

ENSAYOS CORTOS Y ESCRITURA CREATIVA

Abuso sexual escolar, código de ética y espejismos institucionales: barbarie en la educación moderna

School Sexual Abuse, Code of Ethics, and Institutional Illusions: Barbarism in Modern Education

Abus sexuel scolaire, code d'éthique et illusions institutionnelles: La barbarie dans l'éducation moderne

Julio Simón Santos Ramos*

Resumen

El abuso sexual en entornos escolares no es un acto aislado, sino el resultado de estructuras de poder históricamente arraigadas en la educación. Estas jerarquías, legitimadas por figuras de autoridad como docentes, aprovechan mecanismos como el control académico (amenazas de fracaso, manipulación de calificaciones), la manipulación emocional (explotación de la vulnerabilidad adolescente) y el dominio espacio-temporal (aislamiento bajo excusas pedagógicas) para perpetrar violaciones a la dignidad estudiantil. Aunque el texto recurre a pensadores como Hobbes y Ortega y Gasset para analizar la dualidad

* ORCID ID: 0009-0004-6983-5003. Docente de Ética y Humanidades en el Instituto Especializado de Estudios Superiores Loyola. Director de Asuntos Estudiantiles y Pastoral en el Instituto Politécnico Loyola. Licenciatura en Filosofía por el Instituto Superior Bonó. Maestría en Gestión Medioambiental por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). Especialidad en Habilitación Docente por el Instituto Superior Bonó. Bachelor en Filosofía por la Universidad Gregoriana de Roma. Estudiante del Doctorado en Educación, Universidad de los Andes (ULA-Venezuela).

humana entre civilización y barbarie, su enfoque más relevante radica en criticar la insuficiencia del Código de Ética del MINERD. Dicho documento, al delegar la fiscalización a comités internos, reproduce las mismas dinámicas de poder que pretende erradicar. La solución propuesta —un organismo independiente que audite relaciones educativas— apunta a desmontar jerarquías opresivas y a redefinir la autoridad docente como un servicio ético. Sin embargo, queda en evidencia que ningún código será efectivo sin una transformación cultural que priorice la transparencia, la prevención activa y, sobre todo, el respeto irrenunciable a los derechos humanos en las aulas. La educación, en su esencia, debe dejar de ser un reflejo de la barbarie para convertirse en un espacio de emancipación real.

Palabras clave: abuso sexual escolar, ética educativa, prevención del abuso, educación y derechos.

Abstract

Sexual abuse in school environments is not an isolated act, but the result of historically entrenched power structures in education. These hierarchies, legitimized by authority figures like teachers, exploit mechanisms such as academic control (threats of failure, grade manipulation), emotional manipulation (exploitation of adolescent vulnerability), and spatiotemporal dominance (isolation under pedagogical pretexts) to violate student dignity. While the text references thinkers like Hobbes and Ortega y Gasset to analyze humanity's duality between civilization and barbarism, its most relevant focus lies in criticizing the inadequacy of the MINERD Code of Ethics. Said document, by delegating oversight to internal committees, reproduces the same power dynamics it aims to eradicate. The proposed solution—an independent body to audit educational relationships—seeks to dismantle oppressive hierarchies and redefine teacher authority as ethical service. However, it becomes clear that no code will be effective without a

cultural transformation prioritizing transparency, active prevention, and, above all, the non-negotiable respect for human rights in classrooms. Education, in its essence, must cease to reflect barbarism and instead become a space of real emancipation.

Keywords: school sexual abuse, educational ethics, abuse prevention, education and rights.

Résumé

Les abus sexuels en milieu scolaire ne sont pas des actes isolés, mais le résultat de structures de pouvoir historiquement ancrées dans l'éducation. Ces hiérarchies, légitimées par des figures d'autorité comme les enseignants, exploitent des mécanismes tels que le contrôle académique (menaces d'échec, manipulation des notes), la manipulation émotionnelle (exploitation de la vulnérabilité adolescente) et la domination spatio-temporelle (isolement sous prétexte pédagogique) pour violer la dignité des élèves. Bien que le texte s'appuie sur des penseurs comme Hobbes et Ortega y Gasset pour analyser la dualité humaine entre civilisation et barbarie, son axe le plus pertinent réside dans la critique de l'insuffisance du Code d'Éthique du MINERD. Ce document, en déléguant la supervision à des comités internes, reproduit les mêmes dynamiques de pouvoir qu'il prétend éradiquer. La solution proposée —un organisme indépendant pour auditer les relations éducatives— vise à démanteler les hiérarchies oppressives et à redéfinir l'autorité enseignante comme un service éthique. Cependant, il est évident qu'aucun code ne sera efficace sans une transformation culturelle priorisant la transparence, la prévention active et, surtout, le respect inaliénable des droits humains dans les salles de classe. L'éducation, dans son essence, doit cesser de refléter la barbarie pour devenir un espace d'émancipation réelle.

Mots-clés: abus sexuel scolaire, éthique éducative, prévention des abus, éducation et droits.

Introducción

La educación, concebida históricamente como el faro civilizatorio que ilumina el camino hacia el progreso humano, encarna una paradoja fundamental: mientras se erige como pilar de emancipación intelectual y moral, puede transformarse, en sus entrañas, en un escenario donde resurgen las sombras más primitivas de la condición humana. El abuso sexual escolar, fenómeno que corroe las bases mismas de la confianza en las instituciones educativas, no es solo un acto de violencia individual, sino un síntoma de estructuras de poder arraigadas en jerarquías ancestrales, sistemas éticos ambiguos y dinámicas sociales que normalizan la opresión bajo el disfraz de la autoridad pedagógica. Este trabajo se sumerge en las profundidades de esta problemática, explorando cómo el poder —entendido como herencia evolutiva y herramienta de organización social— puede degenerar en barbarie cuando se ejerce sin los contrapesos críticos necesarios para garantizar la dignidad humana.

Este ensayo cuestiona críticamente el Código de Ética del Ministerio de Educación de la República Dominicana (Orden Departamental No. 22/2023), argumentando que su enfoque delegatorio y su ambigüedad semántica lo convierten en un instrumento insuficiente ante la magnitud del problema. Las cifras alarmantes —1.308 adolescentes embarazadas y 4.696 en uniones tempranas durante el año escolar 2022-2023— no son solo estadísticas, sino testimonios de un sistema que fracasa en su objetivo de proteger a los estudiantes. La propuesta aquí desarrollada aboga por la creación de un organismo distrital independiente, capaz de auditar las relaciones pedagógicas sin conflictos de interés, combinando transparencia radical con un enfoque preventivo que empodere a las víctimas potenciales.

