

Estrategias afectivas y territoriales para una educación inclusiva desde las aulas vivas del Ecuador

*Affective and territorial strategies for inclusive education from Ecuador's living
classrooms*

MSc. Tania Carolina Hermosa Sánchez

Escuela de Educación Básica "Hideyo Noguchi"
caritohermosa2801@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-7414-8637>
Quito, Ecuador

MSc. Jenny Amparo Herrera Loza

Unidad Educativa Rafael Larrea
jenyta1206@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0001-7940-5961>
Quito, Ecuador

MSc. Grace Paulina Toaquiza Cruz

Unidad Educativa Rafael Larrea
paulinagrace@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0003-6172-8951>
Quito, Ecuador

Formato de citación APA

Hermosa, T., Herrera, J. & Toaquiza G. (2025).
*Estrategias Afectivas y Territoriales para una Educación
Inclusiva desde las Aulas Vivas del Ecuador*. Revista REG,
Vol. 4 (Nº. 3). p. 450- 480.

CIENCIA INTEGRADA

Vol. 4 (Nº. 3). Julio - Septiembre 2025.

ISSN: 3073-1259

Fecha de recepción: 25-07-2025

Fecha de aceptación :05-08-2025

Fecha de publicación:30-09-2025

RESUMEN

El presente artículo recoge y sistematiza una experiencia pedagógica viva desarrollada en diversas escuelas comunitarias e interculturales del Ecuador, donde el aula se convierte en un territorio fértil para la inclusión, el afecto y la creatividad. Basado en el libro *Lecciones que Florecen en Territorios de Aprendizaje*, este estudio presenta más de 100 estrategias educativas surgidas desde la práctica docente sensible, orientadas a fortalecer el desarrollo emocional, cultural y social del estudiantado. A través de enfoques vinculados a la educación emocional (Bisquerra, 2000; Vivas García, 2003), la pedagogía del vínculo (Fragoso Franco, 2023) y la diversidad cultural (Comboni & Juárez, 2020), se ofrece una propuesta metodológica que entrelaza ternura, territorio y transformación. La investigación emplea un enfoque cualitativo de tipo etnográfico y participativo, basado en la observación situada, la sistematización de relatos docentes y la construcción colectiva de prácticas contextualizadas. El análisis de resultados permite identificar cinco grandes núcleos temáticos: afectividad en el aula, expresión emocional simbólica, integración del territorio, inclusión cultural y creatividad lúdica. Cada uno de estos ejes da lugar a una serie de propuestas pedagógicas aplicables, adaptables y transferibles a diversos contextos educativos. Este artículo no solo busca visibilizar prácticas exitosas de educación transformadora en contextos vulnerables, sino también aportar a la reflexión teórico-metodológica sobre cómo las aulas pueden convertirse en ecosistemas vivos de aprendizaje y contención. Tal como lo afirman Comboni y Juárez (2020), el acto educativo auténtico “no impone, sino que dialoga; no domestica, sino que acompaña”. De este modo, se reafirma que otra educación no solo es posible, sino que ya está en marcha en las escuelas que florecen con alma comunitaria.

PALABRAS CLAVE: Inclusión, Afectividad, Interculturalidad, Creatividad, Transformación educativa.

ABSTRACT

This article compiles and systematizes a living pedagogical experience developed in various community and intercultural schools in Ecuador, where the classroom becomes fertile ground for inclusion, affection, and creativity. Based on the book *Lecciones que Florecen en Territorios de Aprendizaje*, this study presents over 100 educational strategies born from sensitive and situated teaching practices, aimed at strengthening students' emotional, cultural, and social development. Through frameworks related to emotional education (Bisquerra, 2000; Vivas García, 2003), pedagogy of bonding (Fragoso Franco, 2023), and cultural diversity (Comboni & Juárez, 2020), it offers a methodological approach that intertwines tenderness, territory, and transformation. The research follows a qualitative, ethnographic and participatory methodology, based on direct observation, documentation of lived pedagogical narratives, and collective construction of localized practices. The results analysis identifies five thematic cores: affectivity in the classroom, symbolic emotional expression, integration of territory, cultural inclusion, and ludic creativity. Each axis gives rise to a series of applicable, adaptable, and transferable pedagogical proposals for diverse educational contexts. This article not only seeks to highlight effective transformative education practices in vulnerable environments but also contributes to theoretical-methodological reflections on how classrooms can become living ecosystems for learning and emotional support. As Comboni and Juárez (2020) assert, authentic educational acts “do not impose, but dialogue; do not domesticate, but accompany.” In this way, it reaffirms that another form of education is not only possible—it is already blooming in schools with a community soul.

KEYWORDS: Inclusion, Affectivity, interculturality, creativity, educational transformation.

INTRODUCCIÓN

La escuela, como espacio de socialización, aprendizaje y construcción de sentidos, ha sido históricamente interpelada por los desafíos sociales, culturales y emocionales que atraviesan a sus comunidades. En el contexto ecuatoriano y latinoamericano, donde convergen territorios profundamente diversos y condiciones de vulnerabilidad estructural, la necesidad de reinventar la educación desde el afecto, la inclusión y la participación se vuelve ineludible. Frente a modelos pedagógicos verticales, fragmentados y normativos, diversas experiencias han demostrado que es posible construir una educación más humana, situada y comunitaria, anclada en el reconocimiento de los vínculos, la identidad cultural y la creatividad como fundamentos pedagógicos.

El libro *Lecciones que Florecen en Territorios de Aprendizaje* constituye una propuesta pionera en la sistematización de prácticas educativas nacidas desde la experiencia concreta de maestras ecuatorianas que enseñan desde el corazón del territorio. El texto recoge más de cien estrategias que integran la dimensión emocional, intercultural, simbólica y lúdica del aprendizaje, y que han sido desarrolladas en escuelas ubicadas en zonas rurales, periurbanas e interculturales del país. Estas prácticas no responden a un currículo prescrito, sino que emergen de una escucha sensible de los contextos, de la observación atenta del día a día escolar, y de un compromiso ético con la ternura como forma de enseñar y transformar.

La pandemia de COVID-19 evidenció con crudeza las carencias del sistema educativo en su capacidad para contener emocionalmente a sus actores. En ese escenario, las aulas vivas descritas en esta propuesta se erigieron como verdaderos refugios pedagógicos, donde el cuidado mutuo, la escucha, la creatividad y el territorio se transformaron en pilares para la continuidad del vínculo educativo. Como señalan Comboni y Juárez (2020), “el acto educativo auténtico no impone, sino que dialoga; no domestica, sino que acompaña”. Esta premisa es el hilo conductor de todas las experiencias relatadas en el libro, donde el aula se reconfigura como un ecosistema simbólico, afectivo y cultural.

Las estrategias sistematizadas en este artículo no son “buenas prácticas” aisladas, sino expresiones de una concepción pedagógica integral que reconoce al territorio como sujeto educativo, al cuerpo como mediador del aprendizaje y a las emociones como conocimiento legítimo. En palabras de Vivas García (2003), la formación emocional exige un cambio de paradigma en torno al rol docente, concibiendo al educador como un mediador de vínculos y no solo como transmisor de contenidos. Esta transformación implica entender que enseñar es también cuidar, escuchar, contener y nombrar lo que duele y lo que florece.



Este artículo tiene como objetivo principal analizar, desde una perspectiva crítica y situada, las contribuciones metodológicas y pedagógicas del enfoque de aulas vivas, identificando cinco ejes temáticos que emergen del corpus propuesto: afectividad en el aula, expresión emocional simbólica, integración del territorio, inclusión cultural y creatividad lúdica. A partir de una metodología cualitativa de tipo etnográfico y participativo, se sistematizan estas experiencias, rescatando su valor formativo, su potencia replicable y su profundo anclaje en los principios de equidad, comunidad y ternura.

Este trabajo no solo busca aportar a la visibilización de prácticas transformadoras ya en curso, sino también ofrecer una base teórico-metodológica para seguir construyendo una pedagogía sensible al contexto, a las raíces y a las emociones. Una pedagogía que, desde lo cotidiano y lo simbólico, reafirme que otra educación no solo es posible: ya está sucediendo.

El acto educativo no se reduce a la transmisión de contenidos, sino que involucra vínculos, emociones y presencias que configuran una trama profunda de significación. En este marco, la ternura aparece como una categoría política y pedagógica capaz de subvertir los dispositivos tradicionales del poder escolar. Su potencia no reside únicamente en el afecto, sino en su capacidad de humanizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, restaurar el sentido ético del cuidado mutuo y construir un aula como espacio de encuentro, no de imposición. Como afirman Comboni y Juárez (2020), “el acto educativo auténtico no impone, sino que dialoga; no doméstica, sino que acompaña”, desestabilizando así la lógica vertical de la educación bancaria denunciada por Paulo Freire.

