

**LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias  
Sociales y Humanidades, Asunción, Paraguay.**

ISSN en línea: 2789-3855, 2025, Volumen VI

## **La educación en tiempos difíciles: Acoso institucional y salud emocional docente en contextos vulnerables**

Education in difficult times: Institutional harassment and teachers'  
emotional health in vulnerable contexts

**Alba Mireya Bonilla Rosero**

alba.bonilla@casagrande.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0007-1737-8973>

Investigadora independiente

Guayaquil – Ecuador

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i5.4640>

**Artículo recibido:** 20 de junio de 2025

**Aceptado para publicación:** 09 de octubre de 2025.

**Conflictos de Interés:** Ninguno que declarar.

  
**Redilat**  
Red de Investigadores  
Latinoamericanos

# NÚMERO

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i5.4640>

## La educación en tiempos difíciles: Acoso institucional y salud emocional docente en contextos vulnerables

Education in difficult times: Institutional harassment and teachers' emotional health in vulnerable contexts

**Alba Mireya Bonilla Rosero**

[alba.bonilla@casagrande.edu.ec](mailto:alba.bonilla@casagrande.edu.ec)

<https://orcid.org/0009-0007-1737-8973>

Investigadora independiente

Guayaquil – Ecuador

Artículo recibido: 20 de junio de 2025. Aceptado para publicación: 09 de octubre de 2025.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

### Resumen

El presente artículo analiza el fenómeno del acoso institucional hacia docentes en el sistema educativo ecuatoriano, enfocándose en su impacto sobre la salud emocional, la integridad profesional y la estabilidad laboral del magisterio. A partir de una experiencia real abordada desde el enfoque cualitativo narrativo, se pone en evidencia cómo los procesos administrativos activados por denuncias imprecisas o malinterpretaciones pedagógicas pueden derivar en prácticas de exclusión, desplazamiento y señalamiento que vulneran derechos fundamentales. En muchos casos, acciones como una mirada, una intervención académica o un comentario profesional son catalogados como “maltrato psicológico”, sin verificación en campo ni aplicación rigurosa de los principios de justicia restaurativa ni de los mecanismos de mediación. Se problematiza el uso excesivo de los protocolos de actuación frente a la violencia escolar, que, si bien buscan proteger los derechos de la niñez y adolescencia, tienden a invisibilizar los derechos del docente acusado, profundizando su vulnerabilidad institucional. El estudio se apoya en el Manual de Rutas y Protocolos para la Prevención y Atención de la Violencia en el Ámbito Educativo (Ministerio de Educación, 2022), así como en definiciones del Tesoro de la UNESCO (2022), donde se reconoce al “clima institucional escolar” como un factor determinante en la construcción de ambientes seguros y justos para todos los actores. Se concluye que es urgente reconfigurar las políticas institucionales para incluir el bienestar docente como eje central de la calidad educativa.


*Palabras clave:* acoso institucional docente, violencia simbólica, salud emocional, justicia educativa, protocolos escolares, clima organizacional, Ecuador

### Abstract

This article analyzes the phenomenon of institutional harassment toward teachers in the Ecuadorian educational system, focusing on its impact on emotional well-being, professional integrity, and job stability. Based on a real-life experience approached from a qualitative narrative methodology, the study exposes how administrative procedures triggered by vague complaints or pedagogical misunderstandings may lead to exclusionary practices, forced transfers, and social stigmatization, violating fundamental rights. In many cases, professional actions such as an observation, a verbal explanation, or even a pedagogical recommendation are misinterpreted as “psychological abuse,” without proper field verification or application of restorative justice principles. The article questions the disproportionate use of school violence protocols, which, although designed to protect children's

and adolescents' rights, often overlook the rights of the accused teachers, further reinforcing institutional vulnerability. The analysis is grounded in Ecuador's Manual of Routes and Protocols for the Prevention and Attention to Violence in the Educational Field (Ministry of Education, 2022), as well as in terminology from the UNESCO Thesaurus (2022), which identifies "school institutional climate" as a key factor in shaping equitable and safe educational environments for all actors involved. The study concludes that there is an urgent need to reconfigure institutional policies and regulatory frameworks to include teachers' emotional and professional well-being as a central component of educational quality and to ensure more humane, balanced, and restorative conflict resolution practices in schools.

