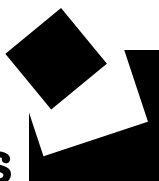


Revista
**Estudios
Sociales**



Escuela, violencia y ciudadanía

171



ESTUDIOS SOCIALES es una revista semestral arbitrada de investigación y difusión científica en ciencias sociales, humanidades y filosofía, editada y auspiciada por el Centro de Reflexión y Acción Social Padre Juan Montalvo, SJ y por el Instituto de Estudios Superiores en Humanidades, Ciencias Sociales y Filosofía Pedro Francisco Bonó. Fue fundada en 1968, como parte del trabajo apostólico de la Compañía de Jesús en República Dominicana. En noviembre de 2018 comenzó a migrar sus archivos con el objetivo de convertirse paulatinamente en una revista en línea. La revista publica artículos sobre temas sociopolíticos, culturales y económicos de República Dominicana y de la región del Caribe. Está abierta a colaboraciones nacionales e internacionales que cumplan con sus objetivos y estándares editoriales.

Estudios Sociales se encuentra bajo licencia de Creative Commons: Atribución-No Comercial- 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Esta licencia permite a los usuarios distribuir, reorganizar, adaptar y construir sobre el material en cualquier medio o formato solo para fines no comerciales y solo si se atribuye al autor.

Incluye los siguientes elementos:

BY: se debe otorgar crédito a los autores

NC: solo se permiten usos no comerciales del trabajo



Año 57, Vol. XLVIII

Número 171

enero-junio 2025

ISSN 1017-0596; e-ISSN 2636-2120

Publicación registrada en el Ministerio de Interior y Policía de República Dominicana con el número 5234, el 4 de abril de 1968.

Fundador: José Luis Alemán, SJ

Dirección: Pablo Mella, SJ

Redacción: Berenice Pacheco-Salazar

Equipo editorial

Lisette Acosta Corniel (Borough of Manhattan Community College/CUNY)

Michel Baud (Centre for Latin American Studies, University of Amsterdam)

Oswaldo Concepción (Centro de Reflexión y Acción Social Padre Juan Montalvo, SJ)

Raymundo González (Academia Dominicana de la Historia)

Elissa Lister (Universidad Nacional de Colombia)

Riamny Méndez (Consultora e investigadora independiente)

Neici Zeller (William Paterson University)

Consejo editorial científico

Rosario Espinal (Profesora emérita Temple University)

Orlando Inoa (Editorial Letragráfica)

Elizabeth Manley (Xavier University)

Martín Morales (Pontificia Universidad Gregoriana)

Fernando Valerio Holguín (Universidad del Estado de Colorado)

Arturo Victoriano (The University of British Columbia)

Equipo de trabajo

Sección bibliográfica: Milagros Ricourt (Lehman College)

Traducción: Indhira Suero (Revista cultural Plenamar)

Revisión de textos: Rebeca Castellanos (Instituto Superior Pedro Fco. Bonó)

Secretaría ejecutiva: Aimée Arvelo

Redacción / Administración

Calle Josefa Brea, No. 65, Mejoramiento Social,

Santo Domingo, República Dominicana

Teléfonos: (809) 682-4448 - (809) 689-2230

Email: esociales@bono.edu.do

Versión electrónica de la revista: <http://estudiossociales.bono.edu.do>

Los conceptos, juicios y opiniones expresados en los artículos son de responsabilidad de los autores.

Los artículos son registrados por ABC POL SCI (Advance Bibliography of Contents: Political Science and Government); Revista Latinoamericana de Bibliografía; Hispanic American Periodical Index.

Impresión: Imprenta Amigo del Hogar

Editorial

4-6

Escuela, violencia y ciudadanía

Artículos científicos

Ana Feliz Lafontaine y Prudencio Miguel Piña s.j.

7-37

Comprendiendo la visión de conflicto escolar desde el docente dominicano

Comprendre le point de vue de l'enseignant dominicain sur les conflits scolaires

Understanding the Dominican teacher's view of school conflict

Jerson Mateo Taveras

38-86

Impacto del trabajo social en la prevención del acoso sexual escolar: Un análisis en un centro educativo de la República Dominicana

Impact of Social Work on the Prevention of School Sexual Harassment: An Analysis in an Educational Center in the Dominican Republic

Impact du travail social dans la prévention du harcèlement sexuel scolaire: Une analyse dans un établissement éducatif en République Dominicaine

Elvira Margarita Lora Peña

87-111

Violencia escolar y el papel de los medios en la reproducción de estereotipos de género: Estudio hemerocrítico aplicado sobre las representaciones periodísticas de agresores y víctimas a partir de

la cobertura de los casos de violaciones, abortos inducidos y acoso sexual en escuelas dominicanas. (2023-2025)

School Violence and the Role of the Media in the Reproduction of Gender Stereotypes: A Gender-Based News Criticism Study on the Representations of Perpetrators and Victims in Journalistic Narratives Covering Cases of Rape, Induced Abortions, and Sexual Harassment in Dominican Schools (2023-2025)

Violence scolaire et rôle des médias dans la reproduction des stéréotypes de genre: Étude hémérocritique appliquée sur les représentations narratives journalistiques des agresseurs et des victimes à partir de la couverture des cas de viols, d'avortements provoqués et de harcèlement sexuel dans les écoles dominicaines (2023-2025)

Ensayos cortos y escritura creativa

Julio Simón Santos Ramos

112-141

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

Cristian Peralta Núñez, S.J.

142-157

Prevención de abusos sexuales en contextos escolares: rompiendo con la cultura del silencio

Prevention of Sexual Abuse in School Settings: Breaking the Culture of Silence

Prévention des Abus Sexuels en Milieu Scolaire : Briser la Culture du Silence

*Tzuzzy Tahyling Sanó Testamarck, Digna María Adames Núñez y
Juana Ysaura Chalas Báez* **158-191**

**Escuelas de cuidado: una apuesta transformadora de Fe y Alegría
Dominicana para la convivencia, el bienestar psicoemocional y la
equidad en la comunidad educativa**

*Schools of Care: a transformative initiative by Fe y Alegría
Dominicana for coexistence, psycho-emotional well-being, and equity
within the educational community*

*Écoles de Soin : une initiative formatrice de Fe y Alegría
République Dominicaine pour la coexistence, le bien-être psycho-
émotionnel et l'équité au sein de la communauté éducative*

Pablo Mella, SJ **192-221**

La convivencia escolar: un planteamiento desde la ética educativa

School coexistence: A Consideration from Educational Ethics

La coexistence scolaire : une réflexion à partir de l'éthique éducative

Comentarios y reseñas de libros

Luis Emmanuel Quezada Delgado **222-230**

**Reseña del libro Estar, ser y convivir en la escuela. Una mirada
profunda a la violencia escolar en la República Dominicana, de
Berenice Pacheco-Salazar**

*Review of the book Estar, ser y convivir en la escuela. Una mirada
profunda a la violencia escolar en la República Dominicana, by
Berenice Pacheco-Salazar*

*Compte rendu du livre Estar, ser y convivir en la escuela. Una mirada
profunda a la violencia escolar en la República Dominicana, de
Berenice Pacheco-Salazar*

EDITORIAL**Escuela, violencia y ciudadanía**

La escuela, como espacio social por excelencia, refleja las tensiones, desigualdades y conflictos que atraviesan nuestras sociedades. Al mismo tiempo, posee un inmenso potencial para resignificar esas tensiones desde una perspectiva educativa, construyendo formas de convivencia más justas, democráticas y humanas. En un contexto donde las violencias parecen normalizarse, se hace urgente mirar hacia la escuela no solo como lugar de reproducción, sino como lugar de transformación y construcción de una ciudadanía comprometida con la igualdad y la justicia.

Nos complace presentar este número monográfico especial de Estudios Sociales, dedicado a la temática «Escuela, violencia y ciudadanía». A través de los textos que lo componen, se ofrecen miradas diversas, profundas y comprometidas sobre el papel de la escuela frente a distintas formas de violencia, y sobre su potencial como espacio formativo de ciudadanías democráticas.

El artículo «Comprendiendo la visión del conflicto escolar desde el docente dominicano» muestra las conclusiones de una investigación que buscó comprender las dinámicas de convivencia en los centros educativos dominicanos, desde un paradigma de Investigación – Acción Pedagógica.

«Impacto del trabajo social en la prevención del acoso sexual escolar» examina las estrategias de intervención, barreras institucionales y la eficacia de las políticas actuales en materia de abordaje, prevención y erradicación del acoso escolar.

El trabajo «Violencia escolar y el papel de los medios en la reproducción de estereotipos de género» analiza, a través de un enfoque cualitativo hemerocrítico aplicado a noticias del período 2023-2024, cómo la cobertura mediática de casos de violencia de género en escuelas dominicanas reproduce o desafía estereotipos de género.

En la línea del ensayo crítico, «Abuso sexual escolar, código de ética y espejismos institucionales: barbarie en la educación moderna» aborda las lógicas de encubrimiento, la confusión entre escándalo y verdad, y la necesidad de una ética del cuidado y la verdad en las instituciones educativas.

Por su parte, «Prevención de abusos sexuales en contextos escolares: rompiendo con la cultura del silencio» propone estrategias de prevención, revisa el marco normativo vigente y plantea preguntas éticas dirigidas a educadores para fomentar ambientes escolares protectores y seguros.

«Escuelas de cuidado: una apuesta transformadora de Fe y Alegría Dominicana» reflexiona sobre una propuesta educativa institucional que busca poner el cuidado en el centro del quehacer pedagógico. Se destaca el enfoque comunitario, inclusivo y transformador de esta experiencia desarrollada en 62 comunidades educativas de República Dominicana.

«La convivencia escolar: un planteamiento desde la ética educativa» examina los fundamentos éticos y normativos de la convivencia como eje transversal del proyecto educativo. El artículo ofrece una definición normativa de la convivencia escolar, sustentada en principios éticos y en la necesidad de un entorno seguro como base para la vida educativa y para la formación de un ethos democrático. La escuela puede constituirse en un laboratorio de humanidad y democracia.

Finalmente, se incluye una reseña del libro *Estar, ser y convivir en la escuela*, de Berenice Pacheco-Salazar, que ofrece un análisis profundo sobre la violencia escolar en la República

Dominicana desde una investigación cualitativa centrada en la voz del estudiantado y sus vivencias en centros educativos de contextos urbano-marginales.

A través de este número de Estudios Sociales, la Editorial Bonó invita a repensar la escuela como un espacio de resistencia frente a la violencia, y como laboratorio vivo de ciudadanía, justicia relacional y paz.

Apostamos por comunidades escolares capaces de mirarse a sí misma con valentía, de reconocer sus contradicciones y de transformarse en un espacio donde la convivencia, el cuidado y la justicia relacional sean pilares de la experiencia pedagógica. Confiamos en que estas páginas sirvan como punto de partida para el diálogo, la acción y la esperanza; como semillas que inspiren prácticas educativas más humanas, más democráticas y más comprometidas con la construcción de una ciudadanía plena.

Comprendiendo la visión de conflicto escolar desde el docente dominicano

Comprendre le point de vue de l'enseignant dominicain sur les conflits scolaires

Understanding the Dominican teacher's view of school conflict

Ana Feliz Lafontaine*

Prudencio Miguel Piña s.j.**

Resumen:

El artículo muestra resultados y conclusiones de una investigación realizada para comprender la convivencia en centros educativos desde la visión de los docentes. El estudio se apoyó en las observaciones de estos, sus conceptos, sus prácticas. Se propuso un enfoque histórico hermenéutico-comprensivo; y se integró paradigmas investigativos cualitativos y cuantitativos. Se realizó con Investigación-Acción Pedagógica en talleres de grupos focales con docentes. Se obtuvieron experiencias escritas y análisis de los mismos educadores. Se complementó con una encuesta aplicada comunidades docentes de

* **Ana Feliz Lafontaine** <https://orcid.org/0000-0003-3713-1779>

Con experiencia docente y de investigación. Se desempeña como docente del Instituto Superior Bonó, de la Universidad Autónoma de Santo Domingo y del ISFODOSU. Correo electrónico: anylafontaine4@gmail.com

** **Prudencio Miguel Piña s.j.** <https://orcid.org/0000-0003-1201-0102>

Doctor en Educación por la Universidad de Murcia-España. Actualmente es director del Departamento de Educación Continuada y Coordinador del Programa de Observatorios Escolares de convivencia del IPL y el Instituto Superior Pedro Francisco Bonó. Correo electrónico: prudenciomiguel@gmail.com

los centros participantes. En el manejo de conflictos escolares se emplean normativas con limitada concepción de disciplina positiva. Los docentes perciben que se acompaña poco al estudiante y su realidad no maneja teorías ya conocidas del conflicto escolar que han sido profundizadas por autores, estos aportes no han pasado el universo docente. Por ello existe prácticas limitadas y estrategias de negociación.

Palabras claves: Conflicto escolar, disciplina, Negociación

Résumé

L'article présente les résultats et les conclusions d'une recherche menée pour comprendre la coexistence dans les centres éducatifs du point de vue des enseignants ; Il s'appuie sur ses observations, ses conceptions, ses pratiques. La méthodologie proposait une approche herméneutique-historique globale; paradigmes de recherche intégrés qualitatifs et quantitatifs. Réalisation d'une recherche-action pédagogique dans le cadre d'ateliers de groupe avec des enseignants. Des expériences écrites et des analyses ont été obtenues auprès des éducateurs eux-mêmes. Elle a été complétée par une enquête appliquée aux communautés enseignantes des centres participants. Dans la gestion des conflits scolaires, on utilise des réglementations avec une conception limitée de la discipline positive. Les enseignants perçoivent qu'il y a peu de soutien pour l'élève et que leur réalité ne tient pas compte des théories déjà connues du conflit scolaire qui ont été approfondies par les auteurs et que ces apports n'ont pas été transmis à l'univers pédagogique ; C'est pourquoi les pratiques et les stratégies de négociation sont limitées.

Mots-clés: Conflit scolaire, discipline, négociation

Summary

The article shows results and conclusions of a research carried out to understand coexistence in educational centers from the perspective of teachers; it relied on their observations, conceptions, and practices. The methodology proposed a hermeneutic-comprehensive historical approach; integrated qualitative and quantitative research paradigms. The investigators conducted Pedagogical Action Research in focus group workshops with teachers. Written experiences and analyzes were obtained from the educators themselves. It was complemented with a survey applied to teaching communities of the participating centers. In the management of school conflicts, regulations with a limited conception of positive discipline are used. Teachers perceive that there is little support for the student and their reality does not handle already known theories of school conflict that have been deepened by authors; these contributions have not passed on to the teaching universe. That is why there are limited practices and negotiation strategies.

Keywords: School conflict, discipline, Negotiation

Introducción

El conflicto escolar en los ámbitos educativos constituye un reto para los educadores de nuestros centros educativos. Encontrar las claves para comprender cómo los docentes visualizan el conflicto y las soluciones que encuentran para ellos, es un imperativo. Los autores del presente estudio perciben que, para la comprensión de la convivencia y el conflicto escolar, se debía entrar en la interioridad de los docentes que la sostienen día a día en sus propias acciones institucionales. Las interrogantes fueron: «Cómo perciben los educadores las dinámicas de construcción de la comunidad y la convivencia escolar», «Cómo es su mirada sobre lo que se está desarrollando a su alrededor». Sin esa visión difícilmente se puede avanzar en la superación de la conflictividad, la violencia y la construcción de comunidades escolares en convivencia y paz.

Revisión de la literatura

Conflictos en la escuela

En los últimos años en el país se ha ampliado el campo de indagación del conflicto escolar, más allá de la cuestión normativa. Vargas et al. (2014), en su estudio, describen una alta prevalencia de acoso escolar, como realidad, expresión del clima escolar en las escuelas dominicanas. Pacheco Salazar (2017) ha identificado un círculo o espiral de violencia en el caso de conflictos escolares entre los estudiantes. Por su parte Mencía-Ripley, A. (2020) confirma una alta prevalencia de aceptación de la violencia de género en docentes de las escuelas del país. Pacheco Salazar (2017) en esa misma línea ha identificado la vinculación de estereotipos de género en relación con la violencia escolar (2019).

Los conflictos escolares no tienen las mismas características de los conflictos en otros espacios; son situaciones donde los intereses y expectativas de los implicados encuentran diferencias por la intencionalidad de los acontecimientos. Casamayor (2007), identifica 4 tipos de conflictos típicos de la escuela:

- **de relación** entre estudiantes, y entre estos y el profesorado (expresiones peyorativas y de desprecio, agresividad verbal y física, violencia...)
- **de rendimiento** (pasividad, apatía, parasitismo)
- **de poder** (liderazgos negativos, arbitrariedades)
- **de identidad** (actitudes cerradas y agresivas que se vuelven contra los demás o contra los objetos, el mobiliario o el edificio)

Por su parte Gairín Sallán (1996) propone ámbitos y causas de conflictos, que se han reelaborado en la tabla que se presenta a continuación.

Tabla 2. Ámbitos análisis de conflictos en centros educativos

Ámbitos de análisis	Causas de conflictos
Relaciones sistémicas del centro educativo	● Grado de autonomía legal y real ● Estructura de dependencia ● Naturaleza de la normativa ● Sistema de control establecido
Planteamientos institucionales	● Intereses externos a la institución ● Diferencia de metas ● Ambigüedades de metas ● Grado de identificación entre metas organizativas y personales
Estructura organizativa	● Duración, distribución y control de recursos ● Recursos humanos ● Niveles de autoridad, responsabilidad y delegación ● Relación y ejercicio de roles y status ● Asignación de responsabilidades ● Calidad del staff (extensión relaciones orgánicas...) ● Recursos funcionales: horarios, presupuestos, normativas, etc.
Sistema relacional	● Comunicación deficiente ● Baja participación ● Decisiones temporales no definitivas ● Decisiones disfuncionales ● Diferencias personales (actitudes, percepciones, carácter, etc.) ● Diferencias profesionales (selección, formación, promoción, etc.)
Relaciones desajustadas entre los componentes de la organización	● Objetivos y estructuras existentes ● Objetivos y comportamientos personales ● Estructura y sistema relacional ● Uso de las tecnologías deficientes ● Debilidad estructural

Adaptada de Gairín Sallán (1996, p. 7)

El antropólogo noruego Galtung (2003), desarrolla un concepto de violencia ligado a los derechos de los sujetos y a la anulación de sus necesidades de desarrollo. Los sujetos necesitan condiciones para suplir sus necesidades. Cuando las autoridades o las relaciones humanas o los procesos sociales anulan el desarrollo de los derechos, se provoca violencia.¹

En la violencia se combinan tres manifestaciones: directa, cultural, estructural (Bajaj, 2019). Galtung (2003), define tres tipos de violencia: directa (agresividad), estructural (controles sutiles desde la heteronomía), cultural (visiones con prejuicios que clasifican y discriminan). La violencia directa es visible, comúnmente identificada. Las otras dos son más sutiles, difíciles de reconocer. Superar la violencia supone relacionar las tres manifestaciones; a menudo las causas de violencia directa se asocian con bloqueos estructurales y/o justificados por visiones culturales. Manifestaciones agresivas se exteriorizan de manera evidente y destructiva, consecuencia de sutiles abusos de poder, o de una situación de injusticia social (reparto insuficiente de recursos, desigualdad en los beneficios económicos de las personas, dificultad de acceso a servicios sociales, a la red sanitaria, etc.), estructuras oficiales que justifican estas respuestas (Fisas, 1998; Jares, 2000; Galtung, 2003). Las reacciones visibles (conductas o acciones) física y verbal, son evidentes. Responden a situaciones que pueden llegar a ser destructivas y mortales. Las realiza intencionalmente un emisor (persona, grupo o comunidad), las sufre un ser vivo herido física o mentalmente. Lo más visible de la violencia directa (no único) es la expresión física.

