



CARTOGRAFÍA DE COMPETENCIAS SOCIOFORMATIVAS: UN MODELO DE INTERVENCIÓN DOCENTE PARA LA PREVENCIÓN DEL ABUSO INFANTIL

Rosalba Parra

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Venezuela

rosalbaparraseijas@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2589-6917>

DOI: <https://doi.org/10.56219/se.v26iExtraordinaria%20Nº%201.5095>

p.p. 476 -487

RESUMEN

La prevención del abuso sexual infantil exige una profunda ruptura epistemológica en el sistema educativo, transitando desde la aplicación de protocolos reactivos hacia una praxis socioformativa de protección integral. El objetivo principal de este artículo metodológico es diseñar una matriz de competencias docentes orientada a la detección temprana, la prevención axiológica y la acogida emocional del trauma. Este constructo se fundamenta dialécticamente en el pensamiento complejo (Morin, 1999) y la pedagogía crítica liberadora (Freire, 1970) para deconstruir la inmovilidad institucional imperante frente a la crisis. En consecuencia, la investigación consolida un modelo de empoderamiento ético que dota al magisterio de las herramientas procedimentales necesarias para dismantelar las asimetrías de poder que facilitan la victimización sistémica del infante. La arquitectura metodológica de este estudio adoptó un riguroso diseño proyectivo y cualitativo, empleando el círculo hermenéutico para estructurar la matriz de intervención bajo los preceptos de la socioformación (Tobón, 2017). Los hallazgos configuran un modelo tridimensional de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, los cuales traducen la filosofía de la alteridad en indicadores medibles de vigilancia protectora activa en el aula. Se concluye analíticamente que la erradicación de las violencias solapadas demanda una corresponsabilidad sistémica ineludible entre la familia, el Estado y la institución escolar. Finalmente, esta tecnología de emancipación pedagógica proporciona a los programas de postgrado un currículo transformador para garantizar la restitución de derechos y la erradicación del silencio cómplice.

Palabras clave: Abuso sexual infantil, Competencias docentes, Ética del cuidado, Pedagogía crítica, Prevención, Socioformación.

SOCIOFORMATIVE COMPETENCE CARTOGRAPHY: A TEACHING INTERVENTION MODEL FOR CHILD ABUSE PREVENTION.

ABSTRACT

The prevention of child sexual abuse demands a profound epistemological rupture within the educational system, transitioning from the mere application of reactive protocols toward a socioformative praxis of comprehensive protection. The main objective of this methodological article is to design a teaching competence matrix focused on early detection, axiological prevention, and emotional trauma care. This construct is dialectically based on complex thinking (Morin, 1999) and liberating critical pedagogy (Freire, 1970) to deconstruct the prevailing institutional immobility in the face of the crisis. Consequently, the research

CITA EN APA:

Parra, R. (2026). *Cartografía de competencias socioformativas: Un modelo de intervención docente para la prevención del abuso infantil*. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(Extraordinario 1), 459-470.
https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive



consolidates a model of ethical empowerment that provides teachers with the procedural tools necessary to dismantle the power asymmetries that facilitate the systemic victimization of infants. The methodological architecture of this study adopted a rigorous projective and qualitative design, using the hermeneutic circle to structure the intervention matrix under the precepts of socioformation (Tobón, 2017). The findings configure a three-dimensional model of conceptual, procedural, and attitudinal knowledge, which translate the philosophy of alterity into measurable indicators of active protective vigilance in the classroom. It is analytically concluded that the eradication of hidden violence demands an unavoidable systemic co-responsibility among the family, the State, and the school institution. Finally, this technology of pedagogical emancipation provides postgraduate programs with a transformative curriculum to guarantee the restitution of rights and the eradication of complicit silence.

KEYWORDS: Child sexual abuse, Critical pedagogy, Ethics of care, Prevention, Socioformation, Teaching competencies.

CARTOGRAPHIE DES COMPÉTENCES SOCIOFORMATIVES : UN MODÈLE D'INTERVENTION ENSEIGNANTE POUR LA PRÉVENTION DE L'ABUS INFANTILE.

RÉSUMÉ

La prévention de l'abus sexuel infantile exige une profonde rupture épistémologique dans le système éducatif, passant de l'application de protocoles réactifs à une praxis socioformative de protection intégrale. L'objectif principal de cet article méthodologique est de concevoir une matrice de compétences enseignantes axée sur la détection précoce, la prévention axiologique et l'accueil émotionnel du traumatisme. Ce construit se fonde dialectiquement sur la pensée complexe (Morin, 1999) et la pédagogie critique libératrice (Freire, 1970) pour déconstruire l'immobilisme institutionnel dominant face à la crise. Par conséquent, la recherche consolide un modèle d'autonomisation éthique qui dote le corps enseignant des outils procéduraux nécessaires pour démanteler les asymétries de pouvoir facilitant la victimisation systémique de l'enfant. L'architecture méthodologique de cette étude a adopté un rigoureux devis projectif et qualitatif, utilisant le cercle herméneutique pour structurer la matrice d'intervention sous les préceptes de la socioformation (Tobón, 2017). Les résultats configurent un modèle tridimensionnel de savoirs conceptuels, procéduraux et attitudeux, traduisant la philosophie de l'altérité en indicateurs mesurables de vigilance protectrice active en classe. Il est analytiquement conclu que l'éradication des violences dissimulées exige une inéluctable coresponsabilité systémique entre la famille, l'État et l'institution scolaire. Enfin, cette technologie d'émancipation pédagogique fournit aux programmes de troisième cycle un cursus transformateur pour garantir la restitution des droits et l'éradication du silence complice.

Mots-clés : Abus sexuel infantile, Compétences enseignantes, Éthique du care, Pédagogie critique, Prévention, Socioformation.