Desde los albores de la humanidad, el poder ha sido un motor de supervivencia y dominio. Desmond Morris, en *El Mono Desnudo*, nos recuerda que nuestro ascenso como especie no se debió a la fuerza física, sino a la capacidad cerebral para

abstraer la realidad, colaborar en grupo y diseñar estrategias complejas. Sin embargo, esta misma inteligencia, que nos permitió trascender como cazadores-recolectores, también sembró las semillas de sistemas jerárquicos donde el abuso de autoridad encuentra terreno fértil. José Ortega y Gasset, en todo su quehacer filosófico del análisis sobre la técnica y la «sobrenaturalidad», advierte que la existencia humana depende de la capacidad para moldear el mundo a nuestra medida, lo cual supone un ejercicio intelectual impresionante, sin embargo, esa genialidad cerebral que nos condujo a la construcción artificial que hoy posibilita nuestra vida no está exenta de contradicciones morales. ¿Cómo es posible que instituciones creadas para fomentar el bienestar —como la escuela— se conviertan en espacios donde el poder se pervierte hasta vulnerar a quienes debería proteger?

El abuso sexual por parte de docentes hacia estudiantes no es un fenómeno aislado; es la cristalización de tres pilares interconectados: el control académico, la manipulación emocional y el dominio espacio-temporal. Estos elementos, analizados a través de las lentes de filósofos como Thomas Hobbes y Victoria Camps, exponen una realidad incómoda: el ser humano, en su dualidad entre racionalidad e impulsividad, tiende a ejercer dominio sobre los más vulnerables cuando las estructuras de poder carecen de vigilancia externa. Hobbes, con su célebre metáfora del *homo homini lupus*, nos confronta con la necesidad de un Leviatán que regule los instintos más oscuros, mientras Camps insiste en que la libertad solo puede florecer dentro de límites éticos claros. Sin embargo, en el contexto educativo, este Leviatán suele ser el mismo sistema que, al delegar la fiscalización a comités internos, reproduce la lógica jerárquica que pretende combatir.

El texto busca deconstruir mitos culturales que presentan una visión romántica de las relaciones asimétricas entre docentes y alumnos, mostrando cómo narrativas mediáticas de «amor prohibido» enmascaran dinámicas de manipulación y aislamiento. La vulnerabilidad emocional de los adolescentes, en plena construcción identitaria, los convierte en blan-

cos frágiles ante figuras de autoridad que explotan su necesidad de validación. Clement Rosset, con su visión trágica del poder como fuerza despótica, nos invita a rechazar ilusiones de autoridad benevolente y a exigir estructuras donde el poder se ejerza *para* el bienestar de las personas, no *sobre* ellos como objetos que pueden ser atropellados por organismos más grandes.

En última instancia, este trabajo no solo busca denunciar una realidad lacerante, sino también proponer un camino hacia una educación emancipadora. Frente a la paradoja de humanizar el poder sin anularlo, la respuesta yace en redefinir la autoridad docente como un servicio ético, sujeto a escrutinio constante, y en transformar las aulas en laboratorios de libertad responsable. Solo así podremos aspirar a una sociedad donde la educación, lejos de ser un reflejo de barbarie encubierta, se consolide como espacio de dignidad irrenunciable.

La paradoja educativa: entre civilización y barbarie

El poder es el placer más embriagador del animal humano. Desde que el primate inició su vida al ras de tierra abandonando el tejido boscoso y la vida en el árbol, necesitó competir agresivamente con otros animales ya especializados en el arte de la cacería. Naturalmente, este escenario era hostil y biológicamente fraudulento para un primate con poco o ninguna habilidad práctica, puesto que su cuerpo no estaba diseñado para las tareas que el nuevo mundo le exigía.

La mayor ventaja y con la que ningún otro animal podía competir era un cerebro cada vez más lúcido, con capacidad para abstraer la realidad rápidamente, diestro para la toma de decisiones y espectacular para planear estrategias. Esto terminó por traducirse en el desarrollo de armas cada vez más sofisticadas, desarrollo del lenguaje en todas sus esferas y una organización social que siempre destacó y reconoció la jerarquía.

Desmond Morris en el *Mono Desnudo* afirma que, este proceso de complejización que hoy se resume en pocos párrafos

pero que se tardó millones de años en evolucionar y perfeccionarse alcanzó su ápice a partir del desarrollo cerebral de nuestros ancestros:

Los monos cazadores lo eran en grupo, y al mejorar su técnica de caza progresaron también sus métodos de organización social. Los lobos cazan en manada, pero el mono cazador tenía ya un cerebro mucho mejor que el lobo y podía ejercitarlo en problemas tales como la comunicación y la colaboración en grupo. Así, pudo desarrollar maniobras cada vez más complejas¹.

La pregunta que salta a la vista ante este contexto es la siguiente: como cima de todas las sociedades humanas anteriormente conocidas, las figuras actuales de poder: ¿actúan siempre en función del desarrollo social, aunque en ocasiones se desvirtúan, o aún existen augurios ocultos de barbarie en nuestras sociedades que emergen secretamente en la constitución misma de las figuras de poder?

La introducción a esta pregunta supone tener presente que el ser humano no siempre fue la cúspide de la creación en sentido puramente biológico, sino que tuvo que habérselas con el mundo para colocarse donde está hoy. Como bien señaló Ortega y Gasset,

El hecho absoluto, el puro fenómeno del universo que es la técnica, sólo puede darse en esa extraña, patética, dramática combinación metafísica de que dos entes heterogéneos — el hombre y el mundo— se vean obligados a unificarse, de modo que uno de ellos, el hombre, logre insertar su ser extramundano en el otro, que es precisamente el mundo. Ese problema, casi de ingeniero, es la existencia humana².

Ciertamente, en *Meditaciones sobre la Técnica*, Ortega muestra la necesidad del ejercicio técnico para garantizar la

¹ Desmond Morris, *El Mono Desnudo: Un estudio sobre el animal humano*, Plaza & Janés, S.A. Editores 1969. 20

² Ortega y Gasset, «Obras completas V» en *Ensimismamiento y Alteración*, 291- 391, Madrid: Revista de Occidente, 1939. 343.

existencia del ser humano en el mundo. Sin embargo, en el subsuelo de esta reflexión lo que se muestra es que la permanencia de la especie en el mundo no es natural. De hecho, el mismo autor afirma que vivimos en una «sobrenaturalidad» construida a la medida del hombre.

Así mismo, las primeras comunidades humanas no tenían ni una idea remota de en qué se convertirían sus azares diarios y cotidianos. Hoy por hoy, las sociedades humanas son engranajes complejos que funcionan con una automaticidad impecable; en este sentido, la vida humana se puede desplegar sin necesidad de una imposición agresiva, salvaje o bárbara, sino más bien una sutil propuesta que penetra al mundo en sentido orteguiano, es decir, una mejora para la búsqueda del bienestar.

En ese sentido, las sociedades humanas actuales, entendiendo que se ha llegado a este punto desde la lucidez cerebral de nuestra especie, han de ser un ejemplo perfecto de la no repetición de todos los errores cometidos hasta nuestros días por generaciones anteriores a la actual.