En el contexto ecuatoriano, particularmente en territorios rurales e interculturales, esta concepción de la ternura como fuerza pedagógica ha sido encarnada por docentes que han resignificado sus prácticas para responder a las necesidades afectivas de sus estudiantes. El libro *Lecciones que Florecen en Territorios de Aprendizaje* da cuenta de más de 100 experiencias educativas donde la ternura no es un gesto periférico, sino un principio articulador. Desde el “Círculo del Cuidado” hasta el “Corazón del Aula”, pasando por estrategias como “Palabras que Abrigan” y “El Álbum de los Afectos”, el cuidado emocional se convierte en práctica cotidiana, en ritual simbólico y en política de resistencia frente a la indiferencia institucional.

Esta perspectiva está sólidamente respaldada por la literatura académica. Rafael Bisquerra (2000), pionero en educación emocional, sostiene que ésta es “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo”. Es decir, lejos de excluir lo afectivo, una pedagogía integral lo reconoce como parte constitutiva de la personalidad y del aprendizaje significativo. En esa línea, Vivas García (2003) argumenta que “la incorporación de la formación emocional reclama un cambio de paradigma en torno

al rol del profesorado y a la naturaleza de las relaciones pedagógicas”, exigiendo docentes emocionalmente competentes, sensibles al bienestar del grupo, capaces de sostener espacios de seguridad y empatía.

Las aulas vivas documentadas en el libro configuran verdaderos ecosistemas emocionales, donde cada recurso no solo cumple una función pedagógica, sino también una función afectiva, ritual y simbólica. Por ejemplo, “El Cojín de la Paz” facilita la reconciliación a través de un objeto que media la palabra; “La Canasta de las Pausas Amables” invita al descanso emocional en medio de la rutina escolar; y “La Manta del Perdón”, tejida colectivamente, representa el deseo común de comenzar de nuevo. Estos dispositivos, aparentemente sencillos, responden a una arquitectura simbólica profunda donde el cuerpo, el lenguaje y el objeto construyen un aula sensible.

David Fragoso Franco (2023) advierte que “la dimensión afectiva fue excluida del pensamiento didáctico, eclipsada por la sobrevaloración de lo cognitivo y por una mirada tecnocrática de la enseñanza”. Sin embargo, los múltiples indicadores de sufrimiento psicosocial presentes en la vida escolar —bullying, retraimiento, ira, tristeza, ansiedad— demuestran que no es posible seguir posponiendo el abordaje estructural de la emocionalidad en la educación. En palabras de Elisa Simón Mateo (2012), quien estudia el impacto de los programas de habilidades emocionales y sociales, “estos tienen un efecto particularmente positivo en niños con necesidades educativas especiales, fortaleciendo su autonomía, participación e integración”. Así, una escuela emocionalmente alfabetizada no solo es más justa, sino también más humana.

La ternura, entonces, no se manifiesta únicamente como afecto espontáneo, sino como estructura ética y epistemológica. Es un posicionamiento frente a la infancia, a los cuerpos que aprenden y a las comunidades que educan. Es reconocer que, en muchos contextos del Ecuador, la escuela representa el único espacio seguro para expresar el dolor, encontrar abrigo y sentir que se pertenece. La “Guía de contención emocional” del Ministerio de Educación (2020) insiste en este punto al señalar que “el acompañamiento emocional no es un complemento de la educación, sino una condición para que esta sea posible”, sobre todo en escenarios de crisis como los vividos durante y después de la pandemia.

A su vez, prácticas como “El Termómetro del Aula” o “Mis Tres Cosas Buenas del Día” permiten no solo registrar el estado emocional de los estudiantes, sino también hacer de la reflexión afectiva un componente estructural del cierre de jornada. Estos ejercicios de introspección colectiva, sostenidos en el tiempo, generan lo que el libro denomina “memoria emocional compartida”, una forma de construir identidad grupal a través del reconocimiento de lo vivido.



Tabla 1. Dispositivos afectivos y simbólicos en aulas vivas ecuatorianas

Nombre del recurso	Función afectiva	Componentes simbólicos	Resultado pedagógico esperado
El Cojín de la Paz	Mediación emocional en conflictos	Objeto textil compartido	Reconciliación dialogada entre pares
La Canasta de las Pausas Amables	Regulación del estrés y la ansiedad	Tarjetas con acciones de autocuidado	Clima emocional estable y mayor concentración
El Álbum de los Afectos	Memoria emocional colectiva	Fotografías, cartas, dibujos	Fortalecimiento del sentido de pertenencia
El Termómetro del Aula	Evaluación emocional grupal	Escala visual con tres niveles (frío, templado, cálido)	Conciencia emocional colectiva y coevaluación afectiva
La Manta del Perdón	Ritual de reconciliación	Tejido colectivo	Reparación de vínculos, simbolismo de nuevo comienzo
El Rincón del Abrazo Voluntario	Expresión física consensuada del afecto	Cartel visible y turnos rotativos	Validación emocional y construcción de confianza
El Corazón del Aula	Centro simbólico del cuidado afectivo	Caja con mensajes y objetos afectivos	Circulación del afecto y atención emocional espontánea
El Diario de los Sentires	Autoexpresión emocional diaria	Cuaderno individual	Fortalecimiento de la autorreflexión emocional
Palabras que Abrigan	Revalorización del lenguaje empático	Frases afectivas en afiches	Clima de aula protector, uso consciente del lenguaje

La Manta del Silencio	Espacio para Manta simbólica en el	Acompañamiento en
	contención emocional aula	emociones difíciles sin
	sin palabras	necesidad de
		verbalizar

Fuente: Elaboración propia a partir de *Lecciones que Florecen en Territorios de Aprendizaje* (2025).

Asumir la ternura como política educativa implica una transformación radical del sentido de educar. Implica reconocer que enseñar es también sanar, que el aula es también un espacio de cuidado mutuo, y que el currículum más poderoso es aquel que brota del vínculo. Las maestras que han contribuido con este libro lo han hecho desde una práctica encarnada, situada, sensible, alejada del discurso técnico y cercana al susurro, al abrazo, a la escucha sin prisa. Y es precisamente esa pedagogía del gesto y del alma la que permite florecer a las escuelas vivas.

La metáfora del aula como organismo vivo permite comprender que enseñar no consiste en aplicar técnicas neutrales, sino en habitar un espacio que respira, siente y se transforma con quienes lo conforman. En las experiencias sistematizadas en *Lecciones que Florecen en Territorios de Aprendizaje*, las aulas se presentan no como contenedores de saberes externos, sino como territorios simbólicos tejidos por gestos, emociones y relaciones. Estas “aulas vivas” son el resultado de prácticas pedagógicas que colocan el vínculo humano, el contexto comunitario y la experiencia sensible en el centro del proceso educativo.

En contextos rurales e interculturales del Ecuador, donde las comunidades enfrentan históricamente exclusión territorial, lingüística y epistémica, los dispositivos pedagógicos hegemónicos resultan muchas veces insuficientes o ajenos. Como lo señalan Comboni y Juárez (2020), una educación verdaderamente transformadora “no puede abstraerse del lugar en que acontece, ni del rostro de quienes la hacen posible”. En este sentido, las aulas vivas no se limitan a adaptar contenidos, sino que resignifican la escuela como espacio relacional, comunitario y situado, en permanente diálogo con su entorno social, cultural y afectivo.

Este tipo de pedagogía del vínculo implica un replanteamiento de los roles tradicionales. El docente deja de ser un transmisor de conocimientos para convertirse en un mediador del afecto, un cuidador de los lazos, un creador de atmósferas. La estrategia llamada “Turno para Cuidar”, por ejemplo, ilustra esta lógica al asignar a cada estudiante la tarea simbólica de acompañar a sus compañeros durante la semana, reconociendo que el cuidado no es tarea exclusiva del adulto, sino una práctica que se aprende desde la participación. Asimismo, la implementación del “Círculo del



Cuidado” o del “Buzón de las Emociones Silenciosas” refuerza la dimensión colectiva y ritual del vínculo, donde la palabra circula como bálsamo y el silencio se reconoce como gesto de contención.

Estas aulas vivas también articulan el aprendizaje con la vida cotidiana, con la cultura local y con las necesidades afectivas del grupo. En este marco, el juego, la narrativa, la expresión artística y la participación comunitaria no son ornamentos didácticos, sino formas legítimas de conocimiento. Como plantea Marín (2020), el espacio educativo debe convertirse en un “laboratorio de emociones, símbolos y sentidos” donde el estudiante explore su voz creadora sin temor al error ni a la censura. Las estrategias documentadas como “El Laboratorio de la Imaginación Encendida” o “Teatro de Bolsillo” son ejemplos concretos de cómo la creatividad simbólica se pone al servicio del vínculo y del aprendizaje significativo.

