CAPÍTULO 7

Cuando enseñar también significa proteger: docencia y seguridad humana en territorios fragmentados

When teaching also means protecting: teaching and human security in fragmented territories

1 **Dalton Xavier Colorado Pullas**
Máster en Estudios de Seguridad Internacional
Investigador independiente, Ecuador
dalton.colorado@undp.org
https://orcid.org/0009-0005-3423-0466

DOI https://doi.org/10.64644/9789907956313_7 RECIBIDO 21/08/2026 | ACEPTADO 14/10/2026

RESUMEN

La violencia criminal ha alterado las condiciones para garantizar el derecho a la educación en varios territorios del Ecuador. Esta revisión narrativa analiza cómo la escuela y el personal docente pueden contribuir a la seguridad humana sin asumir funciones policiales, investigativas ni terapéuticas. Se examinaron 26 documentos sustantivos (12 artículos revisados por pares, 10 documentos institucionales, una fuente normativa, un libro académico y dos notas periodísticas de corroboración) mediante búsqueda temática, encadenamiento de referencias y codificación cualitativa. La evidencia indica que la violencia, la exclusión educativa, el debilitamiento de redes familiares y comunitarias, el control territorial y la captación digital se refuerzan entre sí. El aporte original es un marco conceptual de cinco capacidades docentes: lectura contextual, vínculo protector, prevención física y digital, alerta y derivación segura, y autocuidado respaldado. Cada capacidad vincula acciones permitidas, límites profesionales y responsabilidades institucionales. El modelo no es un protocolo oficial ni ha sido validado empíricamente; ofrece una base para formación, planificación y evaluación institucional que requiere contrastación aplicada. Enseñar también significa proteger cuando el sistema educativo sostiene la permanencia escolar, dispone de rutas funcionales y evita exponer al docente a riesgos que exceden su función profesional.

Palabras clave: educación, seguridad humana, violencia territorial, seguridad escolar, reclutamiento

ABSTRACT

Criminal violence has altered the conditions for guaranteeing the right to education in several territories of Ecuador. This narrative review examines how schools and teachers can contribute to human security without assuming police, investigative, or therapeutic functions. Twenty-six substantive documents were analyzed (12 peer-reviewed articles, 10 institutional documents, one legal source, one academic book, and two news reports used for contextual corroboration) through thematic searching, reference chaining, and qualitative coding. The evidence indicates that

violence, educational exclusion, weakened family and community networks, territorial control, and online recruitment reinforce one another. The chapter's original contribution is a conceptual framework of five teacher capacities: contextual awareness, protective relationships, physical and digital prevention, safe alert and referral, and institutionally supported self-care. Each capacity connects permitted actions, professional boundaries, and institutional responsibilities. The model is neither an official protocol nor empirically validated; it provides a basis for training, planning, and institutional assessment that requires applied testing. Teaching also means protecting when the education system sustains school participation, provides functional referral pathways, and prevents teachers from being exposed to risks beyond their professional role.

Keywords: education, human security, territorial violence, school safety, child recruitment

1. Introducción

Durante años, la discusión educativa en el Ecuador se concentró en cobertura, infraestructura, aprendizaje y permanencia. Esos asuntos siguen siendo indispensables, pero resultan insuficientes para comprender lo que ocurre en localidades donde la violencia criminal regula horarios, movilidad, relaciones comunitarias y expectativas de futuro. En esos escenarios, llegar a la escuela, permanecer en ella y confiar en una persona adulta ya son hechos atravesados por la seguridad.

La crisis no es abstracta. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2025) registró que, entre 2021 y 2024, los homicidios de personas de 0 a 17 años pasaron de 79 a 412. En adolescentes de 12 a 17 años, la tasa nacional subió de 2,9 a 19,1 por cada 100.000 habitantes del mismo grupo etario. Para 2024, Esmeraldas y Sucumbíos alcanzaron tasas de 30,8 y 24,7 homicidios por cada 100.000 adolescentes, respectivamente; Carchi registró 11,2. El mismo estudio advierte que no existen cifras oficiales públicas que permitan dimensionar directamente el reclutamiento a escala nacional. Por eso, los homicidios, las desapariciones y las detenciones son señales de contexto, no medidas equivalentes de reclutamiento.

La situación se agravó en 2025. Un documento técnico publicado por UNICEF en 2026 señala que el país registró 9.216 homicidios durante 2025, de los cuales 818 correspondieron a niños y adolescentes. El documento también advierte que la inseguridad, el miedo y la movilidad en territorios afectados por la violencia armada contribuyen al ausentismo y al abandono escolar, mientras que la insuficiencia del apoyo psicosocial y de salud mental reduce la capacidad de los estudiantes para aprender y permanecer en el sistema educativo (UNICEF, 2026, pp. 1- 2). Estos datos justifican una lectura actualizada del papel de la escuela y, al mismo tiempo, obligan a evitar respuestas simplistas, pues trasladar al personal docente responsabilidades de seguridad que corresponden al Estado puede aumentar su exposición y debilitar su función pedagógica.

A nivel internacional, la literatura científica ha documentado de manera amplia el impacto de la violencia armada en los entornos escolares, así como el papel protector del clima social y el sentido de pertenencia educativa (Berny & Tanner-Smith, 2024; Raniti et al., 2022). Sin embargo, en el contexto latinoamericano, y sobre todo en Ecuador, la relación entre el control territorial por parte de grupos de delincuencia organizada, la captación digital y el rol específico de la docencia en la prevención primaria permanece insuficientemente explorada.

Dentro del corpus documental revisado se identificó menor desarrollo de propuestas que delimiten las capacidades pedagógicas e institucionales mediante las cuales el personal docente puede contribuir a la protección sin asumir funciones policiales, investigativas o clínicas.

El capítulo atiende este vacío mediante un marco conceptual de cinco capacidades docentes delimitadas por los principios de seguridad humana, protección de derechos y no daño. Su aporte original consiste en relacionar acciones pedagógicas permitidas, límites profesionales y niveles institucionales responsables, una articulación que no se identificó de forma integrada en el corpus revisado.

El modelo se deriva exclusivamente de la síntesis de la literatura revisada y debe entenderse como una propuesta conceptual. No cuenta con validación empírica ni permite inferir efectividad, causalidad o aplicabilidad general; por ello, sus componentes requieren contrastación situada antes de orientar decisiones institucionales.

El objetivo es analizar, desde el enfoque de seguridad humana, el papel protector de la docencia en territorios fragmentados por violencia criminal y proponer capacidades institucionales y profesionales para prevenir riesgos, reconocer señales y derivar casos de manera segura sin desnaturalizar la función educativa. El análisis se vincula con los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4 y 16, relativos a educación de calidad, paz, justicia e instituciones sólidas (Naciones Unidas, 2015). La pregunta orientadora es: ¿en qué condiciones enseñar puede contribuir a proteger sin convertir al docente en responsable individual de enfrentar amenazas complejas?

2. Metodología de la revisión

Este capítulo adopta una revisión narrativa con procedimientos explícitos de búsqueda y análisis. A diferencia de una revisión sistemática, no busca responder una pregunta estrecha mediante un protocolo exhaustivo y reproducible ni estimar efectos combinados. Tampoco es una revisión integrativa en sentido estricto, pues no aplica todas las fases formales de evaluación e integración de diseños empíricos heterogéneos. La revisión narrativa permite relacionar normativa, informes humanitarios, estudios académicos y aportes teóricos para interpretar un fenómeno emergente, multidimensional y con evidencia ecuatoriana todavía fragmentaria. Esta elección es coherente con la utilidad de las revisiones narrativas para síntesis conceptuales amplias, siempre que se transparenten la búsqueda, la selección y los límites del corpus (Ferrari, 2015; Snyder, 2019; Whittemore & Knafl, 2005).