La primera parte de la pregunta que estamos trabajando (como cima de todas las sociedades humanas anteriormente conocidas, *las figuras actuales de poder: ¿actúan siempre en función del desarrollo social, aunque en ocasiones se desvirtúan,...*), intenta posibilitar que el sujeto que convive desde la depredación abusiva tenga la oportunidad de defenderse, abrir el diálogo, para que posteriormente podamos examinar los cimientos motivacionales de estos que abusan desde su posición privilegiada dentro del orden jerárquico en detrimento de aquellos sobre quienes su voz es el sonido de la autoridad. De manera concreta, se puede configurar esta intención de diálogo bajo la pregunta: ¿existe la posibilidad de que se trate un sujeto virtuoso en sentido aristotélico³ que se

³ La virtud según Aristóteles surge como el origen de las acciones más nobles y las emociones más elevadas del ser humano. Nos prepara para actuar de la mejor manera posible, orientándonos hacia la excelencia mediante un razonamiento correcto —escogido a través de una cualidad intelectual llamada prudencia—, que sirve de puente entre el pensamiento y la práctica. Para el filósofo,

desvirtuó de manera casi accidental en una situación determinada que no supo manejar?

Esta pregunta guarda los gérmenes de discusiones importantes sobre la naturaleza moral del ser humano. Si es sustancialmente bueno, ordenado y ético, o si es *homo homini lupus*⁴, como señalaría Hobbes en su obra *El Leviatán*. Sin dejar de lado esa tensión es importante partir de la idea de que la mayor parte del tiempo, el ser humano es bueno, que a pesar de sus infortunios y acciones detrimentarias, sustancialmente su ser no está orientado al desorden permanente, pues esto amenazaría incluso la subsistencia de la especie.

En ese sentido y para este primer caso, cuando un docente abusa sexualmente de un estudiante en cualquiera de sus formas, y este docente ha sido históricamente reconocido por su intachable caminar hasta el momento, es necesario considerar los elementos que gestaron la situación, entendiendo que el abuso siempre es una decisión personal. El abusador decide abusar.

Uno de los elementos principales que surgen en defensa del docente implicado es la provocación. En esta esfera hay que considerar que cualquier tipo de provocación es un intento de despertar deseos de distintas naturalezas en quien es provocado y es el resultado de un acto parcialmente premeditado por parte de quien provoca. Sin embargo, el argumento que se configura bajo la afirmación «ella o él me provocó» es legalmente inválido y con toda razón, puesto que quién tiene años de formación en estos casos es el docente y no debería

la virtud no es innata: se desarrolla mediante la repetición constante de buenos hábitos, un proceso que exige educación deliberada, experiencia de vida y tiempo suficiente para arraigar estas conductas en el carácter. En esencia, la prudencia es la sabiduría práctica que alinea lo que sabemos con lo que hacemos.

⁴ «El hombre es el lobo del hombre» es parte del pesimismo hobbesiano. Hobbes argumentaba que, sin leyes o instituciones, los humanos caerían en el caos y la destrucción mutua. Su solución era un contrato social que entregara libertades individuales a un soberano a cambio de seguridad. Aunque *homo homini lupus* subraya los instintos más oscuros de la humanidad, también sirve como advertencia sobre la necesidad de sistemas éticos, gobernanza y empatía para contrarrestarlos.

ni siquiera coquetear con la idea de que es posible una relación con cualquiera de los jóvenes a su cargo.

A pesar de que las escuelas dominicanas están repletas de jóvenes con prendas que están muy lejos de ser llamadas uniformes, siendo esto un hecho constatable en la cotidianidad escolar, es cierto que la comunidad docente debe interiorizar y anclarse en la idea de la imposibilidad relacional. Considero que se cede ante la provocación cuando en el cerebro se aloja la idea, así sea ínfima, de que «nadie sabrá sobre esa relación», «es una simple salida», «eso no es nada», etc. Sobre este orden, la prevención de abusos sexuales debe ser un tema tan común en las escuelas como los símbolos patrios o días feriados.

Otro elemento que suele descolocar a esos docentes intachables son los extremos familiares: falta de atención familiar (el descuido de los tutores sobre la vida de sus hijos) o la complicidad subconsciente de los familiares con el abusador (cuando los padres sospechan que hay «algo raro» pero no actúan en consecuencia). En muchas ocasiones, la obvia vulnerabilidad del joven invoca la presencia de un docente para colaborar, quien normalmente cuenta con la aprobación-complicidad de la familia del estudiante implicado ya que, de alguna manera, los familiares se miran como beneficiarios del acto bondadoso del docente. Es importante recordar que, este cuando hago referencia a la complicidad no estoy señalando un acuerdo consciente donde el tutor, de alguna manera, hace una entrega de la víctima al victimario a cambio de algún valor. Sino que, complicidad aquí marca el paso entre la ingenuidad del tutor, su negligencia y falta de acción ante una posible alarma de abuso, fallándole a sí a su rol natural de cuidador.

No necesariamente la ayuda a un joven necesitado termina en abuso. Sin embargo, en ese proceso de colaboración y acompañamiento cercano en un contexto vulnerable se pueden potenciar raíces abusivas que vienen dadas desde el marco del poder y que pueden nacer de una contratransferencia⁵ en términos psicológicos.

⁵ Es un concepto fundamental en psicología, especialmente en el ámbito del

La segunda parte de la pregunta (*¿...o aún existen augurios ocultos de barbarie en nuestras sociedades que emergen secretamente en la constitución misma de las figuras de poder?*) intenta explorar los cimientos de las estructuras de poder. Naturalmente, las figuras de poder han de ser las cuidadoras del grupo de súbditos que le son encargados. Sin embargo, autores como Hobbes presentan el lado oscuro de las relaciones de poder y el egoísmo propio de las relaciones humanas incluso cuando están de acuerdo entre ellos.

Si los hombres llegan a un acuerdo para comerciar, cada uno se interesa no por el socio sino por su propio haber. Si, por deber de oficio, nace una amistad formal que es más bien temor recíproco que amor, tal vez surja de ella una facción, pero nunca la benevolencia. Si se asocian por pasatiempo o para diversión, cada uno se complace sobre todo de lo que excita la risa para sentirse superior (como ocurre en la naturaleza del ridículo) en comparación con la fealdad o la enfermedad ajena⁶.

De hecho, para evitar el abuso y la barbarie que emerge de lo que se conoce como estado naturaleza en el ámbito moral, es necesaria esa figura de poder que el mismo Hobbes denominó Leviatán⁷ en 1651, introduciendo con ella el reconoci-

psicoanálisis y la psicoterapia. Se refiere a las reacciones emocionales, pensamientos o respuestas inconscientes que un terapeuta experimenta hacia su paciente, generadas a partir de la dinámica de la relación terapéutica. Estas reacciones están influenciadas por la historia personal, conflictos no resueltos o proyecciones del propio terapeuta.