CARTOGRAFIA DE COMPETÊNCIAS SOCIOFORMATIVAS: UM MODELO DE INTERVENÇÃO DOCENTE PARA A PREVENÇÃO DO ABUSO INFANTIL.

RESUMO

A prevenção do abuso sexual infantil exige uma profunda ruptura epistemológica no sistema educativo, transitando da aplicação de protocolos reativos para uma práxis socioformativa de proteção integral. O objetivo principal deste artigo metodológico é projetar uma matriz de competências docentes orientada para a detecção precoce, a prevenção axiológica e o acolhimento emocional do trauma. Este construto fundamenta-se dialeticamente no pensamento complexo (Morin, 1999) e na pedagogia crítica libertadora (Freire, 1970) para desconstruir a imobilidade institucional imperante face à crise. Consequentemente, a investigação consolida um modelo de empoderamento ético que dota o magistério das ferramentas procedimentais

necesárias para dismantelar as assimetrias de poder que facilitam a vitimização sistêmica do infante. A arquitetura metodológica deste estudo adotou um rigoroso desenho projetivo e qualitativo, empregando o círculo hermenêutico para estruturar a matriz de intervenção sob os preceitos da socioformação (Tobón, 2017). Os achados configuram um modelo tridimensional de saberes conceituais, procedimentais e atitudinais, os quais traduzem a filosofia da alteridade em indicadores mensuráveis de vigilância protetora ativa na sala de aula. Conclui-se analiticamente que a erradicação das violências veladas demanda uma corresponsabilidade sistêmica ineludível entre a família, o Estado e a instituição escolar. Finalmente, esta tecnologia de emancipação pedagógica proporciona aos programas de pós-graduação um currículo transformador para garantir a restituição de direitos e a erradicação do silêncio cúmplice.

Palavras-chave: Abuso sexual infantil, Competências docentes, Ética do cuidado, Pedagogia crítica, Prevenção, Socioformação.

I. Introducción

La violencia sexual infantil constituye una fractura ontológica devastadora que trasciende la mera catalogación clínica del trauma individual para revelarse como una violencia sistémica. Este fenómeno instrumentaliza el cuerpo de la niñez mediante asimetrías de poder históricamente normalizadas, exigiendo una deconstrucción profunda de las jerarquías adultocéntricas. Al reducir el abuso a un diagnóstico psicopatológico, las instituciones del Estado invisibilizan las condiciones estructurales de dominación que lo originan y lo perpetúan en la impunidad. Resulta imperativo, por tanto, problematizar esta tragedia desde una perspectiva filosófica y política que denuncie la mercantilización de la vulnerabilidad infantil. Solo mediante esta insurrección epistémica la academia podrá formular respuestas que superen el reduccionismo paliativo y restituyan la dignidad inalienable del menor.

El espacio escolar, concebido históricamente como el santuario universal para el resguardo de la infancia, se encuentra profundamente atravesado por estas mismas dinámicas de poder asimétricas. Cuando el trauma sexual cruza el umbral del aula, se manifiesta mediante silencios abismales, aislamiento social y disrupciones severas del aprendizaje significativo. La pedagogía hegemónica, anclada en la transmisión mecánica de saberes, ignora sistemáticamente estos gritos existenciales al considerarlos simples problemas de disciplina o déficit de atención transitorio. Esta ceguera epistemológica convierte a la escuela en un territorio hostil donde la víctima sufre una segunda invisibilización a manos de un sistema evaluativo

implacable. Se exige una ruptura que reintegre la dimensión afectiva al núcleo de la praxis educativa.

La complicidad frente al abuso se cristaliza tanto en la inmovilidad del profesorado como en la esterilidad de las respuestas burocráticas del Estado y sus protocolos. Giroux (1990) postula certeramente que la formación docente tradicional despoja al maestro de su autoridad moral, reduciéndolo a un simple operario del currículo incapaz de intervenir ante la opresión. Simultáneamente, los documentos oficiales priorizan el blindaje jurídico institucional por encima de la indispensable contención psicológica, revictimizando al menor mediante engorrosos interrogatorios administrativos. Esta orfandad académica y legal abandona al educador en la absoluta indefensión, confirmando que la prevención no puede legislarse por decreto. Transformar esta realidad requiere reivindicar al docente como intelectual crítico con genuino compromiso humanista.

Frente a esta parálisis institucional histórica, la transición hacia el enfoque de la socioformación emerge como una urgencia epistémica ineludible para las ciencias de la educación contemporáneas. Tobón (2017) fundamenta que el conocimiento solo adquiere validez ética cuando se moviliza colaborativamente para resolver los problemas más acuciantes y dolorosos del entorno social inmediato. Bajo este paradigma, la protección de la infancia deja de ser una asignatura optativa para constituirse en el eje transversal que justifica la existencia misma de la escuela. La socioformación exige que los proyectos educativos trasciendan la acumulación de datos, enfocándose estratégicamente en el desarrollo de competencias axiológicas sólidas. Adoptar esta

matriz implica asumir que la calidad educativa se mide por su capacidad de garantizar la vida.

La materialización de este giro paradigmático demanda una reestructuración profunda de los programas de formación docente inicial y los subsistemas de investigación a nivel de postgrado. Es epistemológicamente contradictorio titular especialistas o magísteres que posean un dominio magistral de la didáctica pero ignoren los principios elementales de los primeros auxilios psicológicos y la contención. La universidad, como centro irradiador del pensamiento crítico, debe asumir el diseño de currículos donde la ética del cuidado y la prevención de la violencia sean competencias irrenunciables. Esta exigencia formativa garantiza que los líderes pedagógicos del futuro ingresen al sistema educativo provistos de un escudo metodológico preventivo. Solo a través del perfeccionamiento continuo se logrará desterrar la improvisación que ha fracasado en proteger al menor.