El análisis se organizó mediante codificación temática en cinco categorías: contexto territorial; factores de riesgo; factores protectores; límites del rol docente; y capacidades institucionales. Las categorías surgieron de una lectura comparada e iterativa y dieron origen al marco presentado en el apartado 3.6. La síntesis privilegió convergencias, divergencias y condiciones de transferencia al Ecuador, no la suma cuantitativa de resultados.

La evidencia internacional se utilizó mediante un criterio de transferibilidad analítica, no como extrapolación directa de resultados. Se retuvieron mecanismos recurrentes, como pertenencia

escolar, vínculos confiables, apoyo organizacional y derivación segura, cuando mostraban coherencia entre contextos; posteriormente se contrastaron con la normativa, la organización territorial y la evidencia institucional ecuatorianas. En consecuencia, el capítulo traslada principios y preguntas de análisis, pero no magnitudes de efecto ni modelos operativos, cuya pertinencia debe validarse localmente.

El marco de cinco capacidades surge de una síntesis teórica e inductiva del corpus. Es una propuesta analítico-conceptual para orientar la discusión sobre política educativa y formación docente. No es un protocolo oficial de intervención, no sustituye la normativa ni las rutas vigentes del Ministerio de Educación, y no ha sido validado empíricamente. Su pertinencia, factibilidad, seguridad y resultados deberán contrastarse mediante investigación aplicada antes de cualquier adopción institucional.

2.1. Estrategia de búsqueda

La búsqueda priorizó documentos publicados entre 2022 y 2026 sobre Ecuador, con atención particular a Esmeraldas, Carchi y Sucumbíos, y se actualizó hasta el 16 de agosto de 2026. Se conservaron obras anteriores a ese periodo cuando aportaban conceptos fundacionales sobre seguridad humana, desarrollo ecológico, pedagogía o resiliencia. Los ejes temáticos de búsqueda, en español e inglés, fueron: violencia y educación / violence and education; reclutamiento, uso y utilización de niños, niñas y adolescentes / child recruitment; desplazamiento y confinamiento / displacement; escuela protectora / school protection; ciudadanía y riesgos digitales / digital citizenship, online grooming; rutas de actuación / referral pathways; y bienestar docente / teacher well-being.

La búsqueda original se ejecutó del 1 al 16 de agosto de 2026 y se realizó una actualización focalizada hasta el 17 de septiembre de 2026. En Crossref se aplicaron tres ecuaciones: (1) (“school connectedness” OR “teacher support” OR “school climate”) AND (violence OR adversity OR displacement) AND (adolescent OR student); (2) (teacher OR educator) AND (violence OR crisis OR aggression) AND (well-being OR safety OR protection); y (3) (“child recruitment” OR “criminal exploitation” OR “digital recruitment”) AND (school OR education OR adolescent).

En PubMed/PMC se utilizó: ((“school connectedness”[Title/Abstract] OR “teacher support”[Title/Abstract]) AND (violence[Title/Abstract] OR adversity[Title/Abstract] OR conflict[Title/Abstract]) AND (adolescent[Title/Abstract] OR youth[Title/Abstract])). En SciELO se aplicó: (clima escolar OR vínculo docente OR conexión escolar) AND (violencia OR riesgo OR adversidad). Las referencias pertinentes se rastrearon hacia atrás y hacia adelante; los metadatos se comprobaron en Crossref, PubMed o la fuente editorial.

2.2. Bases y repositorios consultados

Se consultaron Crossref, PubMed/PMC y SciELO, además de los repositorios oficiales del Ministerio de Educación del Ecuador, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

(UNICEF), el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y Naciones Unidas en Ecuador. La actualización posterior al arbitraje incorporó un informe regional de UNICEF y la OPS de 2026 por su análisis específico de violencia digital, reclutamiento en línea y respuestas aplicadas en América Latina y el Caribe.

2.3. Criterios de inclusión

Se incluyeron documentos que: a) abordaran violencia criminal, seguridad humana, reclutamiento de niños, niñas y adolescentes, desplazamiento, protección escolar, ciudadanía digital o bienestar docente; b) tuvieran como referencia geográfica el Ecuador, con énfasis en las provincias de la frontera norte, o aportaran marcos conceptuales aplicables a ese contexto; c) hubieran sido publicados entre 2022 y 2026, salvo obras conceptuales fundacionales; y d) procedieran de organismos oficiales, agencias del sistema de Naciones Unidas, literatura académica revisada por pares o medios periodísticos verificables con corroboración cruzada.

2.4. Criterios de exclusión

Se excluyeron duplicados; registros sin texto completo o sin trazabilidad institucional o editorial; documentos sin relación identificable con educación, protección infantil o función docente; estudios de contextos no transferibles al problema; piezas de opinión sin método o respaldo documental; y notas periodísticas no corroboradas por otra fuente independiente cuando se utilizaron para documentar hechos puntuales. En la fase de texto completo también se descartaron fuentes que solo mencionaban violencia o tecnología sin aportar resultados, conceptos o recomendaciones aplicables a las categorías analíticas. Debido a que la revisión original no se registró mediante un protocolo prospectivo, no se dispone de un conteo exhaustivo de todos los resultados iniciales; esta limitación se explicita para no atribuir al proceso la reproducibilidad de una revisión sistemática.

2.5. Selección y análisis documental

El corpus sustantivo final quedó integrado por 26 documentos: 12 artículos revisados por pares, 10 documentos institucionales, una fuente normativa, un libro académico y dos notas periodísticas de corroboración contextual. Las tres referencias metodológicas utilizadas para justificar el tipo de revisión no se contabilizaron como evidencia sustantiva sobre el fenómeno. La deduplicación se realizó por título, autor, año y DOI. Los 26 textos fueron examinados a texto completo y organizados en una matriz con autoría, año, tipo de fuente, territorio, población, método y aporte al capítulo. La codificación abarcó violencia y control territorial; reclutamiento y exclusión; desplazamiento y salud mental; riesgos digitales; y rol docente y capacidades protectoras.

La calidad y relevancia se valoraron según criterios diferenciados. En artículos académicos se comprobó revisión por pares, coherencia entre pregunta, método y resultados, metadatos editoriales y DOI cuando existía. En documentos institucionales se examinó autoría oficial, claridad

metodológica, actualidad, alcance territorial y correspondencia entre datos y conclusiones. La norma se verificó en el Registro Oficial y las noticias se limitaron a corroborar un hecho puntual mediante dos medios independientes. No se aplicó una escala formal de riesgo de sesgo, por la heterogeneidad del corpus; por ello, las fuentes institucionales y periodísticas no se trataron como equivalentes a estudios empíricos revisados por pares.

La experiencia profesional previa del autor en docencia y su trabajo posterior en análisis de seguridad en la frontera norte del Ecuador funcionaron como punto de partida reflexivo para formular el problema y contrastar su relevancia territorial. No se trataron como datos primarios ni como sustituto del trabajo de campo sistemático. El capítulo no incluye entrevistas, encuestas ni información operacional o identificable, lo que reduce los riesgos éticos y evita atribuir representatividad científica a observaciones profesionales no recolectadas mediante un protocolo de investigación (véanse la Figura 1 y la Tabla 1).