La violencia estructural se origina por el conjunto de instancias sociales que rodean las personas: cargos, organismos, jerarquías, instituciones. Afecta de forma personal y socio-co-

¹ Para Galtung (2003), la violencia no está en la naturaleza humana, no es una necesidad básica: se encuentra presente en todas las culturas y comunidades, con ligeras variaciones. El “potencial para la violencia” está en pulsiones de la naturaleza humana; las circunstancias condicionan su realización y orientación a la destrucción o al desarrollo.

munitaria desde el entramado de leyes, organismos, que controlan como sistema la satisfacción de necesidades de personas y comunidades y bloquean su desarrollo digno (Galtung, 2003; Jares, 2000), supervivencia, bienestar, identidad o libertad y desarrollo de potencialidades, resultado de procesos sutiles de coerción y control, que explican enfrentamientos entre grupos, en que la posibilidad de uso de recursos es limitada (Shanka & Thuo, 2017). Manejar mecanismos de control social se resuelve sistemáticamente a favor de alguna parte (con poder) y perjuicio de las demás (Galtung, 2006; Jares, 2000). La violencia estructural no se diseña y realiza para dañar; deriva de condiciones específicas, por ejemplo: acciones que provocan hambre, derivan de políticas económicas y del injusto reparto de riquezas.

La violencia cultural hace referencia a estilos de pensamiento y vida que se legitiman a través del arte, la religión, la ciencia, el derecho. Este tipo de violencia posibilita aprobar posturas extremas en temas religiosos, económicos, de género... Incluye entramados de principios y valores incorporados desde la socialización secundaria, que los sujetos refuerzan al aceptar normas. Estereotipos, prejuicios y discriminación pueden llegar a ser formas de violencia cultural insertadas en la vida cotidiana (Gil Colomer, 1997).

Tabla 3. Clasificación de formas de relación violenta

INTIMISTA	CONFLICTIVO NO VIOLENTO	CONFLICTIVO VIOLENTO
La violencia está dentro del ser humano	Hay diferencias entre agresividad y violencia. La violencia es una degeneración de la agresividad, que es impulso positivo de la afirmación del ser.	La violencia está dentro de la persona

INTIMISTA	CONFLICTIVO NO VIOLENTO	CONFLICTIVO VIOLENTO
Cuenta la moral de las personas; si cabe la esfera ética, se tiene que tratar en modo abstracto y personal (la guerra es fruto de la maldad humana)	La base ética necesaria debe estar presente en la persona y en la estructura social, económica y política	La moral individual debe estar sujeta al principio socio-colectivo
La paz es una utopía no realizable, en el espacio-tiempo humano	La paz es un proceso, no una meta: es resultado, nunca completo, de problemas resueltos, de proyectos realizados. Aprender a entrar en los conflictos y resolverlos de forma positiva sin usar la violencia. Donde existe injusticia, hay que hacer brotar el conflicto, eventualmente reprimido	La paz es la calma después del enfrentamiento; estado al que se llega al final del conflicto, de la revolución, de la guerra. El conflicto existe y tiene que ser resuelto, si es necesario, con violencia
Hay que evitar la guerra y los conflictos; buscar la armonía. La guerra es una especie de suceso natural, irracional, pero inevitable	La guerra es el resultado de causas y situaciones muy precisas, individuales y superables	Hay guerras justas y guerras injustas. La guerra justa puede ser legítima
La ciencia es neutral	La ciencia tiene límites, no todo aquello que se hace es posible. Lo científico es responsable de sus productos	La ciencia sirve solo a ciertos fines, que no precisamente deciden los sabios
La seguridad personal y colectiva tiene respuesta principalmente en la posibilidad de convencer, a través del diálogo, la diplomacia, los actos que suponen una amenaza	La seguridad personal y colectiva se funda en la capacidad de no dejarse intimidar y de saber organizar una resistencia no-violenta basada en la no colaboración	La seguridad personal y colectiva se garantiza con instrumentos que intimidan al agresor sin excluir controles y armas

Adaptada de Jares (1994, pp. 31 - 32)

Disciplina constructiva

La disciplina que requieren hoy las escuelas para formar sujetos para el siglo XXI no es la misma que se requería en la sociedad industrial, enfoque presente en las normas convivencia escolar para los centros educativos de República Dominicana (MINERD, 2023).²

El concepto de disciplina de los actores de una comunidad educativa influye en el tipo de relaciones y en el tipo de estabilidad del «centro escolar como unidad de acción que, respetando los márgenes de maniobra que ofrece el sistema educativo debe ser capaz de integrar a las personas en el proceso de mejora institucional» (Gairín Sallán, 1996, p. 23). En una comunidad educativa, el incumplimiento de las responsabilidades particulares que contribuyen al objetivo la institución es «indisciplina».

La formación en disciplina positiva es un proceso en que llevamos a los estudiantes progresivamente a compartir objetivos, a mirarse como parte de una comunidad, reconocer su rol, sus responsabilidades y el significado de estas. No puede ser concebida como un conjunto de sanciones para castigar, salir del marco institucional, sino como un proceso progresivo en que los estudiantes van compartiendo objetivos, se apropian y ensayan roles que desempeñarán en marcos comunitarios más amplios y de los que parten responsabilidades en la escuela.

Uno de los principales horizontes de la institución educativa es lograr en sus estudiantes la participación (Banz, 2008). Así, la disciplina es una consecuencia de la participación democrática: «implica la comprensión de la interrelación que implica la convivencia, en el que todos tienen derecho a participar y del rol que cada uno de los actores tienen en la

² Banz (2008) refiere en esa línea que: «El acto educativo debe contener la transmisión de lo que somos y al mismo tiempo de lo que queremos llegar a ser, coexistiendo la idea de la educación como autotransformación y desarrollo de la autonomía del sujeto; este aprende a través de un proceso reflexivo y crítico, que le permite construir una mejor sociedad.» (p.3)

construcción de dicha comunidad» (p. 2). En la interacción de sistemas psicosociales, se construyen claves normativas a las que cada participante debe ajustarse, a veces para sobrevivir, sin sufrir daño. De la configuración social de la institución educativa como ámbito de convivencia, se derivan claves socializadoras que se establecen como responsables de factores personales y situacionales e influyen en la aparición de problemas de violencia en los sujetos (Ortega Ruiz, R. 2000).

Promover una cultura democrática y paz, implica desarrollar la dignidad de sujetos y comunidades, desde propuestas coherentes, conocidas y asumibles por todos quienes participan: institución educativa, familias, opinión pública, profesores y estudiantes. La autoridad coherentemente democrática, que se funda en la certeza de la importancia de la libertad de educandos para construir un clima de auténtica disciplina, no minimiza la libertad.³

En los centros educativos es necesario ir cambiando las culturas, sin miedo a la dinámica que imprime cualquier movimiento. Construir la concepción de disciplina que necesita una comunidad educativa, con el intercambio y la participación de todos; no desde el control como medio de estabilidad. La disciplina responsable incluye reglas y normas en que todos y cada uno participan con una responsabilidad que aceptan y consideran como espacio de aprendizaje dinámico continuo en las acciones disciplinarias cotidianas. Las visiones de convivencia, aplicación de normativas, negociación de conflictos y la superación de violencia escolar confluyen en el campo de la disciplina.

Las acciones disciplinarias tienen como horizonte natural promover la formación del juicio ético entre actores escolares donde todos los principios que influyen se aprenden conti-

³ Por el contrario, apuesta a ella como refiere Freire (1996). Una de las cualidades esenciales de la autoridad docente democrática es ir develando en sus relaciones las libertades de los alumnos con la seguridad en sí mismos. La seguridad con que se expresa, en la firmeza cómo actúa, cómo decide, como respeta las libertades, cómo discute sus propias posiciones y cómo acepta reexaminarse.

nuamente. No podemos suponer o exigir que los estudiantes se comprometan con los objetivos educativos; esto se va construyendo. Los estudiantes no llegan deseosos de interrelacionar con los docentes y entre ellos para cumplir objetivos escolares. Eso es producto de un aprendizaje, de un proceso de inducción planificado e intencionado sistemáticamente por la institución educativa. Si partimos por exigirles aquello que no hemos construido en conjunto, chocamos con el obstáculo de la indisciplina (Banz, 2008; Santana et al., 2023).

Los estudiantes necesitan participar en la construcción de los objetivos y modos de operar en la convivencia, en la medida de su desarrollo y capacidad. Las dinámicas del crecimiento humano en los proyectos escolares mejoran la calidad de las relaciones entre estudiantes y su manera de proyectarse, de responder a los retos, sus formas de comunicación, etc. Si se respeta ese proceso de participación en los estudiantes, sus aportes a la autoridad en la escuela serán propios y adecuados. Los centros necesitan avanzar a modelos más democráticos, con relaciones escolares menos heterónomas; crear interacciones nuevas y desde ellas renovar la comunidad educativa.

Existen investigaciones recientes sobre la violencia escolar en el país. Pacheco Salazar (2019), Sallán Barreras y otros (2014) plantean que la convivencia escolar en República Dominicana se encuentra más cerca del campo de lo normativo que de una visión amplia que abarque aprendizajes y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes. De allí la importancia de identificar tendencias entre convivencia escolar normativa y convivencia escolar democrática, pues ayudan a crear derecho y libertad entre actores educativos. La convivencia normativa se centra en las visiones e intereses del adulto educador; se busca estabilidad, que estudiantes se estén tranquilos en ambientes apacibles. Se asume que la seguridad emerge de los educadores y la confianza que muestran en su ejercicio de autoridad, lo cual genera una tendencia heterónoma. Se considera que los adultos saben ejercer adecuadamente la disciplina, por ello redactan las normas, conocen su sentido, saben

aplicarlas y poner las sanciones. Se considera «buen estudiante» a quien cumple con lo que se le pide y no cuestiona.

Se infiere que los actores educativos que asumen la concepción adulto-céntrica de convivencia, dificultan la resolución de conflictos, lo que puede derivar en agresiones y violencias escolares. Las relaciones de convivencia escolar que contribuyen a mantener los estudiantes bajo control, en posturas y actitudes preestablecidas, no son coherentes con los procesos dinámicos de aprendizaje. Para comprender la calidad del proceso de construir la convivencia escolar, conviene estudiar las conceptualizaciones de los actores educativos. La escuela dominicana está marchando hacia una convivencia centrada en la normativa creada, definida y mantenida por adultos, con tendencia al adulto centrismo que implica concepción heterónoma: crea un sujeto dependiente que no promueve su autonomía ni la de otros en los ámbitos escolares, comunitarios y sociales (Pacheco, 2017).

Por otra parte, las personas que conviven en la escuela experimentan la convivencia democrática cuando se enfocan en la visión e intereses de todos los actores educativos incluso los estudiantes. En esta dinámica, los implicados buscan crear condiciones para lograr estudiantes críticos, autónomos y libres. La autoridad emerge de la confianza y la participación de todos y por tanto se va construyendo la disciplina responsable con la integración de todos. El estudiante aporta y expresa su opinión, aunque no esté de acuerdo con todas las normas; docentes y estudiantes aprenden en este ejercicio. Los estudiantes aportan opiniones para aplicar sanciones adecuadas, desde la interpretación creativa de las normas, adaptándolas a cada sujeto según sus circunstancias. Se trascienden las visiones adulto-céntricas.

Tabla 4. Características en tendencias en la convivencia

Convivencia normativa	Convivencia Democrática
Las visiones e intereses del adulto se consideran las pertinentes	Incorporar visiones e intereses de todos los actores educativos, incluso de estudiantes

Convivencia normativa	Convivencia Democrática
Se busca estabilidad para que estudiantes se encuentren tranquilos en ambientes apacibles	Se busca crear condiciones para que estudiantes se desarrollen críticos, autónomos y libres
Se asume que la seguridad emerge de adultos y la confianza en su ejercicio de autoridad	La autoridad emerge de la confianza en la participación de todos los actores educativos
Se considera que la buena disciplina solo la saben aplicar adultos	La disciplina se va construyendo con la participación de todos
La redacción de las normas la realizan adultos que conocen su sentido	Las normas son redactadas y vueltas a redactar con participación de todos; docentes y estudiantes aprenden en este ejercicio.
Los adultos saben definir o asignar sanciones	Estudiantes aportan visiones para desarrollar sanciones adecuadas
Aplicación fiel de las normas y reglas, adaptando a los sujetos a ellas	Interpretación creativa de normas, adaptándolas a cada sujeto, según sus circunstancias
Se considera buen estudiante a quien cumple con lo que se le pide y no cuestiona. El mal estudiante no se adapta	Buen estudiante es quien participa, es crítico y expresa su opinión, aunque no esté de acuerdo con su entorno

Fuente: Elaboración propia

La disciplina positiva se relaciona con el diseño de las normas, su implementación justa y renovación con la participación de todos. El conflicto no resuelto o la expresión de violencia, se comprende como resultado de un proceso de mal manejo de la autoridad o convivencia mal gestionada. En la escuela se aprende, además de contenidos, cómo comportarse, lograr una imagen social aceptada, qué tipo de preguntas hacer, cómo encajar y amoldarse, etc. Los estudiantes se dan cuenta que, para triunfar, hay que servir a intereses del sistema doctrinal, estar callados ante las creencias y dogmas útiles a los intereses de quienes están en el poder⁴.

⁴ «La mejor manera de descubrir cómo funciona una democracia real es poniéndola en práctica; pero lo cierto es que las escuelas no lo hacen demasiado bien para medir el grado de democracia real ya sea en la escuela o en la sociedad, podemos mirar hasta qué punto la teoría se acerca la práctica; y sabemos que tanto en la escuela como la sociedad están separadas por un abismo.» (Chomsky, 2016, p. 36)

El aprendizaje verdadero implica descubrir la verdad, no imponer una verdad oficial, que no conduce a desarrollo del pensamiento crítico e independiente. La obligación de cualquier maestro es ayudar a sus estudiantes a descubrir la verdad por sí mismos, sin eliminar información e ideas que puedan resultar embarazosas para los más ricos y poderosos, que crean, diseñan, e imponen la política escolar (Chomsky, 2016).

Adecuada resolución de conflictos

En la institución educativa se presentan conflictos cotidianamente. Diversas formas de abordarlos pueden derivar en violencia o en convivencia. Comprender el conflicto como realidad creativa, permite convertirlo en un cristal de observación del convivir democrático:

- **Visión iluminadora:** aporta luz sobre la interacción entre lo sistémico y lo personal; metas opuestas, valores antagónicos, o intereses divergentes.
- **Visión preventiva:** descubrir las causas o las condiciones para evitarlo.
- **Visión sobre las formas de enfrentar conflictos:** muestra ideas dominantes en la organización: cómo se maneja el poder, si interesa conocer las raíces de la legitimación, si apoya a sus integrantes en el cambio; si ideológicamente protege el examen crítico o lo anula.

Tabla 5. Estrategias de resolución de conflictos

Estrategia	Comportamiento	Resultado
Evitación	Alejarse física o mentalmente del conflicto	Perder - Perder
Suavización	Adaptarse a los intereses manifestados por la otra parte	Perder - Ganar
Imposición	Utilizar el poder para imponer una opción	Ganar - Perder
Confrontación	Afrontar directamente el conflicto, consensuar solución mutua satisfactoria	Ganar - Ganar

Fuente: Elaborado con base en Gairín Sallán (1996)

Para Ortega Ruiz (2000), el conflicto, al emerger de la confluencia de intereses o de la intersección de dos posiciones frente a una necesidad, una situación, un objeto o una intención, puede crear una situación de confrontación entre dos protagonistas y causar agresividad cuando fallan, en alguna medida, los instrumentos mediadores con los que hay que enfrentarse al mismo. Cuando está en juego una tensión de intereses y aparece un conflicto, todo depende de los procedimientos y estrategias que se empleen para salir del mismo. Si se utilizan procedimientos y estrategias belicosas, aparecerán episodios agresivos, que pueden cursar con violencia si uno de los contrincantes no juega honestamente y con prudencia sus armas, si abusa de su poder, luchando por destruir o dañar, al contrario.

Pacheco Salazar (2022) propone una importante caracterización que clasifica los climas escolares en República Dominicana, en nutritivos y tóxicos a partir de una serie de indicadores, contruidos o fundamentados en variables que responden a enfoque holístico perspectivas diversas, que premien comprender la convivencia escolar.

Metodología y desarrollo

En los talleres y encuestas fuentes de la información participaron docentes de 6 provincias diversas del país. Se hace un resumen de las claves metodológicas y de los autores que guiaron la búsqueda en tres conceptualizaciones fundamentales: el conflicto escolar, la disciplina positiva y la adecuada resolución de conflictos.

Tabla no. 1 fuentes de la información y sus lugares

CENTRO	Provincia
Centro 1	Santo Domingo Este
Centro 2	Santo Domingo oeste
Centro 3	
Centro 4	Gran Santo domingo
Centro 5	San Cristóbal
Centro 6	Españat
Centro 7	La Vega

En la metodología se aplicaron dos paradigmas investigativos. En el paradigma cualitativo se hicieron grupos focales de docentes con metodología de *investigación acción-pedagógica*; en ella se rescataron y analizaron experiencias vividas por los mismos docentes. En el paradigma cuantitativo se aplicó a cada de las comunidades de educadores de los centros un cuestionario con 25 indicadores que emergieron de las tres grandes categorías de la investigación: *Manejo de la autoridad, Cuidado del clima escolar, Disciplina para construir ética y confianza*.

El análisis de los registros y narraciones fueron también interpretados y sistematizados según las categorías antes señaladas, generando cuadros, síntesis, mapas de Atlas ti. Se buscó el significado subyacente de los datos cualitativos con el análisis del discurso centrado en el significado contextual del lenguaje docente que arrojó luz sobre lo qué piensan y sienten acerca de los temas de la investigación (Sayago, 2014). La encuesta permitió reconstruir y comparar información, identificar tendencias (Hernández, 2014) Se realizó un análisis estadístico descriptivo de frecuencias, a partir de las categorías y subcategorías.

La parte cualitativa de la investigación tuvo un primer momento donde se efectuaron talleres de recolección de historias con imaginarios docentes sobre los conflictos y la convivencia escolar de experiencias vividas por ellos. En un segundo momento se desarrollaron talleres de análisis de historias con los mismos docentes que produjeron esas mismas vivencias. Se hicieron en todos los centros 2 talleres de experiencias pedagógicas para un total de 14 talleres de escritura de experiencias y dos talleres de análisis de experiencias para un total de 14 talleres; por lo cual se hicieron 28 talleres de experiencias y de análisis. Al final se obtuvo un conjunto de 28 registros de investigación.

La parte cuantitativa de la investigación consistió en la aplicación de encuestas a las 7 comunidades docentes sobre esas mismas temáticas, un poco más pormenorizadas en 25 indicadores. Una vez terminadas se sistematización analíticamente

de los resultados. Una vez aplicados los cuestionarios de evaluación de la convivencia en cada centro se hicieron presentaciones en cada comunidad docentes y ellos mismos hacían los análisis de los datos presentados. Estos se transcribieron. Este artículo se enfoca en la presentación de los resultados referidos a la visión de los conflictos con la aplicación de la normativa para superarlos.

Esta investigación integró metodologías cualitativas y cuantitativas. La primera de carácter descriptivo dentro de la Investigación Acción Pedagógica, I.A.PE (Ávila Penagos, 2008), desde un enfoque histórico hermenéutico-comprensivo, utilizando la técnica de talleres con grupos focales de docentes que rescataron sus prácticas, experiencias y vivencias. (Boni-lla-Castro y Rodríguez, 1997).

La siguiente tabla presenta las categorías, subcategorías, variables utilizadas en la investigación.