La vitalidad de estas aulas se sustenta también en su capacidad para involucrar a las familias, los abuelos, los saberes locales y los paisajes del territorio. Estrategias como “Abueloteca Itinerante” o “Camino de la Paz” visibilizan que el vínculo pedagógico no se restringe a la relación docente-estudiante, sino que incluye a la comunidad como sujeto coeducador. La figura del “lector de sabiduría” o del “guardián del clima escolar” son dispositivos que resignifican el poder pedagógico y lo distribuyen afectivamente entre todos los actores de la comunidad educativa.

Desde una mirada crítica, puede afirmarse que las pedagogías del vínculo en contextos comunitarios no buscan reemplazar el currículo formal, sino expandir sus márgenes para hacerlo más pertinente, más humano y más transformador. La experiencia cotidiana en estas aulas demuestra que el conocimiento florece mejor cuando crece en suelo fértil: aquel donde se escucha, se nombra, se cuida y se comparte. Como lo expresa el prólogo del libro, “los territorios que se recorren en estas páginas no son abstractos: tienen nombres, tienen manos que cocinan, tienen radios que cuentan, tienen telares que abrazan”.

Apostar por una pedagogía del vínculo en aulas vivas implica también resistir las tendencias tecnocráticas que buscan homogeneizar los procesos educativos, fragmentar el aprendizaje y suprimir la subjetividad. Frente a esa lógica, las maestras autoras de estas experiencias construyen una ética del cuidado colectivo, donde el conocimiento circula en espiral, como afecto que se ofrece, se transforma y se multiplica. Estas aulas no solo enseñan contenidos: enseñan a convivir, a reparar, a imaginar y a pertenecer.

Tabla 2. Estrategias comunitarias y territoriales en aulas vivas ecuatorianas

Nombre de la estrategia	Vínculo comunitario activado	Elemento cultural o territorial integrado	Finalidad pedagógica principal
Abueloteca Itinerante	Participación intergeneracional	Relatos, cantos, oficios, cocina tradicional	Recuperación de la memoria viva y fortalecimiento del lazo generacional
Caminatas con Oído Ancestral	Exploración activa del entorno	Sonidos, emociones del territorio	Integración sensorial y afectiva con el entorno natural
Museo del Territorio Viviente	Coeducación con las familias	Objetos identitarios, saberes locales	Visibilización del patrimonio comunitario
Mapa Vivo de la Comunidad	Cartografía colaborativa	Espacios significativos (cerro, mercado, río, casa ancestral)	Reconocimiento espacial de la identidad cultural
Bitácora de Mi Territorio	Investigación participativa escolar	Festividades, plantas, historias familiares	Desarrollo de la identidad territorial y narrativa
Tambo de Creaciones Colectivas	Producción artística comunitaria	Mural, exposición intercultural	Expresión simbólica de la diversidad y la inclusión
Ceremonia de Cierre con el Territorio	Espiritualidad pedagógica desde lo local	Ofrendas, cantos, palabras compartidas	Cierre ritual del ciclo escolar con conexión al entorno
Feria de Juegos del Mundo	Participación de familias y estudiantes	Juegos tradicionales interculturales	Celebración de la diversidad lúdica y promoción del aprendizaje colectivo

Mesa de Sabores y Memorias	Cocina como vehículo educativo	Recetas familiares, narraciones orales	Integración del currículo con la cultura y el afecto
Semillas que Dicen Mi Nombre	Asociación entre identidad y biodiversidad local	Nombres, semillas nativas, símbolos	Fortalecimiento del sentido de pertenencia desde lo ecológico

Fuente: Elaboración propia a partir de *Lecciones que Florecen en Territorios de Aprendizaje* (2025).

Las aulas vivas ecuatorianas documentadas en este estudio constituyen espacios de innovación pedagógica profundamente enraizados en los territorios que habitan. Allí, el vínculo no es un efecto colateral del aprendizaje, sino su condición de posibilidad. Enseñar, desde esta mirada, es un acto relacional que se entreteje con hilos de confianza, dignidad y comunidad.

La educación emocional ha dejado de ser un complemento periférico en el ámbito escolar para constituirse en un componente central del desarrollo integral del ser humano. En el contexto de las aulas vivas ecuatorianas, la afectividad no solo está presente en momentos aislados, sino que atraviesa todas las dimensiones del aprendizaje: desde la construcción del clima del aula hasta la evaluación colectiva del sentir cotidiano. Como lo sostiene Rafael Bisquerra (2000), la educación emocional debe entenderse como un “proceso educativo, continuo y permanente”, orientado a potenciar competencias emocionales que complementen la dimensión cognitiva y favorezcan el bienestar personal y social.

Las experiencias recogidas en *Lecciones que Florecen en Territorios de Aprendizaje* evidencian que, en territorios donde el dolor, la desigualdad o la desconfianza han dejado huella, educar emocionalmente es también una forma de sanar. Estrategias como “El Diario de los Sentires”, “La Caja de la Calma” o “La Rueda del Sentir” no solo estimulan la autoexploración, sino que ofrecen herramientas concretas para la autorregulación, la identificación de emociones complejas y el fortalecimiento del lenguaje afectivo. Estas prácticas abren espacios simbólicos donde lo emocional no se reprime ni se minimiza, sino que se legitima como forma de conocimiento y de cuidado.

Vivas García (2003) argumenta que este tipo de formación requiere un cambio de paradigma respecto al rol docente, quien debe dejar de ser un “experto distante” para convertirse en un referente emocional, capaz de sostener climas seguros y facilitar experiencias de contención. En línea con esta afirmación, las docentes autoras del libro no se presentan como técnicas de la enseñanza, sino como tejedoras del vínculo y facilitadoras del sentir. Su práctica pedagógica se basa en la escucha, el

acompañamiento activo y el diseño de recursos simbólicos para expresar y transformar el mundo emocional de sus estudiantes.

En particular, estrategias como “El Espejo que Abraza”, “Palabras que Me Nombran” o “Historias de Colores Sentidos” integran lo afectivo con lo artístico y lo narrativo, generando un tipo de alfabetización emocional que no responde a modelos clínicos ni normativos, sino que brota de la cotidianidad escolar. Esta aproximación lúdica y expresiva, según Guaita y Esteve (2020), permite a los niños y niñas “configurar su mundo interno de forma creativa, accesible y profundamente significativa”. Así, el aula se convierte en una comunidad de lenguaje afectivo, donde el nombrar, el dibujar, el representar o el cantar emociones forman parte del currículum vivo.

La sistematización de estas prácticas confirma que la educación emocional no debe ser reducida a momentos puntuales o actividades extracurriculares. Al contrario, puede y debe estructurar la lógica pedagógica del aula. El uso de “Calendarios del Sentir Diario”, “Termómetros Emocionales” o “Círculos de Palabra” no responde a una moda pasajera, sino a una necesidad estructural: la de construir entornos seguros, respetuosos y emocionalmente alfabetizados donde los estudiantes puedan reconocerse, ser reconocidos y desarrollar su potencial en un marco de dignidad y confianza.

La dimensión preventiva de estas prácticas es también fundamental. Como lo muestra el estudio de Elisa Simón Mateo (2012), los programas de habilidades emocionales y sociales tienen un impacto significativo en el fortalecimiento de la autonomía, la integración y la resiliencia de estudiantes con necesidades educativas especiales. Esta evidencia empírica respalda lo que en las aulas vivas se observa diariamente: una niña que puede nombrar su tristeza, un niño que sabe pedir una pausa, un grupo que acuerda cuidarse, son señales concretas de una cultura escolar emocionalmente madura.

En Ecuador, políticas recientes como la “Guía de contención emocional” del Ministerio de Educación (2020) reconocen esta urgencia, proponiendo herramientas de acompañamiento afectivo para contextos de crisis. Sin embargo, lo que las aulas vivas documentadas en este artículo demuestran es que no basta con guías o protocolos. Se requiere una pedagogía que incorpore la emoción desde el diseño curricular, desde la arquitectura del aula, desde los rituales colectivos y desde la relación pedagógica cotidiana. Solo así será posible pasar de una educación que contiene emociones a una que las integra como motor vital del aprendizaje.