Tabla 1

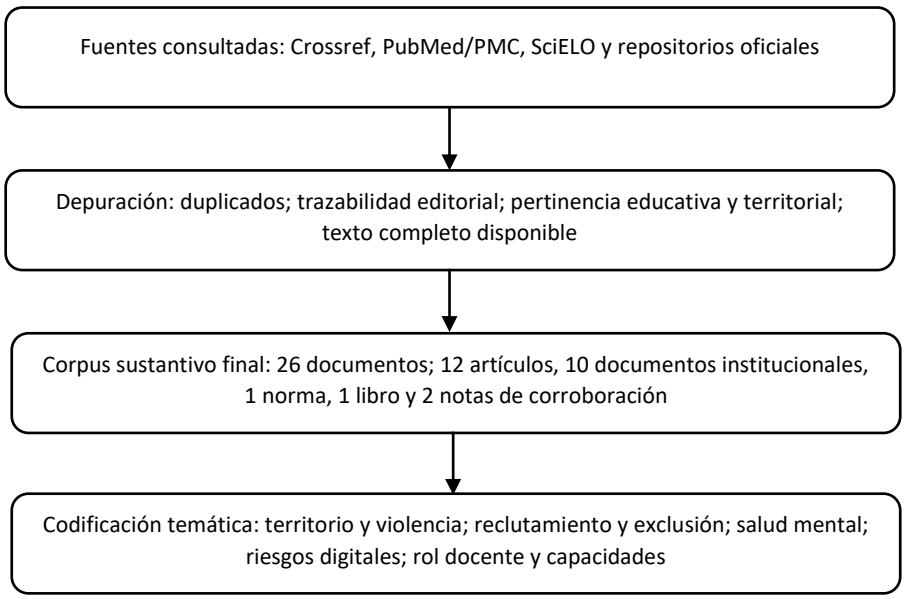
Composición y alcance del corpus documental

Tipo de fuente	n	Cobertura representada	Aporte principal
Artículos revisados por pares	12	Australia, Chile, Estados Unidos, Irlanda, República Democrática del Congo, Sudán del Sur y Uganda	Conexión escolar, salud mental, convivencia, explotación criminal y bienestar docente
Documentos institucionales	10	Ecuador, América Latina y el Caribe, y marcos globales	Violencia, reclutamiento, desplazamiento, ciudadanía digital, seguridad humana y respuesta institucional
Fuente normativa	1	Ecuador	Organización territorial y cobertura DECE
Libro académico	1	Marco internacional	Resiliencia como interacción entre personas y sistemas
Notas periodísticas	2	San Lorenzo, Esmeraldas	Corroboración contextual de un hecho puntual
Total	26	Educación, psicología, salud pública, criminología, protección infantil, seguridad humana y política pública	Síntesis temática y construcción del marco conceptual

Nota. Las tres referencias metodológicas no se incluyen en este corpus sustantivo. Elaboración propia.

Figura 1

Proceso de búsqueda, selección y análisis documental



Nota. La ausencia de un conteo inicial completo se reconoce como limitación de la revisión narrativa. Elaboración propia.

3. Desarrollo de la revisión

3.1. Territorios fragmentados y seguridad humana

Un territorio fragmentado no es simplemente un lugar con delitos. Es un espacio donde la violencia, la desigualdad y la débil capacidad institucional alteran las relaciones cotidianas y producen accesos diferenciados a derechos. Las llamadas fronteras invisibles pueden limitar la movilidad entre barrios o comunidades; la extorsión modifica el funcionamiento de negocios y servicios; las amenazas provocan confinamiento o desplazamiento; y el temor y la desconfianza reducen las denuncias. La fragmentación también es digital: teléfonos y redes sociales conectan a los adolescentes con oportunidades educativas, pero permiten vigilancia, intimidación, engaño y captación fuera de la mirada de familias y escuelas.

El análisis del caso ecuatoriano exige reconocer marcadas asimetrías territoriales e institucionales que diferencian su realidad de otros contextos regionales. Mientras que la literatura internacional sobre escuelas en contextos de conflicto armado suele analizar guerras civiles tradicionales o presencia estatal nula, en Ecuador la fragmentación responde a la rápida expansión del crimen organizado transnacional sobre estructuras institucionales preexistentes. Esta dinámica adquiere particular gravedad en las provincias de la frontera norte (Esmeraldas, Carchi y Sucumbíos) y en el litoral costero, donde convergen corredores del narcotráfico, reclutamiento forzado, tráfico de armas y condiciones de porosidad fronteriza que exponen a las comunidades educativas a confinamiento, extorsión, enfrentamientos armados y otras manifestaciones de violencia (ACNUR, 2025; UNICEF, 2025).

Asimismo, el sistema educativo ecuatoriano presenta particularidades operativas derivadas de su organización territorial. Aunque dispone de un modelo territorial para la atención de los Departamentos de Consejería Estudiantil, su diseño no supone que cada establecimiento cuente con un profesional DECE de presencia permanente. La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2024) establece un máximo de 450 estudiantes por profesional y contempla la atención de instituciones con menor matrícula mediante instituciones educativas núcleo y establecimientos vinculados, de acuerdo con una planificación territorial (arts. 50.6–50.8). En áreas rurales y fronterizas, este modelo debe aplicarse considerando las distancias, las dificultades de acceso y la variación de los riesgos dentro de una misma jurisdicción administrativa.

El diagnóstico participativo del ACNUR (2025), realizado entre noviembre de 2024 y marzo de 2025 con 327 participantes en diez localidades, encontró que las amenazas contra la vida, el reclutamiento, la violencia sexual, el deterioro de la salud mental y el control ejercido por grupos criminales se relacionaban con decisiones de desplazarse o confinarse. El informe también advirtió que las escuelas pueden reproducir desigualdades y violencias presentes en el entorno.

Pocas semanas antes del cierre de la revisión, medios nacionales registraron que niños y docentes de la Unidad Educativa Fiscal 10 de Agosto, en San Lorenzo, tuvieron que tenderse en el piso y refugiarse debajo de los pupitres mientras se desarrollaba un enfrentamiento armado en las inmediaciones del plantel. El hecho ocurrió la mañana del 17 de julio de 2026 y dejó dos personas fallecidas y tres heridas; ningún estudiante ni miembro del personal educativo resultó físicamente afectado. Las imágenes de los niños llorando y de sus docentes tratando de protegerlos mostraron que la violencia del entorno puede ingresar al aula sin atravesar sus puertas.

Ante lo ocurrido, el Ministerio de Educación dispuso que las jornadas vespertina y nocturna continuaran de manera virtual, activó el apoyo emocional de los Departamentos de Consejería Estudiantil y coordinó el refuerzo de la seguridad en los establecimientos educativos del cantón. Posteriormente, el Ministerio del Interior confirmó la detención de una persona presuntamente relacionada con el ataque y anunció medidas adicionales de protección (El Universo, 2026; Primicias, 2026). Este episodio periodístico, corroborado por dos medios independientes, se utiliza aquí para documentar un hecho puntual y no como evidencia científica del marco conceptual.