*Keywords:* institutional harassment, symbolic violence, emotional health, educational justice, school protocols, organizational climate, Ecuador

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons. 

Cómo citar: Bonilla Rosero, A. M. (2025). La educación en tiempos difíciles: Acoso institucional y salud emocional docente en contextos vulnerables. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 6 (5), 855 – 866. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i5.4640>

## INTRODUCCIÓN

La docencia, tradicionalmente concebida como una labor de vocación y entrega social, ha adquirido en los últimos años una creciente complejidad emocional y estructural. Si bien el discurso pedagógico insiste en el rol formador y resiliente del educador, la realidad cotidiana de quienes ejercen esta profesión en contextos públicos —como el sistema educativo ecuatoriano— refleja una carga simbólica y laboral profundamente desequilibrada (Mora Erazo, Cedeño & Ortiz, 2023). En particular, los docentes enfrentan un entorno institucional que, lejos de garantizar su estabilidad y bienestar, tiende a reproducir lógicas de control, fiscalización excesiva y desconfianza.

En este contexto, ha emergido con fuerza el fenómeno del acoso institucional docente, entendido como aquel conjunto de prácticas administrativas, simbólicas o relacionales que colocan al profesional de la educación en una posición de desventaja, vulneración o desgaste prolongado (González, 2021; Hargreaves, 2020). Estas prácticas no siempre son abiertas o explícitas. A menudo se traducen en la activación de protocolos disciplinarios sin verificación de hechos, en señalamientos por parte de directivos sin canales de defensa adecuados, o en el aislamiento profesional dentro del mismo plantel educativo.

Uno de los mecanismos más comunes de institucionalización del acoso en Ecuador es la aplicación desproporcionada o inadecuada del Manual de Rutas y Protocolos para la Prevención y Atención de la Violencia en el Ámbito Educativo, elaborado por el Ministerio de Educación (2022). Este documento, si bien representa un avance en la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes, ha sido criticado por su carácter unidireccional: prioriza la atención al denunciante sin ofrecer garantías efectivas al docente acusado, especialmente cuando no hay pruebas concluyentes o el hecho denunciado corresponde a una interpretación subjetiva de gestos o acciones dentro del aula.

En la práctica, ello se traduce en situaciones donde el profesional docente puede ser acusado de maltrato psicológico por hechos menores, que por no ser del agrado de los progenitores o de los demás docentes, o algunas veces un saludo o una expresión se vuelve una malinterpretación de los hechos. La cultura escolar, en su intento por “cuidar” la convivencia, ha evolucionado hacia una hiperregulación del comportamiento docente, donde incluso acciones pedagógicas legítimas pueden ser reinterpretadas como actos violentos (UNESCO, 2022; Zapata, 2022).

Además, se ha identificado que el personal administrativo de las instituciones educativas y la falta de capacitación en directivos quienes asumen cargos como encargados, muchas veces no posee conocimientos de como activar las rutas y protocolos de violencia y en consecuencia solo realizan la derivación al Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE) —quienes son los encargados de aplicar los procesos— en muchos casos, solo se actúa más como órganos administrativos de procesamiento de denuncias, que, como espacios de mediación, escucha y restauración. La escasa formación en justicia restaurativa, así como la presión institucional para “resolver” casos y evitar conflictos con padres de familia, genera un ambiente donde el educador termina siendo objeto de procedimientos que afectan su reputación, su emocionalidad y su sentido de pertenencia (Yáñez & Ortiz, 2023; Carrera Castillo, 2024).

Estudios realizados en América Latina han evidenciado que esta tendencia no es exclusiva del Ecuador. Bintliff (2021), en su análisis sobre la cultura escolar en contextos de riesgo, advierte que los sistemas educativos suelen desarrollar estructuras de control interno que, lejos de empoderar al docente, lo colocan como potencial culpable ante cualquier conflicto escolar, dejando a un lado la responsabilidad de los directivos. En países como Chile, Perú o Colombia, también se han registrado casos de docentes señalados por razones ideológicas, disciplinarias o incluso personales, activando mecanismos de sanción que preceden a cualquier investigación.