Tabla 3. Recursos de alfabetización emocional en aulas vivas ecuatorianas

Recurso pedagógico	Competencia emocional trabajada	Estrategia didáctica implementada	Impacto observado en el aula
Diario de los Sentires	Autorreflexión y expresión emocional	Escritura y dibujo diario de emociones	Desarrollo de lenguaje afectivo y conciencia emocional individual
El Dado de las Emociones	Identificación de emociones básicas	Juego de azar con preguntas asociadas a cada emoción	Mejora del reconocimiento emocional en primera infancia
Termómetro del Aula	Evaluación emocional colectiva	Votación diaria sobre el clima emocional del grupo	Facilitación de diálogos y acuerdos grupales
El Espejo que Abraza	Autoestima y autovaloración	Uso de afirmaciones positivas frente al espejo decorado	Fortalecimiento del autoconcepto y regulación emocional positiva
La Caja de la Calma	Autocontrol y regulación emocional	Rincón con objetos sensoriales y tarjetas calmantes	Reducción de reacciones impulsivas y aumento del autocuidado
Palabras que Me Nombran	Reconocimiento de la mirada del otro	Intercambio de adjetivos positivos entre compañeros	Mejora del clima afectivo y cohesión grupal
Calendario del Sentir Diario	Registro emocional sostenido	Caritas o símbolos diarios de emoción en calendarios personales	Seguimiento emocional de largo plazo y trabajo reflexivo en tutoría
Teatro de los Sentimientos	Empatía y expresión corporal de emociones	Dramatización de escenas emocionales	Desarrollo de habilidades socioemocionales y comprensión del otro

Diccionario de las Emociones Propias	Alfabetización emocional personalizada	Construcción de definiciones afectivas y visuales	Aumento del repertorio emocional y apropiación de lenguaje afectivo
Rueda del Sentir	Ampliación del vocabulario emocional	Ruleta con emociones primarias y secundarias	Estimulación de la conciencia emocional compleja y conversación guiada

Fuente: Elaboración propia a partir de *Lecciones que Florecen en Territorios de Aprendizaje* (2025).

La educación emocional en estos contextos no es solo una dimensión del desarrollo humano: es una estrategia de resistencia frente a la exclusión, una forma de cuidar la vida, y una vía para dignificar la experiencia escolar. Allí donde la ternura se institucionaliza como gesto pedagógico, donde la palabra circula sin miedo, donde los cuerpos se sienten seguros y acompañados, la escuela se vuelve un territorio donde florece lo humano.

Si bien el libro *Lecciones que Florecen en Territorios de Aprendizaje* se fundamenta principalmente en estrategias presenciales, simbólicas y territoriales, su propuesta no está reñida con el uso de tecnologías digitales que favorezcan la expresión emocional, la creatividad y la exploración del entorno. De hecho, una tendencia emergente en la educación inclusiva y comunitaria consiste en integrar herramientas inmersivas —como recorridos virtuales, aplicaciones de narración digital o plataformas interactivas— para ampliar el acceso al conocimiento y fortalecer el vínculo entre la experiencia local y el mundo global.

Diversos autores han reconocido que el uso crítico de tecnologías digitales puede potenciar la motivación, la comprensión y la participación del estudiantado. Jenkins (2009), por ejemplo, plantea que la cultura participativa en entornos digitales fomenta habilidades de colaboración, pensamiento crítico y creatividad, aspectos que coinciden con los objetivos del aula viva. La clave, sin embargo, no está en el uso indiscriminado de dispositivos, sino en su incorporación como extensiones de la experiencia afectiva y comunitaria. En palabras de Area y Adell (2021), “la tecnología por sí sola no transforma, pero bien integrada a una propuesta pedagógica situada puede amplificar el aprendizaje y la interacción social”.

En el contexto ecuatoriano, algunas maestras han comenzado a documentar sus experiencias mediante recursos digitales sencillos, como diarios colaborativos en línea, cápsulas de video grabadas

con los estudiantes o recorridos fotográficos de su territorio compartidos en plataformas educativas. Estas herramientas no reemplazan la experiencia directa, pero contribuyen a sistematizar la memoria emocional de la comunidad escolar y a visibilizarla más allá de las fronteras locales. Tal como se menciona en el libro, “cada aula viva es un pequeño universo de historias que merece ser contado, compartido y celebrado”.

Un ejemplo relevante es la creación de museos virtuales comunitarios, donde las familias aportan fotografías, relatos y objetos significativos de su cultura para generar un repositorio en línea accesible para todos. Este tipo de recursos, integrados con estrategias como el *Mapa Vivo de la Comunidad*, permite conectar a los estudiantes con su historia local mientras desarrollan habilidades digitales y narrativas. De igual forma, herramientas inmersivas como recorridos virtuales por parajes naturales del entorno —capturados mediante fotografías 360° o videos— permiten que el territorio se convierta en escenario interactivo de aprendizaje.

El uso de tecnologías debe cuidarse para no desplazar la esencia del aula viva: la presencia, el contacto y el vínculo afectivo. Como advierte Papert (1993), la tecnología debe estar al servicio del pensamiento crítico y creativo, no de la automatización pasiva. En esta línea, los proyectos más exitosos descritos en las aulas vivas integran lo digital como complemento, no como sustituto, priorizando la co-creación entre docentes, estudiantes y familias.

Las tecnologías inmersivas, utilizadas con sentido ético y comunitario, tienen el potencial de expandir el impacto de las pedagogías afectivas, haciendo visibles los saberes locales, conectando territorios distantes y fortaleciendo el reconocimiento identitario de los estudiantes. La clave está en mantener el equilibrio entre innovación digital y cuidado humano, de modo que la tecnología se convierta en una extensión de la ternura pedagógica y no en un obstáculo.

Caminar el territorio, escucharlo, narrarlo y habitarlo simbólicamente constituye una experiencia pedagógica profundamente transformadora. En las aulas vivas descritas en *Lecciones que Florecen en Territorios de Aprendizaje*, los recorridos no se plantean únicamente como actividades extracurriculares, sino como actos formativos con una carga crítica, emocional y ética. Mediante caminatas comunitarias, mapeos afectivos, exploraciones sensoriales o rituales de cierre en contacto con la naturaleza, los docentes y estudiantes construyen una forma de ciudadanía anclada en el reconocimiento del entorno como sujeto educativo.

Estas experiencias permiten desarrollar una comprensión situada de la realidad, donde el espacio no es neutro, sino cargado de memorias, conflictos, afectos y posibilidades. Estrategias como *Caminatas con Oído Ancestral* o el *Diario de la Pachamama* promueven una relación activa, respetuosa

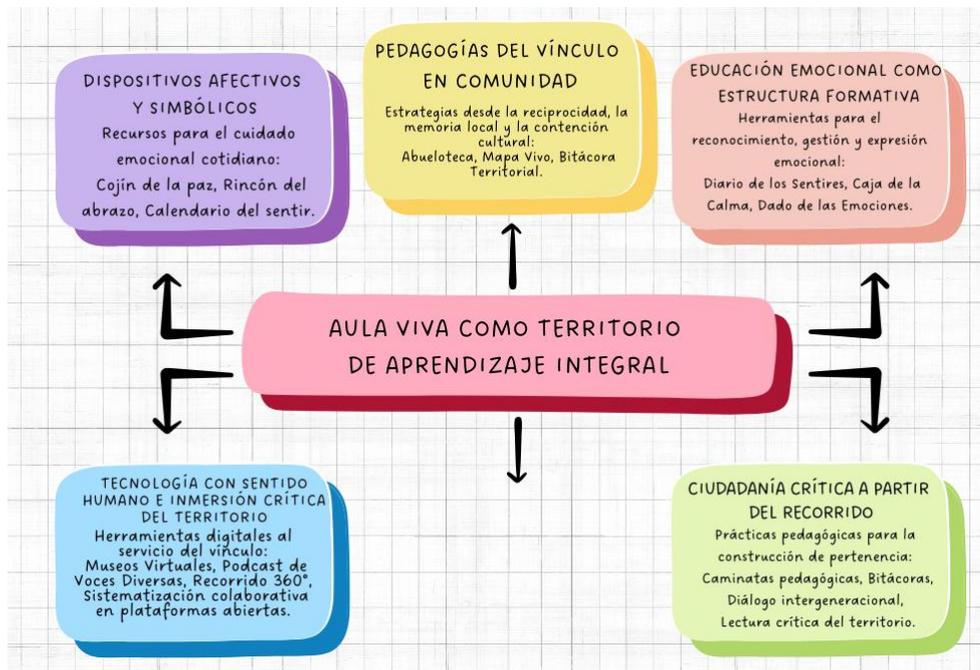
y consciente con el territorio, donde el ejercicio de observar, registrar y dialogar se convierte en una forma de aprendizaje ético. Como lo plantea Freire (1997), “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra”, y es precisamente a través de estos recorridos que los estudiantes comienzan a interpretar críticamente su entorno, comprendiendo que ser ciudadanos implica también cuidar, comprender y transformar el lugar que habitan.