Sin embargo, la idea que sostiene al concepto puede ser perfectamente aplicada en las relaciones de poder. Es un fenómeno que puede manifestarse en cualquier interacción donde exista una dinámica asimétrica de poder (por ejemplo: jefe-empleado, maestro-alumno, padre/madre-hijo/a, líder-seguidor, etc.). En estas dinámicas, la persona en posición de poder (como un líder, figura de autoridad o cuidador) puede proyectar sus emociones inconscientes, conflictos no resueltos o prejuicios sobre quienes dependen de ella. En algunos casos, esto ocurre por alguna proyección de experiencias pasadas: Por ejemplo, un jefe que trata a un empleado con excesiva dureza porque le recuerda a un rival de su infancia, por citar un caso. O identificación emocional: Un maestro que sobreprotege a un alumno porque le evoca su propia historia de vulnerabilidad.

⁶ Thomas Hobbes, *De cive*, I, 2. Antología: Del ciudadano Leviatán. (Madrid: Tecnos, 1965).

⁷ En filosofía política En 1651, el filósofo inglés Thomas Hobbes publicó su

miento de la incapacidad humana para regular sus relaciones, impulsos pasionales y volitivos.

Aunque la necesidad de una figura protectora y reguladora de la conducta social implique el menoscabo de nuestra propia libertad, queda claro que el animal humano es tan político como impulsivo y, por tanto, de alguna manera, necesita mantenerse en la dicotomía de esos límites que liberan.

Como bien señala Victoria Camps,

Explicar que no es concebible ni razonable la libertad sin límites, dada la conducción social del ser humano, será una de las misiones fundamentales de la filosofía moral moderna, que ya no parte de la definición aristotélica del hombre como animal social. Y hay que decir que, tras varios siglos de discusión en esa dirección, aún hoy se hace difícil aceptar que ser libre y tener límites no sean dos conceptos incompatibles⁸.

Estas tres realidades, el poder, la organización social y la libertad contextualmente se pueden reducir a la aseveración de Clement Rosset, «el derecho a usar el propio poder es el derecho de los cuerpos a abandonarse en su potencialidad; por definición, el poder es despótico, poder absoluto»⁹. La aseveración sintetiza una visión pesimista del poder: este, aunque se presente como herramienta para el desarrollo humano, está condenado a ser absoluto y opresivo. Rosset invita a reflexionar sobre cómo las estructuras de autoridad —desde gobiernos hasta normas sociales— limitan la autonomía individual y colectiva, incluso cuando se enmascaran como facilitadoras de libertad.

obra *Leviatán*, donde utiliza esta figura como metáfora del Estado. Para Hobbes, el *Leviatán* representa un gobierno poderoso y centralizado, necesario para evitar el caos y garantizar el orden social mediante un contrato social que exige obediencia a cambio de seguridad. La portada original muestra un gigante coronado formado por personas, simbolizando la autoridad absoluta.

⁸ Victoria Camps, *Breve Historia de la Ética* (Barcelona: RBA Libros, S. A., 2013) 151.

⁹ Camps, *Breve...*, 150

El poder, aunque se presente como un medio para liberar la potencialidad humana, lleva en su esencia una contradicción irremediable: al ejercerse, se convierte en una fuerza despótica que anula la autonomía que prometía proteger. Su naturaleza absoluta —inherente a toda estructura de autoridad— revela que la promoción del desarrollo individual o colectivo bajo sistemas de poder es, en el fondo, una ilusión, pues estos sistemas terminan imponiendo límites que huelen a abuso. Esta crítica invita a cuestionar la posibilidad de construir sociedades donde el poder no se ejerza como dominación, sino como herramienta colaborativa que, en lugar de «abandonar» los cuerpos a su suerte, los empodere sin subyugarlos. En última instancia, la reflexión apunta a dismantelar las narrativas que justifican el autoritarismo y a buscar formas de organización social radicalmente horizontales.

Aunque este enfoque tiene un alto componente político, lo que quiere mostrar es el entramado y complejidad de las figuras de poder, las cuales pueden hacer mucho bien, para cuyo fin han sido construidas, pero también pueden causar mucho dolor como resultado de desvirtuar sus funciones. En el caso de los maestros, quienes históricamente han disfrutado del privilegio social de estar entre las figuras de autoridad, incluso moral, más importantes de todos los tiempos, esta mirada se experimenta en un autoritarismo áulico sumamente corrupto y déspota alimentado en muchas ocasiones por el silencio del alumno y nuestra falta de cultura de denuncia.

Mecanismos del abuso: control, manipulación y dominio

El docente tiene tres elementos significativos que le permiten ejercer el abuso. En primer lugar, disfruta del temor de los estudiantes en función de lo que supone reprobar un nivel académico para el futuro. Ciertamente, hoy por hoy, en la mayoría de los casos del sistema escolar público, los jóvenes ya no le temen a sus docentes, como si no les importara mucho su futuro, sin embargo, sigue teniendo peso la frase amenazadora «te puedes quemar si sigues así». En ese sentido, para

evitar «quemarse» un joven pudiera aceptar un proceso de coqueteo-negociación con un docente mal intencionado.

Cuando un estudiante se siente atemorizado por un profesor, puede verse envuelto en dinámicas abusivas donde el miedo se convierte en el principal mecanismo de control. Este temor inicial, que puede surgir de experiencias previas de intimidación o de la percepción de la autoridad del docente, crea un terreno fértil para el establecimiento de relaciones desiguales y potencialmente abusivas. El estudiante comienza a modificar su comportamiento no por voluntad propia, sino como respuesta adaptativa ante una amenaza percibida.

El desequilibrio de poder inherente a la relación profesor-estudiante se amplifica considerablemente cuando el miedo entra en la ecuación. Los profesores ocupan naturalmente una posición de autoridad: califican el desempeño académico, controlan el acceso a oportunidades y poseen una influencia significativa sobre el futuro educativo y profesional del estudiante. Cuando esta autoridad legítima se distorsiona mediante intimidación, el estudiante puede sentirse completamente impotente, percibiendo que cualquier resistencia resultará en consecuencias devastadoras para su vida académica.

Un estudiante atemorizado altera profundamente su capacidad para establecer límites saludables. El razonamiento crítico y la toma de decisiones autónomas se ven comprometidos bajo condiciones de estrés crónico y miedo constante. Lo que en circunstancias normales sería un claro rechazo a proposiciones inapropiadas, bajo la presión del miedo puede transformarse en una reticente aceptación, motivada no por el deseo sino por la percepción de que no existe otra alternativa viable.

Los mecanismos de supervivencia psicológica entran en juego cuando un estudiante se encuentra en esta situación. Fenómenos como la disonancia cognitiva (racionalizar lo inaceptable para reducir el conflicto interno), la disociación (separarse emocionalmente de la experiencia traumática), o incluso la identificación con el agresor (adoptar característi-

cas o justificar las acciones del abusador) pueden manifestarse como estrategias inconscientes para sobrellevar una situación intolerable. Estos mecanismos, aunque protegen a corto plazo, pueden reforzar la dinámica abusiva y dificultar la búsqueda de ayuda.