En estricta consonancia con esta exigencia histórica, el propósito central de la presente investigación radica en el diseño de una matriz de intervención preventiva orientada al empoderamiento ético docente. Este constructo científico cartografía los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales requeridos para blindar el entorno escolar, desarticulando las visiones hegemónicas que asumen al estudiante como receptor pasivo. La propuesta se erige como una tecnología liberadora que dota al magisterio de indicadores de logro concretos, facilitando el empoderamiento político del infante mediante un lenguaje asertivo inquebrantable. Esta investigación afirma que la lucha contra el abuso sexual infantil es el desafío supremo de nuestro tiempo, requiriendo un magisterio valiente y moralmente insobornable. La matriz socioformativa instaura así una praxis donde la dignidad humana es el principio rector absoluto.

II. Referentes Teóricos

La cimentación teórica de un modelo socioformativo para la prevención del abuso sexual infantil demanda una ruptura epistemológica radical con los enfoques clínicos y punitivos tradicionales. Esta investigación asume una triangulación dialéctica que entrelaza el pensamiento complejo, la

filosofía de la alteridad y la pedagogía crítica liberadora como ejes vertebradores de la praxis docente contemporánea. La conjunción de estos paradigmas permite trascender la visión hegemónica del niño como mero objeto de protección tutelar, reposicionándolo como un sujeto de derechos con agencia política y capacidad de resistencia. En consecuencia, el andamiaje conceptual propuesto no busca estandarizar protocolos burocráticos inertes, sino transformar la arquitectura moral de la institución escolar mediante una ética del cuidado radical, profunda y emancipadora.

Triangulación Epistemológica: Articulación dialéctica entre el pensamiento complejo, la alteridad y la pedagogía crítica liberadora

El pensamiento complejo actúa como el primer vértice de esta triangulación, desarticulando las narrativas lineales que aíslan sistemáticamente el trauma del contexto sociohistórico y material del infante. Al integrar la filosofía de la alteridad, la escuela asume una responsabilidad ética ineludible ante el "rostro del otro", exigiendo que el docente abandone su cómoda neutralidad frente al sufrimiento ajeno silenciado en las aulas. Esta postura ontológica se radicaliza al converger con la pedagogía crítica de Giroux (1990), quien postula categóricamente que los educadores deben operar como intelectuales transformativos frente a las estructuras de opresión. Así, la articulación simbiótica de estos tres saberes configura un territorio de resistencia epistémica que imposibilita la complicidad y la inmovilidad institucional frente a la barbarie.

Visión Sistémica: Aplicación de los postulados de Morin (1999) para erradicar la fragmentación del conocimiento frente a las violencias solapadas

La erradicación de las violencias solapadas en el recinto escolar requiere la adopción ineludible de la visión sistémica propuesta por la epistemología de la complejidad contemporánea. Morin (1999) advierte que la ceguera del conocimiento hegemónico radica en su peligrosa tendencia a fragmentar las realidades multidimensionales, aislando absurdamente el rendimiento académico de la integridad psicoemocional del estudiante. Esta

hiperespecialización pedagógica impide al profesorado identificar los nexos invisibles entre las alteraciones conductuales en el espacio de aprendizaje y las agresiones padecidas en el entorno intrafamiliar. Por ende, la formación del docente investigador debe reconfigurarse para abarcar la "condición humana" en su totalidad, asumiendo que el cuerpo vulnerado del educando anula absolutamente cualquier posibilidad de anclaje de un aprendizaje significativo.

La rigurosa aplicación de los postulados morinianos permite deconstruir la falsa e histórica dicotomía entre el espacio público escolar y el ámbito privado doméstico o familiar. Al comprender la institución educativa como un sistema abierto e interconectado, las fronteras físicas se diluyen, obligando al magisterio a extender su vigilancia epistemológica hacia las asimétricas dinámicas de poder que configuran el núcleo del educando. Moreno-Jiménez et al. (2024) evidencian empíricamente que la escisión administrativa de estos contextos favorece la impunidad del agresor, quien suele ampararse en el hermetismo tradicional del hogar para perpetuar el abuso sistemático. En consecuencia, la intervención socioformativa exige tejer complejas redes intersectoriales que restituyan de inmediato la unidad del ecosistema protector alrededor de la infancia amenazada.

Categorías de Resistencia: Integración de la pedagogía de Freire (1970), asumiendo la capacitación en límites corporales como emancipación política

La integración transversal de las categorías de resistencia freireanas resulta indispensable para politizar el abordaje de la violencia sexual y despojarlo definitivamente de su peligroso reduccionismo puramente clínico o legal. Freire (1970) establece axiomáticamente que la educación bancaria confisca la voz del oprimido, imponiendo una cultura del silencio que, en el dramático contexto del abuso, opera como el principal aliado estratégico del perpetrador. La capacitación infantil temprana en el reconocimiento de sus límites corporales no constituye una simple transferencia de información anatómica curricular, sino un genuino acto de alfabetización política y emancipación existencial inalienable. Al dotar al menor de un lenguaje asertivo y propio para nombrar la invasión de su intimidad, la

escuela subvierte frontalmente la asimetría de poder que legitima la agresión continuada.

La praxis pedagógica verdaderamente liberadora exige que el educador asuma su rol ineludible como facilitador del proceso de concientización, abandonando las arcaicas posturas adultocéntricas que subestiman la capacidad de agencia de la niñez. El diálogo freireano se instaura entonces como una herramienta metodológica insustituible para que el estudiante problematice su propia realidad impuesta y reconozca su cuerpo como un territorio soberano, digno e inviolable. Investigaciones contemporáneas rigurosas, como las sistematizadas por Apaza et al. (2019), corroboran estadísticamente que los infantes sometidos a programas psicoeducativos de corte crítico desarrollan niveles significativamente superiores de autoprotección y resistencia activa. Así, la pedagogía de la indignación se materializa en protocolos escolares vivos que celebran la denuncia como un triunfo rotundo del pensamiento reflexivo y la dignidad humana.