Aunque estos recorridos son fundamentalmente presenciales, algunas aulas han comenzado a documentarlos mediante recursos digitales accesibles. La creación de podcasts comunitarios, galerías de imágenes virtuales o narraciones geolocalizadas permite que las voces del aula se proyecten más allá de sus límites físicos, generando redes de diálogo intercultural y visibilidad de saberes locales. Como se propone en la estrategia *Podcast de Voces Diversas*, el uso de la tecnología no sustituye la experiencia vivida, pero sí permite amplificarla, democratizarla y resignificarla en otros contextos.

Las experiencias de recorridos escolares se convierten en espacios de reflexión sobre la justicia social, la diversidad cultural y la pertenencia. Propuestas como *Mapa Vivo de la Comunidad*, *Bitácora de Mi Territorio* o *Museo Efímero de la Comunidad* invitan a los estudiantes a construir una mirada crítica sobre su barrio, su comunidad o su paisaje, reconociendo tanto las riquezas culturales como las tensiones o exclusiones históricas. De este modo, la ciudadanía crítica no se enseña desde el discurso abstracto, sino desde la vivencia encarnada y la observación comprometida del mundo inmediato.

Estos recorridos también habilitan el diálogo intergeneracional. La estrategia *Abueloteca Itinerante*, por ejemplo, convierte los relatos de personas mayores en verdaderos mapas de la memoria, donde se tejen aprendizajes sobre identidad, cuidado y resiliencia colectiva. Integrar estos relatos al recorrido escolar amplía la noción de ciudadanía, incorporando voces que tradicionalmente han sido silenciadas y reconociendo la educación como una práctica comunitaria, situada y afectiva.

Gráfico 1. AULA VIVA COMO TERRITORIO DE APRENDIZAJE INTEGRAL



La pedagogía del recorrido se convierte en un camino de restitución: de vínculos, de saberes, de territorios y de proyectos colectivos. No se trata solo de caminar por el mundo, sino de caminar con sentido, con conciencia y con ternura. En las aulas vivas ecuatorianas, recorrer es también resistir la fragmentación, desafiar la indiferencia y sembrar ciudadanía desde los pasos, los relatos y los afectos compartidos.

MÉTODOS Y MATERIALES

El presente estudio se enmarca en un enfoque cualitativo de carácter exploratorio-interpretativo, sustentado en los principios de la sistematización de experiencias pedagógicas como vía legítima para generar conocimiento desde la práctica docente situada. Lejos de imponer categorías externas o marcos teóricos predeterminados, se privilegia aquí una lectura hermenéutica de las acciones pedagógicas desarrolladas por un colectivo de maestras ecuatorianas, cuyas propuestas están recogidas en el libro *Lecciones que Florecen en Territorios de Aprendizaje* (2025). Este enfoque busca comprender en profundidad las dinámicas formativas que emergen de contextos comunitarios, rurales e interculturales, donde el aula es concebida como un territorio vivo, afectivo y simbólicamente cargado.

La investigación parte de la convicción de que las docentes no son solo ejecutoras de políticas educativas, sino productoras de conocimiento pedagógico con valor epistémico. Por ello, se adoptó una metodología dialógica que permitió releer los relatos del libro no como anécdotas, sino como

unidades complejas de sentido. La sistematización incluyó el análisis detenido de los textos narrativos elaborados por las maestras, así como de los materiales didácticos, recursos visuales, bitácoras de aula, registros fotográficos y documentos institucionales que acompañaron sus procesos. Además, se desarrollaron entrevistas abiertas con las autoras y espacios de validación cruzada, donde se compartieron interpretaciones preliminares, se aclararon intenciones pedagógicas y se co-construyeron los principales hallazgos.

En términos operativos, se aplicó un análisis temático inductivo, apoyado por el uso del software MAXQDA, a partir del cual se codificaron y agruparon las estrategias en torno a cinco grandes ejes: dispositivos afectivos y simbólicos, pedagogías del vínculo en comunidad, educación emocional como estructura formativa, tecnología con sentido humano, y recorridos como práctica de ciudadanía crítica. Cada categoría fue emergente, es decir, no impuesta a priori, sino construida a partir de los sentidos pedagógicos que las propias docentes otorgaban a sus prácticas. Esta forma de categorización abierta y flexible permitió captar la riqueza, profundidad y coherencia interna de sus propuestas, sin reducirlas a esquemas normativos.

Para garantizar el rigor del proceso, se trianguló la información entre diferentes fuentes: los relatos escritos, los testimonios orales de las autoras y los productos de aula generados por sus estudiantes. Se mantuvo un registro sistemático de las decisiones analíticas, así como un cuaderno reflexivo del equipo investigador, donde se documentaron las tensiones metodológicas, las emociones suscitadas por las experiencias, y las decisiones éticas implicadas en la escritura académica sobre prácticas sensibles y profundamente personales.

El presente artículo asume como eje ético el respeto absoluto por la voz de las docentes. Todas ellas participaron de forma voluntaria en la sistematización, autorizaron la difusión de sus propuestas, y contaron con espacios de retroalimentación antes del cierre del manuscrito. Se cuidó especialmente no incurrir en extractivismo epistemológico, manteniendo siempre una postura de humildad investigativa, reconociendo que las aulas vivas son también territorios de saber que exceden al lenguaje académico tradicional. Como plantea Catherine Walsh (2009), una pedagogía decolonial implica descentrar al investigador como único portador de conocimiento, y abrirse a formas otras de construir verdad, desde la afectividad, la memoria, el cuerpo y el territorio.

La presente metodología, por tanto, no se limita a describir buenas prácticas educativas, sino que propone una lectura situada, crítica y transformadora de las condiciones en que éstas emergen. A través de una narrativa interpretativa profunda, se busca honrar la labor de las maestras que, desde la trinchera cotidiana de la escuela pública, siembran alternativas pedagógicas que florecen en medio

de contextos muchas veces marcados por la exclusión, la desigualdad y el olvido institucional. Sus propuestas no son modelos replicables, sino caminos vivos que invitan a repensar la educación desde la ternura, la creatividad, la justicia y la comunidad.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis de los resultados obtenidos mediante la sistematización de experiencias pedagógicas recogidas en *Lecciones que Florecen en Territorios de Aprendizaje* permitió identificar un entramado coherente de estrategias, valores, sensibilidades y sentidos profundamente arraigados en el quehacer docente. Lejos de ser fragmentos inconexos de buenas prácticas, las acciones desarrolladas por las maestras constituyen verdaderos tejidos pedagógicos, cuidadosamente hilados desde las urgencias afectivas, territoriales, culturales y éticas que atraviesan las escuelas públicas del Ecuador.

Las experiencias analizadas no responden a recetas institucionalizadas ni a imposiciones curriculares externas, sino que emergen como actos de resistencia y creación, impulsados por la convicción de que la educación debe nacer del contexto y del cuidado. Las maestras aquí estudiadas transforman su aula en un territorio simbólico, afectivo y político, donde se construyen vínculos significativos, se reconcilian emociones, se revitalizan memorias locales y se siembran nuevas formas de ciudadanía crítica. Cada estrategia desarrollada —desde un rincón para calmarse hasta una caminata por el barrio o la creación de un museo comunitario— es una apuesta deliberada por una pedagogía encarnada en la vida.

A través del proceso de codificación temática, emergieron cinco núcleos estructurantes que articulan la propuesta del aula viva: (1) los dispositivos afectivos y simbólicos como mediadores del cuidado cotidiano; (2) las pedagogías del vínculo y la comunidad como forma de restitución de la confianza colectiva; (3) la educación emocional como arquitectura interna del proceso de aprendizaje; (4) la incorporación crítica de tecnologías con sentido humano; y (5) los recorridos pedagógicos como acto ético de relectura del territorio para la formación ciudadana.

Estos núcleos no deben entenderse como categorías estancas, sino como flujos entrelazados que se retroalimentan mutuamente. Por ejemplo, las estrategias de educación emocional encuentran su sentido pleno cuando están conectadas con el entorno comunitario y mediadas por rituales simbólicos. Del mismo modo, las tecnologías digitales adquieren potencia formativa solo cuando están al servicio del cuidado, la expresión y la conexión intergeneracional. En este sentido, lo que florece en

estas aulas no es solamente el aprendizaje cognitivo, sino un modo de habitar la escuela desde la ternura, la reciprocidad y la esperanza.

Los hallazgos presentados en esta sección no solo describen lo que ocurre en cada aula, sino que permiten vislumbrar una epistemología pedagógica enraizada en los saberes locales, en la intuición docente, en la memoria colectiva y en la apuesta política por una educación con alma. Cada subapartado que sigue desarrolla uno de los cinco núcleos mencionados, integrando citas textuales, reconstrucciones narrativas, análisis reflexivos y recursos visuales que ilustran la complejidad, belleza y potencia transformadora de estas experiencias.