Tabla 6. Operacionalización de variables

VARIABLES	SUBCATEGORIAS
No. 1. Manejo de la autoridad	Estilos de liderazgos
	Adulto centrismo
No. 2. Cuidado del clima escolar	Calidad de las relaciones
	Atención a las diversidades y necesidades de las personas
	Sinergia de la comunicación
No. 3. Disciplina para construir ética y confianza	Sentido de la norma
	Manejo del conflicto

En la dimensión cuantitativa se utilizó una encuesta con la aplicación de un cuestionario/matriz que recogió información de las variables de violencia – convivencia escolar según la clasificación realizada.

El cuestionario de la encuesta fue diseñado con una escala de Likert donde los educadores tenían que posicionar sus respuestas en una de las 6 opciones cuadriculadas (del 0 al 5) situadas entre dos enunciados o tendencias. El cuestio-

nario se aplicó mediante formulario en formato de Google a través de sus teléfonos, con las indicaciones presenciales del equipo de investigación. (Hernández, 2014).

Análisis de la información

Se utilizaron los escritos y registros de los talleres con docentes como base de la reflexión, y el análisis de concepciones y prácticas. La información obtenida de los registros-narraciones fue clasificada y sistematizada según las categorías, generando cuadros, síntesis, mapas de Atlas ti.

En los análisis se buscó el significado subyacente de los datos cualitativos de los centros educativos. Implicó la observación de textos y audios donde se estudió las relaciones entre las informaciones ofrecidas por los docentes y su contexto. El análisis del discurso centrado en el significado contextual del lenguaje docente arrojó luz sobre lo qué piensan y sienten acerca de los temas de la investigación (Sayago, 2014).

La encuesta permitió reconstruir y comparar información, identificar tendencias (Hernández, 2014). Se realizó un análisis estadístico descriptivo de frecuencias, a partir de las categorías y subcategorías (tabla 6). Así se pudo comprender mejor cómo explican los indicadores sobre la calidad del clima escolar de los centros. El análisis se enriqueció durante las presentaciones de los resultados de la encuesta a los centros.

Se realizó la triangulación de informaciones, datos, resultados (Forni, Grande, 2020), relacionando, confrontando las tendencias, yuxtaposiciones, variaciones en las consideraciones docentes, que provienen de sus experiencias narradas en los talleres y de las opiniones recuperadas en la encuesta.

Resultados

Intención de la aplicación de las normas

Los docentes perciben la violencia estructural en el desentendimiento de atender con cuidado casos disciplinares difíciles

por no tener tiempo, en el responsabilizar siempre al estudiante. En ocasiones los estudiantes ven el enfrentamiento de la autoridad como un desafío interesante.

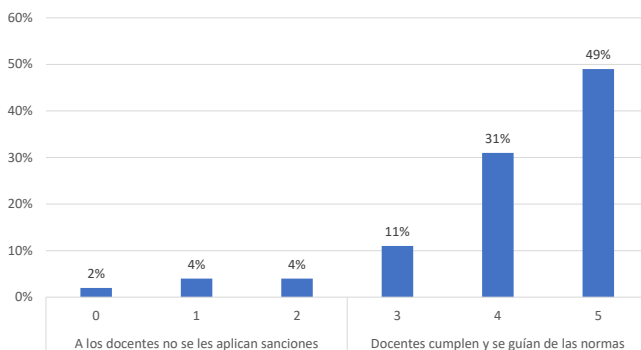
Identifican que se acompaña poco al estudiante: «El docente puede superar una tensión disciplinar si propone ayuda al estudiante», «La perspectiva es hacer reflexionar al estudiante y al grupo. Si se llama la atención delante de los demás se puede bloquear la relación; si llamas al estudiante aparte puede pasar como una relación de amigos que construyen», «La disciplina es más que imponerse, es acompañar al estudiante a crecer», «El docente necesita comprender la razón cuando en los comportamientos están fuera de lugar en el aula. Tener delicadeza al llamar la atención. No siempre se pueden resolver las situaciones. Si el docente se acerca a la realidad del estudiante podría resolver sin mandarlo a orientación».

Coherencia en la aplicación de las normas

Afirmaron que hay una tendencia a seguir las normas sin la necesaria reflexión: «La tendencia de docentes es refugiarse en las normativas escolares». Sienten que la disciplina se inicia fuerte y que luego se debilita por los padres-madres. Como docentes piensan que los estudiantes conocen las normas, pero no se tienen conocimientos muy claros de las consecuencias: «La clave es que cultive la autodisciplina».

Gráfico no. 1

Coherencia en la aplicación de las normas
el centro a los docentes



El gráfico muestra que los docentes encuestados en su mayoría consideran que en su centro cumplen se guían por las normas, 80% estuvo de acuerdo con esa afirmación, posicionándose en los mayores niveles de la escala, 15% se posicionó de forma neutra ante los dos enunciados, y sólo 6% considera que a los docentes no se les aplican sanciones.

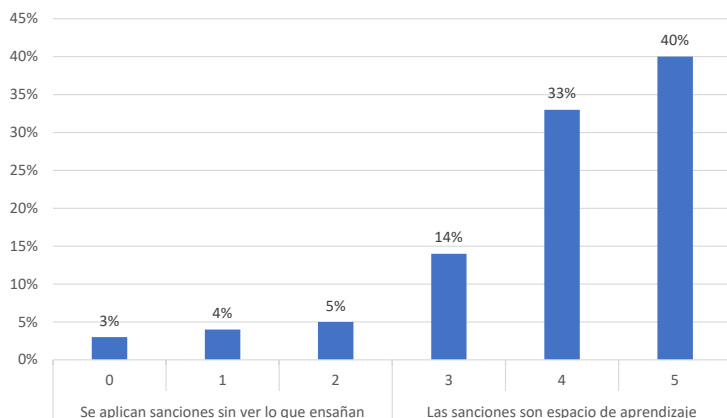
Finalidad de la aplicación de las sanciones

Falta comprender el sentido de la sanción. Hay que tener equidad tanto en la pedagogía como en la disciplina que se imparte. Piden penalización según lo que diga el manual: «Los estudiantes pueden incitar a que la maestra castigue».

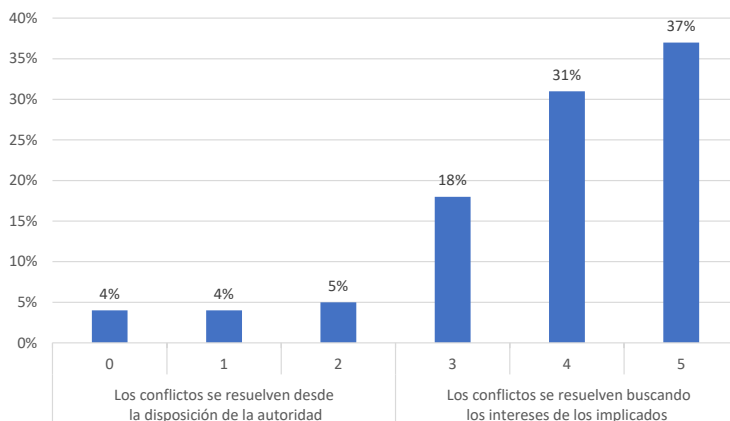
En algunos de los grupos focales docentes se entiende el programa de convivencia como un departamento de disciplina, «El docente se molesta cuando el programa de convivencia no pone disciplina alegando que deja cierto desorden»:

- «Los padres-madres reclaman ante las sanciones sin entenderlas realmente».
- «En un caso aplicaron una sanción para que las estudiantes tomaran conciencia del daño y las ayudara a crecer. Las madres no aprobaron la sanción escolar».
- «Otra madre mandó a un mensajero a quejarse por la sanción aplicada a su hijo, sin venir ella a averiguar lo sucedido».

En la encuesta la gran mayoría, consideró en la encuesta que las sanciones son espacios de aprendizaje, como muestra el gráfico número 2, (73%) estuvo de acuerdo con esa afirmación, posicionándose en los mayores niveles de la escala, sólo 7% se posicionó de forma contraria, en el extremo de la escala, estando más de acuerdo en que en su centro se aplican sanciones sin ver lo que ensañan.

Gráfico no. 2**Finalidad de la aplicación de las sanciones****El manejo de los conflictos**

En la encuesta, más de la mitad de los docentes participantes (68%) se posicionó más de acuerdo en que en su centro los conflictos se resuelven los intereses de los implicados (gráfico 3), y de forma contraria, 8% consideraron más que los conflictos se resuelven desde la disposición de la autoridad, y un considerable 25% se posicionó de forma neutra entre las dos posiciones.

Gráfico no. 3**Papeles de los actores involucrados en los conflictos**

Se percibieron puntos de encuentro y de desencuentro en las dos acciones de investigación de la práctica docente (en grupos focales y en la encuesta) que contribuyeron a ratificar la información en algunos temas y complementación en otros. En los grupos focales los docentes mostraban más realismo en su quehacer, indicando puntos fuertes, pero también debilidades. La encuesta a comunidades mostró en algunos puntos un optimismo más cercano a la presunción de un ideal que una descripción de la realidad.

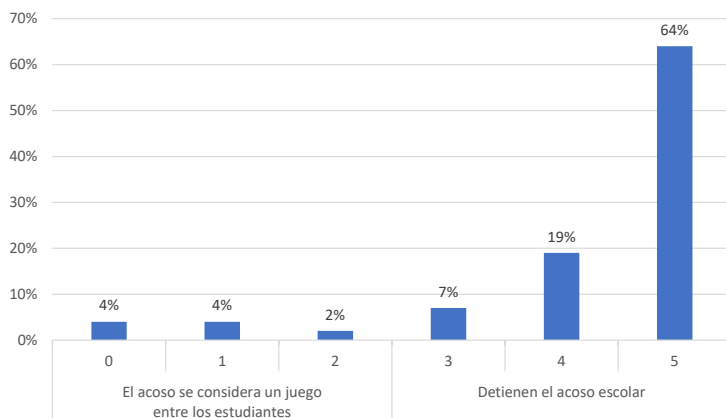
Papel de los actores involucrados en el manejo de conflicto. En ocasiones los docentes perciben intereses enfrentados que no logran integrarse y se manejan de modo inadecuado cuando se presentan tensiones familiares. Los docentes desean que en los centros educativos exista mayor autonomía en los estudiantes y en los educadores a la hora de abordar los conflictos: «Se le puede enseñar a los estudiantes a negociar conflictos». La historia personal del docente le mueve a manejar el conflicto de manera propia. Se constata que cada centro trata de crear una cultura para manejar los conflictos. Un centro educativo usa un slogan («Construir la verdad») y un procedimiento es que «...cada participante del conflicto cuenta por escrito su versión y se comparan. Da resultados». En otro centro aceptan la presencia del estudiante conflictuado en el aprendizaje dando oportunidad a que evolucionen. Sugieren que los docentes «traten de buscar ellos mismos las soluciones en vez de buscarla en los orientadores», «No asustarse de las confrontaciones en el aula. La actitud que se toma ante el conflicto puede agravar o mejora la situación /vida», «El gran porcentaje de conflictos tienen solución. Hay que animarse a solucionar los conflictos en las aulas. Los conflictos hay mirarlos para descomponerlos. Mirar las razones detrás de los conflictos».

MENTIONES DE TIPOS DE CONFLICTOS ESCOLARES EN LAS EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

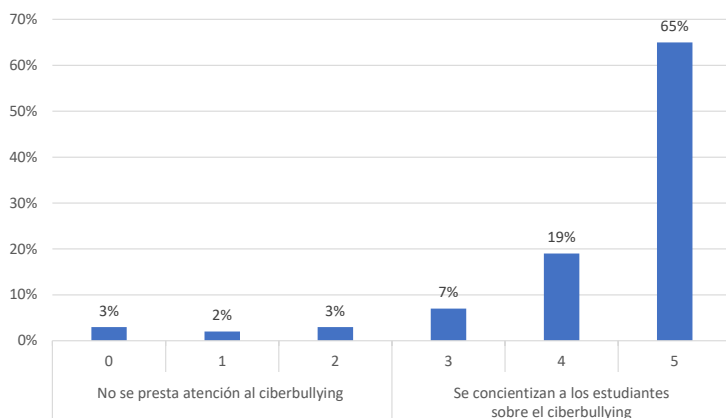
- ...Ellos cerraron la puerta, luego encendieron la pantalla y colocaron la música y comenzaron a bailar a subirse a las mesas... tomé la medida de sancionarlos...

- ...su conducta es muy agresiva, al punto de amenazar a sus compañeros en aula...se retira del aula con cualquier excusa, no quiere que llamen a su hermano porque lo golpea. Por lo que hemos realizado acuerdo con él...
- ...Las conductas de agresividad/impuntualidad que manifiestan en actividades que conllevan comunicación grupal, tienen sus raíces en el reflejo de la comunicación en el hogar, conductas aprendidas... Un estudiante peleó en una fila durante el receso, y cuando las áreas pertinentes nos reunimos para tratar el caso... trabajamos desde el aspecto racional, conjuntamente con la familia...
- En el 3er grado se dan muchos conflictos. Los jóvenes por lo más mínimo, se agarran a golpes....Se ha trabajado con orientación, coordinación, los padres, profesores. En fin, todos los recursos se han utilizado...
- ...Los conflictos nunca se terminaron hasta que un día se entabló una conversación (para fines de reforzar las relaciones interpersonales) ... Se creó un plan de seguimiento y apoyo con la joven y mostró un cambio de actitud con los demás...
- ... venia presentando todo tipo de problemas... por lo que los maestros comenzamos a socializar estrategias para mejorar la conducta del joven. Se cita a los padres del joven para conversar.
- ...después de buscar tantos métodos para que se integrara, dos semanas más tarde empieza a mostrar cambios es más responsable, respeta a sus compañeras, y participa bastante, cosa que no hacía. Ahí vamos en el proceso...
- ...a pesar de los diálogos con ella (la docente), no asumió que estaba lastimando a los que ella estaba supuesta ser luz y guía; salió de la institución...
- Hay mucha violencia escondida en la institución, en el personal administrativo, en el personal de apoyo, de la limpieza...
- ... Un estudiante peleó en una fila durante el receso, y cuando las áreas pertinentes nos reunimos para tratar el caso... trabajamos desde el aspecto racional, conjuntamente con la familia...

En la encuesta se refleja un posicionamiento de los docentes de forma contundente frente al *abordaje del acoso escolar* como un aspecto clave de la convivencia escolar junto con el *acoso sexual y ciberbullying*; El gráfico 4 se muestra que la mayoría (83%) se posicionó muy de acuerdo en que en su centro enfrentan el acoso escolar deteniendo la acción de los implicados, frente una minoría (8%) que estuvo de acuerdo en que se considera un juego entre estudiantes.

Gráfico no. 4**Abordaje del acoso escolar**

En la misma línea, el gráfico 5 muestra que la mayoría (84%) estuvo más de acuerdo en que concientizan a los estudiantes sobre el ciberbullying, frente al a una minoría (5%) que consideró que en su centro al ciberbullying no se le presta atención.

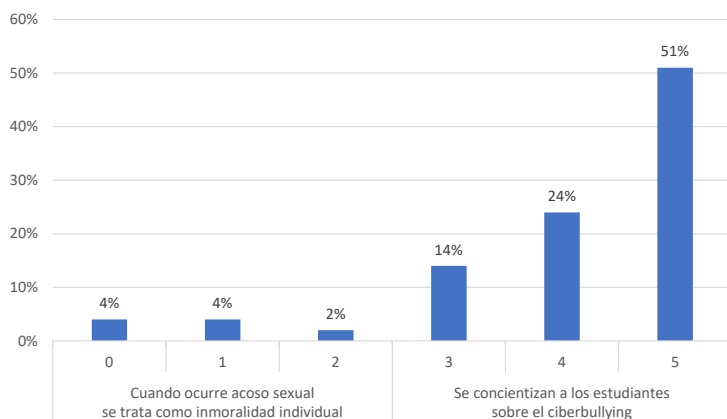
Gráfico no. 5**Abordaje del ciberbullying**

El gráfico 6, muestra que 75% se posicionó muy de acuerdo en que en sus centros disponen de estrategias para enfrentar

el acoso sexual, frente al 3% que estuvo de acuerdo en que se considera un juego entre estudiantes.

Gráfico no. 6

Abordaje del acoso sexual



Discusión y conclusiones

Esta investigación pretendió acercarse a la comprensión del mundo interior del docente, su mirada a la situación práctica que lo rodea, investigó además lo que piensan los docentes de los estudiantes, del sistema, de la forma de solucionar los conflictos, sus normas y sus modos de aplicación, todo lo cual determina lo que ocurre en la cotidianidad de los centros escolares.

Manejo de los conflictos escolares y la disciplina en la vida cotidiana de las instituciones

Como dicen los autores los conflictos escolares tienen características similares a los conflictos en otros espacios donde los intereses y expectativas de los implicados encuentran diferencias en el curso de los acontecimientos; sin embargo, tienen situaciones típicas y características originales. Garín Sallán (1996) señala ámbitos y causas de conflictos escolares en los cuales se profundiza esta originalidad y particularidad indicando la necesidad de conocerlos para saber comprender:

de relaciones sistémicas del centro educativo, planeamientos institucionales, estructura organizativa, sistema relacional, y disyuntivas entre los componentes de la organización escolar misma.

Por su parte Casamayor (2007), tipifica 4 tipos de conflictos en la escuela: de relación entre estudiantes, y entre estos y el profesorado (actitudes peyorativas y de desprecio, agresividad verbal y física, violencia...), de rendimiento (pasividad, apatía, parasitismo), de poder (liderazgos negativos, arbitrariedades), de identidades (actitudes cerradas y agresivas que se vuelven contra los demás o contra los objetos, el mobiliario o el edificio).

En su concepto del conflicto los docentes participantes reafirmaron ideas elementales y poco claras de estas clasificaciones de los conflictos escolares. En sus coloquios emergen pocas sugerencias para el manejo del conflicto. Es patente que no han recibido orientación ni formación al respecto. Confunden conflicto con otras prácticas como gestión disciplinar. Al parecer una diversidad de intereses en algunos de los campos ya citados, es vista más como una falta al orden disciplinar.

No se percibe en los discursos y testimonios de los docentes que, en los centros, ni en el mismo sistema educativo, se les entrene tanto a nivel personal como a nivel comunitario a comprender de manera rica y variada los tipos de conflictos escolares, sus originalidades institucionales, ni sus diferencias de otras instancias sociales.

Así mismo, en sus prácticas cotidianas se ve su deseo que se les entrene y profundice en estrategias, recursos, guías para resolverlos. Existe una idea limitada de la mediación escolar que al parecer está referido a lo teórico y no tanto a lo práctico. Están conscientes de la necesidad de conocer y manejar mejor este componente en los ámbitos escolares. Se diría que es patente que intuitivamente buscan ser iluminados y entrenados en la solución y mediación de los conflictos escolares.

1. Recomendaciones

- Es urgente la promoción entre los docentes de una nueva visión de los conflictos escolares y su mediación y de cómo colaborar con la convivencia para ir superando su apego al ejercicio de la normativa.
- Creación de recursos para los docentes que se comuniquen las experiencias de conflictos vividas y que entre ellos mismos hagan reflexión y análisis.
- Hacerles ver a los docentes las particularidades específicas de los conflictos escolares. Entrenarlos en conflicto y en mediación escolar atendiendo esas particularidades.
- Promoción de formación en las comunidades docentes de nuevas definiciones, conceptos de violencia; esto ayudaría a que puedan ir manejando con más profundidad hechos escolares y sociales.
- Profundizar en disciplina positiva donde, a través de la negociación, se construye la autonomía de los implicados en los procesos escolares.
- Recomendar el fortalecimiento de políticas a directivos para que apoyen el empoderamiento de docentes en la negociación de sus conflictos para un buen ejercicio de su autoridad en el aula.
- Profundizar investigaciones sobre las miradas docentes, sobre el abordaje de conflictos escolar, el acoso, el ciberacoso y las mediaciones que emplea para su superación.