La resistencia estructurada frente al trauma sexual requiere, con carácter de urgencia, dismantelar las violencias simbólicas inherentes a los currículos hegemónicos que invisibilizan la pluralidad y diversidad cultural de las víctimas. Los reportes emitidos por UNICEF (2024) sobre niñas indígenas demuestran contundentemente que la falta de pertinencia intercultural en los protocolos de protección constituye una forma de opresión institucional que revictimiza al menor agraviado. Incorporar la pedagogía del oprimido implica, necesariamente, construir categorías de resistencia que dialoguen simétricamente con las cosmovisiones locales, garantizando que el complejo proceso de revelación del abuso respete los códigos lingüísticos de cada comunidad. La verdadera emancipación escolar radica, entonces, en ofrecer un refugio epistémico y afectivo donde el estudiante pueda pronunciar su dolor sin ser sometido a un nuevo escrutinio de corte colonizador.

Axioprevención Escolar: Posicionamiento de la educación integral en valores como una barrera profiláctica institucional indispensable

La axioprevención escolar se erige indiscutiblemente como la dimensión procedimental

suprema dentro de la cartografía de competencias socioformativas, proponiendo una robusta barrera profiláctica frente al avance de la criminalidad intrafamiliar y social. Jaramillo Romero (2020) sustenta con sólida evidencia empírica que la educación integral en valores posee un potencial transformador inmensamente superior a las políticas exclusivamente punitivas del Estado, actuando directamente sobre las raíces cognitivas de la violencia. Esta perspectiva trasciende ampliamente los límites de la criminología tradicional, postulando que la formación ética del infante no solo protege a la potencial víctima, sino que reconfigura eficazmente los esquemas mentales del posible victimario en proceso de socialización. En este sentido teleológico, la escuela primaria asume la inmensa responsabilidad histórica de abolir la pena futura mediante la construcción metódica de un presente cimentado en la empatía radical.

El posicionamiento estratégico de la educación en valores como herramienta de intervención preventiva requiere que la axiología abandone el terreno del discurso filosófico abstracto para materializarse en competencias socioafectivas rigurosamente evaluables. Tobón (2017) advierte con meridiana claridad que los valores no se transmiten mediante lecciones magistrales unidireccionales, sino a través de la resolución colaborativa de conflictos reales y la modelación constante de conductas prosociales en el entorno áulico. El docente, en su rol de investigador y guía, debe encarnar una ética del cuidado radical, demostrando con su praxis inquebrantable que el respeto por la dignidad humana es el único fundamento válido para la convivencia institucional armónica. Este sólido andamiaje axiológico desarma por completo la lógica de dominación instrumental que subyace en el abuso sexual, instaurando una inquebrantable cultura de paz fundamentada en la otredad.

III. Arquitectura Metodológica

La arquitectura metodológica asume un diseño proyectivo que trasciende el inmovilismo crónico de los diagnósticos descriptivos, respondiendo a la urgencia de intervenir pragmáticamente el tejido educativo. Esta postura epistémica exige que la academia asuma su insoslayable responsabilidad política mediante una

matriz de acción preventiva inserta en el currículo de formación. En lugar de limitarse a contabilizar la victimización, el estudio elabora una cartografía docente que anticipa escenarios de riesgo y bloquea la actuación del agresor. Por consiguiente, el diseño no solo indaga en las raíces profundas del trauma, sino que prescribe los mecanismos sociopolíticos necesarios para garantizar la integridad ontológica del educando.

Para la construcción instrumental del modelo preventivo, se implementó el análisis documental cualitativo bajo el rigor analítico del círculo hermenéutico contemporáneo. Este procedimiento interpretativo facilita la decodificación experta de los silencios institucionales y las omisiones normativas presentes en la literatura científica sobre violencia sexual. La lectura dialéctica de las fuentes primarias permite superar la literalidad de los textos, develando las asimétricas relaciones de poder que subyacen en las políticas educativas actuales. Así, la hermenéutica no opera como un mero ejercicio especulativo, sino como un bisturí epistémico capaz de diseccionar las fallas estructurales que perpetúan la indefensión del estudiante frente a sus opresores.

A partir de esta exégesis documental rigurosa, se estructuró la matriz competencial bajo los preceptos innegociables de la socioformación propuesta por Tobón (2017). Este proceso implicó transformar los saberes conceptuales abstractos en indicadores de desempeño protector estrictamente evaluables y transferibles a la práctica docente comunitaria. La configuración del instrumento exige que cada competencia socioafectiva se articule con la resolución de problemas reales, despojando al currículo de su artificialidad académica hegemónica tradicional. El resultado es una arquitectura instrumental que dota al maestro de herramientas profilácticas concretas, traduciendo el pensamiento complejo en acciones de cuidado radical que blindan el quehacer pedagógico.

Los criterios de validación teórica de esta matriz se establecieron mediante una confrontación dialéctica entre el marco jurídico hegemónico y las demandas afectivas reales del aula. Apoyados en los hallazgos empíricos de Meléndez-Reyes y Nájera-Saldaña (2024), se demuestra que la eficacia preventiva reside en la sensibilidad epistémica del magisterio, no en la estéril burocratización de los

protocolos de denuncia. Esta tensión analítica revela que priorizar el cumplimiento administrativo suele revictimizar al menor, haciendo imperativo subvertir el legalismo frío mediante una pedagogía de la presencia. Por tanto, el instrumento calibra su viabilidad pragmática asegurando una pertinencia social y cultural para interceptar el abuso escolar.