El aula como territorio afectivo no se construye únicamente con discursos sobre la empatía o con normativas de convivencia, sino con gestos concretos que encarnan el cuidado y lo vuelven visible, habitable y compartido. En las experiencias sistematizadas, las docentes transforman objetos cotidianos en dispositivos simbólicos que median las emociones, facilitan el vínculo, calman tensiones y configuran atmósferas de ternura. Estos recursos —aparentemente sencillos— condensan una profunda carga ética y pedagógica: nos recuerdan que educar también es sostener, mirar con compasión y ofrecer refugio emocional.

Uno de los elementos más reiterados en las aulas vivas es el Cojín de la Paz, utilizado como mediador cuando surgen conflictos o malestares entre estudiantes. En lugar de recurrir a castigos o amonestaciones, el cojín se ofrece como una herramienta para el diálogo, la pausa y la reparación afectiva. Su función no es resolver automáticamente el conflicto, sino abrir un espacio simbólico donde las emociones puedan ser nombradas, escuchadas y transformadas. Como sostiene Nussbaum (2010), la educación ética debe incorporar dispositivos que permitan a los niños reconocer sus emociones sin avergonzarse de ellas, convirtiéndolas en oportunidades de crecimiento moral.

Otro recurso significativo es el Rincón del Abrazo, un espacio físico delimitado en el aula, decorado con mensajes positivos, texturas suaves y elementos simbólicos, donde los estudiantes pueden acudir voluntariamente cuando necesitan consuelo, contención o simplemente un momento de respiro. Este tipo de estrategias resignifica el aula como un espacio también terapéutico, donde el malestar emocional no es reprimido sino acogido con sensibilidad. En palabras de Jorge Larrosa (2003), educar no es solo instruir, sino “hacer sitio” para que el otro pueda aparecer, sentirse y expresarse.

En este mismo sentido se implementa el Calendario del Sentir, una herramienta colectiva donde cada niño, al iniciar el día, elige entre una serie de íconos, colores o palabras para expresar cómo se siente. Este ritual de inicio promueve la escucha mutua, la autorregulación emocional y la posibilidad de que la maestra ajuste su intervención pedagógica a partir del clima emocional grupal. El

reconocimiento cotidiano de las emociones no se trata de una actividad adicional, sino de una estrategia estructural que orienta la construcción del vínculo en el aula.

Estos dispositivos, aunque materiales, operan en un plano simbólico. Permiten transitar del conflicto a la palabra, de la ansiedad a la calma, de la invisibilización del malestar a su expresión legítima. No requieren grandes recursos económicos, pero sí una alta conciencia ética, una formación sensible y una disposición docente a crear con imaginación afectiva. Son, en definitiva, tecnologías del cuidado, ancladas en una pedagogía de la presencia.

Tabla 4. Dispositivos simbólicos del cuidado emocional en el aula viva

Dispositivo	Función Pedagógica Principal	Significado Ético y Emocional
Cojín de la Paz	Facilita el diálogo y la reparación en situaciones de conflicto	Reconocer y transformar el malestar sin castigo
Rincón del Abrazo	Brinda un espacio físico de contención emocional voluntaria	Acoger el malestar con ternura, ofrecer refugio simbólico
Calendario del Sentir	Visibiliza el clima emocional del grupo al comenzar la jornada	Escucha activa, autorregulación y presencia afectiva
Caja de la Calma	Contiene objetos que ayudan a tranquilizarse durante momentos difíciles	Autonomía emocional, acceso respetuoso al bienestar
Diario de los Sentires	Registro personal de emociones y experiencias diarias	Desarrollo de la metacognición emocional

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de estrategias descritas en el libro.

Los hallazgos en esta categoría revelan que el aula viva se configura como un espacio donde los símbolos no se usan solo para decorar, sino para sostener, curar, conectar. La materialidad afectiva —ese cojín, ese rincón, ese calendario— se vuelve performativa, es decir, genera realidades educativas donde el amor se vuelve acto, estructura y horizonte.

Las propuestas educativas sistematizadas en *Lecciones que Florecen en Territorios de Aprendizaje* revelan una convicción compartida: educar es reconstruir la confianza social, restituir la



trama rota del tejido comunitario y devolver sentido a la palabra “nosotros” en contextos históricamente heridos por la desigualdad, el olvido institucional y la fragmentación relacional. En estas aulas vivas, las pedagogías del vínculo no son una categoría más, sino el corazón mismo del acto educativo. La comunidad no se piensa como recurso externo ni como destinataria pasiva de la escuela, sino como sujeto co-educador y como lugar de memoria, afecto y saber.

Las estrategias identificadas en este eje articulan formas de relacionalidad pedagógica donde la voz, la experiencia y la historia de los actores comunitarios —abuelas, vecinos, padres, líderes locales— son incorporadas deliberadamente como contenido curricular, como mediadores simbólicos y como referentes éticos. Así, la propuesta de la Abueloteca constituye una estrategia pedagógica de honda resonancia cultural. Las docentes invitan a abuelas o adultos mayores de la comunidad a compartir saberes orales, relatos de vida y consejos prácticos con los estudiantes, a través de sesiones periódicas de encuentro intergeneracional. Este tipo de actividad resignifica el aula como espacio de escucha, revaloriza la vejez como fuente de sabiduría y rompe con las jerarquías generacionales propias del modelo escolar tradicional. Como señala Walsh (2009), solo una educación enraizada en los saberes comunitarios puede aspirar a ser verdaderamente decolonial.

Otra experiencia poderosa es la creación de Mapas Vivos del Territorio, donde los estudiantes representan gráficamente su barrio, comunidad o sector, integrando elementos afectivos, históricos y simbólicos: casas significativas, árboles sagrados, caminos transitados, espacios inseguros, zonas de juego o ríos cercanos. Más que una actividad cartográfica, se trata de una práctica de relectura crítica del espacio habitado, que permite visibilizar la historia local y desarrollar pertenencia. En palabras de Comboni y Juárez (2020), el territorio no debe ser visto solo como contexto, sino como fuente epistemológica: lugar donde se encarna el saber.

Una tercera estrategia que atraviesa varias aulas es la Bitácora Territorial, cuaderno colectivo donde los estudiantes registran visitas comunitarias, entrevistas a vecinos, fotos de espacios significativos y reflexiones sobre su entorno. Esta herramienta no solo promueve competencias comunicativas y de investigación, sino que activa la conciencia crítica respecto al entorno, sus problemas, sus memorias y sus posibilidades de transformación. Escribir sobre el barrio es también un modo de recuperar la voz como derecho político.

Tabla 5. Estrategias comunitarias de restitución del vínculo educativo

Estrategia Pedagógica	Descripción	Aporte a la Pedagogía del Vínculo
-----------------------	-------------	-----------------------------------

Abueloteca	Encuentros con adultos mayores que comparten relatos y saberes	Escucha intergeneracional, memoria oral, ética relacional
Mapa Vivo del Territorio	Representación afectiva del entorno habitado	Relectura crítica del espacio, sentido de pertenencia
Bitácora Territorial	Registro colectivo de visitas, entrevistas y reflexiones comunitarias	Investigación situada, voz propia, construcción de ciudadanía crítica

Fuente: *Elaboración propia a partir de las experiencias sistematizadas en el libro.*

En todas estas prácticas subyace una pedagogía del encuentro. Las docentes no enseñan “sobre la comunidad”, sino con la comunidad, reconociendo en ella una aliada pedagógica. El aula se expande, se desborda, y en ese desborde encuentra sentido. La comunidad, a su vez, se reconcilia con la escuela, no como un lugar autoritario o distante, sino como un espacio que honra sus memorias, acoge sus voces y valida sus saberes.

En las experiencias sistematizadas, la educación emocional no se presenta como un añadido complementario al currículo, ni como una unidad aislada dentro del horario escolar, sino como una estructura interna que vertebra toda la propuesta pedagógica. Las maestras construyen ambientes de aprendizaje donde el reconocimiento, la expresión y la gestión de las emociones se convierten en parte inseparable del proceso formativo, resignificando el modo en que se entiende la enseñanza, la evaluación y la relación pedagógica.

Esta comprensión va más allá de los enfoques reduccionistas que promueven una educación emocional instrumentalizada para mejorar el rendimiento académico o reducir la violencia escolar. En lugar de limitarse a enseñar técnicas de autocontrol o identificación de emociones básicas, las docentes impulsan procesos de alfabetización emocional profunda, en los que niños y niñas desarrollan un lenguaje para narrarse, una conciencia para comprenderse, y una ternura para vincularse desde la empatía y la solidaridad.