Esta constatación impide idealizar automáticamente el aula como refugio; más bien, obliga a reconocer que la escuela solo protege cuando dispone de reglas confiables, personal respaldado, protocolos que permitan responder ante amenazas externas, canales seguros de alerta y derivación, apoyo psicosocial y conexiones efectivas con los servicios públicos. Cuando esas condiciones no existen, docentes y estudiantes quedan obligados a enfrentar por sí solos riesgos que exceden la capacidad y la función del sistema educativo.

Desde el enfoque de seguridad humana, la pregunta central no es únicamente cómo controlar amenazas, sino cómo proteger las libertades y capacidades que permiten a las personas vivir con dignidad (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 1994). Aplicado a la educación, este enfoque desplaza la mirada desde la infraestructura escolar hacia la continuidad del aprendizaje, la integridad física y emocional, la pertenencia, la participación y la posibilidad de construir un proyecto de vida. También aclara que la protección no puede depender de una sola profesión: exige

coordinación entre educación, protección infantil, salud, justicia, seguridad, gobiernos locales, familias y organizaciones comunitarias.

3.2. Reclutamiento y exclusión educativa

UNICEF (2025) sostiene que el reclutamiento de menores de 18 años por grupos de delincuencia organizada debe comprenderse como forzado, incluso cuando parece existir consentimiento. La pobreza, la violencia, la exclusión, la falta de oportunidades y la ruptura de vínculos protectores restringen la capacidad real de decidir. El estudio identificó modalidades que incluyen tareas de vigilancia, mensajería, venta de sustancias, traslado de objetos, participación en extorsiones y explotación sexual. El riesgo no responde a una causa única; se acumula a través de factores individuales, familiares, comunitarios e institucionales. La evidencia comparada también muestra que la desconexión social puede ser utilizada como mecanismo de explotación criminal infantil (Sheehan et al., 2024).

La exclusión educativa tiene una relación circular con ese proceso. El ausentismo y el abandono reducen el contacto con adultos protectores y amplían el tiempo de exposición a actores criminales. A su vez, las amenazas, el desplazamiento, el miedo al trayecto y la necesidad económica dificultan la asistencia. La escuela puede interrumpir ese ciclo, pero no basta con exigir matrícula o presencia: la permanencia necesita apoyo psicosocial, flexibilidad razonable, recuperación de aprendizajes y respuestas que no estigmaticen a estudiantes en riesgo o ya afectados.

3.3. Violencia, desplazamiento y salud mental

La violencia territorial produce efectos aun cuando no ocurre dentro del plantel. Un homicidio cercano, una amenaza a la familia, el desplazamiento de un compañero o un episodio de confinamiento cambia la atención, el comportamiento y la sensación de seguridad. ACNUR (2025) documentó ansiedad, insomnio y angustia asociados al miedo constante. En el aula, esas respuestas pueden aparecer como retraimiento, irritabilidad, ausencias o disminución del rendimiento. Interpretarlas únicamente como indisciplina puede agravar el daño. La conexión escolar y comunitaria puede amortiguar algunos efectos de la adversidad y la violencia sobre la salud mental y otras conductas de riesgo (Berny & Tanner-Smith, 2024; Diggs et al., 2025; Raniti et al., 2022; Rose et al., 2024).

La continuidad educativa aporta rutina, vínculos y previsibilidad, pero el personal docente también está expuesto. UNICEF (2024) alertó sobre amenazas, extorsiones y asesinatos de docentes y directivos en el contexto de violencia armada. Resulta improcedente solicitar a los docentes que investiguen grupos, confronten a reclutadores o mantengan expedientes sensibles sin protección. La obligación institucional es reducir la exposición, es decir, definir qué observar, a quién informar, qué datos no registrar, cómo proteger la confidencialidad y cuándo suspender o adaptar actividades. En contextos afectados por conflicto, los vínculos de apoyo con personas cuidadoras constituyen igualmente un recurso protector (Scharpf et al., 2024).

3.4. Riesgos y ciudadanía digital

La vida digital elimina la frontera física del establecimiento. El contacto inicial puede ocurrir mediante perfiles falsos, videojuegos, mensajería o promesas de dinero y pertenencia. La UNESCO (2023) advierte que la tecnología educativa ofrece oportunidades, pero también plantea riesgos de privacidad, exposición a contenidos dañinos, acoso y uso desigual. Para América Latina y el Caribe, Marcus et al. (2026, pp. 34–35) documentan que redes sociales y videojuegos pueden ser utilizados por individuos y grupos delictivos para grooming, chantaje, difusión no consentida de imágenes y otras formas de explotación; el reclutamiento por pandillas también puede comenzar en línea, incluso en plataformas de juego (p. 8). En territorios con control criminal, estas vulnerabilidades digitales pueden conectarse con información local sobre rutinas, familias y trayectos.

La respuesta educativa no puede reducirse a prohibir teléfonos ni responsabilizar al estudiante. La ciudadanía digital protectora exige reconocer tácticas de manipulación, cuidar datos personales, verificar identidades, bloquear y reportar contactos, preservar evidencia sin redistribuir contenido dañino y pedir ayuda a una persona confiable. También requiere explicar, con lenguaje apropiado para la edad, que la amenaza, el engaño, la promesa de beneficios y la presión afectiva pueden operar de forma combinada. Estas competencias deben integrarse en el currículo y la convivencia, con participación familiar y canales de ayuda conocidos, sin simulaciones que expongan al alumnado ni actuaciones que conviertan al docente en perito digital.

La evidencia regional muestra respuestas que combinan denuncia adaptada a la niñez, orientación pública, formación docente, apoyo psicológico y derivación a autoridades competentes. El caso de SaferNet en Brasil ilustra esa articulación, pero no puede trasladarse automáticamente al Ecuador: su adaptación requeriría canales institucionales seguros, protección de datos, coordinación con servicios especializados y evaluación previa de riesgos. El aporte educativo consiste en fortalecer alfabetización crítica, confianza para pedir ayuda y conocimiento de rutas; la investigación técnica y penal corresponde a autoridades competentes (Marcus et al., 2026, pp. 28-39).

3.5. Rol docente y límites profesionales

La protección educativa comienza con acciones ordinarias, como notar una ausencia reiterada, escuchar sin interrogar, evitar la humillación o explicar una ruta de ayuda. Su valor reside en la continuidad. Para un estudiante que vive entre mensajes contradictorios o amenazas, encontrar una persona adulta que cumple lo que promete puede reforzar confianza y capacidad de pedir apoyo. La relación docente-estudiante se asocia con pertenencia y bienestar, mientras que los enfoques institucionales de alcance escolar pueden mejorar la convivencia y el clima educativo (Rojas-Andrade et al., 2024; Shephard et al., 2024).

En el Ecuador existe un antecedente pedagógico pertinente. La Guía de Desarrollo Humano Integral propone trabajar de manera sistemática el autoconocimiento, la empatía, el manejo de emociones, la resolución de conflictos y la toma de decisiones como habilidades para la vida (Ministerio de Educación del Ecuador, 2018). Aunque este instrumento no fue diseñado

específicamente para prevenir el reclutamiento por grupos de delincuencia organizada, sus orientaciones pueden fortalecer capacidades personales y relacionales vinculadas con la prevención primaria. Su aplicación en territorios afectados por violencia debe complementarse con protocolos de protección, rutas de derivación y respaldo institucional.