Bibliografía

Ávila Penagos, R. «La investigación acción pedagógica -IAPE. ¿Una modalidad de la investigación sociocultural o un dispositivo pedagógico?». *Conversaciones pedagógicas*. N.º. 6, (2008): pp.71-84.

- Ávila Penagos, R. *Fundamentos de pedagogía. Hacia una comprensión del saber*. Bogotá: Editorial Magisterio, (2007).
- Ávila Penagos, Rafael. *La investigación - acción pedagógica. Experiencias y lecciones*. México D.F.:S. XXI, Editores, 2006.
- Bajaj, Monisha, «Conceptualising critical peace education for conflict settings», *Education and Conflict Review*, no. 2, (2019): 65-69.
- Banz, L. Cecilia. «La disciplina y la convivencia como procesos formativos», *Revista digital Valora documentos*. U.C. no. 15 (2008): 48-58.
- Birhanu Shanka, E., & Thuo, M. «Conflict Management and Resolution Strategies between Teachers and School Leaders in Primary Schools of Wolaita Zone, Ethiopia». *Journal of Education and Practice*. Vol.8, No.4. (2017): 63-74.
- Bonilla-Castro, E., y Rodríguez, P. *Investigación Cualitativa. Más allá del dilema de los métodos. La Investigación en Ciencias Sociales*. Bogotá: Ed. Norma, 1997.
- Casamayor, Gregorio. *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina de la enseñanza secundaria*. Barcelona: Editorial Grao, 1998.
- Chomsky, Noah. *La (des) educación*. Barcelona: Editorial Planeta, 2016.
- Conde, C. y Bagnati. ¿Es la vida un valor? en «Ensayo y experiencias, conflictos y violencias en los ámbitos educativos.» *Psicología y Educación*, no. 7 (2000): 32 - 38.
- Consejo Nacional para la Niñez. *Código para el sistema de protección de los derechos fundamentales de niños, niñas y adolescentes*. Ley 136-03 22, de julio, 2003.
- Fisas, Vicent. *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Ed. Icaria, 1998.
- Forni, Pablo y De Grande, Pablo. «Triangulación y Métodos Mixtos en las Ciencias Sociales Contemporáneas». *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 82, núm. 1, (2020): 159-189.

- Freire, Pablo. *Pedagogía da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Gairín Sallán, (coord.) J., Barrera-Corominas, A (coord.). *Convivencia en los centros educativos de educación básica en Iberoamérica*. Santiago de Chile: EDO-UAB, 2014.
- Gairín Sallán, J. «Los conflictos en la escuela». *Cuadernos de Pedagogía*, no. 222 (1996): 22- 25.
- Galtung Johan. «Violence, Peace, and Peace Research». *Journal of Peace Research*, Vol. 6, No. 3 (1969): 167-191.
- Galtung, Johan. *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika: Ed. Gogoratz, 2003.
- Garretón Valdivia, P., Gómez-Ortiz, O., Ortega-Ruiz, R. «Conflictividad escolar en Chile. Comparando la percepción de los miembros de la comunidad educativa». *Revista Apuntes de Psicología*. Vol. 31 (2), (2013): 247-255.
- Ghaffar, Abdul. «Conflict in Schools: Its Causes & Management Strategies». *Journal of Managerial Sciences* 213 Volume III, Number 1I, (2019): 152-172.
- Gil Colomer, Rafael. *Filosofía de la educación hoy. Diccionario filosófico - pedagógico*. Madrid: Ed. Dykinson, 1997.
- Hernández Sampieri, Roberto. *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw Hill, 2014.
- Hussein, Farea Abdul Fattah & Al-Mamary, Yaser Hasan Salem. «Conflicts: Their Types, And Their Negative and Positive Effects on Organizations». *International journal of scientific & technology research*. Volume 8, issue 08, (2019): 10-13.
- Jares, Xesús. *Educación para la Paz, una propuesta posible. Seminario de Educación para la Paz*. Buenos Aires: Editorial. A. P. D. H., 1996.
- Jares, Xesús. *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Ed. Popular, 2000.

- Mencia-Ripley, Aida. "Aceptación de la violencia de género en docentes de escuelas públicas". *RECIE. Revista Caribeña De Investigación Educativa*, 4(1), (2020): 81-91.
- Meza Rueda, José Luis. *La investigación: ¿mito o posibilidad para los docentes?*. I Congreso Departamental Lasallista de Educación, 2006: 139-158.
- Ministerio de Educación de República Dominicana. «Ley Orgánica de Educación de la República Dominicana». No. 66-97, 1997.
- Ministerio de Educación de República Dominicana. *Ordenanza No. 05-2023. Que modifica las normas del sistema dominicana para la convivencia armoniosa en los centros educativos públicos y privados*. MINERD, 2023.
- Ortega Ruiz, Rosario. *Agresividad y violencia entre iguales*. Madrid: Editorial Machado S. A., 2000.
- Pacheco-Salazar, B. Educación emocional en la formación docente: clave para la mejora escolar. *Ciencia Y Sociedad*, 42(1), (2017): 107-113.
- Pacheco-Salazar, B. *Estar, ser y convivir en la escuela: una mirada profunda la violencia escolar en la República Dominicana*. OEI-INTEC. ISFODOSU. pedagógico. Editorial Magisterio. (2019).
- Pacheco-Salazar, B. Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes docentes. *REDIE [online]*. 20(1), (2018):112-121.
- Pacheco-Salazar, Berenice. *De la Violencia a la solidaridad. Claves para la mejora de la convivencia escolar*. Editorial Narcea, 2022.
- Pacheco-Salazar, Berenice. y López-Yáñez Jorge. «"Yo no me quedo dao": el alumnado ante la violencia escolar». *Revista Complutense de Educación*, 29(4), (2018): 1279-1292.
- Piña Valdés, P.M. *Evaluación de un programa de prevención de la violencia en jóvenes a través de la resolución de conflictos. El proyecto JOLIPAX*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia, 2012.

- Quintero Corzo, Josefina., Muñoz Giraldo, José Federman. «Investigación-acción pedagógica en la formación de educadores en la Universidad de Caldas». Ávila Penagos, Rafael. (Ed.). *La Investigación - Acción Pedagógica. Experiencias y lecciones*. Ediciones Antropos (2006): 115-160.
- Restrepo Gómez, Bernardo. «Un modelo de capacitación de maestros en servicio, basado en la Investigación-Acción Pedagógica». Ávila Penagos, R. (Ed.) *La Investigación - Acción Pedagógica. Experiencias y lecciones*. Ediciones Antropos, (2006): 39 - 70.
- Santana, Martin., Montes-de-Oca, Ginia., Cabrera, RaydyMarlin. «Medidas disciplinarias como factor de una convivencia escolar positiva en República Dominicana.» *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 7(2), (2023): 7-29.
- Sayago, Sebastián. «El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales». Cinta moebio. *Revista de epistemología de Ciencias*. Universidad de Chile. No. 49 (2014): 1-10.
- Vargas, Yira., Mencía Ripley, Aida., Fernández, Nizel., Caamaño Díaz, Cesar, Garrido, Luis. *Estudio de prevalencia y causas de la violencia en los centros educativos de Básica y Media de la República Dominicana*. IDEICE-UNIBE, 2014.
- Vélez Restrepo Olga. Lucia., y Galeano, María Eduardo. *Investigación cualitativa del estado del arte*. Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas-CISH. de Ciencias Sociales y Humanas-CISH, 2000.

Impacto del trabajo social en la prevención del acoso sexual escolar: un análisis en un centro educativo de la República Dominicana

Impact of Social Work on the Prevention of School Sexual Harassment: An Analysis in an Educational Center in the Dominican Republic

Impact du travail social dans la prévention du harcèlement sexuel scolaire: Une analyse dans un établissement éducatif en République Dominicaine

Jerson Mateo Taveras*

Resumen

Este artículo analiza la contribución del trabajo social a la prevención del acoso sexual en un centro educativo de la República Dominicana. A través de un enfoque cualitativo,

* Trabajador social/investigador, jeronreptom@hotmail.com y <https://orcid.org/0009-0005-9111-3469J>. Posee dos maestrías: una en Investigación Científica y otra en Gestión de Proyectos. Complementa su formación con varios diplomados en áreas como Gestión Ambiental Comunitaria, Liderazgo y Gerencia Política, y Facilitación de la Formación Docente, entre otros. Es experto en igualdad y equidad de género, con amplia experiencia en supervisión, diseño, ejecución y evaluación de proyectos, así como en manejo de conflictos y gestión de equipos multidisciplinarios. Actualmente, Jerson es encargado de Inserción Laboral en la Fundación Sur Futuro, donde facilita la inserción laboral de jóvenes en conflicto con la ley. Anteriormente, trabajó como Analista de Datos en la Empresa Distribuidora de Electricidad del Este (EDEESTE) y como director ejecutivo en la Red Dominicana de Turismo Rural. Ha asesorado tesis en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) y participado en la elaboración de Planes Municipales de Desarrollo en diversas localidades. Además, es docente del Diplomado en Trabajo Social en la Primera Infancia en la UASD. También se ha desempeñado como trabajador social en hospitales y como consultor en distintas organizaciones. Su enfoque ha estado siempre en mejorar la calidad de vida de las personas, mediante la promoción de la formación, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos.

se examinaron las estrategias de intervención, barreras institucionales y la eficacia de las políticas actuales. Los resultados muestran que esta problemática es un fenómeno recurrente que afecta a ambos sexos, sin embargo, es a las adolescentes tienden a observarse con mayor frecuencia, con manifestaciones como insinuaciones verbales, contacto físico no consentido y acoso en línea. Además, se detecta una relación alarmante entre la violencia sexual y el embarazo adolescente. La carencia de procedimientos y la tolerancia hacia estas conductas reducen la capacidad de respuesta institucional. Este estudio destaca la necesidad de fortalecer la capacitación docente, instituir canales de reclamaciones confidenciales y promover la educación en equidad de género. También subraya el rol de los profesionales del trabajo social en la prevención y atención de estos casos mediante la promoción de redes de apoyo e intervenciones comunitarias eficientes.

Palabras clave: Trabajo social educativo, acoso sexual escolar, políticas de prevención, protección infantil, República Dominicana.

Summary

This article analyzes the role of Social Work in the prevention of sexual harassment in an educational center in the Dominican Republic. Through a qualitative approach, intervention strategies, institutional barriers, and the effectiveness of current policies are examined. The results show that this issue is a frequent phenomenon, primarily affecting adolescent girls, with manifestations ranging from verbal insinuations, non-consensual physical contact, and online harassment. Furthermore, an alarming relationship is detected between sexual violence and adolescent pregnancy. The lack of protocols and the normalization of these behaviors limit the institutional response. The study highlights the need to strengthen teacher training, establish confidential reporting mechanisms, and promote education in gender equity. It also underscores

the role of Social Work in the prevention and care of these cases, fostering support networks and community strategies to ensure effective intervention.

Keywords: Educational Social Work, school sexual harassment, prevention policies, child protection, Dominican Republic.

Résumé

Cet article analyse le rôle du travail social dans la prévention du harcèlement sexuel dans un centre éducatif en République Dominicaine. À travers une approche qualitative, les stratégies d'intervention, les barrières institutionnelles et l'efficacité des politiques actuelles sont examinées. Les résultats montrent que ce problème est un phénomène fréquent, affectant principalement les adolescentes, avec des manifestations allant des insinuations verbales, du contact physique non consenti et du harcèlement en ligne. De plus, une relation alarmante est détectée entre la violence sexuelle et la grossesse chez les adolescentes. Le manque de protocoles et la normalisation de ces comportements limitent la réponse institutionnelle. L'étude souligne la nécessité de renforcer la formation des enseignants, d'établir des mécanismes de dénonciation confidentiels et de promouvoir l'éducation à l'égalité des genres. Elle met également en évidence le rôle du travail social dans la prévention et la prise en charge de ces cas, en favorisant des réseaux de soutien et des stratégies communautaires pour garantir une intervention efficace.

Mots-clés: Travail social éducatif, harcèlement sexuel scolaire, politiques de prévention, protection de l'enfance, République Dominicaine.

Introducción

El acoso sexual en las instituciones educativas se entiende como cualquier conducta de índole sexual no consentida que

compromete el bienestar psicosocial de las víctimas.¹ Estas pueden presentar deterioro en su rendimiento académico, trastornos de ansiedad o depresión, y dificultades de integración social. Esta problemática representa una seria vulneración de los derechos de la infancia y la adolescencia, en particular de las niñas y las adolescentes. Para enfrentarla, se requiere la implementación de estrategias que incluyan educación en valores, género, fortalecimiento de redes de apoyo, y modelos institucionales de respuesta eficaces mediante la prevención y la mitigación.²

En la República Dominicana, la incidencia del hostigamiento sexual en los entornos escolares demuestra la necesidad de desarrollar esfuerzos coordinados desde los ámbitos legal, educativo y del trabajo social. Esta última disciplina cuenta con el cuerpo teórico-práctico para intervenir en estos casos y promover la protección de niños, niñas y adolescentes, ya que brinda acompañamiento a las víctimas y define estrategias de prevención dentro de las escuelas.³

Desde sus orígenes, el trabajo social ha sido un abanderado en la defensa de los derechos de los grupos más vulnerables y en el impulso de políticas de protección. Su intervención trasciende la asistencia directa, ya que procura garantizar el acceso de los sectores más desfavorecidos a recursos básicos y contribuye a reducir la pobreza, la desigualdad y la exclusión social.⁴

¹ Benítez Luzuriaga, B., M. Prado Ortega, H. Carvajal Romero y A. González Segarra, «El acoso sexual y su efecto en el entorno escolar en adolescentes de 12 a 16 años del Colegio Kléber Franco Cruz de la ciudad de Machala año 2023,» *Revista Social Fronteriza* 4, no. 4 (2024): e346. [https://doi.org/10.59814/reso-fro.2024.4\(4\)346](https://doi.org/10.59814/reso-fro.2024.4(4)346).

² UNESCO, Informe sobre la prevención de la violencia de género en los sistemas educativos de América Latina, 2022.

³ Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE), Estudio de prevalencia, tipología y causas de la violencia en los centros educativos de básica y media de la República Dominicana (Santo Domingo: IDEICE, 2014).

⁴ Del Cano, Marcos, y Ana María Guerra Vaquero, coords., *Derechos humanos y trabajo social* (Madrid: Universitas, 2013).

Con el paso del tiempo, el trabajo social ha evolucionado junto al desarrollo de los derechos humanos, adaptándose a los cambios históricos y contextuales. Su impacto se manifiesta en la gestión de servicios sociales, las transformaciones sociales y en desarrollo comunitario, con acciones orientadas a fortalecer la seguridad y el bienestar de las poblaciones en situación de riesgo, en favor de una sociedad más equitativa.⁵

En este contexto, el objetivo del estudio fue analizar la incidencia del trabajo social en la prevención del abuso sexual en el entorno escolar y en la protección de los derechos de las estudiantes. Mediante un enfoque cualitativo, se examinaron las estrategias aplicadas en un centro educativo y se evaluó su efectividad en la identificación y mitigación de esta problemática.

Asimismo, se analizaron los mecanismos institucionales disponibles para denunciar casos de acoso y la respuesta brindada por las autoridades ante estas situaciones. La investigación permitió identificar obstáculos relevantes que dificultan la implementación de políticas de prevención y atención, como la falta de regulaciones, el acceso limitado a servicios psicosociales y la persistente desinformación sobre educación sexual y derechos estudiantiles.⁶

Para fomentar una cultura de respeto e igualdad en las escuelas, es necesario que las instituciones educativas, los profesionales del trabajo social y la comunidad actúen de manera coordinada. Solo mediante este compromiso colectivo será posible erradicar la violencia de género y garantizar un entorno escolar libre de acoso y discriminación.

El Trabajo Social no solo brinda apoyo y acompañamiento a las víctimas de conductas sexuales inadecuadas, en el entorno escolar, sino que también tiene una participación determinante en la prevención. Su intervención abarca el diseño

⁵ Ibid.

⁶ Chumbi Sangurima, Olga I., *La intervención del trabajador social con niños y niñas víctimas de abuso sexual* (Cuenca: Universidad de Cuenca, 2015).

e implementación de acciones dirigidas a transformar las estructuras institucionales que reproducen estas problemáticas. En este sentido, el o la profesional del área se convierte en un agente clave, tanto en la promoción de la inclusión social como en la construcción de entornos seguros.

La violencia de género responde a una estructura social arraigada en el patriarcado y en la estandarización de estereotipos que perpetúan la desigualdad entre los géneros.⁷ Por esta razón, la intervención del Trabajo Social en el ámbito escolar debe ser multidimensional, ya que debe combinar el acompañamiento a las víctimas con la implementación de cambios estructurales en la cultura institucional que permitan reducir estas brechas.

Mediante programas de formación, plan de actuación y redes de apoyo institucional, el trabajo social ha asumido una función protagónica en la prevención de la violencia escolar. Su intervención propicia la creación de espacios de diálogo, la capacitación del personal docente y la sensibilización de la comunidad escolar en torno a la violencia de género y la cultura del consentimiento.⁸

A pesar de los esfuerzos institucionales para frenar los comportamientos sexuales inapropiados en las escuelas, la ausencia de reglamentos explícitos y procedimientos eficaces para gestionar las denuncias sigue siendo un obstáculo relevante. Esta falta normativa genera una permisividad implícita que favorece la impunidad y compromete la seguridad e integridad del estudiantado. El problema se agrava en contextos donde los recursos destinados a la prevención y atención son insuficientes.

Ante este panorama, la erradicación del acoso sexual escolar exige la implementación de estrategias estructuradas que

⁷ Cánovas Pérez, R., Gallego Chamorro, B., Navarro Galiano, M. J., y González Martín, V., «Violencia de género e intervención del trabajador social,» ReiD-Crea, Monográfico 2017, 64-73.

⁸ Suárez Martín, A., «Trabajo social y prevención del acoso escolar,» Revista de Estudios Sociales 25 (2016): 43-58.

combinen marcos normativos bien definidos, procesos formativos en valores y redes de apoyo sólidas. La ausencia de instrucciones operativas, sumada a la tolerancia social frente a estas conductas, genera un clima institucional poco receptivo a la intervención oportuna, lo que perpetúa la problemática.

Estudios previos han corroborado que la falta de regulación y de respuesta institucional no solo perpetúa la violencia de género en los espacios educativos, sino que además genera una percepción de tolerancia hacia estas prácticas dentro de la comunidad escolar.⁹ Para erradicar estas prácticas, resulta indispensable diseñar políticas multidimensionales que promuevan la educación en igualdad y aseguren entornos seguros para todo el estudiantado, sin distinción de género.

Por tanto, se precisa fortalecer los programas educativos orientados a la equidad de género, con el fin de transformar las dinámicas escolares y prevenir situaciones de acoso. Una estrategia relevante consiste en implementar sistemas de denuncia anónimos y accesibles, que permitan a las personas afectadas reportar sin temor a represalias y faciliten una actuación institucional oportuna y efectiva.

Trabajo social escolar

El trabajo social escolar cumple una labor preponderante y necesario en la prevención y gestión de situaciones de connotación sexual no consentida en los centros educativos. Su intervención se articula en tres ejes principales: detección temprana, acompañamiento a las personas afectadas y promoción de políticas sistemáticas de protección.¹⁰

Desde una perspectiva sistémica, se aborda no solo la atención de casos individuales, sino que se diseñan intervencio-

⁹ Latina Reyes, R. E., Plan psicoeducativo para la prevención del bullying entre pares en el entorno escolar (Santo Domingo: Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña, 2017).