Una de las estrategias más relevantes en este eje es el Tendedero de los Sentires, donde los estudiantes cuelgan en pequeños papeles lo que sienten durante el día: miedos, alegrías, cansancios, dudas o gratitudes. Esta práctica colectiva no exige que se expliquen ni se analicen todas las emociones, sino que valida su existencia como legítima, las pone en común, y permite que emerjan

tramas afectivas de cuidado mutuo. Como sostiene Goleman (1995), el primer paso para el desarrollo de la inteligencia emocional es el reconocimiento del sentir propio y del otro, sin juicio.

Otra estrategia destacada es la Caja de Calma, una herramienta que contiene objetos sensoriales, mensajes tranquilizantes, texturas y materiales de autorregulación, y que puede ser utilizada de manera autónoma por los estudiantes cuando se sienten sobrepasados. Este recurso no solo promueve el autocuidado, sino que transmite un mensaje estructural: en este aula, el malestar no se penaliza ni se reprime, sino que se comprende y se acompaña.

También se identifica la implementación del Diario de los Sentires, una bitácora personal donde los estudiantes escriben o dibujan cómo se sienten antes y después de una actividad, o al finalizar el día escolar. Este ejercicio de metacognición emocional permite identificar patrones, conectar emociones con experiencias y fortalecer la autorreflexión. Tal como lo plantea Bisquerra (2003), una educación emocional integral debe promover habilidades de conciencia emocional, regulación, motivación, empatía y habilidades sociales, pero siempre desde la vivencia situada y no desde la teoría abstracta.

Lo que caracteriza estas experiencias es que las emociones no se reducen a categorías universales o esquemas conductistas. Por el contrario, son tratadas como materiales vivos, relacionales y culturales, que requieren escucha, creatividad y acompañamiento sensible. En este sentido, el aula viva se convierte en un espacio donde las emociones estructuran la convivencia, orientan las decisiones pedagógicas y configuran una forma ética de estar con otros.

Tabla 6. Estrategias de alfabetización emocional implementadas en aulas vivas

Estrategia Pedagógica	Finalidad Educativa	Emocional y Competencias Emocionales Promovidas
Tendedero de los Sentires	Visibilizar emociones simbólicas	y compartir de manera validación mutua
Caja de Calma	Brindar recursos para autorregulación autónoma	para la Regulación emocional autocuidado, autonomía
Diario de los Sentires	Registrar y reflexionar sobre emociones en el día escolar	Metacognición autoexpresión, introspección

Fuente: Elaboración propia a partir de las estrategias narradas en el libro.

Las maestras asumen un rol de guías emocionales, no desde el control o la corrección, sino desde la presencia, la contención y el ejemplo. No hay dicotomía entre lo afectivo y lo cognitivo: se aprende porque se es mirado, se es escuchado, se es sostenido. Como señala Marina (2010), sin vínculos afectivos, no hay verdadera disposición al aprendizaje; el conocimiento requiere un suelo emocional fértil donde pueda germinar.

El discurso dominante sobre la tecnología educativa suele centrarse en su capacidad de innovación, velocidad, conectividad y eficiencia. Sin embargo, en las experiencias sistematizadas por las docentes del libro *Lecciones que Florecen en Territorios de Aprendizaje*, la tecnología no se presenta como un fin en sí mismo, ni como una promesa de modernidad, sino como una herramienta al servicio de la inclusión, la ternura y la justicia educativa. Estas maestras han comprendido que no se trata simplemente de integrar recursos digitales, sino de humanizar su uso, resignificarlos desde el vínculo y dotarlos de sentido ético en contextos muchas veces atravesados por la precariedad y el abandono.

En estos territorios escolares, donde la conectividad es inestable y el acceso a dispositivos es limitado, la apuesta no es por replicar modelos tecnológicos hegemónicos, sino por crear estrategias creativas y situadas, que reconozcan las condiciones reales de cada comunidad. Así, la tecnología se convierte en mediadora cuando permite fortalecer la voz de los estudiantes, recuperar memorias comunitarias o facilitar el aprendizaje desde lenguajes visuales, sonoros e interactivos. Como señala Mitra (2012), el verdadero potencial de las tecnologías en la educación se activa cuando los niños y niñas pueden explorarlas autónomamente, desde la curiosidad y la colaboración.

Una estrategia destacada en este sentido es la creación de radioescolares comunitarias, donde los estudiantes diseñan guiones, graban podcasts, entrevistan a personas de su entorno y difunden contenidos educativos por altavoces o emisoras locales. Esta práctica no solo fortalece habilidades comunicativas y digitales, sino que promueve ciudadanía, sentido de pertenencia y horizontalidad en la producción del saber. La voz de las infancias, amplificada por un micrófono artesanal, se convierte en un acto político de presencia.

Otra experiencia significativa es el uso de códigos QR en murales escolares o bibliotecas móviles. Las docentes generan recursos visuales —carteles, exposiciones, mapas o diarios— y los vinculan con enlaces digitales que amplían el contenido: canciones, videos, cuentos leídos en voz alta o grabaciones de estudiantes. Esta estrategia permite integrar lo analógico y lo digital, potenciando la accesibilidad, la autonomía y la curiosidad. En lugar de reemplazar lo presencial, la tecnología aquí expande el sentido de lo que ya se construyó desde la experiencia viva.

También se identifican proyectos de cuentos digitales colaborativos, donde los estudiantes narran historias propias, las ilustran con dibujos escaneados y las editan colectivamente en aplicaciones gratuitas. Esta práctica no solo fomenta la creatividad, sino que resignifica el uso de herramientas digitales como espacio de autoría, expresión emocional y reconocimiento mutuo.

Estas estrategias muestran que la tecnología, lejos de deshumanizar, puede convertirse en una aliada del cuidado y la inclusión, siempre que se use con conciencia crítica y afectiva. Las docentes no siguen modas tecnológicas, sino que inventan caminos, adaptan recursos y transforman la escasez en oportunidad. Como señala Cabero (2021), la inclusión digital no se trata solo de acceso técnico, sino de accesibilidad simbólica: se requiere acompañamiento, sentido, sensibilidad.

Tabla 7. Usos pedagógicos de la tecnología con sentido humano

Estrategia Digital	Descripción	Potencial Inclusivo y Formativo
Radioescolar comunitaria	Producción de contenidos educativos grabados y difundidos localmente	Amplificación de voces, expresión, pertenencia territorial
Códigos QR en murales	Enlaces digitales que complementan recursos visuales físicos	Accesibilidad expandida, curiosidad, lectura multimodal
Cuentos digitales colaborativos	Creación colectiva de historias ilustradas por estudiantes	Creatividad, coautoría, alfabetización digital afectiva

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de experiencias descritas en el libro.

En estas aulas vivas, la tecnología se pone al servicio de la vida, de la voz, del juego y de la memoria. Se convierte en un medio para fortalecer vínculos, visibilizar lo que importa y expandir las posibilidades de aprender desde la realidad concreta de cada territorio. En lugar de reproducir brechas, estas maestras tejen puentes digitales con alma.

En las experiencias sistematizadas, los recorridos pedagógicos no son concebidos como simples salidas escolares ni como actividades extracurriculares de entretenimiento. Muy por el contrario, emergen como actos éticos y políticos de relectura del territorio, que permiten a los estudiantes transitar y resignificar los espacios que habitan cotidianamente, no solo desde una mirada funcional o turística, sino desde la memoria, la crítica y la posibilidad de transformación colectiva. Caminar el barrio, visitar el mercado, detenerse frente a una quebrada o conversar con un anciano en la plaza son formas de reconectar lo escolar con lo vital.

Las docentes convierten los trayectos comunitarios en dispositivos de aprendizaje, de escucha y de interrogación del entorno. En lugar de perpetuar la separación entre aula y mundo, construyen puentes simbólicos entre el adentro y el afuera, entre la teoría y la vivencia, entre la norma y la experiencia. Tal como plantea Paulo Freire (1997), solo a partir de la lectura crítica del mundo es posible generar una alfabetización que no adoctrine, sino que emancipe. En ese sentido, los recorridos no solo visibilizan realidades, sino que también enseñan a nombrarlas con conciencia.

Una de las estrategias más significativas es el “Caminar Preguntando”, una metodología basada en la observación reflexiva del entorno, acompañada de preguntas generadoras, registro de impresiones y socialización de hallazgos. Durante estas caminatas, los estudiantes identifican aspectos problemáticos (basura, inseguridad, abandono), pero también símbolos de resistencia (murales, árboles históricos, huertos barriales). Esta mirada dialógica promueve una lectura compleja del espacio, evitando tanto la idealización ingenua como el pesimismo paralizante.