A nivel nacional, reportes de entidades como Plan V (2022) o Human Rights Watch (2024) han expuesto la existencia de numerosos procesos disciplinarios iniciados contra docentes sin evidencia, motivados más por denuncias verbales que por hechos comprobados. Muchos de estos procesos terminan en reubicaciones forzadas, sin que exista un fallo en su contra, como una forma encubierta de exclusión institucional. Esta práctica vulnera derechos laborales y psicológicos, pues impide la restitución del docente en su entorno natural y lo expone a nuevas situaciones de señalamiento en su nuevo lugar de trabajo.

La salud emocional del profesorado, en este escenario, se ve profundamente afectada. Las consecuencias no se limitan al estrés momentáneo, sino que se extienden a cuadros de ansiedad crónica, depresión, desmotivación laboral y, en casos extremos, buscan ayuda profesional que les permita superar estas situaciones, pero en algunos puede provocar el abandono de la profesión (UNICEF, 2021; Pacheco Rodríguez, 2021). Esta situación contradice los principios declarados por el propio Ministerio de Educación sobre el “acompañamiento integral del talento humano docente” y pone en duda la eficacia de las políticas de bienestar educativo.

A ello se suma la falta de espacios reales de defensa y mediación. En muchas ocasiones, los docentes no tienen la oportunidad de explicar su versión de los hechos en un entorno neutral. Los descargos que se les solicita presentar son leídos únicamente por instancias administrativas, sin que se propicien encuentros restaurativos, reconstrucción del vínculo con la comunidad escolar o reparación emocional (Zapata, 2022; UNESCO, 2021). Esta lógica punitiva refuerza una cultura de miedo dentro del sistema educativo, donde el docente prefiere “no involucrarse” y cediendo ante las críticas de los demás y de los mismos directivos, antes que arriesgarse a ser denunciado.

Si bien es cierto que existen casos en los que docentes han incurrido en prácticas que vulneran los derechos de los estudiantes y que deben ser sancionadas conforme a la ley, este artículo se enfoca en una realidad igualmente preocupante: aquella en la que educadores son señalados sin pruebas concluyentes, y aun después de demostrarse su inocencia, enfrentan exclusión institucional y daño emocional prolongado. Este artículo se propone visibilizar esta problemática desde una experiencia particular, pero con vocación colectiva. A través de un enfoque cualitativo de tipo narrativo, se pretende analizar cómo el acoso institucional se articula en el día a día escolar, qué efectos tiene sobre la salud emocional del profesorado y cuáles son las limitaciones reales de los protocolos institucionales vigentes. Más aún, se buscará aportar propuestas concretas para avanzar hacia una cultura institucional que reconozca el valor del educador, garantice procesos justos y coloque el cuidado emocional en el centro de las políticas escolares.

## **METODOLOGÍA**

El presente estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, con un diseño de investigación narrativa. Esta metodología resulta adecuada cuando se busca explorar experiencias subjetivas profundas, especialmente en contextos donde los procesos institucionales generan silencios estructurales o formas de exclusión simbólica (Connelly & Clandinin, 2000). La narrativa permite reconstruir la vivencia del sujeto desde su propio lenguaje, resignificando hechos que, aunque aislados en apariencia, están conectados con estructuras más amplias de poder, control y legitimidad institucional.

El diseño adoptado ha sido de tipo autobiográfico-profesional, centrado en el relato de una docente que ha sido objeto de procesos administrativos derivados de una denuncia ambigua, sin pruebas concluyentes y sin verificación en campo. Esta experiencia, que podría parecer individual, ha sido abordada como un caso emblemático, por su capacidad de representar prácticas institucionales extendidas en el sistema educativo ecuatoriano. Según Creswell (2021), este tipo de enfoque permite revelar patrones comunes a partir de una sola historia significativa, ofreciendo un marco interpretativo que enriquece el análisis estructural del fenómeno.