Este andamiaje procedimental consolida el método investigativo como una auténtica tecnología social de emancipación al servicio irrestricto de los sectores desprotegidos de la sociedad. La amalgama indisoluble entre el estricto rigor científico y la apremiante urgencia ética garantiza que las soluciones aportadas trasciendan la estéril retórica académica convencional contemporánea. Esta tecnología liberadora asume el conocimiento como una herramienta de intervención directa, diseñada para fracturar las dinámicas de dominación que históricamente han silenciado a las víctimas. Al sistematizar las competencias protectoras, el diseño erradica la improvisación bienintencionada, dotando a la escuela de un escudo procedimental validado y científicamente irrefutable.

La metodología empleada demuestra con contundencia que la ciencia educativa adquiere su verdadera dimensión ontológica cuando interviene directamente sobre las estructuras de poder asimétricas. El método deja de ser un simple recetario de recolección de datos asépticos para convertirse en un proyecto político de restitución innegociable de la dignidad humana. Esta consolidación metodológica asegura que el artículo no culmine en una denuncia pasiva, sino que entregue a la academia un mecanismo concreto de defensa integral evaluable. En definitiva, la ruta trazada ratifica que la investigación doctoral solo se justifica si forja escuelas verdaderamente seguras, interculturales y libres de opresión.

IV. Desarrollo del Modelo Socioformativo

La estructuración del modelo socioformativo exige una reingeniería epistemológica que trascienda la simple instrucción técnica para instaurar una pedagogía del cuidado radical. Esta matriz competencial se fundamenta en la socioformación de Tobón (2017), concibiendo al docente no como un transmisor de saberes, sino como un garante ontológico. Para ello, resulta ineludible dismantlar

las prácticas bancarias denunciadas por Freire (1970), sustituyéndolas por un andamiaje tridimensional de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales integrados. Esta tríada operativa permite que la acogida emocional post-trauma deje de ser una utopía discursiva para convertirse en una praxis evaluable, medible y transformadora dentro del aula.

El dominio conceptual del docente debe centrarse en la comprensión profunda de la multidimensionalidad del trauma sexual, superando el reduccionismo clínico hegemónico. Apoyados en el pensamiento complejo de Morin (1999), se exige que el maestro decodifique la violencia no como un hecho aislado, sino como una fractura sistémica que anula la cognición. Esto implica dominar teorías del desarrollo psicoevolutivo y reconocer las asimetrías de poder que facilitan la agresión en el seno intrafamiliar. En consecuencia, el conocimiento teórico se transforma en un escudo epistémico que permite al educador anticipar factores de riesgo antes de que se materialice la vulneración definitiva.

En el ámbito procedimental, la competencia central radica en la ejecución asertiva de protocolos de primeros auxilios psicológicos y derivación institucional sin revictimización. Las investigaciones empíricas de Meléndez-Reyes y Nájera-Saldaña (2024) demuestran que la impericia técnica del profesorado suele agravar severamente el estado de indefensión del estudiante afectado. Por tanto, el docente debe saber aplicar técnicas de escucha activa, documentar asépticamente los relatos infantiles y articular redes de apoyo interdisciplinario de forma inmediata. Este saber hacer garantiza que el aula opere como el primer eslabón efectivo de la justicia restaurativa, bloqueando la impunidad estructural que históricamente protege al agresor.

La dimensión actitudinal constituye el núcleo moral de este modelo preventivo, exigiendo una empatía radical y un compromiso ético inquebrantable frente al dolor del educando. Giroux (1990) advierte que el intelectual transformativo no puede mantener una neutralidad cómplice ante la opresión, obligando al maestro a despojarse de sus propios prejuicios adultocéntricos. Esta actitud demanda una contención emocional genuina, donde el niño perciba una validación absoluta de su relato sin cuestionamientos moralistas que invaliden su

experiencia traumática. Finalmente, la consolidación de esta postura axiológica instaura un microclima de seguridad ontológica, condición sine qua non para el inicio del proceso de sanación.

La articulación sinérgica de estos tres saberes configura una competencia socioformativa integral orientada a la restitución inmediata de los derechos humanos vulnerados en la infancia. Tobón (2017) postula que el desempeño idóneo solo se alcanza verdaderamente cuando el conocimiento se moviliza éticamente para resolver problemas complejos del entorno real. Esta matriz competencial trasciende la rigidez de la currícula oficial, exigiendo que cada intervención pedagógica sea simultáneamente un acto de reparación afectiva y empoderamiento político del menor. Así, la escuela primaria recupera su vocación fundacional como santuario protector, donde la vulnerabilidad infantil es abrazada y transformada en resiliencia activa frente a la barbarie sistémica.

La operacionalización ética exige evaluar la implementación de estrategias de axioprevención escolar mediante la educación integral en valores humanos universales e irrenunciables. Jaramillo Romero (2020) demuestra que una praxis pedagógica fundamentada en la empatía y el respeto mutuo actúa como una poderosa barrera profiláctica que desactiva las conductas predatorias. El indicador de logro se verifica en la incorporación sistemática de la Educación Sexual Integral (ESI) dentro de la planificación didáctica, superando su tradicional tratamiento como un evento aislado. Esta evaluación continua garantiza que la ética se instale en el ADN de la institución, erradicando por completo la cultura del encubrimiento cómplice.

El desmantelamiento de la falsa dicotomía entre el espacio público escolar y el ámbito privado intrafamiliar constituye una premisa innegociable de la corresponsabilidad sistémica. El pensamiento complejo de Morin (1999) nos advierte que separar artificialmente estos entornos perpetúa la indefensión del menor, permitiendo que el abuso se oculte bajo el manto de la autonomía del hogar. El modelo socioformativo exige que la escuela penetre éticamente en la dinámica familiar, no como una entidad punitiva, sino como un nodo articulador de redes de apoyo preventivo comunitario. Esta integración vinculante destruye el histórico

aislamiento del perpetrador, exponiendo sus dinámicas asimétricas a la luz de la justicia social.