¹⁰ Roselló Nadal, E., «Reflexiones sobre la intervención del trabajador social en el contexto educativo,» Alternativas: Cuadernos de Trabajo Social 6 (1998): 217-229.

nes comunitarias para modificar patrones culturales que normalizan la violencia de género y perpetúan la desigualdad.

Sin embargo, la capacidad de acción del personal de psicología y orientación se ve limitada por la falta de planes de acción concretos, la escasa capacitación del personal docente y administrativo en prevención del acoso, y la ausencia de profesionales del trabajo social en las escuelas.

Asimismo, la intervención en las comunidades enfrenta el desafío de desmontar patrones culturales naturalizados que minimizan la gravedad del problema y trasladan la responsabilidad a quienes han sido víctimas, en lugar de a quienes ejercen el acoso. Diversos estudios han demostrado que la falta de educación en temas de género y consentimiento agrava esta situación y contribuye a la impunidad en los casos de acoso escolar.¹¹

En las escuelas, es imprescindible contar con espacios protegidos que brinden apoyo sin temor a juicios ni estigmatización, con el fin de fomentar la denuncia y prevenir la revictimización. La creación de estos espacios debe estar acompañada de la articulación con redes de apoyo que integren tanto a organizaciones gubernamentales como no gubernamentales, con el fin de facilitar una atención interdisciplinaria a quienes han sido víctimas y garantizar el acceso a servicios de apoyo psicológico y asesoría legal.

Desde esta perspectiva, el modelo ecológico-sistémico se presenta como una de las aproximaciones más eficaces para la intervención social en la prevención del acoso escolar. Este modelo, basado en una visión holística, permite comprender la violencia dentro de su contexto social e institucional y resalta la necesidad de abordarla desde distintos niveles: individual, familiar, escolar y comunitario.¹²

¹¹ Suárez Martín, A., «Trabajo social y prevención del acoso escolar,» *Revista de Estudios Sociales* 25 (2016): 43-58.

¹² Chumbi Sangurima, Olga I., *La intervención del trabajador social con niños y niñas víctimas de abuso sexual* (Cuenca: Universi-

El desarrollo de programas de sensibilización dirigidos al estudiantado, al personal docente, a las familias y a la comunidad resulta indispensable para transformar la percepción sobre el acoso y promover una cultura basada en el respeto y la igualdad.

En síntesis, el trabajo social debe asumir una intervención proactiva, tanto en la atención directa a las personas afectadas como en la formulación de políticas institucionales. Esto implica la elaboración de manuales de convivencia escolar, el diseño de procedimientos definidos y la implementación de programas educativos centrados en la equidad de género y la cultura del consentimiento.

Metodología

Para el desarrollo de esta investigación, se aplicó el proceso metodológico propuesto por Gregorio Rodríguez en su obra *Metodología de la investigación cualitativa*.¹³ Este proceso se estructura en cuatro fases: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa. A partir de este esquema, se organizó la metodología del estudio, adaptándola al contexto del acoso sexual escolar y a los objetivos planteados.

A continuación, se presenta la descripción detallada de cada una de las fases del proceso metodológico, con la exposición de las actividades realizadas, los enfoques utilizados y los instrumentos aplicados en cada etapa.

Fase preparatoria

Durante esta fase se establecieron los fundamentos de la investigación, donde se identificaron los enfoques teóricos que guiarían el proceso. De estos, se seleccionaron dos enfoques complementarios para el abordaje de las situaciones de vulneración sexual escolar: el trabajo social feminista y la teoría fundamentada. El primero permitió comprender esta proble-

dad de Cuenca, 2015).

¹³ Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe, 1996, 61-77.

mática como una expresión de las desigualdades estructurales de género,¹⁴ mientras que el segundo aportó un marco metodológico para construir conocimiento de manera inductiva.¹⁵ Ambos enfoques facilitaron una comprensión amplia del fenómeno, desde una mirada estructural y empírica.

La selección del centro educativo fue otro elemento importante en esta fase. Se eligió una escuela pública de nivel secundario, ubicada en una zona vulnerable del Gran Santo Domingo. Esta elección respondió a su accesibilidad para realizar observaciones y aplicar los instrumentos, así como a las condiciones socioeconómicas y culturales del contexto, que pueden influir en la ocurrencia y abordaje de situaciones de acoso sexual. Este entorno permitió comprender cómo las dinámicas de poder y las estructuras sociales del espacio escolar inciden en la manifestación y gestión de estas problemáticas

Fase de trabajo de campo

En esta fase se implementaron las técnicas de recolección de datos dentro del centro educativo. El proceso inició con una visita al plantel para obtener la autorización formal y coordinar con las autoridades educativas la logística necesaria para aplicar los instrumentos previstos.

Durante esta etapa, la recolección de datos se llevó a cabo mediante una combinación de técnicas:

- **Entrevistas semiestructuradas:** Se realizaron entrevistas a 48 estudiantes, 3 docentes, 1 psicóloga y 1 orientadora. Las entrevistas abordaron temas como el reconocimiento de las agresiones de tipo sexual, las estrategias de intervención y el papel del trabajo social en la escuela. Las

¹⁴ Fernández Montaña, Patricia. «Trabajo Social Feminista: Una Revisión Teórica para la Redefinición Práctica.» Cuadernos de Trabajo Social 28, no. 2 (2015): 301-311.

¹⁵ González, René, y Ana Isabel Flores. «La teoría fundamentada como alternativa reflexiva: Para conocer a los actores y sus prácticas en el entorno de la Web 2.0.» Ciencia y Sociedad 42, no. 1 (2017): 11-28.

entrevistas tuvieron una duración de 30 a 45 minutos en promedio. Además, se realizó una prueba piloto de las entrevistas en un grupo reducido de estudiantes y docentes para ajustar las preguntas y garantizar la claridad de los instrumentos antes de ser aplicados a la totalidad de los participantes. Las entrevistas se realizaron de manera individual, lo que permitió a los participantes expresar sus opiniones sin interrupciones.

- **Grupo focal:** Se organizó un grupo focal con 10 estudiantes del nivel secundario, con el fin de explorar sus percepciones sobre el fenómeno estudiado y las respuestas institucionales. Tuvo una duración de 1 hora en promedio.
- **Observación no participante:** Se llevó a cabo una observación no participante en el centro educativo seleccionado, lo que permitió registrar dinámicas escolares relacionadas con el acoso sexual y cómo se manejan las interacciones en el entorno escolar.

Se diseñaron formularios para cada caso, con el propósito de sistematizar la información sobre el conocimiento del acoso sexual, las experiencias vividas y las respuestas institucionales. Estos instrumentos fueron aplicados al estudiantado, al personal docente, a psicólogas y orientadoras. La validez de los formularios fue garantizada mediante la revisión de cuatro especialistas en trabajo social escolar, quienes fueron consultadas para verificar la pertinencia de las preguntas y orientar el desarrollo general de la investigación.

Los formularios incluyeron 18 preguntas para estudiantes, 16 para docentes, 13 para directivos y profesionales de la psicología, y 14 para profesionales del trabajo social. Algunos ítems del formulario estructurado abordaron aspectos relevantes, como:

- **Frecuencia de situaciones de acoso observadas:** «¿Con qué frecuencia ha observado situaciones que usted considera acoso sexual en su escuela? (Nunca, Rara vez, A veces, Frecuentemente)»

- **Conocimiento sobre las políticas de prevención:** «¿Está usted al tanto de las políticas de la escuela sobre acoso sexual? (Sí, No, No estoy seguro)»
- **Percepciones sobre las respuestas institucionales:** «¿Cree que la escuela actúa de manera adecuada cuando se reporta un caso de acoso sexual? (Sí, No, No estoy seguro)»

Fase analítica

El análisis de los datos se basó en un enfoque cualitativo, mediante la codificación temática y la triangulación de información. También se realizó un análisis descriptivo de las respuestas obtenidas mediante los formularios estructurados, lo cual permitió generar estadísticas básicas como frecuencias y porcentajes. Este enfoque complementó el análisis cualitativo y facilitó la interpretación de la prevalencia de percepciones y actitudes en torno a la violencia sexual dentro del contexto escolar. En este artículo se optó por una presentación cualitativa de los hallazgos, para evitar recurrir a datos numéricos derivados de una muestra muy reducida.

Este proceso permitió identificar las principales categorías vinculadas con las variables del estudio, extraídas de los objetivos específicos de la investigación. Entre ellas se encuentran:

- Funciones del profesional de trabajo social en la intervención frente al acoso sexual escolar.
- Prevalencia y tipologías del acoso sexual escolar
- Percepción del acoso sexual escolar
- Factores contribuyentes y normalización de conductas inapropiadas
- Consecuencias del acoso sexual escolar en las víctimas

- Respuestas institucionales y efectividad de las estrategias preventivas

Asimismo, se aplicó la triangulación de datos, con la comparación de la información recolectada a través de distintas fuentes: entrevistas, grupos focales, observaciones y formularios estructurados. Esta estrategia permitió reforzar la fiabilidad de los hallazgos y propició un análisis más sólido y coherente. La triangulación metodológica favoreció la construcción de conclusiones y permitió obtener resultados consistentes validados desde diferentes perspectivas.

Fase informativa

En la fase final, se sistematizaron los resultados en un informe que recoge tanto los hallazgos como las conclusiones derivadas del análisis realizado. Para la presentación de los resultados se utilizaron herramientas como Microsoft Word, para la redacción; Microsoft Excel, para la organización de los datos cuantitativos del formulario estructurado; y Microsoft Power-Point, para la exposición visual de las conclusiones ante el equipo docente del centro educativo.

Asimismo, en esta etapa se formularon recomendaciones fundamentadas en los hallazgos, con el objetivo de fortalecer las intervenciones ante comportamientos sexuales indebidos en los centros educativos y de mejorar las políticas de prevención en el ámbito escolar.

Consideraciones éticas

Se obtuvo el consentimiento informado de todas las personas participantes y, en el caso de estudiantes menores de edad, se solicitó la autorización correspondiente a madres, padres o personas tutoras. Se garantizó que la participación fuera voluntaria y que cada persona tuviera la libertad de retirarse del estudio en cualquier momento, sin consecuencias negativas. Asimismo, se aseguró la confidencialidad de la información y se explicó que los datos serían utilizados solo con fines inves-

tigativos y analíticos. También se garantizó que los nombres de las personas participantes no fueran divulgados.

Limitaciones del estudio

Este estudio presenta algunas limitaciones que deben tenerse en cuenta al momento de interpretar los resultados. En primer lugar, el análisis se centró en un único centro educativo, lo cual restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros contextos escolares. No obstante, investigaciones futuras podrían ampliar la muestra a múltiples centros, lo que permitiría una visión más representativa. Además, al tratarse de un estudio basado en datos cualitativos, no fue posible cuantificar algunos aspectos del fenómeno. Para superar esta limitación, se recomienda realizar estudios mixtos que integren métodos cualitativos y cuantitativos, a fin de lograr una comprensión más amplia y generalizable.

Discusión

Desde el marco legal, el Artículo 333-2 del Código Penal de la República Dominicana define el acoso sexual como «toda orden, amenaza, constreñimiento u ofrecimiento destinado a obtener favores de naturaleza sexual, realizado por una persona (hombre o mujer) que abusa de la autoridad que le confieren sus funciones». En el ámbito escolar, esta problemática se manifiesta en diversos niveles de gravedad, que van desde insinuaciones verbales y comentarios con connotación sexual, hasta contactos físicos no consentidos.¹⁶

En cuanto a la magnitud del problema, diversos estudios revelan su prevalencia en los centros educativos. Según el *Estudio de prevalencia, tipología y causas de la violencia en los centros educativos de básica y media de la República Dominicana*, los incidentes de índole sexual entre estudiantes de escuelas públicas alcanzan un 14.2 %. Aunque esta cifra es menor en comparación con otras formas de violencia escolar,

¹⁶ Mencía Ripley, A., «Aceptación de la violencia de género en docentes de escuelas públicas,» *Revista Caribeña de Investigación Educativa* 4, no. 1 (2020): 23-38.

como el acoso entre pares (33.6 %) o la violencia general en el sistema educativo (69 %), las consecuencias psicopatológicas a largo plazo del abuso sexual lo convierten en un problema de alta relevancia.¹⁷

De manera complementaria, datos oficiales recientes del Ministerio de Educación de la República Dominicana corroboran la gravedad del problema, al registrar 399 casos de acoso y abuso sexual durante el año escolar 2022-2023. De estos casos, 316 estuvieron relacionados con la difusión o el uso de material pornográfico dentro de los recintos escolares.¹⁸

En cuanto a las acciones institucionales, durante el año escolar 2023-2024, 32 docentes fueron desvinculados o suspendidos por situaciones relacionadas con vulneraciones sexuales, debido al incumplimiento de normativas, como el Código de Ética del MINERD, Ley 136-03 y la Ley 66-97. Las sanciones consistieron en destituciones y suspensiones sin remuneración, y seis docentes se encuentran en proceso judicial.¹⁹

En los últimos años, el acoso en línea ha cobrado mayor relevancia, impulsado por el creciente acceso del estudiantado a dispositivos digitales y redes sociales. Esta forma de violencia amplifica sus consecuencias, ya que extiende el hostigamiento más allá del espacio físico escolar y provoca estrés y ansiedad en las personas afectadas. Esta situación dificulta la denuncia de los casos y perpetúa la tolerancia hacia dichas conductas.

Como consecuencia, diversos estudios han asociado estas manifestaciones de acoso con un deterioro significativo en el

¹⁷ Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE), *Estudio de prevalencia, tipología y causas de la violencia en los centros educativos de básica y media de la República Dominicana* (Santo Domingo: IDEICE, 2014).

¹⁸ Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), Boletín Estadístico sobre Casos de Acoso y Abuso Sexual en Escuelas Públicas 2022-2023 (Santo Domingo: MINERD, 2023).

¹⁹ Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), Informe de Medidas Disciplinarias en el Sistema Educativo Nacional 2023-2024 (Santo Domingo: MINERD, 2024).

bienestar del estudiantado, lo cual impacta su desarrollo personal, social y académico. Las víctimas suelen experimentar dificultades para concentrarse, disminución en su rendimiento escolar y una creciente sensación de vulnerabilidad dentro del entorno educativo.²⁰

En consonancia con lo anterior, en México se ha observado que el estudiantado no siempre reconoce comportamientos como el acoso verbal o las miradas lascivas como formas de violencia de género, lo que sugiere una homogeneización de estas conductas en el entorno educativo.²¹

Asimismo, el temor a represalias y la limitada confidencialidad en los canales de denuncia refuerzan la inacción institucional y propician un ambiente en el que muchas personas afectadas optan por guardar silencio ante la percepción de un sistema ineficaz.²²

Ahora bien, resulta importante analizar otros factores interrelacionados que propician que las acciones sexuales incorrectas pasen desapercibidas o sean minimizadas en el entorno escolar. Entre ellos se destacan la exposición temprana a contenidos pornográficos, la ausencia de educación sexual sistémica, la permanencia de patrones culturales arraigados y la minimización del acoso por parte de personas adultas. Estos elementos favorecen un entorno propicio para la perpetuación de estas conductas no apropiadas.

En efecto, se ha señalado que el personal docente y administrativo de las escuelas públicas dominicanas aún sostiene creencias que minimizan la gravedad de las expresiones de dominio ejercidas mediante la sexualidad en el ámbito esco-

²⁰ Vivanco, M., «El acoso sexual y su efecto en el entorno escolar en adolescentes,» *Revista Social Fronteriza* 3, no. 2 (2021): 45-60.

²¹ Cortés Valdivia, J., Amaro Navarrete, M. E., y Puga Olmedo, J. C., «Factores psicosociales del acoso sexual escolar: una mirada desde el estudiantado,» *Revista Internacional de Psicología y Educación* 25, no. 3 (2023): 300-312.

²² Mencía Ripley, A., «Aceptación de la violencia de género en docentes de escuelas públicas,» *Revista Caribeña de Investigación Educativa* 4, no. 1 (2020): 23-38.

lar. Esta percepción incide en la respuesta institucional, dado que en muchos casos la violencia tiende a ser subestimada o ignorada.²³

De igual manera, Kerman señala que el personal docente tiende a atribuir las causas del acoso escolar a la influencia familiar y al entorno social, factores que repercuten en el diseño y la aplicación de las estrategias preventivas dentro de los centros educativos.²⁴ En consecuencia, los docentes asumen que la intervención corresponde a otras instancias, lo que limita la implementación de respuestas efectivas.

Además, la ausencia de programas de educación sexual en las escuelas constituye un factor que agrava esta problemática. Un artículo publicado en Hoy Digital señala que el 80 % de las personas jóvenes que consumen pornografía manifiestan comportamientos sexuales agresivos, lo que indica una preocupante correlación entre la exposición a estos contenidos y la internalización de modelos de relación basados en la coerción y el dominio. Asimismo, UNICEF advierte que esta falta de formación deja a adolescentes sin herramientas para reconocer situaciones de abuso, lo que incrementa el riesgo de reproducir patrones de dominación en sus vínculos interpersonales.²⁵

Desde una perspectiva internacional, diversos estudios respaldan estas observaciones. Una investigación desarrollada por la Universidad de León evidenció que la vestimenta de una mujer influye en la atribución de culpa en casos de agresión sexual, en especial entre personas con altos niveles de sexismo.²⁶

En esa misma línea, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) ha indicado que las prácticas de abuso sexual en el entorno escolar pueden manifestarse mediante chantaje, al condicionar beneficios por favores sexuales, lo cual refuerza el control sobre las personas afectadas.²⁷

Por tanto, este tipo de situaciones revela la necesidad de implementar procedimientos de denuncia accesibles y fortale-

cer la educación en valores y derechos. Estudios internacionales han demostrado que la violencia en las escuelas refleja, en muchos casos, dinámicas de poder arraigadas en la comunidad y la familia, lo cual perpetúa ciclos de abuso y silencio.²⁸

De manera más amplia, la tolerancia social frente a las agresiones sexuales se extiende al entorno familiar y comunitario, generando efectos negativos en la vida cotidiana de quienes las sufren. Para desmontar estos estereotipos y fomentar una cultura preventiva, el enfoque educativo debe incluir contenidos sobre respeto, consentimiento, igualdad de género y participación comunitaria.

Otro ejemplo es el estudio realizado en Oaxaca, México, donde se evidenció que el estudiantado que no recibió educación sexual inclusiva fue más propenso a involucrarse en conductas sexuales de riesgo, mientras que quienes contaban con una formación académica presentaron una disminución significativa en la incidencia de embarazos en la adolescencia.²⁹

En tal sentido, es importante reconocer que el hostigamiento sexual en el entorno escolar constituye una problemática de gran envergadura, cuyos efectos pueden prolongarse hasta la adultez. Sus repercusiones afectan de manera negativa la autoestima de las personas afectadas y dificultan el establecimiento de vínculos interpersonales saludables.³⁰

Desde una perspectiva psicológica, estas situaciones de vulneración provocan consecuencias como ansiedad, depresión e incluso pensamientos suicidas en los casos más severos. Entre las secuelas más frecuentes figuran el aislamiento so-

²⁸ Eljach, L. J., Educación y violencia: el silenciamiento institucional del acoso escolar (Bogotá: Editorial Universidad de los Andes, 2011), 10.

²⁹ Castañeda-López, M., Jiménez Cortés, A., y Gómez Alvarado, P., «Educación sexual y prevención del embarazo adolescente en Oaxaca,» Boletín de Investigación Educativa de México 14, no. 3 (2022): 211-226.