Para la recolección de información, se utilizaron tres fuentes principales:

**Documentación oficial:** Se revisaron descargos, notificaciones, memorandos y resoluciones emitidas por la institución educativa, la Dirección Distrital y los órganos responsables del proceso disciplinario. Esta documentación permitió reconstruir la cronología de los hechos, los argumentos institucionales y las respuestas formales del sistema.

**Normativa vigente:** Se incorporó como insumo fundamental el Manual de Rutas y Protocolos para la Prevención y Atención de la Violencia en el Ámbito Educativo (Ministerio de Educación, 2022), contrastando su aplicación práctica con lo estipulado en sus directrices. También se consideraron normas complementarias relacionadas con derechos laborales y ética profesional docente.

**Diarios reflexivos:** El docente mantuvo un registro personal de vivencias, emociones, interacciones y reflexiones durante el proceso, “me sentí invisibilizada cuando nadie respondió mis correos...”. Estos textos permitieron identificar los impactos emocionales del acoso institucional, así como las estrategias personales de afrontamiento desarrolladas para resistir la presión y el estigma.

La información fue organizada temáticamente y analizada bajo el método de análisis narrativo crítico, el cual combina elementos de la narrativa tradicional (estructura, temporalidad, personajes) con una lectura interpretativa del contexto sociopolítico e institucional en que se inscriben los relatos (Riessman, 2008). Se pusieron especial atención a los momentos de quiebre emocional, al lenguaje utilizado por las autoridades y a las decisiones tomadas por los actores del sistema.

Asimismo, se revisó literatura científica nacional e internacional que aborda el acoso laboral, la violencia institucional en educación y el bienestar emocional docente. Esta triangulación entre fuentes personales, institucionales y teóricas permitió fortalecer la validez del estudio, situando la experiencia concreta dentro de un marco más amplio de análisis crítico (Stake, 2010).

Aunque el estudio se fundamenta en una experiencia particular, su propósito no es exclusivamente testimonial, sino hermenéutico: interpretar cómo los mecanismos de denuncia, traslado y exclusión pueden operar como formas de violencia simbólica en los sistemas educativos contemporáneos (Bourdieu, 1998). Esta metodología reconoce el poder transformador de las narrativas personales cuando son recuperadas con un enfoque ético, reflexivo y político.

Finalmente, cabe señalar que se han resguardado aspectos éticos fundamentales. No se han incluido nombres propios ni identificadores institucionales, salvo la mención de fuentes públicas. El consentimiento informado y la voluntad expresa de compartir esta historia como aporte al debate educativo fueron elementos centrales para la validación ética del proceso.

## RESULTADOS

Los hallazgos del presente estudio revelan una serie de patrones institucionales que afectan de manera directa la salud emocional, profesional y social de los docentes que atraviesan procesos de señalamiento en el sistema educativo público. La narrativa reconstruida permite identificar cómo, a partir de una denuncia ambigua —sin pruebas concluyentes y basada en interpretaciones subjetivas de hechos pedagógicos—, se activó un proceso administrativo que desembocó en prácticas de exclusión, rotación forzada, aislamiento y estigmatización.

En este caso, el hecho desencadenante no fue una agresión directa ni un acto violento evidente, sino la interpretación de una conducta docente como presunto maltrato psicológico. Situaciones que se enfrenta dentro del aula diariamente el docente, quien como tutor es señalado sin haber cometido ningún acto de violencia, solo por aspectos pedagógicos con otros docentes, o por el simple hecho de no poder atender al familiar dentro de horas de clase, esto fue suficiente para activar el protocolo de

actuación frente a la violencia escolar, sin mediar análisis contextual ni verificación en campo. Esta dinámica ha sido documentada también por Zapata (2022), quien señala que “la institucionalidad escolar confunde protección con punitivismo, activando sanciones sobre la base del miedo y la percepción más que de la evidencia”.

El procedimiento se llevó a cabo sin una mediación adecuada, por parte del directivo, ni los actores responsables, en especial los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE), no ofrecieron acompañamiento emocional ni facilitaron espacios de diálogo restaurativo en ningún momento, aunque el docente había solicitado en varias ocasiones una reunión, sobre el comportamiento de los estudiantes con otros docentes. En lugar de eso, se llevó a cabo una denuncia en contra del docente, luego de ello se solicitaron informes, formularios y descargos escritos, sin contacto directo con los hechos ni observación en el entorno donde ocurrió la situación. Esta forma de operar responde a una lógica burocrática que, según Mora Erazo, Cedeño y Ortiz (2023), “convierte el protocolo en una carga emocional más para el docente en lugar de ser un canal de resolución de conflictos”.