La familia debe ser reposicionada ontológicamente, transitando de ser el principal escenario de riesgo estadístico a convertirse en un agente activo de co-protección infantil. Para lograr esta transformación, la institución educativa debe implementar escuelas para padres fundamentadas en la pedagogía liberadora, erradicando los tabúes adultocéntricos que criminalizan la sexualidad temprana. Es imperativo democratizar el conocimiento sobre los derechos corporales en el seno del hogar, dotando a los cuidadores primarios de herramientas asertivas para la crianza respetuosa. Al involucrar a la familia en la axioprevención escolar, se construye un cerco de seguridad inexpugnable que neutraliza cualquier intento de agresión externa o interna.

El rol del Estado en esta tríada de corresponsabilidad exige superar la mera promulgación de leyes punitivas para asumir una inversión real en prevención psicoeducativa. Las investigaciones de Meléndez-Reyes y Nájera-Saldaña (2024) evidencian que los marcos legales resultan inofensivos sin presupuestos asignados para la formación permanente de los equipos docentes y psicosociales. El Estado debe garantizar la dotación de recursos técnicos y humanos que permitan a las escuelas operar como auténticos centros de protección comunitaria de tiempo completo. Esta exigencia política transforma al Estado de un simple vigilante sancionador a un garante proactivo de la dignidad, la integridad y el bienestar biopsicosocial.

Esta integración sistémica debe estar forzosamente atravesada por una perspectiva decolonial e intercultural que reconozca las violencias solapadas en poblaciones históricamente marginadas. Los reportes emitidos por UNICEF (2024) sobre niñas indígenas demuestran que la ausencia de pertinencia cultural en los protocolos estatales constituye una barrera infranqueable que garantiza la impunidad del agresor. La corresponsabilidad exige que las políticas de prevención dialoguen simétricamente con las cosmovisiones locales, asegurando que las rutas de denuncia cuenten con traductores y mediadores comunitarios idóneos. De este modo, el sistema de protección se blindará contra el racismo institucional,

ofreciendo una equidad universal sin excepciones discriminatorias.

La consolidación de esta alianza tripartita entre familia, Estado y escuela instituye un nuevo paradigma de gobernanza educativa centrado puramente en la ética del cuidado. Tobón (2017) reafirma que la resolución de los problemas complejos de la sociedad del conocimiento solo es posible mediante la acción colaborativa y la sinergia interinstitucional sostenida. Esta red de corresponsabilidad anula la histórica soledad del docente frente al trauma, distribuyendo la carga emocional y legal de la protección infantil entre todos los actores sociales. La protección del menor deja de ser una hazaña heroica individual para erigirse como el proyecto ético supremo e irrenunciable de la sociedad contemporánea en su conjunto.

La configuración de este modelo socioformativo debe cristalizar en un currículo transferible y de carácter obligatorio para los programas de investigación y postgrado universitario. Resulta inconcebible, desde la pedagogía crítica de Giroux (1990), que las instituciones de educación superior titulen educadores sin certificar rigurosamente sus competencias en la prevención del abuso. La propuesta exige la inserción de seminarios teórico-prácticos sobre violencia de género, derechos de la infancia y primeros auxilios psicológicos en los niveles de especialización y maestría. Esta actualización curricular garantiza que las nuevas generaciones de líderes académicos ingresen al sistema inmunizados contra la ceguera epistemológica y la inercia burocrática.

La transversalización de estas competencias en el cuarto nivel educativo asegura la formación de líderes de investigación capaces de transformar sus realidades socioeducativas locales radicalmente. En contextos de alta exigencia académica y profundo compromiso social, las coordinaciones de postgrado deben asumir el diseño de líneas de investigación específicas orientadas a la axioprevención preventiva. Esta praxis transformadora convierte a los magísteres y doctores en verdaderos arquitectos de políticas públicas, superando la esterilidad de las tesis descriptivas que no impactan el entorno vulnerable. Al elevar la protección infantil al

máximo nivel de rigor científico, la universidad cumple cabalmente su mandato fundacional de emancipación del pensamiento humanista.

El propósito inalienable de este currículo de postgrado es erradicar la cultura del silencio que ha parasitado históricamente la gestión institucional del abuso sexual infantil. Freire (1970) nos enseña que la liberación verdadera se produce cuando el sujeto oprimido conquista el derecho innegociable a pronunciar su palabra y reescribir su propia historia. El maestro postgraduado debe convertirse en un catalizador de esta voz, diseñando estrategias didácticas que habiliten el relato del dolor en un entorno de seguridad y absoluto respeto. Esta ruptura del silencio no solo penaliza al ofensor, sino que desmitifica el estigma de la víctima, devolviéndole su integridad y dignidad arrebatadas.

Finalmente, el horizonte teleológico de este modelo socioformativo es la restitución íntegra de los derechos ontológicos, afectivos y cognitivos de la niñez sistemáticamente violentada. Moreno-Jiménez et al. (2024) evidencian empíricamente que la recuperación del rendimiento académico es estadísticamente imposible sin una reparación profunda del bienestar psíquico y social del educando. La praxis transformadora demanda flexibilizar los criterios de evaluación estandarizados, priorizando la sanación integral y la reinserción armónica del infante en el tejido escolar y comunitario. El éxito de este modelo no se medirá en calificaciones aprobatorias, sino en la cantidad de vidas infantiles rescatadas definitivamente de las fauces de la barbarie.