³⁰ Mencía Ripley, A., «Aceptación de la violencia de género en docentes de escuelas públicas,» Revista Caribeña de Investigación Educativa 4, no. 1 (2020): 23-38.

cial, el deterioro del rendimiento escolar y el debilitamiento de la salud mental.³¹

De manera alarmante, diversas investigaciones han reconocido una relación directa entre el acoso sexual y el incremento de embarazos en adolescentes. Según Fundamind y la Organización Mundial de la Salud (OMS), en el año 2020 se registraron 1,422 embarazos entre estudiantes, de los cuales 113 correspondieron a casos de violación y 30 a incesto, lo que deja en evidencia la gravedad estructural de este fenómeno.³²

No obstante, estos datos reflejan no solo la magnitud del problema, sino también las barreras que enfrentan las adolescentes para acceder a mecanismos de protección, pese a la existencia de normativas como la Ley 136-03, que garantiza los derechos de la niñez y la adolescencia. Asimismo, la exposición prolongada al acoso incrementa el riesgo de afecciones en la salud, como infecciones de transmisión sexual, embarazos no planificados y abortos en condiciones inseguras.³³

Asimismo, en muchos casos, las personas afectadas recurren a conductas de riesgo, como el consumo de sustancias psicoactivas, como mecanismo para evadir el malestar emocional provocado por la violencia vivida. Estas prácticas contribuyen a perpetuar un ciclo de daño emocional y social, cuya superación exigirá intervenciones urgentes.³⁴

Además, el miedo constante y la sensación de vulnerabilidad hacen que muchas adolescentes eviten ciertos espacios y situaciones por temor a ser acosadas otra vez, lo que restringe

³¹ Plata Ordóñez, C., Riveros Otaya, J., y Moreno Méndez, L., «Secuelas psicológicas del abuso sexual: ansiedad, depresión y suicidio en adolescentes», *Revista Colombiana de Psicología Clínica* 12, no. 1 (2010): 45-60.

³² Fundamind, *Educación sexualmente desde el jardín previene abusos y embarazos no deseados* (Buenos Aires: Fundamind, 2016); Organización Mundial de la Salud (OMS), *Informe sobre salud adolescente y embarazo precoz* (Ginebra: OMS, 2020).

³³ Centro de Derechos Reproductivos, *Impacto del acoso sexual en la salud integral de adolescentes* (Washington, DC: CDR, 2015).

³⁴ Méndez, M., *Conductas de riesgo y salud mental en adolescentes víctimas de violencia sexual* (Quito: Editorial Universitaria Andina, 2019).

su libertad de desplazamiento y autonomía personal. Esta percepción de indefensión se intensifica cuando el entorno escolar o la sociedad minimiza el acoso, lo cual contribuye a consolidar la idea de que la violencia es inevitable. Conforme señalan Plata Ordóñez y colaboradores, muchas víctimas terminan por internalizar la violencia sufrida, lo que refuerza patrones de autodevaluación y obstaculiza su desarrollo.³⁵

En el ámbito legal, la Ley No. 24-97 introdujo modificaciones en el Código Penal para tipificar el acoso sexual e imponer sanciones a sus distintas manifestaciones. No obstante, su aplicación efectiva enfrenta obstáculos importantes, en particular por la ausencia de procedimientos concretos en los centros educativos y la limitada capacitación del personal docente y administrativo en materia de prevención y respuesta.³⁶

Según Hernández, Jiménez y Guadarrama, la falta de reglamentos adecuados ha generado una sensación de impunidad entre las personas afectadas y ha debilitado la confianza en el sistema educativo.³⁷ Entrevistas realizadas al estudiantado sustentan que las sanciones impuestas a los agresores suelen ser insuficientes o inexistentes, lo que contribuye a la persistencia de la tolerancia institucional hacia el acoso.

Como consecuencia, la falta de medidas efectivas contribuye a que parte del personal docente minimice la gravedad del problema o no lo considere una prioridad. Esta ausencia de estrategias concretas impide el desarrollo de respuestas adecuadas dentro de los centros educativos.

En el contexto dominicano, se ha identificado la persistencia de creencias que subestiman las repercusiones de los com-

³⁵ Plata Ordóñez, C., Riveros Otaña, J., y Moreno Méndez, L., «Secuelas psicológicas del abuso sexual: ansiedad, depresión y suicidio en adolescentes,» *Revista Colombiana de Psicología Clínica* 12, no. 1 (2010): 45-60.

³⁶ Mencía Ripley, A., «Aceptación de la violencia de género en docentes de escuelas públicas,» *Revista Caribeña de Investigación Educativa* 4, n.º 1 (2020): 23-38.

³⁷ Hernández Herrera, M. A., Jiménez García, J. C., y Guadarrama Tapia, M., *Acoso escolar: diagnóstico, prevención y afrontamiento* (México D.F.: Trillas, 2015).

portamientos sexuales inadecuados, lo cual refuerza la inacción institucional y limita la capacidad de los centros educativos para implementar estrategias eficaces de prevención y atención. Para enfrentar esta problemática, es imprescindible fortalecer la formación del personal docente y establecer marcos de actuación estandarizados que garanticen respuestas rápidas y efectivas ante situaciones de acoso.³⁸

Además, los procedimientos para presentar denuncias sobre interacciones sexuales no consentidas en los centros educativos no siempre resultan efectivos, ya que muchas personas afectadas temen represalias. Los hallazgos del grupo focal revelaron que, en la mayoría de los casos, la respuesta institucional se limita a acciones superficiales, como conversaciones con el agresor o advertencias, sin garantizar una protección efectiva para quienes experimentan este tipo de violencia.³⁹

Ante esta situación, el Ministerio de Educación (MINERD) ha reconocido la importancia de abordar la violencia escolar de manera estructurada. En mayo de 2023, se realizó un encuentro con diversas instancias del ministerio para socializar el Protocolo de Respuesta a Situaciones de Violencia de Género Relacionada con la Escuela (PRSVGRE). Este instrumento busca establecer procedimientos estructurados y garantizar la protección de menores en el entorno escolar, con el objetivo de lograr una intervención más efectiva frente a los casos de acoso y violencia de género.⁴⁰

No obstante, a pesar de los esfuerzos institucionales, especialistas del Centro de Estudios de Género (CEG) del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) han señalado la urgente necesidad de desarrollar políticas más específicas y establecer lineamientos precisos para abordar el acoso y

³⁸ Ibid.

³⁹ Ramírez Fernández, L. A., y Barajas Ledesma, M. «Percepciones estudiantiles sobre acoso escolar y respuesta institucional.» *Revista Latinoamericana de Educación Crítica* 11, no. 2 (2017): 97-112.

⁴⁰ Ministerio de Educación de la República Dominicana. «MINERD socializa Protocolo de Respuesta a Situaciones de Violencia de Género Relacionada con la Escuela (PRSVGRE).» Mayo 16, 2023.

la violencia en las escuelas dominicanas.⁴¹ Según sus análisis, durante décadas se ha evitado la formulación de marcos normativos desde una perspectiva educativa que garantice la seguridad del estudiantado, en especial de las niñas y adolescentes.

Por consiguiente, transformar esta realidad requiere que las políticas incluyan capacitación continua para el personal docente, así como la implementación de procedimientos confidenciales y seguros para la notificación de casos. Asimismo, se hace urgente fomentar una cultura institucional de tolerancia cero frente a los actos sexuales no deseados, con el propósito de consolidar una estructura escolar en la que las personas afectadas se sientan protegidas y respaldadas.

De igual importancia, es necesario desmontar los mitos y estereotipos de género que todavía persisten en el entorno educativo y que contribuyen a minimizar la gravedad del acoso. Esto implica dotar al personal educativo de herramientas concretas y formación especializada que les permita abordar estas situaciones de manera objetiva y profesional, sin prejuicios ni sesgos culturales.

Cabe destacar que las manifestaciones de violencia de género de carácter sexual en el ámbito escolar no constituyen un problema exclusivo de la República Dominicana, sino que afectan a múltiples sistemas educativos en América Latina. Según la UNESCO, una proporción significativa de estos países carece de criterios definidos para abordar esta problemática, lo que genera un entorno de desprotección comparable al contexto dominicano.⁴²

Un ejemplo de ello se observa en México, donde un estudio realizado por Ramírez et al. evidenció que, en ausencia de

⁴¹ Centro de Estudios de Género del INTEC, «Centro de Estudios de Género de INTEC recomienda implementar política de igualdad de género en todos los niveles educativos,» *Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC)*, mayo 5, 2023.

⁴² UNESCO, *Directrices para la prevención de la violencia de género en instituciones educativas de América Latina* (París: UNESCO, 2022).

normativas delimitadas, los casos de acoso suelen ser gestionados de forma discrecional por las autoridades escolares. Esta falta de uniformidad favorece la impunidad y dificulta la implementación de estrategias preventivas eficaces.⁴³

Por contraste, países como Finlandia han adoptado enfoques proactivos que combinan la educación temprana en equidad de género con la implementación de canales accesibles y seguros para reportar casos de acoso. Estas estrategias han demostrado ser muy efectivas en la creación de entornos escolares protegidos contra la violencia sexual y permiten una intervención rápida y eficiente por parte de las autoridades educativas.⁴⁴

Resultados

Los hallazgos obtenidos a partir de las entrevistas y del grupo focal realizados en el centro educativo analizado se organizan en cinco apartados, con el objetivo de facilitar una comprensión amplia del fenómeno investigado. En primer lugar, se presenta la prevalencia y las tipologías del acoso sexual escolar identificadas por las personas participantes. En segundo lugar, se expone la percepción de los distintos actores sobre esta problemática. En tercer lugar, se analizan las respuestas institucionales y la efectividad de las estrategias preventivas implementadas. En cuarto lugar, se abordan los factores que contribuyen a la persistencia y aceptación silenciosa de acciones sexuales incorrectas, y se describen las principales consecuencias para las personas afectadas.

Prevalencia y tipologías del acoso sexual escolar

En cuanto a la prevalencia de situaciones de presión sexual indebida, los resultados obtenidos en el centro educativo ana-

⁴³ Ramírez Fernández, L. A., Barajas Ledesma, M., y González Ávila, C., *Educación, violencia y normativas escolares: estudios de caso en México* (Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional, 2017).

⁴⁴ UNICEF, *Prevención de la violencia de género en entornos educativos: buenas prácticas internacionales* (Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2025).

lizado (n=45) indican que la mayoría del estudiantado entrevistado (80 %) manifestó no haber experimentado conductas abusivas de índole sexual. No obstante, resulta preocupante que un 20 % afirmara haber sido víctima de este tipo de situaciones, lo que respalda que el fenómeno está presente en el entorno escolar y requiere una atención urgente.

Al profundizar en las tipologías identificadas por el estudiantado, emergieron seis manifestaciones específicas, las cuales no solo se refieren a acciones puntuales, sino que revelan dinámicas complejas que combinan abuso de poder, manipulación y violación del consentimiento.

En primer lugar, se identificó el acoso sexual verbal, caracterizado por expresiones o comentarios impropio de contenido sexual. Durante una entrevista individual, una estudiante señaló: «Es cuando una persona te dice palabras obscenas como ‘qué buena estás’, ‘qué culo tan grande tienes’, etc.». A esto se suman otras expresiones, como burlas, piropos callejeros, lenguaje vulgar, insinuaciones ofensivas o comentarios sobre el cuerpo, que generan incomodidad e incomprensión en el entorno escolar. Esta percepción fue compartida por docentes, quienes mencionaron como frecuentes chistes o comentarios sexuales en el ambiente educativo. Asimismo, se indicó que en ocasiones se producen «expresiones que refuerzan estereotipos sexuales», sin que sean reconocidas de inmediato como acoso por parte de toda la comunidad escolar.

En segundo lugar, se identificó el acoso sexual no verbal, expresado a través de miradas insistentes, gestos sugestivos o comportamientos que generan vulnerabilidad emocional. En entrevista individual, una participante ejemplificó: «Cuando un chico le mira fijamente a una chica sin tocarla». Asimismo, en el grupo focal se señalaron situaciones como solicitudes insistentes de contenido íntimo, tomas de fotografías sin consentimiento o conductas visuales invasivas, que afectan la integridad de las personas sin necesidad de contacto físico. Desde la perspectiva psicológica, se destacó que estas formas de acoso, aunque silenciosas, generan elevados niveles de

malestar emocional, en particular en adolescentes en proceso de construcción de su identidad.

Asimismo, el acoso sexual físico fue reconocido por el estudiantado entrevistado, quienes mencionaron contactos físicos incorrectos o no consentidos. Una entrevistada expresó con claridad esta tipología: «El acoso sexual es cuando estás siendo manoseada por una persona, ya sea tu familia o no». En el grupo focal se agregaron otras manifestaciones, como tocar partes íntimas, dar nalgadas, acariciar sin consentimiento o invadir el espacio corporal sin autorización. Esta categoría también fue validada por el personal docente, que señaló como formas comunes de acoso físico el «tocar o acariciar a otra persona de manera sexual intencionalmente», así como «las situaciones donde los límites del contacto corporal no son respetados por parte de pares o incluso adultos».

También se identificó el acoso sexual psicológico, caracterizado por amenazas, chantajes o manipulación emocional dirigidos a infundir miedo o ejercer control sobre la persona afectada. Esta manifestación quedó reflejada en las palabras de una estudiante entrevistada: «Es cuando te amenazan con violación o te dicen cosas para asustarte». Otros estudiantes en el grupo focal mencionaron situaciones de vigilancia, persecución, presión psicológica y utilización del miedo como herramienta de control por parte del agresor. Estas dinámicas fueron reconocidas por el personal psicopedagógico como «mecanismos de sometimiento que muchas veces no se denuncian por temor o vergüenza, lo cual agrava la vulnerabilidad de las víctimas».

La quinta tipología, denominada acoso sexual por coerción, se refiere a la presión ejercida mediante promesas, recompensas o amenazas para obtener favores sexuales. En entrevista individual, una estudiante compartió una experiencia cercana que ejemplifica esta forma de acoso: «Mi amiga Micheline, su novio la acosa y le dice que la va a matar o golpear cuando ella no quiere tener relaciones sexuales con él». En el grupo focal también se mencionaron situaciones de soborno

y forzamiento mediante influencia afectiva o económica. En este sentido, el personal profesional del centro indicó que, en algunos casos, se identifican «relaciones desiguales donde el agresor utiliza su cercanía emocional para ejercer presión, utilizando frases como ‘si no estás conmigo, te voy a hacer daño’ o apelando a la culpa y la amenaza como herramientas de coerción».

El estudiantado también identificó el acoso sexual por intimidación, caracterizado por el uso del poder, la autoridad o una posición jerárquica para generar un ambiente hostil, discriminatorio o de control sobre la persona afectada. Una participante manifestó que esto ocurre «cuando estamos en el centro educativo y algún maestro o personal del centro intenta tocarte o amenazarte sin que estés de acuerdo». Este tipo de acoso también puede incluir humillaciones, amenazas veladas, presión ejercida por figuras adultas o familiares, e incluso comentarios sexistas por parte del personal escolar. En este sentido, algunas personas docentes reconocieron que, en determinadas ocasiones, este tipo de conductas han sido «minimizadas o justificadas por parte de la comunidad escolar, contribuyendo a su normalización».

El estudiantado también identificó el acoso sexual digital, manifestado a través de la solicitud de imágenes íntimas, mensajes con contenido sexual explícito y la difusión no consentida de fotografías o videos mediante redes sociales. Esta forma de acoso se considera una extensión de las agresiones físicas y psicológicas, con un alcance más amplio debido al uso de plataformas tecnológicas. Durante las entrevistas, se mencionaron situaciones como «cuando te piden fotos íntimas» o «cuando usan las redes sociales para acosarte o difundir imágenes sin tu permiso». Asimismo, en el grupo focal se señalaron casos en los que se ejerce presión mediante el uso del teléfono móvil para obtener contenido íntimo. Desde la perspectiva docente, también se reconoció esta tipología como una forma grave de violencia, expresada mediante «la publicación o circulación de imágenes de connotación sexual». Este tipo de acoso incrementa la vulnerabilidad de las

personas afectadas, ya que trasciende el espacio escolar y se prolonga en el tiempo, lo cual impacta su seguridad emocional y social.

Estas tipologías no se presentan de forma aislada; los testimonios analizados sustentan que, en muchos casos, las formas de acoso coexisten y se superponen, lo cual dificulta aún más su abordaje institucional. Las voces del estudiantado revelan una comprensión clara del fenómeno, así como una necesidad urgente de intervención educativa, acompañamiento psicológico y aplicación de sistema de intervención efectivos para la prevención y atención de estas situaciones. Esta necesidad es respaldada por docentes y profesionales de la psicología, quienes, aunque reconocen las múltiples manifestaciones del hostigamiento sexual escolar, también subrayan la importancia de «continuar fortaleciendo los espacios de formación, sensibilización y respuesta inmediata frente a estos casos».

Percepción del acoso sexual escolar

La percepción de los actos de acoso de carácter sexual presenta múltiples dimensiones que se relacionan con los distintos actores que intervienen en el entorno educativo. Desde la perspectiva institucional, se reconoce como un problema serio que requiere acciones inmediatas y políticas explícitas para la prevención y sanción. En este sentido, durante las entrevistas individuales, varios estudiantes señalaron que en el centro educativo se insiste en la importancia de denunciar cualquier conducta inapropiada, tal como lo expresó un estudiante: «En la escuela siempre nos dicen que debemos denunciar rápidamente cualquier conducta sospechosa o situación de acoso sexual». Otro estudiante indicó: «Me han dicho que cualquier cosa que me pase o suceda, tengo la confianza de contarle». No obstante, en el grupo focal algunas personas manifestaron que, en ocasiones, las denuncias no reciben una atención oportuna o adecuada por parte de las autoridades,

lo que genera desconfianza en el sistema institucional de respuesta.

El estudiantado también destacó que en el centro educativo se desarrollan acciones como charlas de sensibilización, proyección de videos, dramatizaciones y orientación sobre los modelos de respuesta frente al acoso sexual. Estas prácticas son valoradas de manera positiva, aunque se reconoce que su alcance aún es limitado, ya que algunas personas manifestaron no haber recibido información formal al respecto. Esta apreciación es compartida por docentes y profesionales de la psicología, quienes señalaron el uso de «talleres y charlas», «campañas en el centro, protocolo de intervención, sensibilización a la familia, concientización sobre instituciones competentes», así como «charlas sobre prevención, diálogo grupal y trabajo con los valores» como estrategias empleadas para abordar esta problemática en el centro educativo.

Desde el ámbito familiar, según las respuestas de las personas entrevistadas, las conductas sexistas de carácter agresivo son percibidas en particular como una amenaza que afecta la seguridad física y emocional de sus hijos e hijas, por lo que madres y padres tienden a ser cautelosos y preventivos en sus recomendaciones. Una participante expresó en entrevista individual: «Mi mamá me insiste en que nadie tiene derecho a tocar mi cuerpo y que siempre debo hablar con ella o algún adulto si eso pasa». Otro estudiante relató: «Si alguna vez alguien trata de tocarme, que no me deje y que hable de inmediato con ellos u otro adulto». Además, se enfatiza que esta orientación incluye desconfiar incluso de personas cercanas: «No dejarnos manosear de nadie, ya sea de la familia o compañeros». En este sentido, profesionales de la psicología señalaron que las personas afectadas tienden a recurrir a quienes consideran figuras de confianza, siendo habitual que acudan a «la maestra o maestro, psicólogo/a u orientadora/or», o incluso, según una psicóloga entrevistada, a «las personas que tienen más confianza» dentro de su entorno más cercano.