Uno de los hallazgos más significativos del análisis documental fue que el procedimiento nunca contempló el principio de presunción de inocencia. Según el docente fue separado de su jornada habitual desde los primeros días del proceso orden emitida por el departamento de Talento Humano del Distrito, donde se le asignaron funciones administrativas externas a su perfil profesional, lo que derivó en una pérdida de identidad laboral. Esta medida, aunque no constaba como sanción formal, que se disfraza muchas veces en un castigo simbólico, mientras se realiza las investigaciones. De acuerdo con el *Manual de Rutas y Protocolos* (Ministerio de Educación, 2022), se indica que la reubicación es una medida de protección, pero en la práctica puede convertirse en un mecanismo de exclusión cuando no está justificada por evidencias claras ni acompañada por medidas de reparación posterior.

Este tipo de prácticas también han sido identificadas por organismos internacionales. Según Human Rights Watch (2024), existe en Ecuador una preocupante tendencia a considerar culpables a los docentes antes de concluir los procesos, especialmente cuando las denuncias provienen de actores externos con poder mediático o social. Esta presunción de culpa institucional, aunque no esté explicitada, se manifiesta en las decisiones de los directivos y encargados de no permitir el retorno del docente a su jornada laboral, ni a su carga horaria, logrando que se manifieste el exceso de personal, aun después de haber sido absuelto.

En el caso analizado, el docente finalmente solicitó el cambio a la dirección distrital, luego de varios días de asistir a la misma institución y sin poder ejercer sus funciones como docente, fue trasladada a otra unidad educativa y en otra jornada laboral, también más alejada de su domicilio. Desde su llegada, fue recibida con desconfianza por parte de colegas y directivos, quienes ya habían sido informados del proceso anterior de una manera negativa. Esto generó una situación de revictimización institucional: no solo fue separada de su entorno natural, sino que también fue expuesta a nuevos episodios de rechazo, aislamiento y sobrecarga emocional. Tal como documenta Yáñez y Ortiz (2023), los docentes que han sido objeto de denuncias injustificadas suelen experimentar una “doble exclusión: la del proceso disciplinario y la del nuevo entorno laboral que los señala anticipadamente”.

Los efectos emocionales fueron severos, esto se observa cuando el docente presenta un cuadro de ansiedad constante, episodios de insomnio, sensación de impotencia, y de vigilancia continua, que resulto en una pérdida de motivación profesional. Estas afectaciones fueron registradas en sus diarios reflexivos y validan los estudios previos de Varela, Cedeño y Chávez (2024), quienes encontraron una relación directa entre acoso institucional y síntomas de fatiga emocional docente. A nivel estructural, estos efectos también impactan la calidad del proceso educativo, ya que un educador emocionalmente afectado no puede ejercer su rol pedagógico con la misma integridad y vocación.

Un aspecto adicional relevante es que durante todo el proceso no se ofreció una audiencia real ni una mediación in situ, contraviniendo lo estipulado en la normativa del propio Ministerio. El artículo 10 del *Manual de Rutas y Protocolos (2022)* recomienda la intervención del equipo institucional antes de elevar el caso a otras instancias, sin embargo, esta recomendación fue ignorada. El proceso fue tramitado exclusivamente desde los departamentos de Talento Humano y Jurídico en coordinación con la dirección distrital, reforzando la lógica vertical del castigo y omitiendo la posibilidad de reconstrucción del vínculo educativo.