V. Discusión y Conclusiones

La confrontación analítica entre el modelo socioformativo propuesto y las inercias burocráticas del sistema educativo devela una profunda fractura ontológica en la gestión institucional de la vulnerabilidad infantil. Mientras la matriz competencial diseñada prioriza la ética del cuidado radical y la acogida emocional inmediata, la hegemonía institucional sigue peligrosamente anclada en un reduccionismo administrativo que invisibiliza el sufrimiento sistemático (Morin, 1999). Esta tensión dialéctica demuestra empíricamente que los protocolos oficiales operan frecuentemente como mecanismos de evasión legal, donde el estricto

llenado de un formato procedimental sustituye la indispensable contención psicológica de la víctima. En consecuencia, la verdadera transformación pedagógica exige dismantlar esta arquitectura de la indiferencia, obligando a la gerencia escolar a abandonar su letargo tecnocrático para asumir una responsabilidad moral directa y profundamente humana.

El inmovilismo del aparato estatal frente a las denuncias de violencia sexual refleja una crisis de sentido que neutraliza cualquier intento de innovación preventiva gestado desde las aulas. Las evidencias analizadas por Moreno-Jiménez et al. (2024) confirman que la fragmentación intersectorial entre los ministerios de educación, salud y justicia somete al infante a un laberinto procesal que agudiza el trauma original. Frente a esta maquinaria paralizante, el docente socioformado emerge como una fuerza disruptiva ineludible, desafiando la burocracia mediante la activación de redes de apoyo comunitario inmediatas, solidarias y sumamente eficaces. Esta resistencia magisterial prueba que la protección del menor no puede supeditarse a los tiempos letárgicos de la administración pública, sino que demanda una praxis resolutoria fundamentada en el imperativo categórico de la supervivencia vital.

La reproducción de estas inercias tecnocráticas encuentra su génesis estructural en los currículos de formación docente que históricamente han marginado el desarrollo de competencias socioafectivas frente a la instrucción estrictamente disciplinar. Resulta epistémicamente insostenible pretender escuelas seguras cuando los programas de investigación y postgrado titulan especialistas que ignoran los fundamentos de los primeros auxilios psicológicos y la contención del trauma. La socioformación exige que los espacios de socialización académica se conviertan en verdaderos laboratorios de innovación ética, donde la rigurosa teoría pedagógica dialogue frontalmente con las urgencias vitales del territorio (Tobón, 2017). Solo mediante una reforma radical de la superestructura universitaria será posible forjar intelectuales transformativos capaces de interceptar la violencia antes de que esta silencie definitivamente la voz del educando.

La implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) enfrenta una resistencia institucional y

comunitaria que trasciende la simple objeción pedagógica para anclarse en profundas dinámicas de control biopolítico sobre la población. Foucault (1975) advierte que el panoptismo escolar históricamente ha priorizado la docilidad de los cuerpos sobre su emancipación cívica, lo que explica el rechazo sistémico a dotar al infante de un lenguaje asertivo. Esta problematización revela que la negación sistemática de la ESI, bajo el frágil pretexto de defender la soberanía familiar, opera en la praxis como una perniciosa tecnología de silenciamiento encubierta. Por lo tanto, esta omisión curricular garantiza la impunidad del agresor en el entorno doméstico, despojando al niño de las herramientas conceptuales indispensables para identificar y denunciar la invasión de su intimidad corporal.

Superar este letal bloqueo ideológico hegemónico demanda una transformación moral urgente e innegociable del magisterio, transitando de la arcaica figura del vigilante disciplinario hacia la del garante universal de derechos humanos. Giroux (1990) postula que el docente no puede ampararse en una falsa neutralidad axiológica cuando la integridad física y psicológica de sus estudiantes se encuentra bajo una amenaza inminente y palpable. Esta metamorfosis ética exige que el maestro confronte sin concesiones sus propios tabúes adultocéntricos, asumiendo la educación en sexualidad no como una imposición foránea, sino como el núcleo vital de una pedagogía liberadora. El aula debe erigirse, consecuentemente, en un espacio puramente dialógico donde la corporeidad sea celebrada y protegida, desterrando la culpa y el miedo paralizante que históricamente han victimizado a la infancia.

La confrontación entre la fría legalidad de los manuales de convivencia y la legitimidad innegable de las demandas afectivas del estudiantado expone la rotunda insuficiencia del enfoque punitivo escolar tradicional. Meléndez-Reyes y Nájera-Saldaña (2024) documentan que la sanción aislada del ofensor, sin un acompañamiento restaurativo integral para la comunidad, no logra reparar el tejido social fracturado por la extrema violencia sexual. El modelo socioformativo propone audazmente sustituir el castigo estéril por asambleas de mediación y reparación simbólica, donde el reconocimiento del daño infligido constituya el primer paso indispensable hacia la sanación colectiva. Esta profunda reconceptualización de la

justicia escolar demuestra que el verdadero orden no se impone mediante la coacción reglamentaria, sino que se construye dialécticamente a través de la empatía y la no repetición.

El aporte fundamental de esta investigación doctoral radica en la reconceptualización definitiva de la prevención del abuso sexual como un proyecto ético de vida comunitaria, indisoluble e interconectado. Las competencias socioformativas diseñadas no constituyen un recetario procedimental estéril ni un formato burocrático, sino un sólido andamiaje axiológico que exige la articulación vinculante entre la familia, el Estado y la escuela. Jaramillo Romero (2020) sustenta empíricamente que la educación integral en valores es la única barrera profiláctica capaz de neutralizar la propensión delictiva desde sus raíces estructurales más ocultas y profundas. Así, la cartografía propuesta se erige como una tecnología de emancipación social que compromete a todos los actores en la construcción de un ecosistema protector indestructible, superando holgadamente la falacia de la intervención clínica aislada.