Sin embargo, en el grupo focal se identificaron estudiantes cuyas familias no abordan con suficiente profundidad este tema, lo que genera vacíos en la orientación preventiva. En estos casos, algunas personas manifestaron que se informan por iniciativa propia: «No me han dicho nada, pero yo personalmente investigo sobre el tema». Estas diferencias reflejan desigualdades en la educación sexual brindada en el entorno familiar, donde el enfoque puede variar según el género del hijo o la hija. El personal docente señaló que, en determinados contextos, el acoso es percibido como un problema lejano o es minimizado, lo que produce «respuestas ambivalentes que dificultan la intervención oportuna».

En cuanto a la sociedad en general, se percibe una postura inconsistente y contradictoria frente a la violencia sexual en el entorno escolar. Por un lado, la sociedad condena cualquier forma de acoso, al reconocerla como una conducta grave y perjudicial. Pero, persisten prejuicios que tienden a responsabilizar a las personas afectadas, lo cual dificulta la denuncia efectiva. Una estudiante ejemplificó esta percepción problemática al señalar: «Mucha gente piensa que las víctimas provocan el acoso con la manera de vestirse o comportarse». Este juicio moralista, basado en estereotipos de género, también fue expresado en otros testimonios, donde algunas estudiantes afirmaron que «por la forma de vestimenta que utilizas también vienen las provocaciones». Este tipo de discurso evidencia cómo ciertas conductas son asumidas como tolerables y valida el modo en que los mensajes sociales pueden contribuir a la culpabilización de las víctimas y al silenciamiento de los casos. En este sentido, profesionales de apoyo educativo han manifestado la necesidad de «reforzar los espacios de formación sobre consentimiento y respeto a la integridad», ya que los mensajes que circulan en los espacios sociales (físicos y digitales) pueden influir en la manera que se percibe el acoso.

Desde la perspectiva del estudiantado, las interacciones sexuales no consentidas en el entorno escolar se perciben como un fenómeno complejo que abarca comportamientos diver-

sos, desde los más evidentes hasta los más sutiles. Durante el grupo focal, las y los estudiantes señalaron que cualquier conducta que viole su privacidad personal, aunque parezca inofensiva, debe considerarse acoso. Un estudiante lo expresó con claridad: «Si alguien insiste en bromear conmigo sobre cosas sexuales o intenta tocarme jugando, eso es acoso porque me hace sentir incómodo y vulnerado». Otros participantes coincidieron en que las miradas insistentes, los comentarios con doble sentido, el contacto físico no solicitado y las bromas sexualizadas son formas evidentes de acoso que, aunque se presenten como juegos, afectan de manera emocional a quien las recibe. Esta percepción indica una creciente conciencia sobre los límites personales, la importancia del consentimiento y la necesidad de construir relaciones respetuosas dentro del entorno escolar.

Además, muchas personas estudiantes interpretan el acoso no solo como un acto individual, sino como un problema estructural que requiere una respuesta institucional y colectiva más contundente. Esta visión es compartida por el personal docente, quienes manifestaron que «es necesario seguir promoviendo la formación docente para identificar señales de acoso y responder con estrategias efectivas», y por el equipo profesional de psicología, que coincide en que «el abordaje del acoso debe estar integrado a una política educativa clara y sostenida, con participación de toda la comunidad escolar».

Respuestas institucionales y efectividad de las estrategias preventivas

Respecto a las respuestas institucionales frente a la violencia sexual en el ámbito escolar, las personas participantes del estudio mencionaron diversas estrategias implementadas en el centro educativo analizado. Según las entrevistas, la mayoría del estudiantado reconoció que el centro desarrolla charlas educativas, campañas de sensibilización y acciones formativas como parte primordial de sus esfuerzos preventivos. En entrevista individual, una estudiante expresó: «Hemos teni-

do charlas con psicólogos y maestros que nos hablan sobre cómo actuar ante situaciones de acoso sexual». Asimismo, algunas personas en el grupo focal destacaron el uso de recursos audiovisuales, dramatizaciones y videos ilustrativos como herramientas para reforzar el aprendizaje. Esta percepción fue confirmada por docentes y profesionales de la psicología, quienes señalaron como técnicas habituales *“charlas sobre prevención, diálogo grupal, trabajo de los valores, programas”*.

Además de las charlas, se destacó la existencia de lineamientos de actuación para prevenir y atender situaciones relacionadas con conductas sexuales abusivas. Según indicó una participante: «La maestra nos dice que, si ocurre algo, debemos denunciarlo inmediatamente a nuestros padres o autoridades escolares», lo cual demuestra que ciertos procedimientos son conocidos y difundidos entre el estudiantado. En el grupo focal también se mencionaron mecanismos complementarios, como la participación de personal de orientación, el desarrollo de campañas como «Maltrato Cero» o «Cuidado con el cuidado», y la coordinación con instituciones externas para fortalecer la capacidad de respuesta institucional. Estas acciones también fueron resaltadas por el personal educativo, que señaló: «sí, hay un protocolo que viene por la oficina nacional de Fe y Alegría donde se aplica cuando hay una detección de casos», así como que «Fe y Alegría cuenta con un protocolo de temas de cuidado con un personal capacitado para acompañar a las víctimas y a su familia». También se indicó que «los orientadores que tenemos en el centro desempeñan muy bien su papel», aunque se registraron opiniones divergentes, como la de un docente que afirmó: «No, entiendo que las psicólogas no han podido hacer el trabajo», lo cual refleja distintas valoraciones institucionales sobre el abordaje del acoso.

No obstante, el estudiantado también identificó problemáticas relevantes en relación con el tratamiento institucional de las denuncias y quejas vinculadas a situaciones de presión sexual indebida. Durante las entrevistas individuales, algunas

personas expresaron insatisfacción con la manera en que el centro educativo gestiona estas acusaciones. Una estudiante afirmó: «Cuando denunciemos algo, muchas veces no se hace nada o no se toman en serio nuestras quejas», lo que pone de manifiesto deficiencias en la aplicación efectiva de los procedimientos existentes. En el grupo focal también se mencionó que, en ocasiones, se desconoce el seguimiento que se brinda a los casos reportados. Esta percepción fue reforzada por una profesional de la psicología entrevistada, quien señaló que «hay que seguir fortaleciendo el trabajo del centro educativo y su contexto, buscando alternativas para trabajar casos de abuso o acoso escolar».

En esa misma línea, durante el grupo focal se evidenció una percepción de falta de confidencialidad y temor a represalias al momento de realizar denuncias formales. Un participante expresó con claridad: «A veces tenemos miedo de denunciar porque creemos que van a divulgar quién hizo la denuncia y podemos recibir represalias». Este temor, también mencionado en las entrevistas individuales, representa un obstáculo importante para que las personas afectadas se animen a reportar los incidentes, lo que compromete la eficacia general de las estrategias preventivas. El personal profesional de psicología señaló que «la confidencialidad se maneja entre la familia, departamento de psicología y dirección», aunque también se reconoció que «en algunos casos solo se involucra a la familia y a la dirección nada más», lo cual podría resultar insuficiente si no se garantiza la privacidad del denunciante.

Por otra parte, la efectividad de estas estrategias es percibida de forma diversa por el estudiantado. Mientras algunas personas consideran que estas acciones han sido útiles para generar conciencia, fortalecer la capacidad de respuesta individual y promover la prevención, otras las perciben como insuficientes o poco sistemáticas. Esta diversidad de opiniones se refleja en expresiones como: «Nos han enseñado a cuidarnos, a no confiar en desconocidos y a denunciar cualquier situación de acoso sexual rápidamente», en contraste con comentarios como: «Aquí no hemos tenido charlas sobre

ese tema, o al menos no lo suficiente». Asimismo, en el grupo focal se reportaron casos donde algunas personas indicaron no haber recibido información alguna, lo que indica la necesidad de garantizar que estas estrategias lleguen de manera equitativa a toda la comunidad escolar. En coherencia con lo expuesto, docentes y profesionales de la psicología coincidieron en que «es fundamental continuar promoviendo la formación docente para identificar señales de acoso y responder con estrategias efectivas», y que «el abordaje del acoso debe estar integrado a una política educativa clara y sostenida, con participación de toda la comunidad escolar».

En síntesis, aunque se reconoce la existencia de mecanismos institucionales para la prevención y atención de conductas sexuales no consentidas en los centros educativos, su implementación y efectividad presentan debilidades importantes. La falta de seguimiento, la percepción de impunidad y el temor a denunciar constituyen barreras que limitan el efecto real de las acciones preventivas. En este contexto, es preciso que las estrategias institucionales sean fortalecidas, sistematizadas y acompañadas de procesos formativos continuos, con garantías efectivas de confidencialidad y protección para las personas afectadas.

Factores contribuyentes y normalización de conductas inapropiadas

Los factores contribuyentes y la integración pasiva de conductas sexuales no apropiadas en la dinámica escolar resultan determinantes en la persistencia del acoso sexual. A partir de las entrevistas individuales y del grupo focal, el estudiantado identificó diversos elementos que facilitan o perpetúan estas conductas dentro del contexto educativo.

Uno de los factores más mencionados fue la minimización social de comportamientos no apropiados, que con frecuencia son interpretados como bromas o actos sin importancia. Esta estandarización se expresa en frases recurrentes como «eso

fue jugando» o «fue solo una broma», que tienden a restar gravedad a los hechos. Una estudiante manifestó: «A veces piensan que es algo normal o una broma, pero realmente es algo serio y no debe tomarse a la ligera». Este tipo de discurso invisibiliza el daño causado y refuerza la tolerancia hacia conductas abusivas. En esta línea, docentes señalaron que «en determinadas ocasiones, este tipo de conductas han sido minimizadas o justificadas por parte de la comunidad escolar, contribuyendo a su normalización», lo que revela cómo ciertas prácticas se naturalizan incluso dentro del entorno educativo.

Otro factor identificado fue la cultura de culpabilizar a las personas afectadas, consolidada en el imaginario social. Esta percepción tiende a justificar al agresor y responsabilizar a la persona acosada por su forma de vestir, expresarse o comportarse. Como indicó una participante en entrevista individual: «Muchos creen que las chicas provocan el acoso sexual por la manera en que se visten o actúan». Esta idea también se reflejó en otros testimonios del grupo focal, donde se asociaba el uso de «ropa provocativa» con el origen del acoso, lo que refuerza estereotipos y dificulta la denuncia. En este mismo sentido, profesionales del centro educativo señalaron que «en ciertos sectores sociales se tiende a culpar a las víctimas, y eso dificulta la implementación efectiva de acciones de protección».

Asimismo, el estudiantado identificó que la ausencia de respuestas concretas y efectivas por parte de la institución educativa contribuye a la perpetuación del acoso sexual. La percepción de impunidad o de indiferencia institucional alimenta el sentimiento de desprotección y refuerza el comportamiento del agresor. Durante el grupo focal, un estudiante expresó: «Muchas veces no se hace nada cuando denunciarnos, eso hace que el agresor piense que puede seguir haciendo lo mismo sin consecuencias». Esta sensación de inacción institucional, también reportada en entrevistas individuales, debilita la aplicación de los mecanismos existentes y disminuye la confianza del estudiantado en las autoridades esco-

lares. Una profesional de la psicología señaló que «es necesario fortalecer el trabajo del centro educativo y su contexto, buscando alternativas para trabajar los casos de abuso o acoso escolar», para ello es menester reconocer las debilidades estructurales que dificultan el seguimiento adecuado de las denuncias.

Además, el desconocimiento sobre qué constituye el hostigamiento sexual fue señalado como un factor crítico. Algunas personas estudiantes indicaron que no siempre tienen claridad sobre cuáles conductas deben ser consideradas acoso, lo que incide en que estas conductas pasen desapercibidas o sean minimizadas. Un entrevistado señaló: «A veces no sabemos bien qué es acoso y qué no, porque nadie lo explica claramente, y eso hace que algunos comportamientos se vean como normales o inofensivos». Esta falta de claridad conceptual también se relaciona con la escasa frecuencia o profundidad de las acciones formativas, lo que limita la capacidad del estudiantado para identificar y rechazar prácticas sexuales impropias. En ese marco, profesionales entrevistados afirmaron que uno de los mecanismos más utilizados por los agresores es «decirle a la víctima que no cuente a nadie, amenazarla o chantajearla», y que muchas veces «la víctima no denuncia por miedo o porque no entiende del todo la gravedad de lo ocurrido».

En definitiva, los factores que contribuyen a que el acoso sexual escolar sea percibido como algo habitual se manifiestan tanto a nivel cultural como institucional. La trivialización de estas conductas, la culpabilización de las personas afectadas, la débil respuesta institucional y la falta de educación sexual clara y accesible se combinan para sostener un entorno donde estas prácticas pueden reproducirse sin consecuencias significativas. Superar estas barreras requiere fortalecer las acciones educativas, mejorar los procedimientos institucionales y transformar los imaginarios sociales que aún las justifican o minimizan. Tal como expresó un docente: «sí hay centros que están ubicados en sectores muy vulnerables, donde estas prácticas se ven como normales y no se denuncian con

facilidad», lo que refuerza la necesidad de una intervención estructural más profunda y sostenida.

Consecuencias del acoso sexual escolar en las víctimas

Las consecuencias de los actos sexuales no consentidos, identificadas por el estudiantado durante las entrevistas individuales y en el grupo focal, presentan la gravedad del daño que experimentan las personas que son hostigadas y que no solo se compromete el bienestar inmediato de estas, sino que también repercuten en el desarrollo multidimensional.

En primer lugar, se evidenció que las personas afectadas pueden experimentar consecuencias emocionales severas, tales como ansiedad, depresión, miedo constante e inseguridad. Una estudiante expresó: «El acoso sexual puede hacer que las víctimas sientan miedo constante o ansiedad cada vez que van a la escuela». De igual forma, otras expresiones recogidas en las entrevistas destacaron que este tipo de situaciones «afectan mentalmente», pueden llevar a la víctima a «entrar en depresión» o generar consecuencias psicológicas duraderas. Esta dimensión emocional se manifiesta en una sensación de vulnerabilidad y temor que puede acompañar al estudiantado en su vida escolar cotidiana. Esta misma perspectiva fue sostenida por el personal docente entrevistado, que señaló que las consecuencias más comunes son de tipo «psicológicas y sociales», lo que indica que los efectos del acoso pueden persistir incluso cuando los hechos han cesado.

Asimismo, se identificó un resultado negativo en el rendimiento académico. Varias estudiantes afirmaron que las situaciones de acoso sexual afectan su capacidad de concentración y desempeño escolar. Una participante lo expresó de manera contundente: «Cuando sufres acoso sexual, es difícil concentrarte en los estudios, y esto afecta directamente el rendimiento académico». Esta relación entre acoso y bajo ren-

diminución también fue señalada por el personal docente entrevistado, quienes indicaron que uno de los principales signos de alerta es el «bajo rendimiento escolar y la depresión». Desde su experiencia, se ha observado que muchas estudiantes disminuyen su participación en clase o muestran apatía hacia los estudios como consecuencia directa del acoso sufrido.

Asimismo, el aislamiento social se presentó como una consecuencia frecuente en los testimonios del grupo focal. Las personas afectadas tienden a distanciarse de sus pares, evitan la interacción social y desarrollan una sensación de desconfianza hacia su entorno. Un estudiante expresó: «Muchas víctimas terminan aislándose porque sienten vergüenza o temor de que nadie les crea si hablan». Este retraimiento debilita sus redes de apoyo y aumenta su vulnerabilidad. En esta línea, el personal educativo también expresó que el acoso provoca efectos sociales, como pérdida de confianza en el entorno escolar, dificultades para establecer relaciones interpersonales y sentimientos de vergüenza o rechazo en quienes lo sufren.

Por otra parte, el estudiantado también señaló que los comportamientos sexuales indebidos pueden deteriorar la percepción del valor personal y la autoestima. Las personas afectadas tienden a interiorizar sentimientos de culpa o vergüenza, lo que genera inseguridad emocional. En entrevista individual, una estudiante manifestó: «El acoso sexual destruye tu autoestima y te hace sentir menos valiosa, porque empiezas a creer que quizás hiciste algo mal para merecerlo». Este efecto psicológico puede agravarse cuando quienes sufren acoso reciben comentarios que las responsabilizan, lo cual perpetúa el daño emocional. Una profesional de la psicología del centro educativo destacó que, con frecuencia, las víctimas «esconden lo que les pasa a sus padres o a un adulto cercano, sienten vergüenza y no se sienten seguras emocionalmente», lo que prolonga el malestar y dificulta su recuperación.

Se identificaron otras consecuencias indirectas, como la dificultad para establecer relaciones de confianza, el desarro-

llo de actitudes defensivas o retraídas y el temor a participar en espacios educativos donde las personas puedan sentirse expuestas. Estas consecuencias no solo afectan a nivel individual, sino que también generan un clima escolar hostil y poco seguro, que repercute de manera negativa en la convivencia general del centro educativo. Tal como expresó una docente entrevistada: «sufre de esconderse de sus padres o de un adulto cercano, no habla, no se relaciona igual con sus compañeros», lo que reafirma que el daño trasciende el plano individual.

Las consecuencias de las agresiones sexuales abarcan dimensiones emocionales, académicas y sociales, y conforman un cuadro complejo que requiere una atención integral. La prevención y el abordaje oportuno de estos casos no solo tienen como objetivo sancionar las conductas, sino también proteger la salud mental, el desarrollo educativo y el bienestar personal del estudiantado afectado.

Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación confirman que el acoso sexual escolar constituye una problemática estructural que afecta múltiples dimensiones del desarrollo del estudiantado. Las evidencias recopiladas en el centro educativo analizado muestran que, si bien existen mecanismos institucionales orientados a prevenir y atender este tipo de situaciones, persisten limitaciones significativas que dificultan su implementación efectiva.

Las manifestaciones de este tipo de violencia incluyen insinuaciones verbales, comentarios de connotación sexual, contacto físico no consentido y acoso digital. En particular, este último ha adquirido una relevancia creciente debido al mayor acceso del estudiantado a plataformas digitales y redes sociales. Esta forma de hostigamiento amplifica el alcance del

acoso y dificulta su prevención, ya que las personas afectadas pueden ser acosadas más allá del espacio escolar.

Los resultados del estudio muestran que el uso de lenguaje sexualizado y bromas de doble sentido favorece la aceptación silenciosa de la violencia de género en el entorno escolar y disminuye la percepción de la gravedad del acoso. Este tipo de expresiones refuerza estereotipos dañinos y crea un ambiente en el que el acoso se trivializa, se percibe como una conducta aceptable y como un juego inofensivo.

Además, la falta de vigilancia en estos espacios facilita la repetición de estas conductas sin consecuencias inmediatas para quienes las ejercen.

La insuficiente capacitación del personal docente, la falta de procedimientos explícitos para presentar denuncias y la ausencia de sanciones adecuadas perpetúan la problemática. Estos factores confirman la urgente necesidad de fortalecer las políticas de prevención e intervención en los centros educativos, con el fin de garantizar mecanismos efectivos para la protección del estudiantado.

También se ponen de manifiesto deficiencias significativas en la respuesta institucional. Aunque existen normativas generales sobre convivencia escolar, la ausencia de orientaciones específicas para gestionar denuncias limita la capacidad de los centros educativos para abordar de manera eficaz esta problemática.

Esta carencia genera desconfianza entre las personas afectadas, quienes no perciben el sistema escolar como un espacio seguro para denunciar los casos de acoso. La falta de estos mecanismos contribuye a la impunidad y al silenciamiento de quienes sufren este tipo de situaciones.⁴⁵

⁴⁵ Mencía Ripley, A., «Aceptación de la violencia de género en docentes de escuelas públicas,» *Revista Caribeña de Investigación Educativa* 4, no. 1 (2020): 23-38.