Finalmente, se identificó que este caso no es aislado, durante la investigación, el docente tuvo contacto con varios colegas y entre ellos un directivo, quienes atravesaban o habían vivido situaciones similares por perjuicios o falsas acusaciones, y todas marcadas por denuncias ambiguas, maltratos desde físicos, psicológicos, e inclusive calumnias o acusaciones de parte padres de familias u otros compañeros docentes, o simplemente por aparentes negligencias por no actuar a tiempo o seguir la ruta o protocolo ante casos de violencia, “solo por ser docente tutor”; así mismo todos ellos, habían sido tratados con traslados no justificados y procesos sin resolución clara, en algunos casos se desarrollaron sumarios administrativos sin opción a la defensa, obligando al docente a buscar asesoría legal.

Esto permite afirmar que existe un patrón estructural de vulnerabilidad al docente frente a los mecanismos de control institucional, no demuestra una clara acción de protección a favor del docente y solo se lo señala como el culpable solo por ser el adulto en ciertos casos, así como señala Bintlí (2021), “los sistemas escolares diseñan dispositivos de sanción que funcionan incluso sin necesidad de demostrar culpa, porque operan sobre el temor, el rumor y la imagen social”.

## DISCUSIÓN

Los resultados expuestos anteriormente permiten identificar no solo una experiencia individual de afectación docente, sino un síntoma estructural dentro del sistema educativo ecuatoriano. El acoso institucional no se manifiesta exclusivamente a través de sanciones explícitas o despidos, sino mediante procedimientos que, bajo la apariencia de protocolos de protección, reproducen dinámicas de desconfianza, revictimización y castigo simbólico (González, 2021).

En el caso estudiado, las acciones institucionales estuvieron mediadas por la activación del *Manual de Rutas y Protocolos para la Prevención y Atención de la Violencia en el Ámbito Educativo* (Ministerio de Educación, 2022). Si bien este instrumento fue diseñado para prevenir y atender situaciones de violencia escolar, su aplicación ha derivado —en algunos contextos— en un exceso de burocratización, falta de interpretación contextual y debilitamiento del rol docente. Como señala Zapata (2022), “el problema no radica en la existencia del protocolo, sino en su aplicación mecánica, sin juicio pedagógico ni acompañamiento emocional”.

Una de las principales tensiones identificadas es el uso del protocolo como herramienta para resolver conflictos que, en muchos casos, no alcanzan el umbral de violencia real. Expresiones gestuales, frases firmes o decisiones pedagógicas legítimas pueden ser malinterpretadas, y en un entorno institucional con baja cultura de mediación, derivan en procesos formales innecesarios. Este fenómeno, conocido como sobrerregulación institucional, ha sido ampliamente documentado en el contexto latinoamericano de la UNESCO (Carrera Castillo, 2024) Ca.

Asimismo, la figura del docente ha transitado, en la última década, de ser un referente formador a un sujeto potencialmente sancionable. Esta inversión simbólica del rol educativo genera efectos devastadores en la identidad profesional. Según Hargreaves (2020), el acoso institucional no solo deteriora la salud mental de los educadores, sino que rompe los vínculos de confianza con la comunidad escolar, lo que se traduce en desmotivación, burnout y abandono de la carrera.

El presente estudio confirma que, en la práctica, el procedimiento no garantiza condiciones justas de defensa para el educador. Los docentes no siempre son escuchados por sus superiores, no acceden a mediaciones con la comunidad ni cuentan con respaldo legal efectivo. A menudo, deben enfrentar el proceso en solitario, sin acompañamiento psicológico, jurídico o gremial, y luego deben buscar ayuda psicológica o en algunos casos psiquiátrica. Tal como evidencia Yáñez y Ortiz (2023), la mayoría de educadores afectados son “empujados a una ruta administrativa sin retorno, que los lleva del aula a la oficina, y de ahí a la renuncia o la desmotivación crónica”.

La reubicación de docentes como medida “preventiva” también merece una discusión crítica. En la mayoría de los casos, esta reubicación opera como un mecanismo de exclusión más que de protección. No solo se retira al docente de su entorno laboral habitual, sino que se interrumpe el vínculo con su comunidad, se fracturan sus relaciones profesionales y se lo expone a nuevas formas de señalamiento en el lugar de destino (Plan V, 2022; Human Rights Watch, 2024). El hecho de que la normativa permita estas reubicaciones sin establecer mecanismos de restitución posterior agrava la sensación de injusticia y abandono.