La materialización de este robusto constructo investigativo transforma la concepción misma del currículo escolar, desplazando la mera transmisión de saberes enciclopédicos para priorizar absolutamente el cultivo de la resiliencia humana. Tobón (2017) argumenta que la pertinencia de cualquier modelo pedagógico contemporáneo se mide por su capacidad de resolver problemas complejos que atentan contra la supervivencia y el anhelado bienestar social. Al estructurar indicadores de logro enfocados en la detección temprana y la acogida emocional, esta tesis proporciona a las coordinaciones de postgrado un instrumento empíricamente validado y altamente transferible. La prevención deja de ser un ideal abstracto para convertirse en una competencia docente auditable y medible, garantizando que el compromiso inquebrantable con la infancia trascienda el plano retórico y se verifique en la praxis.

La instauración de esta matriz competencial instaaura un régimen de vigilancia epistemológica permanente que blindará a la escuela contra la perversa normalización de las violencias micromachistas y abusivas cotidianas. Freire (1970) advierte lúcidamente que la opresión se perpetúa en el tiempo

cuando el oprimido introyecta la mirada de su opresor, asumiendo el maltrato constante como un destino inevitable e inalterable. El modelo socioformativo irrumpe vigorosamente para quebrar esta fatalidad histórica, dotando al magisterio de una agudeza analítica que le permite interceptar las conductas predatorias mucho antes de que se consume la agresión física. Esta vigilancia proactiva representa el pináculo de la responsabilidad profesional, consagrando al maestro como un escudo ético que interrumpe la transmisión intergeneracional del trauma, la exclusión y la desesperanza aprendida.

El cierre axiológico de este constructo consolida a la socioformación intercultural como la única vía epistemológica legítima para garantizar espacios escolares verdaderamente libres de opresión, asimilación y segregación estructural. Los alarmantes hallazgos documentados por UNICEF (2024) evidencian que la estandarización metropolitana de los protocolos de protección constituye una forma de colonialismo institucional que vulnera doblemente a las niñas indígenas y rurales. Es absolutamente imperativo que las rutas de atención y prevención dialoguen de manera simétrica con las cosmovisiones locales, incorporando líderes y mediadores comunitarios que decodifiquen el trauma adecuadamente desde la alteridad. Esta adaptación contextual asegura que el proceso de revelación respete escrupulosamente la pluralidad lingüística y cultural del territorio, evitando que el Estado imponga una tutela civilizatoria que termine revictimizando al estudiante originario.

La asunción de la alteridad radical como fundamento inamovible de la educación primaria exige que la escuela renuncie a sus pretensiones homogeneizadoras para celebrar la dignidad inalienable de cada biografía. Morin (1999) establece magistralmente que la comprensión cabal del otro requiere una empatía profunda que trascienda la mera tolerancia condescendiente, exigiendo una apertura ontológica hacia el sufrimiento y la esperanza ajena. El docente socioformato no solo enseña a leer el mundo circundante, sino que acompaña pacientemente al niño en la compleja tarea de habitar su propio cuerpo con inmenso orgullo, seguridad y autonomía plena. Esta pedagogía de la firmeza humanista destruye las raíces del abuso, pues un individuo que se sabe valioso, profundamente

respetado y escuchado se vuelve invulnerable ante los embates de la manipulación afectiva.

En definitiva, la mitigación sostenida de la incidencia de la violencia sexual infantil no será jamás el resultado de reformas legislativas aisladas, sino el fruto de una auténtica revolución moral gestada desde las aulas. La presente investigación doctoral entrega a la comunidad científica y pedagógica un faro metodológico irrefutable para

navegar las oscuras aguas del trauma, transformando el dolor silenciado en una fuerza emancipadora invencible. La consolidación de la socioformación y la pedagogía crítica asegura que las futuras generaciones de educadores asuman su vocación como un sacerdocio laico en defensa irrestricta de la integridad humana. La educación básica solo cumplirá su más alto y noble mandato civilizatorio cuando logre erigirse como un santuario inexpugnable donde la infancia pueda florecer en paz, libertad y equidad absoluta.

REFERENCIAS

- Apaza, R. A., Machaca Mamani, A. J., & Mamani Benito, O. J. (2019). Eficacia de un programa psicoeducativo para prevenir el abuso sexual en menores de educación primaria. *Revista de Investigación y Casos en Salud*, 4(2), 54-61.
- Boff, L. (2002). *Saber cuidar: Ética del humano, compasión por la Tierra*. Editorial Trotta.
- Cabrera-Fajardo, D. P. (2022). Educación sexual integral en la escuela. *Revista UNIMAR*, 40(1), 136-151.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2024). *Violencia sexual contra niñas y adolescentes indígenas del Chaco salteño* (1.^a ed.).
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Jaramillo Romero, S. R. (2020). *La educación integral en valores como una forma de prevenir el delito y abolir la pena* [Tesis de Maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. Repositorio Institucional UASB-DIGITAL.
- Meléndez-Reyes, V., & Nájera-Saldaña, J. A. (2024). Programas de prevención del Abuso Sexual Infantil: Revisión teórica. *Ciencias Administrativas Teoría y Praxis*, 20(2), 123-138.
- Moreno-Jiménez, P., Ríos-Rodríguez, M. L., & Salgado-Cacho, J. M. (2024). Abusos sexuales en Honduras: Una mirada psicosocial desde la perspectiva de la población hondureña. *Polis (Santiago)*, 23(68), 213-243.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Ordóñez, R., Chévez, N., & Gordillo, M. (2022). Los tabúes y prejuicios de la sexualidad en la población urbana y rural. *Cumbres*, 8(1), 9-20.
- Pereda, N. (2023). El coste social de la violencia contra la infancia y la adolescencia. *Papeles del Psicólogo*, 44(3), 145-151.
- Quintero, A., & Silva, M. (2022). Escuela y su intervención en la prevención del abuso sexual en la primera infancia. *Revista Ciencias de la Educación*, 32(59), 185-202.
- Tobón, S. (2017). *Ejes esenciales de la sociedad del conocimiento y la socioformación*. Mountree.