El consentimiento bajo estas circunstancias queda completamente invalidado por la coacción implícita en la dinámica del miedo. El verdadero consentimiento requiere libertad de elección, ausencia de presión indebida, y la capacidad real de decir no sin temer represalias significativas. Cuando un estudiante accede a favores de índole sexual o a cualquier otra petición inapropiada desde un estado de temor, no estamos ante un acto consensuado sino ante una manifestación de coerción, independientemente de que exista una amenaza explícita o no.

La dinámica de poder entre docentes y estudiantes, especialmente en contextos donde el miedo al fracaso académico persiste, potencia situaciones de vulnerabilidad que facilitan el abuso. Aunque hoy muchos jóvenes cuestionan la autoridad tradicional, la presión social y familiar por el éxito académico mantiene latente el temor a «quemarse»—es decir, a enfrentar consecuencias negativas en su futuro—. Este miedo crea un espacio idóneo para conductas predatorias, a lo que se suma los siguientes elementos del poder docente:

1. Control sobre la evaluación: El docente decide calificaciones, aprobaciones o sanciones, lo que le otorga influencia directa sobre el destino académico del estudiante.
2. Asimetría emocional: La relación jerárquica puede normalizar dinámicas de sumisión, donde el estudiante percibe al docente como una figura incuestionable.

El segundo elemento significativo que permite ejercer el abuso surge de la pregunta ¿Cómo se siente un/una adolescente al percibir que una figura de autoridad —como es un docente— le presta atención: «lo/la mira», se fija en ella/él?

La vulnerabilidad emocional de las adolescentes opera como un elemento facilitador del abuso docente y merece un análisis más profundo y detallado. Durante la adolescencia, la construcción de la identidad se encuentra en una etapa crítica donde la validación externa juega un papel fundamental en la configuración del autoconcepto y la autoestima. En este contexto, la atención de una figura de autoridad como el docente adquiere un peso significativo en el mundo emocional del estudiante.

El proceso suele iniciarse de manera sutil: una mirada sostenida, un comentario sobre la apariencia o la inteligencia, una atención particular a las opiniones o participaciones del estudiante. Estos gestos, aparentemente inocuos, activan mecanismos de gratificación emocional en una etapa donde la adolescente está especialmente sensible a la aprobación de figuras significativas. La sensación de ser especial o única ante los ojos de alguien que representa autoridad, conocimiento y respeto social puede resultar particularmente embriagadora.

Esta dinámica se completa por los modelos culturales y mediáticos que frecuentemente romantizan las relaciones asimétricas de poder. Las narrativas de amor prohibido entre profesor y alumna, presentes en literatura, cine y otros medios, contribuyen a normalizar estas interacciones inapropiadas. El adolescente puede interpretar el interés inadecuado del docente como una historia de amor única y especial, similar a las que ha consumido en productos culturales, sin reconocer los elementos abusivos subyacentes.

La manipulación emocional se consolida a través de un proceso gradual de aislamiento psicológico. El docente puede sembrar la idea de que nadie más entiende o aprecia a la estudiante como él lo hace. Este aislamiento se refuerza mediante la creación de secretos compartidos que inicialmente pueden parecer inocentes pero que van escalando en intimidad y compromiso. La estudiante se encuentra entonces atrapada en una red de secretismo que la aleja de sus pares y otros adultos protectores.

La asimetría emocional inherente a la relación docente-estudiante crea un terreno fértil para la normalización de dinámicas de sumisión. El estudiante, desde su posición de vulnerabilidad, puede interpretar comportamientos controladores o posesivos como manifestaciones de cuidado o interés especial. Esta distorsión en la interpretación de las señales de alarma se ve exacerbada por la autoridad moral y académica que representa al docente.

A medida que la manipulación avanza, se desarrolla una dependencia emocional que dificulta que la víctima reconozca y denuncie el abuso. El temor a perder la relación especial, combinado con el miedo a no ser creída o a enfrentar represalias académicas o sociales, crea un ciclo de silencio y culpa. El adolescente puede llegar a sentirse responsable de la situación o temer las consecuencias de revelar lo que está sucediendo, especialmente si el docente ha cultivado una imagen pública intachable.

Esta vulnerabilidad emocional se agrava en contextos donde existen carencias afectivas previas. Estudiantes que provienen de entornos familiares complejos o que enfrentan dificultades en sus relaciones interpersonales pueden ser particularmente susceptibles a esta forma de manipulación, buscando en la atención del docente la validación y el apoyo emocional que no encuentran en otros espacios.

La prevención de estas situaciones requiere un abordaje integral que incluya la educación emocional de los estudiantes, el fortalecimiento de sus redes de apoyo y la creación de espacios seguros donde puedan identificar y denunciar comportamientos inapropiados sin temor a represalias. Es fundamental también trabajar en la deconstrucción de los mitos culturales que idealizan las relaciones asimétricas de poder y promover modelos saludables de interacción entre docentes y estudiantes.

El tercer elemento significativo que permite al docente ejercer el abuso es el control sobre el espacio y el tiempo, una forma de poder que frecuentemente pasa desapercibida pero

que resulta fundamental en la dinámica del abuso. Este control se materializa en la capacidad que tiene el docente para manipular tanto el entorno físico como el marco temporal en el que se desarrolla la actividad educativa.

En el contexto educativo, el docente goza de una autoridad casi absoluta sobre el espacio áulico y sus alrededores. Puede determinar quién entra y sale del aula, establecer zonas específicas de trabajo, y lo que resulta más preocupante, crear situaciones de aislamiento que pueden facilitar conductas abusivas. Esta capacidad de manipular el espacio físico le permite generar encuentros a solas de manera individual bajo pretextos académicos aparentemente legítimos, como tutorías personalizadas o ayuda extra en determinadas materias.

El control temporal es igualmente significativo. El docente puede manipular horarios, extender tiempos de clase, establecer actividades extraescolares o crear rutinas especiales que normalicen el contacto inadecuado. La autoridad para retener estudiantes después de clase, programar encuentros en horarios específicos o modificar la duración de las actividades le otorga un poder considerable que puede ser utilizado para crear oportunidades de abuso.

Este control espacio-temporal se vuelve más peligroso cuando se combina con los otros dos elementos previamente mencionados: el poder sobre las calificaciones y la vulnerabilidad emocional de los estudiantes. Un docente mal intencionado puede utilizar su autoridad sobre el espacio y el tiempo para crear situaciones de vulnerabilidad, justificándolas con necesidades académicas y aprovechando la susceptibilidad emocional de los estudiantes. La capacidad de separar a un estudiante del grupo, bajo cualquier pretexto, elimina el factor protector que representa la presencia de otros y crea un escenario propicio para el abuso.

La normalización de estas prácticas de control espacio-temporal en el ámbito educativo hace que sean raramente cuestionadas por la comunidad escolar. Los encuentros privados entre docentes y estudiantes, las tutorías individuales o las

actividades extracurriculares son vistas como parte natural del proceso educativo, lo que puede dificultar la identificación de situaciones potencialmente abusivas. Esta naturalización del control sobre el espacio y el tiempo contribuye a crear un velo de legitimidad que puede ocultar intenciones perversas.