Por otro lado, el rol del Directivo y de los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE), que deberían facilitar procesos de mediación escolar, aparece de forma limitada o sesgada. Las autoridades, en lugar de acompañar integralmente a los actores involucrados, muchas veces terminan operando como instancias documentales, centradas en la recolección de pruebas o informes, sin generar espacios de diálogo que permitan prevenir la escalada del conflicto. Según el propio *Manual de Rutas y Protocolos* (2022), la mediación y la intervención oportuna son parte fundamental del enfoque de restitución, pero en la práctica esto no se cumple sistemáticamente.

Estas debilidades en el procedimiento institucional tienen consecuencias profundas: deterioro del clima laboral, normalización del miedo, ocultamiento de emociones, y ruptura del vínculo docente-estudiante. Además, afectan la confianza del educador en el sistema, lo que puede limitar su capacidad crítica, su autonomía profesional y su compromiso con la innovación pedagógica (Bintliff, 2021; Varela, Cedeño & Chávez, 2024).

Desde una perspectiva ética, resulta inadmisibles que un sistema educativo que se propone formar ciudadanos críticos y resilientes reproduzca prácticas que excluyen, silencian o culpabilizan a sus propios formadores. Como ha señalado la UNESCO (2021), la dignidad profesional del docente es uno de los pilares esenciales para garantizar una educación transformadora. Sin embargo, en contextos donde se privilegia la imagen institucional por sobre la verdad pedagógica, la dignidad del educador queda subordinada a decisiones administrativas deshumanizantes. Es necesario señalar que la existencia de docentes que ejercen violencia psicológica o física es real y debe ser abordada con rigor legal y pedagógico. Sin embargo, esto no justifica que se aplique la misma lógica de sanción sobre docentes cuya culpabilidad no ha sido probada, “solo somos docentes que deseamos el bien, haciendo el bien, trabajando con vocación sin necesidad de ser señalados”. El riesgo de caer en la presunción institucional de culpabilidad genera un efecto colateral de estigmatización y revictimización, incluso sobre profesionales que han sido exonerados.

Por lo tanto, esta discusión invita a repensar de forma estructural el diseño y la aplicación de los protocolos de actuación. No basta con tener una normativa; se requiere formación ética y pedagógica de los directivos, fortalecimiento de la mediación escolar, y un sistema de apoyo emocional real para los docentes afectados. Además, es urgente incluir mecanismos de revisión posterior, donde se evalúe el impacto emocional y laboral de cada proceso, y se establezcan rutas de reparación, contención emocional y acompañamiento profesional.

## **CONCLUSIONES**

Los hallazgos de esta investigación permiten concluir que el acoso institucional docente en el sistema educativo ecuatoriano no es un hecho excepcional, sino una manifestación estructural de prácticas administrativas deshumanizantes, derivadas tanto de protocolos mal aplicados como de una cultura institucional que prioriza la defensa de la imagen sobre la protección emocional del profesorado.

Uno de los aspectos más críticos evidenciados es el uso descontextualizado del *Manual de Rutas y Protocolos para la Prevención y Atención de la Violencia en el Ámbito Educativo* (Ministerio de Educación, 2022), que, si bien tiene como propósito principal proteger a la niñez y adolescencia, en la práctica ha generado procesos de señalamiento y exclusión para docentes inocentes. El hecho de que un gesto corporal, una palabra firme o un desacuerdo pedagógico puedan ser malinterpretados como violencia psicológica es un síntoma preocupante de la sobrerregulación que se vive actualmente en los planteles educativos (Zapata, 2022; González, 2021).

Además, se concluye que muchos docentes son apartados de sus funciones sin que se respete el principio de presunción de inocencia, y sin que se activen mecanismos reales de mediación, audiencia o defensa efectiva. La reubicación “preventiva” no opera como un acto de cuidado institucional, sino como una forma de castigo encubierto, que rompe vínculos, genera estigmas y debilita emocionalmente al educador (Yáñez & Ortiz, 2023; HRW, 2024).