Hay que afirmar que el docente es un actor de seguridad humana, lo que no significa trasladarle la responsabilidad de resolver la violencia. Su papel es pedagógico y protector, lo que abarca prevenir mediante habilidades y vínculos, reconocer indicadores sin diagnosticar, activar rutas sin investigar y documentar solo lo indispensable según el protocolo. La seguridad operativa, la investigación penal, la protección especializada y la atención clínica corresponden a instituciones y profesionales competentes.

La literatura sobre resiliencia recuerda que la adaptación no es una cualidad individual aislada, sino el resultado de interacciones entre personas y sistemas (Masten, 2014). Por ello, celebrar al "docente héroe" puede ocultar fallas institucionales. Un profesor agotado, amenazado o sin ruta de apoyo no puede sostener indefinidamente una función protectora. La formación debe ir acompañada de equipos de consejería, liderazgo escolar, coordinación distrital, respaldo jurídico, medidas de seguridad y cuidado psicosocial. La evidencia sobre crisis y violencia laboral muestra, además, que el bienestar y la seguridad del profesorado requieren apoyo organizacional y procedimientos percibidos como justos (Falk et al., 2022; Longmuir et al., 2025; Moon & McCluskey, 2023).

3.6. Marco de cinco capacidades para una docencia protectora

A partir de la evidencia revisada, se propone un marco de cinco capacidades interdependientes. No constituye un protocolo operativo ni reemplaza las rutas oficiales, pero busca contribuir a orientar la formación, planificación y evaluación institucional. La Tabla 2 sintetiza cada capacidad, su fundamento en la evidencia revisada, la acción que habilita, el límite profesional que la acota y el nivel institucional del que depende su respaldo.

La arquitectura de la Figura 2 se construyó en tres momentos analíticos. Primero, la codificación temática permitió agrupar los hallazgos del corpus en condiciones de contexto, capacidades docentes, soportes institucionales y resultados de protección. Segundo, las cinco capacidades se ordenaron como funciones interdependientes, porque la evidencia no sustenta una secuencia lineal. Tercero, cada capacidad se vinculó con los niveles institucionales que pueden habilitarla y delimitarla. La figura representa esa síntesis interpretativa; no constituye una ruta causal comprobada ni un modelo operativo validado.

Tabla 2

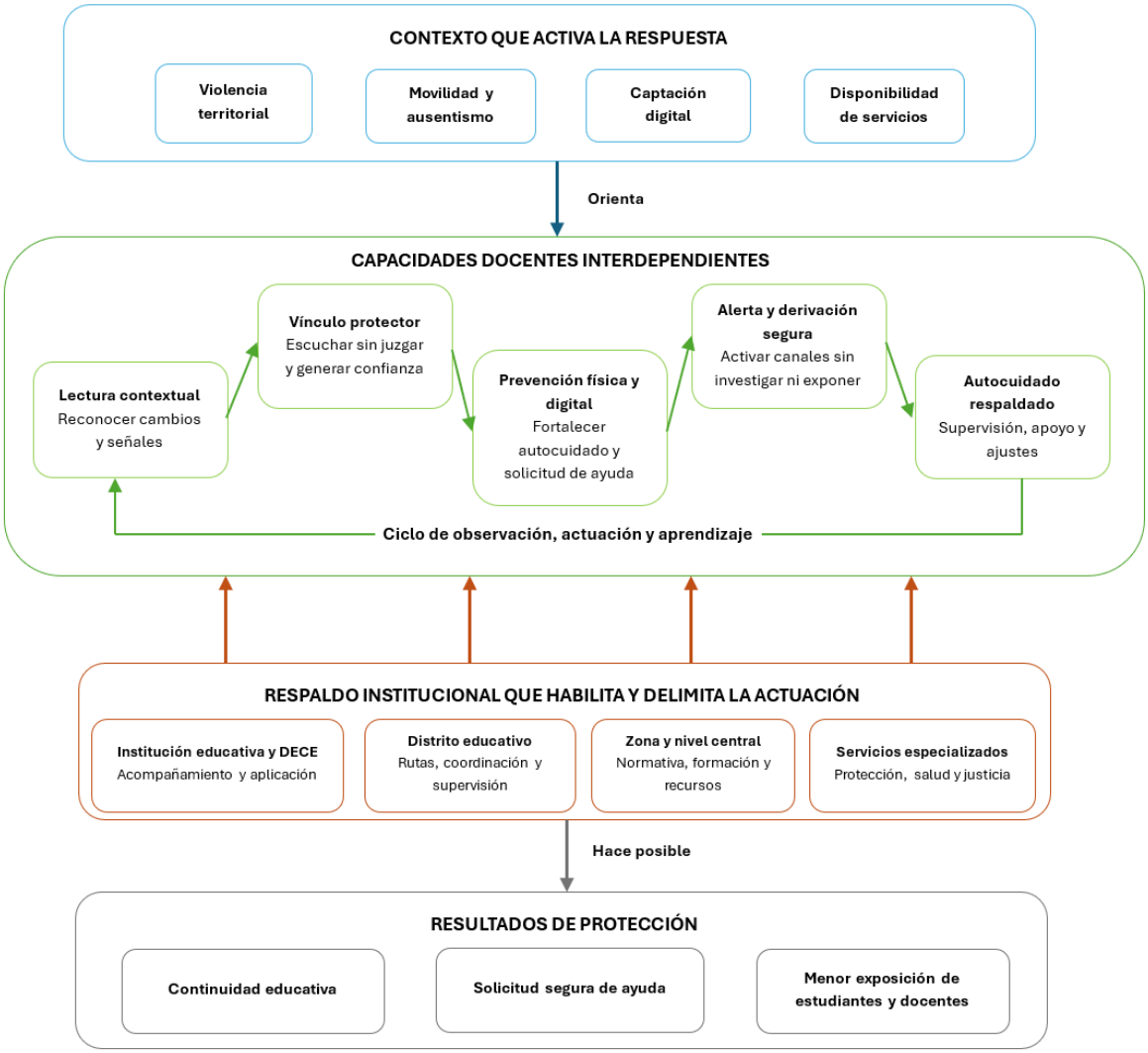
Síntesis del marco de cinco capacidades para una docencia protectora

Capacidad	Fundamento	Acción permitida	Límite profesional	Nivel institucional responsable
Lectura contextual	Fragmentación territorial y su efecto sobre movilidad y asistencia (ACNUR, 2025)	Identificar cambios de movilidad, asistencia y funcionamiento comunitario, y actualizar los planes escolares con información autorizada	No perfilar estudiantes ni recopilar inteligencia sobre actores criminales	Institución educativa y distrito
Vínculo protector	Adultos confiables como factor protector frente al reclutamiento (UNICEF, 2025)	Escuchar, evitar juicios, sostener rutinas y reconocer señales de malestar o aislamiento	No interrogar, no diagnosticar, no prometer confidencialidad absoluta	Institución educativa
Prevención física y digital	Convergencia de riesgos presenciales y en línea (UNESCO, 2023)	Enseñar autocuidado, privacidad, verificación, convivencia y solicitud de ayuda	No confrontar amenazas ni revisar dispositivos sin base legal y protocolo	Institución educativa y distrito
Alerta y derivación segura	Necesidad de protección, prevención y respuestas institucionales frente al reclutamiento y las amenazas (UNICEF, 2024)	Conocer responsables, canales, criterios de urgencia y servicios disponibles, y registrar únicamente lo necesario	No investigar hechos ni circular datos sensibles por canales informales	Distrito y servicios de protección
Autocuidado respaldado	Resiliencia como resultado de interacciones entre personas y sistemas (Masten, 2014)	Reconocer el estrés, utilizar supervisión y apoyo entre pares, y solicitar ajustes cuando exista exposición	El sacrificio personal no debe presentarse como deber profesional	Distrito y autoridad educativa nacional

Nota. Es una propuesta conceptual no validada empíricamente; no constituye un protocolo oficial ni sustituye la normativa o las rutas ministeriales vigentes. Elaboración propia a partir de la síntesis del corpus.

Figura 2

Arquitectura multinivel para una docencia protectora



Nota. Las capacidades docentes operan de manera interdependiente y requieren respaldos diferenciados de la institución educativa, los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE), el distrito educativo, las coordinaciones zonales, el nivel central y los servicios especializados. Las flechas representan relaciones de orientación, habilitación y contribución a los resultados; no expresan una secuencia rígida ni reproducen un protocolo oficial. Elaboración propia.

4. Discusión

El hallazgo principal es que el potencial protector de la escuela depende de una arquitectura institucional alrededor de la función docente. En Ecuador, los informes de UNICEF (2024, 2025) y ACNUR (2025) coinciden en que la violencia letal, la pobreza, el abandono escolar, el desplazamiento, la ruptura de vínculos y la captación se acumulan. Esa convergencia respalda un marco de capacidades interdependientes, pero no prueba su efectividad: el corpus no contiene una evaluación ecuatoriana del modelo propuesto.

La propuesta difiere de enfoques que equiparan prevención con vigilancia. La observación pedagógica sirve para advertir cambios relevantes, pero el etiquetamiento puede estigmatizar

a adolescentes por su barrio, vestimenta, amistades o antecedentes familiares. El principio de no daño exige basar cualquier alerta en hechos observables, compartirla solo con responsables autorizados y preservar la presunción de inocencia.

También exige considerar que un adolescente vinculado a una estructura criminal puede ser, ante todo, víctima de coacción y explotación. En esto, la posición del capítulo se aparta de lecturas que priorizan el control conductual sobre la protección relacional, y se alinea con la lectura de UNICEF (2025) sobre el reclutamiento como fenómeno forzado. Las estrategias de prevención de violencia escolar son más sólidas cuando combinan clima, relaciones y respuestas institucionales consistentes (Cohen et al., 2015).

La integración de la dimensión digital amplía el enfoque original de escuela segura. No se trata de añadir una charla sobre redes sociales, sino de incorporar protección de datos, lectura crítica de mensajes y canales de ayuda en el currículo y la convivencia. Al mismo tiempo, debe evitarse una promesa tecnológica excesiva: monitorear más no equivale automáticamente a proteger mejor y puede vulnerar privacidad o desplazar la confianza. La literatura consultada para este eje es comparativamente más escasa en el contexto ecuatoriano que la relativa a violencia territorial, lo que constituye un vacío de conocimiento identificado en el apartado 4.3.

4.1. Particularidades del contexto ecuatoriano

La evidencia internacional presenta una convergencia clara: la pertenencia escolar, las relaciones confiables y el apoyo institucional se asocian con bienestar, permanencia o reducción de riesgos en Australia, Chile, Estados Unidos, la República Democrática del Congo, Sudán del Sur y Uganda (Berny & Tanner-Smith, 2024; Diggs et al., 2025; Longmuir et al., 2025; Rojas-Andrade et al., 2024; Scharpf et al., 2024; Shephard et al., 2024).

Los estudios también coinciden en que la seguridad docente no depende únicamente de habilidades individuales, sino de apoyo organizacional y procedimientos percibidos como justos (Falk et al., 2022; Moon & McCluskey, 2023). Esta convergencia permite identificar principios comparables, aunque no autoriza a asumir que producirán los mismos resultados en Ecuador.

Las divergencias se relacionan con el tipo de violencia y la capacidad institucional. Los estudios sobre clima escolar y salud mental se concentran en vínculos y resultados psicosociales; la investigación irlandesa examina desconexión social y explotación criminal; y los estudios africanos analizan conflicto armado y educación acelerada.

Ninguno de esos contextos reproduce por completo la combinación ecuatoriana de crimen organizado, instituciones operativas pero desiguales, movilidad transfronteriza y variación territorial. Por ello, los hallazgos coincidentes orientan principios analíticos, mientras que los mecanismos de aplicación y sus resultados requieren validación local (Sheehan et al., 2024).

En Esmeraldas, Carchi y Sucumbíos convergen violencia, control de corredores fronterizos, movilidad transfronteriza, desplazamiento y dificultades de acceso a servicios de protección en determinadas localidades (ACNUR, 2025; UNICEF, 2025). Las condiciones no son homogéneas:

las cabeceras urbanas pueden concentrar servicios, mientras que comunidades rurales, ribereñas o fronterizas enfrentan mayores tiempos de traslado y menor disponibilidad inmediata.

La contextualización también exige considerar la pertinencia cultural y lingüística para comunidades afroecuatorianas, indígenas y migrantes, sin asumir que pertenecer a uno de estos grupos constituye por sí mismo un indicador de riesgo.

El sistema educativo ecuatoriano opera mediante un modelo de gestión desconcentrada en zonas y distritos, conforme a la organización establecida en la normativa educativa nacional (LOEI, 2024). Debido a que las dinámicas de violencia pueden variar dentro de una misma jurisdicción administrativa, la aplicación de las políticas nacionales de protección puede beneficiarse de análisis territoriales periódicos y capacidad de adaptación en los niveles distrital y zonal.

En ese marco, los resultados permiten considerar el fortalecimiento de la retroalimentación entre instituciones educativas, distritos, coordinaciones zonales y nivel central para revisar las medidas de protección cuando cambien las amenazas. Estas particularidades justifican contextualizar los hallazgos internacionales antes de incorporarlos a la formación docente o a las rutas locales de derivación.

4.2. Implicaciones institucionales

Los hallazgos anteriores permiten derivar implicaciones para distintos niveles de decisión. En el nivel nacional y zonal, podría ser pertinente considerar una formación docente diferenciada según el riesgo territorial, con contenidos sobre seguridad humana, indicadores observables, apoyo psicosocial inicial sin intervención clínica, riesgos digitales, confidencialidad y rutas de derivación.

La evidencia sugiere revisar esos contenidos cuando cambien las amenazas o la disponibilidad de servicios. Esta formulación no implica establecer un currículo obligatorio, sino identificar ámbitos que podrían examinarse mediante procesos de formación situada y evaluación previa.

En el nivel distrital, los resultados permiten inferir la utilidad potencial de un mapa funcional de derivación que identifique responsables, horarios, canales seguros y alternativas cuando un servicio no responda. Las rutas escritas pierden utilidad si el docente desconoce quién recibe el caso o teme represalias por informar.

En las instituciones educativas, sería recomendable analizar la aplicación del principio de mínima información necesaria. Desde esta perspectiva, los detalles sensibles evitarían circular por grupos informales de mensajería, actas abiertas o conversaciones no autorizadas, y la protección de quien reporta formaría parte de la valoración institucional.

Las estrategias de permanencia podrían considerar una atención prioritaria a estudiantes con ausencias reiteradas, desplazamiento reciente, sobreedad o ruptura de redes de cuidado, sin etiquetarlos como potenciales infractores. Tutorías, recuperación flexible, alimentación y acompañamiento psicosocial son alternativas que podrían reducir factores de exposición dentro de una respuesta intersectorial.

Del mismo modo, resultaría pertinente examinar el bienestar docente como condición de la protección escolar. Supervisión, pausas, apoyo psicosocial confidencial, mecanismos de sustitución y criterios institucionales para adaptar la modalidad educativa son opciones que requieren valoración según el nivel de riesgo y los recursos disponibles.

Estas implicaciones dependen de una gobernanza interinstitucional explícita. La evidencia sugiere diferenciar las responsabilidades de la institución educativa, el distrito, los DECE y los servicios de protección, salud, justicia y seguridad.

Esa distribución permitiría separar la prevención pedagógica y el acompañamiento escolar de la protección especializada y la investigación penal. Su viabilidad, sin embargo, dependería de acuerdos operativos, recursos y capacidades que este estudio no evalúa.

En 2024, el programa Comunidades Educativas Seguras y Protectoras benefició a más de 1.300 niños, niñas y adolescentes, y más de 2.700 cuidadores y docentes recibieron formación en crianza positiva y entornos seguros y resilientes (Naciones Unidas en Ecuador, 2025). La experiencia ofrece un antecedente pertinente de articulación, aunque los datos disponibles no permiten atribuir efectos causales ni asumir sostenibilidad territorial.

4.3. Tensiones críticas de implementación

La ampliación de responsabilidades preventivas puede sobrecargar al docente, desplazar tiempo pedagógico y normalizar la expectativa de disponibilidad permanente. El riesgo aumenta cuando la formación no incluye reducción de carga, supervisión y decisiones institucionales sobre cuándo suspender o adaptar actividades. Una política que enumera nuevas obligaciones sin asignar recursos puede aumentar la exposición que pretende reducir.

Las rutas de derivación también pueden burocratizarse. Formularios extensos, múltiples autorizaciones y ausencia de respuesta desalientan el reporte y pueden obligar a repetir información sensible. Una ruta funcional procuraría registrar solo lo necesario, confirmar la recepción, establecer tiempos de respuesta y proteger a quien informa. En establecimientos con recursos limitados o presencia estatal reducida, sería pertinente prever alternativas seguras cuando el servicio principal no esté disponible; de lo contrario, el protocolo puede existir en el papel sin modificar la capacidad real de protección.

4.4. Aplicación progresiva y evaluación institucional

Los resultados permiten plantear que una eventual aplicación del marco podría comenzar como piloto institucional y no como obligación general. En una primera fase, el distrito y cada establecimiento seleccionado levantarían una línea de base sobre rutas vigentes, cobertura DECE, canales de alerta, tiempos de respuesta y percepción de respaldo docente. La segunda fase incluiría formación situada mediante casos, límites profesionales y ejercicios de derivación sin datos reales. En la tercera fase, el modelo se aplicaría durante un periodo definido con supervisión distrital; la cuarta fase evaluaría su factibilidad, seguridad, carga laboral y resultados antes de considerar una ampliación.

La evidencia revisada sugiere diferenciar las competencias de formación según las funciones institucionales. El personal docente podría concentrarse en reconocer señales observables, sostener una escucha inicial y conocer la ruta; los equipos directivos y DECE, en gestión de casos, protección de datos y coordinación; y los distritos, en análisis territorial, actualización de servicios y mecanismos de respaldo. Una evaluación inicial debería evitar medir cuántos estudiantes fueron "detectados", porque ese indicador podría incentivar el perfilamiento. Resultaría más prudente observar capacidades institucionales, oportunidad de respuesta, continuidad educativa, percepción de seguridad y ausencia de daños atribuibles al procedimiento (véase la Tabla 3).

Tabla 3

Indicadores propuestos para una aplicación piloto

Dimensión	Indicador institucional	Fuente de verificación	Criterio de cautela
Preparación	Porcentaje de personal formado y con ruta vigente	Registros de formación y revisión documental	No confundir asistencia con competencia
Derivación	Proporción de alertas con recepción confirmada y respuesta dentro del plazo local	Registro anonimizado de ruta	Aplicar mínima información necesaria
Continuidad	Asistencia y reintegración después de una situación de riesgo	Registros educativos agregados	No atribuir causalidad sin diseño evaluativo
Bienestar docente	Percepción de respaldo, carga y seguridad	Encuesta confidencial y supervisión	No usar resultados para sanción individual
Seguridad del proceso	Incidentes de exposición, filtración o represalia asociados con la ruta	Revisión protegida de incidentes	Suspender y corregir si aparecen daños

Nota. Estos indicadores conceptuales para el pilotaje requieren una definición operativa, una línea de base y procedimientos de validación antes de su aplicación. Elaboración propia.

4.5. Limitaciones y vacíos

Esta revisión no estima la prevalencia del reclutamiento ni permite atribuir causalidad entre violencia, abandono escolar y captación. La ausencia de estadísticas nacionales públicas y desagregadas limita la comparación territorial. El diseño narrativo, la falta de un registro prospectivo del número inicial de resultados y la ausencia de una escala formal de riesgo de sesgo reducen la reproducibilidad. El corpus combina fuentes de distinta naturaleza y depende en medida importante de informes institucionales; por ello, sus hallazgos deben interpretarse como una síntesis conceptual, no como una estimación de efectividad.

La rápida evolución de las dinámicas criminales y de los mecanismos digitales de captación constituye una limitación temporal adicional. Las plataformas, lenguajes, formas de contacto y patrones territoriales pueden cambiar con mayor rapidez que la producción de evidencia y la actualización de las respuestas educativas; por ello, algunas condiciones descritas podrían perder vigencia o requerir reinterpretación en periodos breves.

La evidencia específica sobre captación digital en Ecuador sigue siendo limitada y el análisis diferencial por edad, género, discapacidad, pertenencia étnica, condición migratoria y ruralidad es insuficiente. Se requieren estudios con participación segura de docentes, estudiantes y familias.

5. Conclusiones

Primera. La escuela cumple una función protectora en territorios fragmentados por violencia criminal en la medida en que sostiene continuidad, pertenencia, aprendizaje y acceso a personas adultas confiables; esa función se vuelve más relevante cuando la violencia, el desplazamiento, la exclusión y la captación digital reducen las alternativas de niños, niñas y adolescentes.

Segunda. El rol docente tiene límites profesionales claros: puede prevenir, reconocer señales y activar apoyos, pero no debe investigar redes criminales, confrontar amenazas ni sustituir a profesionales de protección, salud o justicia; la frontera entre acompañar y exponerse debe quedar definida en protocolos, respaldos y decisiones institucionales, no librada al criterio individual.

Tercera. El potencial protector de la docencia depende de una arquitectura institucional (formación diferenciada, rutas de derivación funcionales, principio de mínima información necesaria y bienestar docente respaldado) y no de la disposición personal de cada profesional; sin esa arquitectura, la protección se traslada indebidamente a personas expuestas y sin respaldo suficiente.

Cuarta. La protección escolar contemporánea debe incorporar la dimensión digital como parte constitutiva del entorno de riesgo, no como un anexo temático; ello implica trabajar protección de datos, verificación de identidades y canales de ayuda dentro del currículo y la convivencia escolar, evitando tanto la prohibición simple como la vigilancia tecnológica excesiva.

Quinta. La agenda de investigación incluye validar el marco mediante pilotos situados, evaluar seguridad, carga docente, funcionamiento de las rutas y continuidad educativa, y producir evidencia específica sobre captación digital en Ecuador. También se requieren análisis diferenciales por edad, género, discapacidad, pertenencia étnica, condición migratoria y ruralidad. Hasta contar con esa evidencia, las cinco capacidades deben entenderse como una propuesta conceptual para orientar investigación y planificación, no como un estándar oficial de desempeño docente.