Del código fallido a la solución sistémica

El 15 de mayo del 2023, mediante la Orden Departamental No. 22/2023 se publicó y quedó establecido en la República Dominicana lo que actualmente se conoce en materia de educación como el Código de Ética. Este tiene como propósito regular las interacciones entre el personal docente, administrativo y estudiantes en los centros educativos públicos y privados del sistema preuniversitario dominicano. Surge como respuesta a la necesidad de garantizar un entorno seguro, respetuoso y libre de violencia, alineado con la Constitución Dominicana, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y la Ley 136-03 de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes. Su objetivo principal es promover una cultura ética basada en valores como la dignidad humana, la equidad, la transparencia y la integridad, priorizando el interés superior de los estudiantes.

Entre sus normativas clave, el código prohíbe terminantemente cualquier forma de abuso, acoso, discriminación o relaciones no académicas entre docentes y estudiantes. Se enfatiza la prohibición de encuentros fuera del horario escolar, regalos, interacciones personales en redes sociales y el uso de apodosos que menoscaben la dignidad de los estudiantes. También, establece pauta para el uso de tecnología, limitando su empleo a fines estrictamente pedagógicos y prohibiendo comunicaciones individuales no supervisadas. Los docentes y administrativos están obligados a mantener una conducta profesional, evitando favoritismos, sobornos o cualquier acción que distorsione su rol formativo.

El régimen disciplinario se estructura en sanciones escalonadas, que van desde amonestaciones orales o escritas por

faltas leves —como incumplir códigos de vestimenta o usar apodosos inapropiados— hasta la suspensión temporal (hasta 30 días sin sueldo) en casos de violencia psicológica, negligencia o acoso. La desvinculación definitiva se aplica en situaciones graves, como abuso sexual, embarazo de estudiantes, corrupción o reincidencia en faltas éticas. El Código también contempla circunstancias atenuantes (como reparar daños) y agravantes (como la premeditación o complicidad), asegurando un proceso justo y contextualizado.

En un intento de garantizar su implementación, el Código establece comisiones de ética en cada centro educativo, integradas por orientadores, directivos, personal administrativo, docentes y representantes de padres. Estas comisiones reciben y tramitan denuncias a través de múltiples canales: buzones físicos, líneas telefónicas confidenciales y correos electrónicos gestionados por la Dirección de Orientación y Psicología del MINERD. En casos que involucren delitos, como abuso sexual, las denuncias se remiten inmediatamente al Ministerio Público o al CONANI.

Este código adquiere relevancia en un contexto donde, según datos del MINERD (2022-2023), -como se detallará en cifras más adelante- se reportaron cientos de casos de embarazos adolescentes, acoso escolar y violencia en centros educativos.

Luego de tener una breve aproximación de lo que es el Código y de presentar el recorrido que hasta ahora hemos realizado sobre las estructuras de abuso, la pregunta cumbre para iniciar el cierre de este texto es muy simple de formular: ¿El Código de Ética del MINERD (Orden Departamental No. 22/2023) prevé estos abusos?

El Diccionario de la Lengua Española avalado por la Real Academia Española define el término como «Conjunto de normas legales sistemáticas que regulan unitariamente una materia determinada»¹⁰. Si se mira de cerca esta definición salta a la

¹⁰ «Código», Diccionario de la Lengua Española, acceso el 9 de febrero de 2025. <https://dle.rae.es/c/C3%B3digo>

vista el componente de legalidad del documento propuesto por el Ministerio, y en ese orden, la Rep. Dominicana a través del Ministerio de Educación comienza a dar pasos importantes en materia de abusos sexuales en las escuelas.

El objetivo principal de la Orden Departamental No.22/2023 es «Promover una cultura de respeto, equidad, seguridad y confianza en las comunidades educativas»¹¹. Sin embargo, ¿eso es lo que se necesita cuando tenemos registrado que durante el año escolar 2022-2023 se reportaron 1.308 casos de adolescentes embarazadas, 4,696 estudiantes en uniones tempranas, 323 situaciones de acoso o abuso sexual¹²?

Cuando se atienden estas cifras de cerca se hace evidente lo alarmante de la situación. Ciertamente, no en todos estos casos están vinculados completamente los docentes o personal administrativo escolar, pero también hay una alta posibilidad de que se hubieran podido prevenir en las escuelas, por la simple razón de que es el lugar donde pasan más tiempo y el centro de formación humana de los sujetos.

Para responder a esta cuestión es importante considerar que el Código propuesto por el Ministerio termina siendo excesivamente delegatorio. Sugiere a las escuelas la formación de un comité de ética¹³ que funcionará como canal de denuncia de infracciones al Código o a los estudiantes, pero eso supone intentar curar el problema desde el lugar donde surge el problema. Partiendo de la gravedad de la situación, el instrumento fiscalizador y regulador no debería pertenecer al centro, sino que debería ser un agente externo apoyado por la autoridad fiscal quien audite los centros, reciba las denuncias y consulte el bienestar de las relaciones establecidas entre docentes y alumnos. La necesidad de esta acción radica en que, si existe algún tipo de relación o vínculo entre el orga-

¹¹ Orden Departamental No. 22/2023 del Ministerio de Educación de la República Dominicana: Que Establece El Código De Ética Que Regula Las Relaciones Entre Personal Docente, Administrativo Y Los Estudiantes En Los Centros Educativos Del Sistema De Educación Preuniversitario. 2.

¹² Ministerio de Educación de la República Dominicana, *Orden...*,5.

¹³ Ministerio de Educación de la República Dominicana, *Orden...*,16.

nismo encargado de fiscalizar el centro con el mismo centro fiscalizado se puede construir un caldo de cultivo para la corrupción, la cual terminará traducándose en exoneraciones, impunidades y favoritismos.

En ese mismo orden, es necesario un mecanismo de verificación y cumplimiento de este código. En caso de que una escuela sea responsable y esté comprometida con el cambio cultural hacia la prevención, ¿cómo se puede verificar el cumplimiento de este código? Esta es una pregunta cuya respuesta no está muy clara en el Código mismo. En la segunda cara de esa misma moneda, hay que preguntarse si las restricciones comunicacionales no son excesivas cuando se necesita un acompañamiento extracurricular legítimo. Es decir, dentro de la lógica de lo que intenta prevenir el Código, es importante preguntarse si se ha dejado el espacio para que existan conversaciones privadas, íntimas y a solas entre estudiantes y docentes, que sean legítimamente necesarias, como es el caso del acompañamiento espiritual que se suele practicar con frecuencia en instituciones educativas católicas.

Otro elemento importante para destacar es la ambigüedad de la terminología introductoria de las sanciones. Un ejemplo de ello es que sanciona el «trato inadecuado»¹⁴, sin embargo, el contenido que lleva dentro esa construcción es sugerente pero no claro necesariamente. Cuando se trata de un instrumento de prevención es importante lograr una finura semántica que no dé paso a interpretaciones de segundo grado.