El rol del Directivo y de los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE), aunque clave dentro del protocolo, aparece en la práctica reducido a funciones operativas, alejadas de su misión formadora y restaurativa. Esta limitación reproduce una lógica burocrática que desprotege tanto a la comunidad escolar como al profesional acusado, deteriorando el clima institucional y normalizando el miedo como forma de gobernanza educativa (Mora Erazo et al., 2023; Varela et al., 2024).

Desde un enfoque de justicia educativa, es urgente que las instituciones desarrollen rutas restaurativas reales, donde el educador no sea tratado como un sujeto pasivo sino como un actor con derechos, voz y protección. Las universidades, ONGs, colectivos docentes y organismos internacionales deben promover espacios de diálogo estructurado sobre esta problemática, así como desarrollar programas de apoyo psicosocial y formación ética para los directivos escolares. Si bien se reconoce que los protocolos de actuación son necesarios para sancionar a quienes vulneran los derechos de estudiantes, también es indispensable que estos mecanismos integren salvaguardas para proteger a los docentes que han sido acusados sin fundamento. La justicia educativa no puede operar con base en sospechas ni en automatismos procedimentales.

El sistema educativo no puede formar ciudadanos empáticos, críticos y resilientes si reproduce estructuras internas de exclusión, silencio y castigo. Cuidar al docente es cuidar el futuro, porque la vocación es también una manera de amar, y no de violentar. En este sentido, se propone una revisión integral de los protocolos de actuación, con énfasis en justicia restaurativa, acompañamiento emocional y reparación institucional. Solo con políticas inclusivas, éticas y centradas en el ser humano será posible construir una escuela democrática, saludable y verdaderamente educativa.

## REFERENCIAS

- Bintliff, A. V. (2021). School culture and teacher identity: Moving beyond the walls. *Educational Studies*, 57(2), 131–147. <https://doi.org/10.1080/00131946.2020.1847385>.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Carrera Castillo, M. (2024). Factores psicosociales y su impacto en el desempeño docente. *Polo del Conocimiento*, 9(12), 612–634. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i12.5632>.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Creswell, J. W. (2021). *Diseño de investigación cualitativa (3.ª ed.)*. Sage.
- González, F. (2021). Acoso institucional y desprotección del trabajador. *Revista Latinoamericana de Psicología Laboral*, 12(1), 45–60.
- Hargreaves, A. (2020). Teacher well-being in the time of COVID-19. *Journal of Educational Change*, 21(4), 457–468. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09336-4>
- Human Rights Watch. (2024). Ecuador: Slow progress addressing school-related violence. <https://www.hrw.org/en/news/2024/04/07/ecuador-schools-violence>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). *Manual de rutas y protocolos para la prevención y atención de la violencia en el ámbito educativo (2.ª ed.)*. <https://educacion.gob.ec>
- Mora Erazo, M., Cedeño, D., & Ortiz, M. (2023). Estrés en docentes ecuatorianos: análisis psicosocial. *Revista Polo del Conocimiento*, 8(1), 44–61.
- Pacheco Rodríguez, M. (2021). Teletrabajo y afectaciones psicosociales en docentes. *Polo del Conocimiento*, 6(12), 1–20.
- Plan V. (2022). Cuando el sistema acusa a los maestros. Plan V Ecuador. <https://www.planv.com.ec>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford Press.
- UNESCO. (2021). *Transformar la educación: Experiencias de resiliencia docente en América Latina*. <https://unesdoc.unesco.org>
- UNESCO. (2022). *Justicia educativa y salud emocional docente en contextos adversos*. <https://unesdoc.unesco.org>
- UNICEF Ecuador. (2021). *Los docentes son clave para proteger la salud mental de los estudiantes*. <https://www.unicef.org/ecuador>
- Varela, J., Cedeño, F., & Chávez, K. (2024). Victimization of educators during the pandemic. In *Managing School Resilience*. TeseoPress. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7863342>
- Yáñez, D., & Ortiz, M. (2023). Docentes en crisis institucional: narrativas de exclusión. *Revista Científica de Ciencias Sociales*, 11(2), 199–215.
- Zapata, L. (2022). Acompañamiento emocional y políticas educativas. *Revista de Educación y Sociedad*, 24(3), 65–82.

Todo el contenido de **LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons .