel Consultores Empresariales. Estudiante del Doctorado en Educación, Universidad de Especialidades Espíritu Santo (UEES). erwin.guillen@uees.edu.ec https://orcid.org/0000-0002-5263-0122

Fernanda Caza Espinoza. Ingeniera en Gestión Empresarial Internacional (trilingüe). Magister en Educación. Doctoranda en Educación, Universidad de Especialidades Espíritu Santo (UEES). Docente universitaria y rectora del Centro de Formación Profesional de la Junta de Beneficencia. mcaza@uees.edu.ec https://orcid.org/0009-0005-8572-2284

Jeffrey Zúñiga Ruilova. Abogado de los tribunales de justicia de la República del Ecuador y Doctor en jurisprudencia. Magister en Derecho Laboral y Seguridad Social. Doctorando-PhD, Universidad Nacional de Rosario. Docente de la Universidad Católica de Cuenca (UCACUE). jeffrey.zuniga@ucacue.edu.ec https://orcid.org/0009-0001-5397-5624

Karina Vergara Panamá. Licenciada en Psicología Educativa. Magister en Educación Básica e Inclusiva (Universidad del Azuay). Coordinadora DECE Distrital. Ministerio de Educación Deporte y Cultura. karina.vergara@educacion.gob.ec https://orcid.org/0009-0003-1760-3123

Luis Añazco Robles. Licenciado en Filosofía y Pedagogía. Doctor en Psicología (Universidad de Baja California, México). Docente universitario de la Universidad Nacional de Educación (UNAE). luis.anazco@unae.edu.ec https://orcid.org/0000-0001-5199-9713

María González Villacís. Licenciada en Psicología (Universidad Tecnológica Indoamérica). Asesora pedagógica (particular). mariacrisgonvi@gmail.com. https://orcid.org/0009-0009-6869-5615

Pedro Chaverri Mata. Licenciado en Docencia. Máster en Estudios Sociorreligiosos, Géneros y Diversidades. Candidato a doctor-PhD, Universidad Nacional Costa Rica (UNA). Académico del Instituto de Estudios de la Mujer de la UNA. pedro.chaverri.mata@una.cr https://orcid.org/0000-0003-4045-558X

Soraya Vicuña Almeida. Licenciada en Ciencias de la Educación en la especialización de Historia y Geografía. Magister en Migración, Derechos Humanos y Políticas Públicas. Docente-investigadora universitaria de la Universidad Nacional de Educación (UNAE). soraya.vicuna@unae.edu.ec https://orcid.org/0000-0002-3586-6678

Protocolo de la investigación

La creación de esta obra se gestó de manera individual (parte una y dos) y colectiva (parte tres). Se analizó el caso de estudio y se establecieron lecciones y aprendizajes enfocados en adolescentes, jóvenes y adultos. Luego participaron otros escritores y escritoras para identificar los aportes de carácter técnico y de utilidad tanto para los padres de familia como para el personal educativo. El estudio se posiciona desde un paradigma sociocrítico, de enfoque cualitativo y método de estudio de caso.

Para la revisión, validación y corrección del libro se establecieron cuatro etapas. 1) la elaboración y las revisiones del relato; 2) la elaboración, las revisiones y las lecturas intergeneracionales; 3) la elaboración de los artículos, la estandarización, los ajustes preliminares y la revisión de pares doble ciego y 4) la revisión general, la corrección de estilo, los ajustes y la revisión final.

Etapa 1. Se diseñó la narrativa del caso desde el género ficcional y la sátira bajo la secuencia cronológica de los hechos. Participaron en la revisión cuatro lectores: dos para el análisis de los personajes y la trama, una escritora con experiencia del género narrativo y una investigadora para ofrecer criterios generales del relato. Las observaciones y sugerencias contribuyeron a mejorar y enriquecer el capítulo 1.

Etapa 2. A partir de la identificación de las principales lecciones y aprendizajes del caso se escribieron los capítulos 2 y 3. Estos se presentan en forma de episodios que resaltan diferentes enseñanzas. Luego se establecieron criterios de validación desde una lectura intergeneracional. Se elaboró un cuestionario para

validar la claridad, los contenidos y la pertinencia temática según la generación de los lectores. Se incluyeron consultas de elementos de percepción como los sentimientos y pensamientos que suscitaron los temas en los lectores y las lectoras. Participaron en la validación treinta lectores intergeneracionales: diez personas adultas padres de familia (25-65 años), diez jóvenes (18-24 años) y diez adolescentes (12-17 años). Se incluyó la aprobación de un consentimiento informado. En el caso de los menores de edad, se solicitó —además— el consentimiento informado y firmado por sus representantes. Las observaciones y recomendaciones aportaron a la parte dos de la obra.

Etapa 3. Esta etapa contó con un cronograma temático y de orientación para los doce autores que fueron invitados a escribir un capítulo según su especialidad y experticia. Se consideró una diversidad de participación entre hombres y mujeres de universidades provenientes de distintos lugares tanto dentro como fuera del país. Una vez aceptada la invitación a participar, se dispuso un tiempo para elaborar los capítulos que conformarían la parte tres.

A todos los escritores se les proveyó la información jurídica y documental del caso para que dispusieran de acceso directo a las fuentes (denuncia, informes, reportes, resolución, certificados y otros documentos relevantes). Una vez receptados los capítulos se estandarizaron según el formato de ensayo con algunas observaciones de la coordinación general y que fueron ajustadas por los autores.

Posteriormente se determinó el perfil de los revisores especialistas y se diseñó un cuestionario de valoración sobre los aportes técnicos de estos capítulos. Se invitó a distintos revisores según el perfil establecido, procurando que exista una asignación aleatoria y diversa. Se enviaron las instrucciones y el cuestionario en línea para cada revisor y el capítulo anónimo de cada autor. Participaron veintiséis revisores, dos por cada capítulo. Estos recibieron observaciones y se reenviaron a los autores para realizar las correcciones necesarias.

Etapa 4. En esta etapa final se realizaron dos revisiones: una a partir de todas las observaciones y propuestas realizadas de las etapas anteriores y dos, con el texto concluido y mejorado, se envió al especialista de corrección de estilo y equipo editorial. Se presentaron las correcciones y sugerencias para los ajustes y aprobación final. De esta forma, el texto quedó listo para su etapa de diagramación, registro, diseño gráfico y publicación.

Agradecemos a las organizaciones que respaldaron la publicación de este proyecto:

Fundación Hábitat para el Ecuador
Familia de Dios: la casa de los imperfectos
Servicios Exequiales Paz y Esperanza
Misión Alianza Noruega y
Fundación Paz y Esperanza.

En Nombre de la Ruta, Amén

El caso de una denuncia de violencia sexual entre adolescentes y su institución educativa

Con este libro no se busca culpables ni apologías. Su propósito es más noble: abrir un diálogo crítico y preventivo sobre cómo las decisiones institucionales afectan a los estudiantes, las familias y las comunidades. Nos invita a reflexionar, asimismo, sobre la presunción de inocencia, la veracidad y el cuidado moral que toda persona merece. Nos recuerda que detrás de cada protocolo hay seres humanos y que la educación no puede reducirse a trámites administrativos, sino que debe ser un camino de acompañamiento, empatía y justicia.

Dra. Lisbeth Pérez Martínez
Decana de la Facultad de Humanidades de la UEES

ISBN: 978-9942-7491-9-2