En el artículo 10, literal *b* explicita que «el uso de las redes sociales y de toda herramienta tecnológica con una finalidad diferente a la formación académica está prohibida para el docente y personal administrativo en su interacción con los estudiantes»¹⁵. De manera precisa, como docente se puede entender que siempre y cuando la interacción por las redes sociales tenga una finalidad académica está permitida, no obstante, la informalidad que traen consigo las herramien-

¹⁴ Ministerio de Educación de la República Dominicana, *Orden...*,12.

¹⁵ Ministerio de Educación de la República Dominicana, *Orden...*,9.

tas de mensajería instantáneas facilita el desarrollo de las estructuras de abuso. En ese sentido, ¿responder dudas por WhatsApp, violenta el Código? ¿Qué pasa si la conversación fluctúa entre dudas académicas y algunas inquietudes, sugerencias o comentarios sobre temas personales?

Para resolver este tipo de interrogantes es importante que el Código defina con claridad qué se considera formativo, cuáles son los límites de este concepto cuando se trata de un docente, que incluso, se considera que forman con su ejemplo.

En el literal c del artículo en el cual me he detenido -artículo 10-, se configura otro ejemplo de las ambigüedades del Código: «Ningún docente o personal administrativo puede relacionarse con los estudiantes en horario de recreo para tratar temas personales, salvo que se requiera alguna intervención o acompañamiento concreto, en beneficio de la salud integral de las/los estudiantes»¹⁶.

La ambigüedad en torno a las interacciones durante los recreos, permitidas únicamente si son «en beneficio de la salud integral del estudiante», genera incertidumbre en la aplicación del código. El término «salud integral» no está definido, lo que abre múltiples interpretaciones sobre su alcance. ¿Incluye solo aspectos físicos, como emergencias médicas, o abarca también el bienestar emocional, social o académico? Por ejemplo, un docente podría considerar válido abordar el estrés académico de un estudiante durante el recreo, mientras otro podría evitar cualquier interacción por temor a sobrepasar los límites. Esta falta de claridad puede llevar a prácticas inconsistentes: algunos educadores podrían intervenir en situaciones personales sin directrices claras, mientras otros optarían por la indiferencia para evitar riesgos, limitando así su rol de apoyo.

El Código no especifica qué tipo de acompañamiento es aceptable. ¿Conversaciones individuales en espacios públicos están permitidas? ¿O solo intervenciones grupales? Tampoco

¹⁶ Ministerio de Educación de la República Dominicana, *Orden...*,9.

se establecen límites de tiempo, contenido o proximidad física. Por ejemplo, un docente que escuche a un estudiante angustiado durante unos minutos podría interpretarse como un gesto de apoyo, pero si la interacción se prolonga o aborda temas sensibles (como conflictos familiares), podría malinterpretarse. Esto crea un riesgo de interpretaciones arbitrarias: un educador podría justificar interacciones inapropiadas alegando «beneficio para la salud integral», mientras otro podría ser injustamente sancionado por brindar ayuda genuina.

Situaciones comunes, como mediar en discusiones entre estudiantes o acompañar a alguien en una crisis emocional, quedan en un vacío normativo. ¿Puede un docente consolar a un estudiante que llora en el recreo sin violar el código? ¿Cómo manejar el seguimiento de casos vulnerables sin cruzar límites profesionales? Estas preguntas sin respuesta exponen al personal educativo a acusaciones infundadas o, peor aún, a la manipulación de la norma para encubrir conductas indebidas.

En este caso sería crucial definir «salud integral» en el documento, explicitando que abarca dimensiones físicas, emocionales, sociales y académicas vinculadas al entorno educativo. En concreto, se amerita establecer protocolos claros: limitar las interacciones a espacios visibles, requerir la presencia de un tercero en diálogos sensibles y crear guías con ejemplos de intervenciones aceptables (como mediar en conflictos) e inaceptables (como tratar temas íntimos sin consentimiento). Sin estas precisiones, la norma, aunque bienintencionada, podría fracasar en su objetivo de proteger a los estudiantes y garantizar un ambiente educativo seguro y coherente.

Otro límite difuso dentro de este mismo artículo, pero en el literal e se presenta bajo el lineamiento de que «ningún docente o administrativo puede hacer regalos a las/los estudiantes»¹⁷. Aunque la prohibición es tajante (no regalos), no se aclara si esto incluye objetos de valor simbólico al mérito, por ejemplo. Me refiero a los casos donde un docente regala

¹⁷ Ministerio de Educación de la República Dominicana, *Orden...*,9.

un libro a un alumno ganador de unas olimpiadas de lengua española, por citar un caso. O cuando el docente regala una mochila al alumno necesitado. ¿Hay una violación del Código si el docente regala algún útil escolar necesario para continuar con los estudios de manera satisfactoria?

Con estos elementos en el horizonte se puede intentar esbozar una respuesta concreta a la pregunta sobre si este es el Código que amerita la situación. El Código tiene un carácter preventivo que intenta complementarse a partir de la subjetividad institucional de las escuelas dominicanas, lo cual compromete su alcance y efectividad. No obstante, es un paso importante en la creación de la conciencia ética necesaria para reducir significativamente este tipo de conductas.

Considero pertinente en función del contexto nacional, la creación de un organismo distrital de la misma índole que los técnicos distritales. Es decir, una entidad ética encargada de supervisar la relación de los estudiantes con el cuerpo docente y administrativo de manera independiente. La función principal de este organismo sería visitar las escuelas y sostener encuentros con docentes, alumnos, administrativos, padres, etc. en busca de indicios, denuncias o actitudes que sugieran algún tipo de abuso.

En conclusión, la educación como reflejo de la evolución humana, encarna la paradoja esencial de nuestra especie: la capacidad de construir civilización a través de la razón y, simultáneamente, la propensión a perpetuar formas de dominación que desdibujan los límites entre lo ético y lo salvaje. Este recorrido expone cómo las estructuras de poder, nacidas de la necesidad ancestral de organización, se corrompen cuando se ejercen sin conciencia crítica, transformándose en mecanismos de opresión que explotan vulnerabilidades físicas, emocionales y sociales.

El análisis del abuso sexual escolar revela que el poder docente no es un mero instrumento pedagógico, sino una entidad compleja que se alimenta de tres pilares: control académico, manipulación emocional y dominio espacio-temporal. Estos

elementos, arraigados en jerarquías históricas, convierten al aula en un microcosmos donde se repiten patrones hobbesianos: el ser humano, en su ambivalencia entre lo racional y lo pasional, sucumbe a la tentación de ejercer dominio sobre el más débil. La figura del docente, idealizada como faro moral, puede transformarse en un leviatán en miniatura, usando su autoridad para normalizar la transgresión bajo el velo de la confianza o el interés especial.