También se destaca la implementación de los llamados “Museos Vivos de la Comunidad”, que surgen a partir de las experiencias recolectadas durante los recorridos: fotografías, relatos, objetos, leyendas locales, testimonios. Estos materiales se exhiben en las escuelas, transformando las aulas en espacios de exposición viva del entorno. El acto de musealizar lo cotidiano permite valorar lo propio, visibilizar saberes ignorados y cuestionar lo que suele considerarse “normal”. Como plantea Valarezo (2019), educar desde la comunidad implica rescatar su diversidad epistémica y convertirla en parte legítima del currículum.

Otra estrategia potente es la “Ruta del Buen Trato”, recorrido simbólico construido por los propios estudiantes para señalar espacios de cuidado, respeto y solidaridad dentro y fuera de la escuela. Se instalan señales, mensajes o símbolos que invitan a recordar la importancia del respeto, la inclusión y la convivencia pacífica. Esta intervención no solo transforma el espacio, sino también las relaciones. Es, en sí misma, una práctica de ciudadanía activa.

Estos recorridos pedagógicos implican mucho más que caminar: son prácticas de investigación situada, de reconocimiento afectivo del entorno y de proyección transformadora. Permiten a las infancias saberse parte de un entramado social mayor, con capacidad de observar, narrar y transformar lo que les rodea. Las maestras no enseñan sobre la ciudadanía desde libros abstractos, sino que la cultivan caminando juntas, en un ejercicio de presencia, escucha y compromiso.

Tabla 8. Recorridos pedagógicos y formación ciudadana situada

Estrategia Pedagógica	Descripción	Aportes Ciudadanos y Éticos
-----------------------	-------------	-----------------------------



Caminar Preguntando	Recorridos reflexivos con observación crítica del entorno	Conciencia del hábitat, pensamiento crítico, diálogo con el entorno
Museo Vivo de la Comunidad	Exhibición escolar de memorias y elementos locales	Valoración del patrimonio cultural y la memoria comunitaria
Ruta del Buen Trato	Intervención simbólica de espacios con mensajes de convivencia	Ciudadanía activa, ética relacional, empoderamiento simbólico

Fuente: *Elaboración propia a partir de las experiencias sistematizadas en el libro.*

En estas propuestas, el territorio no es visto como escenario, sino como texto. Un texto que se lee con los pies, se interpreta con el corazón y se reescribe con la acción colectiva. Los recorridos se vuelven así actos fundacionales de una pedagogía del arraigo y de la esperanza crítica.

CONCLUSIONES

Las experiencias sistematizadas en *Lecciones que Florecen en Territorios de Aprendizaje* permiten afirmar que es posible construir una pedagogía profundamente arraigada en lo humano, en el territorio y en la comunidad, incluso en contextos atravesados por la escasez material, la exclusión estructural y las tensiones del sistema educativo convencional. Las aulas vivas descritas no son casos excepcionales, sino manifestaciones de una educación insurgente y regenerativa, capaz de florecer desde la ternura, la creatividad y la resistencia cotidiana.

En primer lugar, se constata que el enfoque de *territorio de aprendizaje* trasciende las nociones geográficas o contextuales. En estas experiencias, el territorio no solo delimita un espacio físico, sino que se convierte en fuente epistémica, en estructura simbólica y en marco emocional desde donde se construyen los vínculos pedagógicos. Las estrategias desarrolladas revelan un profundo compromiso por releer críticamente el entorno, vincularse con las memorias locales y habitar el aula como una extensión de la vida.

En segundo lugar, el componente emocional aparece como una arquitectura interna del aprendizaje. Las maestras comprenden que no puede haber procesos cognitivos sólidos si no existen tramas afectivas que sostengan, contengan y vinculen. Desde el Tendedero de los Sentires hasta la

Caja de Calma, se despliega una pedagogía de la presencia, donde lo emocional es transversal, estructural y transformador. Este enfoque emocional no se reduce a técnicas de bienestar, sino que se asume como una ética de la relación educativa.

En tercer lugar, el análisis demuestra que las tecnologías digitales pueden ocupar un lugar profundamente humano cuando se integran con sentido crítico, afectivo e inclusivo. Las radioescolares, los códigos QR vinculados a experiencias comunitarias, y los cuentos digitales colaborativos son ejemplos concretos de una tecnología situada y con alma, que no desarraiga ni impone, sino que amplifica voces, recupera memorias y fortalece vínculos. Lejos del determinismo tecnocrático, estas prácticas reconfiguran la inclusión digital desde una perspectiva territorial, sensible y colaborativa.

Los recorridos pedagógicos propuestos por las docentes se constituyen en prácticas éticas de ciudadanía crítica. Al caminar su territorio, las infancias desarrollan una mirada compleja, una capacidad de escucha y un sentido de agencia. Se forman no solo como estudiantes, sino como sujetos capaces de observar, narrar y transformar su entorno. Esta dimensión política de la pedagogía se activa sin discursos impositivos ni programas externos, sino desde la vivencia, la experiencia y el encuentro.

El artículo permite reconocer el papel fundamental de las docentes como agentes creativas, afectivas y transformadoras del sistema. Frente a un modelo educativo que a menudo homogeniza, estandariza y despersonaliza, estas maestras abren espacios de invención, afectividad y sentido, demostrando que las verdaderas transformaciones nacen del territorio y de los vínculos. Su pedagogía no se limita a transmitir conocimientos, sino que restituye el tejido social, acompaña procesos vitales y siembra posibilidades de futuro.

Las aulas vivas descritas no son utopías románticas ni intervenciones efímeras. Son apuestas políticas concretas por una educación centrada en la dignidad, la memoria y la esperanza. Su sistematización y análisis permiten pensar en nuevas rutas para las políticas educativas, los procesos de formación docente y los marcos curriculares nacionales. Frente al desencanto que muchas veces atraviesa al sistema educativo, estas experiencias recuerdan que todavía es posible educar con el corazón encendido, los pies en la tierra y la mirada en lo común.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (2003). *La escuela del futuro: Hacia un nuevo paradigma de la educación*. IPEE UNESCO.
- Antúnez, S. (2007). *La tutoría entre iguales en el marco de la educación emocional*. Editorial Graó.
- Arnaiz, P. (2012). *Escuela para todos. Educación sin exclusiones*. Alianza Editorial.
- Barthes, R. (1990). *El placer del texto*. Paidós.
- Benejam, P. (2006). *La educación para la ciudadanía en la escuela primaria*. Editorial Graó.
- Bermejo, B., & Sampedro, R. (2016). *Escuelas que cambian el mundo*. Ediciones SM.
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa, 21(1), 7–43.
- Cabero Almenara, J. (2021). *Inclusión digital y accesibilidad: Retos para una educación con sentido humano*. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 20(2), 45–61.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cebrián, M., & Junyent, M. (2020). *Sostenibilidad, innovación educativa y formación del profesorado*. Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad, 2(1), 1–16.
- Cullen, C., & Camilloni, A. (2012). *La formación docente en debate: problemas y perspectivas*. Paidós.
- Dussel, I. (2010). *Escuela, tecnología y subjetividad*. Fondo de Cultura Económica.
- Edwards, C. P., Gandini, L., & Forman, G. (1998). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. Ablex Publishing.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Hernández, F., & Ventura, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Editorial Graó.
- Lévinas, E. (2006). *Ética e infinito*. Editorial Cátedra.
- Marina, J. A. (2010). *El aprendizaje de la inteligencia*. Ariel.
- Mitra, S. (2012). *Beyond the Hole in the Wall: Discover the Power of Self-Organized Learning*. TED Books.

- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Pérez Esclarín, A. (2013). *Educación para humanizar la vida*. Fundación Telefónica.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Editorial Graó.
- Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberar el aprendizaje. La pedagogía crítica de las redes educativas*. Narcea Ediciones.
- Rodríguez, G. (2015). *Neuroeducación y lectura: Claves para el desarrollo de la competencia lectora*. SM.
- Santos Guerra, M. (2015). *Pasión por la escuela*. Morata.
- Skliar, C. (2007). *Pedagogía de las diferencias*. Noveduc.
- Tonucci, F. (2004). *La ciudad de los niños*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Valarezo, J. (2019). *Educación desde la comunidad: Saberes, interculturalidad y pedagogías del territorio*. Abya-Yala.
- Vygotsky, L. S. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

CONFLICTO DE INTERÉS:

Los autores declaran que no existen conflicto de interés posibles

FINANCIAMIENTO

No existió asistencia de financiamiento de parte de pares externos al presente artículo.

NOTA:

El artículo no es producto de una publicación anterior.