Referencias bibliográficas

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. (2025). *Aproximación a la comprensión de la situación de desplazamiento forzado o confinamiento de las personas refugiadas, migrantes y de población de acogida en el marco del contexto de inseguridad, criminalidad y violencias en el Ecuador*. https://www.acnur.org/sites/default/files/2025-08/desplazamiento-forzado-confinamiento-ecuador-2025.pdf

Berny, L. M., & Tanner-Smith, E. E. (2024). Interpersonal violence and suicide risk: Examining buffering effects of school and community connectedness. *Children and Youth Services Review, 157*, Artículo 107405. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107405

Cohen, J., Espelage, D. L., Twemlow, S. W., Berkowitz, M. W., & Comer, J. P. (2015). Rethinking effective bully and violence prevention efforts: Promoting healthy school climates, positive youth development, and preventing bully-victim-bystander behavior. *International Journal of Violence and Schools*, *15*, 2–40.

Diggs, D., Deniz, E., & Toseeb, U. (2025). School connectedness as a protective factor between childhood adversity and adolescent mental health outcomes. *Development and Psychopathology, 37*(3), 1355–1373. https://doi.org/10.1017/S0954579424001184

El Universo. (2026, 21 de julio). *Gobierno refuerza la seguridad tras ataque armado cerca de plantel educativo de San Lorenzo.* https://www.eluniverso.com/noticias/seguridad/john-reimberg-anuncia-refuerzo-de-seguridad-en-san-lorenzo-tras-balacera-en-esmeraldas-nota/

Falk, D., Shephard, D., & Mendenhall, M. (2022). "I always take their problem as mine": Understanding the relationship between teacher-student relationships and teacher well-being in crisis contexts. *International Journal of Educational Development, 95*, Artículo 102670. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102670

Ferrari, R. (2015). Writing narrative style literature reviews. *Medical Writing, 24*(4), 230–235. https://doi.org/10.1179/2047480615Z.000000000329

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2024, 15 de enero). *Ecuador: La tasa de homicidios de niños, niñas y adolescentes aumentó en un 640 por ciento en cuatro años.* https://www.unicef.org/ecuador/comunicados-prensa/ecuador-la-tasa-de-homicidios-de-ni%C3%B1os-ni%C3%B1as-y-adolescentes-aument%C3%B3-en-un-640

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2025). *Aproximación al reclutamiento de niños, niñas y adolescentes en Ecuador*. https://www.unicef.org/ecuador/media/16576/file/Aproximaci%C3%B3n%20al%20reclutamiento%20de%20ni%C3%B1os%2C%20ni%C3%B1as%20y%20adolescentes%20en%20Ecuador.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2026). *Anexo B: Términos de referencia LRPS 2026-9204554. Monitoreo del proyecto de acción humanitaria integrada para fortalecer la protección a la infancia y la continuidad educativa para niños, niñas y adolescentes afectados y en riesgo por contextos de conflicto, violencia armada y otras emergencias en Ecuador*. https://www.unicef.org/ecuador/media/18451/file

Ley Orgánica de Educación Intercultural, Registro Oficial, Quinto Suplemento No. 689 (2024). https://www.registroficial.gob.ec/quinto-suplemento-al-registro-oficial-no-689/

Longmuir, F., McKay, A., Gallo Cordoba, B., Allen, K.-A., & Phillips, M. (2025). Australian teachers' perceptions of safety, violence and limited support in their workplaces. *Journal of School Violence, 24*(1), 1–20. https://doi.org/10.1080/15388220.2024.2385893

Marcus, R., León-Himmelstine, C., Jiménez Thomas Rodríguez, D., & Pereznieto, P. (2026). *Violencia contra niñas, niños y adolescentes en América Latina y el Caribe: Nuevos datos y soluciones.* Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Organización Panamericana de la Salud. https://www.unicef.org/lac/en/media/53551/file/REPORTE%20Violencia%20contra%20ni%C3%B1as,%20ni%C3%B1os%20y%20adolescentes.pdf

Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development.* Guilford Press.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2018). *Guía de desarrollo humano integral: Dirigida a docentes para la implementación de habilidades para la vida en el Sistema Nacional Educativo.* https://recursos.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/2023/ovp/GUIA%20DE%20DESARROLLO%20HUMANO%20INTEGRAL.pdf

Moon, B., & McCluskey, J. (2023). Aggression toward teachers and negative consequences: The moderating effects of procedural justice. *Victims & Offenders, 18*(6), 1030–1045. https://doi.org/10.1080/15564886.2022.2062080

Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (A/RES/70/1).* https://sdgs.un.org/2030agenda

Naciones Unidas en Ecuador. (2025). *Reporte anual 2024.* https://ecuador.un.org/sites/default/files/2025-04/REPORTE%20ANUAL%202024%20interactivo_0.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education—A tool on whose terms?* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723

Primicias. (2026, 17 de julio). *Ministerio de Educación califica de "inadmisible" la balacera en los exteriores de una escuela de Esmeraldas.* https://www.primicias.ec/sucesos/balacera-escuela-esmeraldas-enfrentamiento-bandas-san-lorenzo-ministerio-educacion-128235/

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (1994). *Informe sobre desarrollo humano 1994.* Fondo de Cultura Económica.

Raniti, M., Rakesh, D., Patton, G. C., & Sawyer, S. M. (2022). The role of school connectedness in the prevention of youth depression and anxiety: A systematic review with youth consultation. *BMC Public Health, 22*, Artículo 2152. https://doi.org/10.1186/s12889-022-14364-6

Rojas-Andrade, R., Lopez Leiva, V., Varela, J. J., Soto García, P., Álvarez, J. P., & Ramirez, M. T. (2024). Feasibility, acceptability, and appropriability of a national whole-school program for reducing school violence and improving school coexistence. *Frontiers in Psychology, 15*, Artículo 1395990. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1395990

Rose, I. D., Lesesne, C. A., Sun, J., Johns, M. M., Zhang, X., & Hertz, M. (2024). The relationship of school connectedness to adolescents' engagement in co-occurring health risks: A meta-analytic review. *The Journal of School Nursing, 40*(1), 58–73. https://doi.org/10.1177/10598405221096802

Scharpf, F., Haer, R., & Hecker, T. (2024). Close relationships with caregivers as protective factor for the mental health and functioning of war-affected Congolese youth. *Conflict and Health, 18*, Artículo 65. https://doi.org/10.1186/s13031-024-00624-2

Sheehan, K., Walsh, C., & Cusack, A. (2024). "It's a group-on-one": Social disconnection as a tool of and defence against child criminal exploitation in the Republic of Ireland. *Crime Prevention and Community Safety, 26*(3), 266–284. https://doi.org/10.1057/s41300-024-00216-5

Shephard, D., Falk, D., & Mendenhall, M. (2024). "My teachers make me feel alive": The contribution of student-teacher relationships to student well-being in accelerated education programmes in South Sudan and Uganda. *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 54*(6), 1021–1039. https://doi.org/10.1080/03057925.2023.2170168

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research, 104*, 333–339. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

Whittemore, R., & Knafl, K. (2005). The integrative review: Updated methodology. *Journal of Advanced Nursing, 52*(5), 546–553. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x