El código de ética propuesto por el Ministerio, aunque bienintencionado, fracasa al subestimar la naturaleza intrínsecamente corruptible del poder. Delegar la fiscalización a comités internos reproduce la misma lógica jerárquica que permite el abuso, pues confía en que quienes detentan el poder serán sus propios censores.

Esta contradicción refleja una verdad más amplia, señalada por Rosset y Camps: todo sistema de poder, por definición, tiende al despotismo si no se somete a contrapesos externos y transparencia radical. La solución no reside en códigos ambiguos ni en retórica preventiva, sino en desmontar las estructuras que naturalizan la asimetría entre educador y educando.

La propuesta de un organismo distrital independiente surge como antídoto necesario, pero también invita a reflexionar sobre la educación desde una filosofía política más audaz. Si, como señala Ortega y Gasset, el ser humano es un yo en circunstancia, la escuela debe trascender su rol de transmisora de conocimiento para convertirse en espacio de emancipación crítica, donde se enseñe a cuestionar el poder en lugar de someterse a él. Esto implica redefinir la autoridad docente no como un privilegio, sino como un servicio ético sujeto a escrutinio constante.

En última instancia, la idea principal de este ensayo nos confronta con una pregunta incómoda: ¿Es posible humanizar el poder sin anularlo? La respuesta yace en aceptar que la barbarie no es un residuo del pasado, sino una sombra que persiste en los intersticios de nuestras instituciones más nobles. Solo mediante una vigilancia colectiva, una educación emo-

cional que empodere a los vulnerables y una reestructuración radical de las dinámicas de autoridad, podremos aspirar a una sociedad donde el poder no se ejerza *sobre* los cuerpos, sino *para* su plena realización. La educación, en este sentido, no debe ser un fuego artificial de normas y códigos, sino un laboratorio vivo donde se practique la libertad responsable, se desmitifique la autoridad y se cultive, ante todo, el respeto irrenunciable a la dignidad humana.

Recomendaciones al docente

La barbarie en la educación no se combate con códigos ambiguos, sino con la deconstrucción radical de las estructuras que la sostienen: el poder despótico del aula, la romantización de la autoridad y la complicidad del silencio. Una pedagogía verdaderamente emancipadora no teme perder control, sino que lo redistribuye, convirtiendo las aulas en territorios donde la dignidad humana sea el único código incuestionable. Como bien se ha advertido, solo así la educación dejará de ser un espejismo de civilización para convertirse en su práctica tangible. Para ello, cinco claves a la comunidad educativa:

1. Alertas de abuso en el entorno escolar

Las señales son tanto conductuales como estructurales:

- Aislamiento selectivo: Encuentros privados frecuentes entre docente y estudiante bajo pretextos académicos (tutorías extensas, actividades extracurriculares sin supervisión).
- Favores académicos injustificados: Calificaciones infladas o amenazas veladas de fracaso vinculadas a comportamientos del estudiante.
- Cambios abruptos en el comportamiento: Retraimiento social, ansiedad ante figuras de autoridad, o lenguaje sexualizado inapropiado para la edad.
- Secretismo institucional: Ausencia de protocolos claros para reportar abusos o resistencia a investigar denuncias.

2. Acción docente ante sospechas de abuso: ética sin re-victimización

Los docentes deben:

- Priorizar la escucha activa: Entender al estudiante sin cuestionar su relato, evitando preguntas intrusivas que reactive el trauma. «Entender» no supone ser ingenuos, pero sí supone empatizar de tal manera que la premisa inicial sea considerar que el estudiante dice la verdad.
- Activar protocolos externos: Derivar el caso a profesionales especializados (psicólogos, trabajadores sociales) en lugar de abordarlo internamente, rompiendo así la lógica de autocensura institucional.
- Garantizar anonimato y protección: Evitar exponer al estudiante frente al presunto agresor o la comunidad escolar.

Confiar exclusivamente en comités internos puede reproducir el mismo poder que habilita el abuso. La externalización es clave.

3. Estrategias para prevenir dinámicas de poder abusivas

- Transparencia en la evaluación: Implementar sistemas de calificación colegiados o anónimos para reducir el control unilateral del docente¹⁸.
- Pedagogía horizontal: Fomentar espacios donde los estudiantes cuestionen, debatan y co-diseñen normas de convivencia.
- Límites físicos y temporales: Prohibir encuentros individuales sin testigos y establecer horarios estrictos para actividades extracurriculares.

Estas estrategias, alineadas con la propuesta de emancipación crítica, desmontan la asimetría que naturaliza el abuso.

¹⁸ En mi rol de docente, evito pedir los nombres del alumno en el examen, sino el ID. De manera que, al revisarlo no puedo saber a quién le estoy corrigiendo. Luego para publicar la nota sí puedo identificar a la persona, sin embargo, ya el examen está calificado de manera indiferente.

4. Formación ética y afectiva del docente: más allá de lo académico

La formación docente debe integrar:

- Autocrítica del poder: Talleres que exploren cómo la autoridad pedagógica puede corromperse y cómo prevenir su instrumentalización.
- Gestión emocional: Entrenamiento en inteligencia emocional para identificar proyecciones personales (contra-transferencia) que distorsionen su rol.
- Enfoque de derechos humanos: Currículos que vinculen la ética profesional con la protección integral de niños, niñas y adolescentes.

La docencia como servicio ético exige desaprender el autoritarismo histórico de la figura docente.

5. Fortalecimiento de la cultura de denuncia y protección

- Canales externos de denuncia: Plataformas anónimas auditadas por organismos independientes, no por las escuelas.
- Educación en autonomía corporal: Talleres obligatorios que enseñen a identificar y rechazar conductas inapropiadas, desmitificando narrativas románticas de relaciones asimétricas.
- Sanción ejemplarizante: Penalizar no solo al agresor, sino a las instituciones que encubren abusos, vinculando su financiamiento al cumplimiento de auditorías éticas.

Bibliografía

Camps, Victoria. *Breve Historia de la Ética*. Barcelona: RBA Libros, SA, 2013.

Hobbes, Tomás. De cive. *Antología: Del ciudadano Leviatán*. Madrid: Tecnos, 1965.

Ministerio de Educación de la República Dominicana. «Orden Departamental No. 22/2023: Que Establece El Código De Ética Que Regula Las Relaciones Entre Personal Docente, Administrativo Y Los Estudiantes En Los Centros Educativos Del Sistema De Educación Preuniversitario.» Santo Domingo: MINERD, 2023.

Morris, Desmond. *El Mono Desnudo: Un estudio sobre el animal humano*. Barcelona: Plaza & Janés, SA Editores, 1969.

Ortega y Gasset, José. «Ensimismo y Alteración.» En *Obras completas* V, 291-391. Madrid: Revista de Occidente, 1939.

Real Academia Española. «Código.» En *Diccionario de la Lengua Española*, 2024. <https://dle.rae.es/código>.

Rosset, Clemente. *La Antinaturalaleza. Elementos para una filosofía trágica*. Madrid: Tauro, 1974.