El acoso digital se ha convertido en un desafío creciente dentro del entorno escolar, impulsado por el acceso generalizado del estudiantado a redes sociales y dispositivos electrónicos. La facilidad con que se pueden difundir imágenes, mensajes ofensivos o amenazas en línea amplifica el alcance del acoso, extendiéndolo más allá del espacio físico. Esta realidad subraya la necesidad de integrar estrategias específicas de prevención y respuesta en el entorno digital dentro de los programas de intervención escolar.

En este contexto, la presencia de profesionales del trabajo social en los centros educativos se presenta como un recurso imprescindible para la prevención y atención de los actos sexuales no deseados. Estos profesionales no solo brindan apoyo emocional a las personas afectadas y asesoran al personal docente, sino que también cumplen una función destacada en la mediación de conflictos y en la implementación de programas preventivos.

Su intervención facilita la articulación de redes de apoyo con otras instituciones, lo que permite un abordaje sistémico del problema. A través de esta colaboración, las personas afectadas pueden acceder a acompañamiento psicológico, asesoría legal y orientación social, lo que permite ofrecer una atención completa a sus necesidades.

Además, los y las profesionales del Trabajo Social contribuyen a la creación de un ambiente escolar seguro mediante la realización de talleres educativos, la promoción de la equidad de género y la sensibilización de la comunidad educativa sobre esta problemática. Estas acciones no solo fortalecen la prevención, sino que también fomentan un cambio cultural orientado a la erradicación del acoso en el entorno escolar.

El Trabajo Social resulta indispensable no solo para la atención de casos individuales de acoso escolar, sino también para el diseño e implementación de estrategias preventivas contextualizadas y sostenibles. Su intervención busca promover transformaciones estructurales que contribuyan a reducir la incidencia de la violencia en el entorno educativo.

Para que estas estrategias sean efectivas, es imprescindible un compromiso coordinado entre todos los actores involucrados: el Ministerio de Educación, los equipos directivos, el personal docente, las familias, el estudiantado y los profesionales del Trabajo Social. La participación conjunta de estas instancias permite fortalecer las políticas de prevención y garantizar mecanismos de respuesta adecuados.

Este esfuerzo colectivo resulta determinante para la construcción de espacios escolares libres de violencia, donde se respete la integridad y los derechos de niños, niñas y adolescentes. A través de acciones coordinadas, es posible consolidar un modelo educativo basado en la igualdad, el respeto y la protección del estudiantado.⁴⁶

En el marco de la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030 (Ley No. 1-12), se destaca la importancia de implementar políticas públicas orientadas a la prevención de la violencia y a la promoción de la equidad de género en el sistema educativo. Estas iniciativas buscan garantizar entornos escolares seguros y fomentar una cultura de respeto y protección hacia el estudiantado.

Uno de los pilares de esta estrategia es el desarrollo de programas de formación dirigidos al personal docente y educativo, con el objetivo de sensibilizar y dotar de herramientas prácticas que permitan abordar estas problemáticas de manera eficaz y multidimensional.

Asimismo, se destaca la necesidad de establecer indicadores específicos de éxito, como la disminución de los casos de acoso reportados, la mejora en la percepción de seguridad del estudiantado y el incremento de la participación familiar en las actividades preventivas. Para asegurar la efectividad de estas estrategias, es indispensable implementar mecanismos de evaluación periódica que posibiliten monitorear los efec-

⁴⁶ Águila Gutiérrez, M., Salazar, J., y Moreno Díaz, L., Trabajo Social e intervención comunitaria en contextos escolares (Madrid: Editorial Universitas, 2016).

tos de las medidas adoptadas y efectuar ajustes estratégicos que optimicen los resultados a largo plazo.⁴⁷

Recomendaciones

Para enfrentar la violencia sexual escolar, es indispensable poner en práctica estrategias adaptadas al contexto educativo que favorezcan la prevención y respuesta efectiva ante esta situación. Estas medidas deben centrarse en la prevención, la detección temprana, con el objetivo de asegurar la protección a las víctimas.

Como primer paso, se recomienda la organización de talleres de formación en equidad de género, dirigidos a los distintos niveles del sistema educativo. Su objetivo es sensibilizar al estudiantado desde edades tempranas, promover los valores como el respeto, la igualdad y la convivencia armónica.

Para garantizar su efectividad, estos talleres deben incorporar metodologías adaptadas a cada grupo etario y utilizar enfoques dinámicos e interactivos que propicien una comprensión profunda del problema y fomenten la adopción de conductas basadas en el respeto y la no violencia.

Entre las acciones prioritarias se recomienda la creación de sistemas de denuncia anónimos que permitan al estudiantado reportar situaciones de acoso sin temor a represalias, así como la implementación de un marco de actuación efectivos para garantizar la protección de las personas afectadas.

Para fortalecer la prevención y el abordaje de los incidentes de carácter sexual, es indispensable que cada centro educativo cuente con profesionales del trabajo social capacitados y comprometidos con esta problemática. Estos profesionales deben asumir una función central en la coordinación de acciones preventivas, la gestión de procedimiento de denuncia y el acompañamiento a las personas afectadas. Asimismo, su labor debe incluir la sensibilización del personal educativo y

⁴⁷ Estrategia Nacional de Desarrollo 2030, Ley No. 1-12, República Dominicana, 2012.

de la comunidad escolar para garantizar un entorno seguro y libre de violencia.

El personal del trabajo social también tiene la responsabilidad de implementar normativas confidenciales, accesibles y seguros, que permitan a estudiantes, docentes y personal administrativo reportar cualquier incidente sin temor a represalias. Estos protocolos deben estar bien definidos, con procedimientos específicos para el seguimiento de los casos que aseguren el apoyo total a las personas afectadas y establezcan medidas disciplinarias eficaces frente a los agresores. La aplicación adecuada de estos mecanismos contribuirá a fortalecer la confianza institucional y a consolidar un ambiente educativo basado en el respeto y la protección de derechos.

Para fortalecer la respuesta institucional, se recomienda implementar un programa de capacitación continua dirigido al personal educativo. Esta formación debe proporcionar herramientas eficaces para identificar, prevenir y actuar de inmediato ante situaciones de acoso.

Otra medida necesaria es la incorporación de módulos de educación sexual en el currículo escolar, adaptados a las distintas etapas del desarrollo del estudiantado. Estos módulos deben abordar no solo los aspectos biológicos de la sexualidad, sino también contenidos vinculados al consentimiento, las relaciones saludables, la prevención del acoso y la violencia de género. El personal del trabajo social debe participar de manera directa en su implementación, colaborar con el cuerpo docente, y velar por que el estudiantado adquiera los conocimientos y habilidades necesarios para protegerse y respetar a los demás.

Para reforzar la educación en equidad y la prevención del acoso, se recomienda el desarrollo de materiales educativos como guías, videos y actividades didácticas que promuevan el consentimiento y una cultura del respeto. Estos recursos deben integrarse tanto en el aula como en actividades extra-curriculares, de modo que el aprendizaje sobre prevención del acoso sea continuo y accesible para todo el estudiantado.

Es prioritario que estos materiales involucren a las familias y a la comunidad, con el propósito de reforzar los mensajes preventivos y fomentar la corresponsabilidad en la erradicación del acoso. El personal del trabajo social tiene la responsabilidad de facilitar estos recursos y orientar al personal educativo sobre su adecuada utilización.

También debe promoverse la creación de espacios seguros dentro de las escuelas, gestionados por profesionales del trabajo social. Estos espacios deben permitir al estudiantado expresar situaciones de acoso y recibir apoyo emocional oportuno, así como brindar orientación especializada y recursos de apoyo adaptados a sus necesidades. Su existencia refuerza la cultura de prevención y fortalece la confianza institucional.

La implicación activa de las familias y de la comunidad constituye un factor significativo para consolidar entornos escolares seguros. La prevención del acoso no puede recaer solo en las escuelas; requiere la participación articulada de todos los actores sociales. En este sentido, los y las profesionales del Trabajo Social deben fomentar la coordinación entre escuelas, familias y organizaciones sociales, con el objetivo de fortalecer la comunicación y promover un enfoque colaborativo y de apoyo mutuo.

Este involucramiento puede concretarse mediante talleres, encuentros y actividades de sensibilización dirigidas a madres, padres y personas tutoras, que les permitan identificar señales de alerta, brindar apoyo emocional a sus hijos e hijas, y promover una cultura de respeto y protección en el entorno familiar y escolar.

El protagonismo del estudiantado debe ser fomentado mediante programas de formación que fortalezcan su capacidad para identificar y denunciar situaciones de acoso, así como para construir relaciones respetuosas basadas en el consentimiento y la equidad. La participación activa del alumnado se constituye en una herramienta de carácter obligatorio para transformar la cultura escolar.

Asimismo, para una intervención efectiva, el Trabajo Social debe articular acciones con las instituciones gubernamentales que integran el sistema nacional de protección, como el Ministerio de Educación, el Ministerio de la Mujer, el CONANI y las fiscalías especializadas. Esta coordinación debe garantizar acompañamiento psicológico, asesoría legal y asistencia social a las personas afectadas, así como el diseño de estrategias conjuntas de prevención y mitigación que fortalezcan las políticas públicas y los canales institucionales de atención.

Finalmente, ante la creciente exposición a entornos digitales, resulta imprescindible establecer políticas concretas que regulen el uso de internet y redes sociales en el ámbito escolar. El Trabajo Social debe liderar estrategias educativas orientadas al uso responsable de estas herramientas, promover espacios de reflexión sobre el acoso digital y facilitar el acceso a servicios de apoyo psicológico y asesoría legal, para garantizar una protección sistémica frente a estas nuevas formas de violencia.

Bibliografía

Águila Gutiérrez, M., Salazar, J., y Moreno Díaz, L. *Trabajo Social e intervención comunitaria en contextos escolares*. Madrid: Editorial Universitas, 2016.

Benítez Luzuriaga, B., Prado Ortega, M., Carvajal Romero, H., y González Segarra, A. «El acoso sexual y su efecto en el entorno escolar en adolescentes de 12 a 16 años del Colegio Kléber Franco Cruz de la ciudad de Machala año 2023.» *Revista Social Fronteriza* 4, no. 4 (2024): e346.

Calp, N. *Trabajo Social y perspectiva de género: Transformaciones necesarias en la intervención profesional*. Madrid: Ediciones Paraninfo, 2017.

- Cánovas Pérez, R., Gallego Chamorro, B., Navarro Galiano, M. J., y González Martín, V. «Violencia de género e intervención del trabajador social.» *ReiDoCrea*, Monográfico (2017): 64-73.
- Castañeda-López, M., Jiménez Cortés, A., y Gómez Alvarado, P. «Educación sexual y prevención del embarazo adolescente en Oaxaca.» *Boletín de Investigación Educativa de México* 14, no. 3 (2022): 211-226.
- Centro de Derechos Reproductivos. *Impacto del acoso sexual en la salud integral de adolescentes*. Washington, DC: CDR, 2015.
- Centro de Estudios de Género del INTEC, «Centro de Estudios de Género de INTEC recomienda implementar política de igualdad de género en todos los niveles educativos,» Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), mayo 5, 2023.
- Cortés Valdivia, J., Amaro Navarrete, M. E., y Puga Olmedo, J. C. «Factores psicosociales del acoso sexual escolar: una mirada desde el estudiantado.» *Revista Internacional de Psicología y Educación* 25, no. 3 (2023): 300-312.
- Del Cano, Marcos, y Ana María Guerra Vaquero, coords. *Derechos humanos y trabajo social*. Madrid: Universitas, 2013.
- Eljach, L. J. *Educación y violencia: el silenciamiento institucional del acoso escolar*. Bogotá: Editorial Universidad de los Andes, 2011.
- Fernández Montaña, Patricia. «Trabajo Social Feminista: Una Revisión Teórica para la Redefinición Práctica.» *Cuadernos de Trabajo Social* 28, no. 2 (2015): 301-311.
- Fundamind. *Educar sexualmente desde el jardín previene abusos y embarazos no deseados*. Buenos Aires: Fundamind, 2016.
- González, M., López Sánchez, D., Ruiz Ortega, C., y García Moreno, I. «Influencia de la vestimenta en la atribución de culpa en agresiones sexuales.» *Revista de Psicología Social Aplicada* 7, no. 1 (2020): 91-110.

- González, María del Carmen, et al. «Consecuencias psicosociales del acoso sexual en entornos educativos.» *Revista Internacional de Educación y Desarrollo* 11, no. 2 (2015): 79-92.
- González, René, y Ana Isabel Flores. «La teoría fundamentada como alternativa reflexiva: Para conocer a los actores y sus prácticas en el entorno de la Web 2.0.» *Ciencia y Sociedad* 42, no. 1 (2017): 11-28.
- Hernández Herrera, M. A., Jiménez García, J. C., y Guadarrama Tapia, M. *Acoso escolar: diagnóstico, prevención y afrontamiento*. México D.F.: Trillas, 2015.
- Hoy Digital. «Educación sexual ausente y pornografía: factores que normalizan la violencia escolar.» *Hoy Digital*, 2023. <https://hoy.com.do/educacion-sexual-y-pornografia>
- Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE). *Estudio de prevalencia, tipología y causas de la violencia en los centros educativos de básica y media de la República Dominicana*. Santo Domingo: IDEICE, 2014.
- Kerman, B. *El rol docente frente al acoso escolar*. Madrid: Ediciones Académicas, 2019.
- Medina-Vidal, I., y Palma-Patricio, E. «Fuentes informativas de educación sexual en adolescentes y su vínculo con violencia de género.» *Revista Latinoamericana de Educación Social* 12, no. 2 (2024): 65-84.
- Mencía Ripley, A. «Aceptación de la violencia de género en docentes de escuelas públicas.» *Revista Caribeña de Investigación Educativa* 4, no. 1 (2020): 23-38.
- Méndez, M. *Conductas de riesgo y salud mental en adolescentes víctimas de violencia sexual*. Quito: Editorial Universitaria Andina, 2019.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). *Boletín Estadístico sobre Casos de Acoso y Abuso Sexual en Escuelas Públicas 2022-2023*. Santo Domingo: MINERD, 2023.

- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). *Informe de Medidas Disciplinarias en el Sistema Educativo Nacional 2023-2024*. Santo Domingo: MINERD, 2024.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. «MINERD socializa Protocolo de Respuesta a Situaciones de Violencia de Género Relacionada con la Escuela (PRSVGRE).» Mayo 16, 2023.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). *La violencia y el acoso en el mundo del trabajo*. Ginebra: OIT, 2012.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). *Informe sobre salud adolescente y embarazo precoz*. Ginebra: OMS, 2020.
- Plata Ordóñez, C., Riveros Otaya, J., y Moreno Méndez, L. «Secuelas psicológicas del abuso sexual: ansiedad, depresión y suicidio en adolescentes.» *Revista Colombiana de Psicología Clínica* 12, no. 1 (2010): 45-60.
- Ramírez Fernández, L. A., Barajas Ledesma, M., y González Ávila, C. *Educación, violencia y normativas escolares: estudios de caso en México*. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional, 2017.
- Ramírez Fernández, L. A., y Barajas Ledesma, M. «Percepciones estudiantiles sobre acoso escolar y respuesta institucional.» *Revista Latinoamericana de Educación Crítica* 11, no. 2 (2017): 97-112.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe, (1996): 61-77.
- Roselló Nadal, E. «Reflexiones sobre la intervención del trabajador social en el contexto educativo.» *Alternativas: Cuadernos de Trabajo Social* 6 (1998): 217-229.
- San Martín, C. *La teoría fundamentada en la investigación social cualitativa*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 2014.
- Suárez Martín, A. «Trabajo social y prevención del acoso escolar.» *Revista de Estudios Sociales* 25 (2016): 43-58.

UNESCO. *Directrices para la prevención de la violencia de género en instituciones educativas de América Latina*. París: UNESCO, 2022.

UNICEF. *Prevención de la violencia de género en entornos educativos: buenas prácticas internacionales*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2025.

UNICEF. *Prevención del abuso y violencia de género en adolescentes*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2025.

Estudios Sociales

Año 57, Vol. XLVIII, número 171

Enero-junio 2025

Violencia escolar y el papel de los medios en la reproducción de estereotipos de género: estudio hemerocrítico aplicado sobre las representaciones periodísticas de agresores y víctimas a partir de la cobertura de los casos de violaciones, abortos inducidos y acoso sexual en escuelas dominicanas. (2023-2025)

School Violence and the Role of the Media in the Reproduction of Gender Stereotypes: A Gender-Based News Criticism Study on the Representations of Perpetrators and Victims in Journalistic Narratives Covering Cases of Rape, Induced Abortions, and Sexual Harassment in Dominican Schools (2023-2025)

Violence scolaire et rôle des médias dans la reproduction des stéréotypes de genre : Étude hémérocritique appliquée sur les représentations narratives journalistiques des agresseurs et des victimes à partir de la couverture des cas de viols, d'avortements provoqués et de harcèlement sexuel dans les écoles dominicaines (2023-2025)

Elvira Margarita Lora Peña*

Resumen

La inserción de la violencia de género escolar en las primeras planas de los periódicos y el *prime time* de los noticiarios en la República Dominicana, coloca

* Es una periodista feminista, académica y productora transmediática. Es profesora en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra y el Centro Bonó, especializada en filosofía de la comunicación, estrategia periodística, creación audiovisual y nuevos medios. <https://orcid.org/0000-0002-0074-4216>

en el foco de la opinión pública los hechos de acoso sexual, violaciones y abortos inducidos que afectan principalmente a las alumnas; pero también, en este espectro reaparece la preocupación referente al papel de los medios de comunicación en validar estereotipos y roles de género reproductores de violencias; o desafiarlos, erradicarlos y des-perpetualizarlos.

La metodología cualitativa, fundamentada en el análisis hemerocrítico-aplicado a 18 textos periodísticos publicados durante el año escolar 2023-2024, busca desentrañar *el framing del reporte* y proveer datos para verificar en qué medida la prensa escrita dominicana ha des-patriarcalizado esta cobertura, o continúa atada a los sesgos androcentristas. En este contexto, se abordará el imaginario que se difunde sobre el entorno escolar y la urgencia de que en este se articulen acciones para prevenir la violencia.

Palabras claves

Violencia de género escolar, representación de agresores y víctimas, framing del reporte, hemerocrítica con perspectiva de género.

Abstract

The visibility of school gender-based violence on the front pages of newspapers and in prime-time newscasts in the Dominican Republic places incidents of sexual harassment, rape, and induced abortions—primarily affecting female students—at the center of public opinion. Within this spectrum, concerns resurface regarding the role of the media in either reinforcing gender roles and stereotypes that perpetuate violence, or challenging and dismantling them. This qualitative study, grounded in applied news criticism (hemerocriticism), analyzes 18 news articles published during the 2023-2024 school year. It aims to uncover the framing strategies employed by the press and assess to what extent Dominican print media has de-patriarchalized its coverage, or whether it remains anchored in androcentric biases. The study also addresses the dominant narratives

projected about the school environment and highlights the urgent need for school-based actions to prevent gender-based violence.

Keywords: School gender-based violence, representations of perpetrators and victims, news framing, gender-sensitive hemerocriticism

Résumé

L'insertion de la violence de genre en milieu scolaire à la une des journaux et dans les journaux télévisés en heure de grande écoute en République dominicaine met en lumière les cas de harcèlement sexuel, de viols et d'avortements provoqués qui touchent principalement les élèves filles. Dans ce cadre, réapparaît également la préoccupation quant au rôle des médias dans la validation des stéréotypes et rôles de genre vecteurs de violences, ou au contraire, leur remise en question, leur éradication et leur dénaturalisation. La méthodologie qualitative, fondée sur une analyse hémérocritique appliquée à 18 articles publiés au cours de l'année scolaire 2023-2024, vise à mettre en évidence les cadrages médiatiques et à déterminer dans quelle mesure la presse écrite dominicaine a dépatricarialisé sa couverture ou demeure encore marquée par des biais androcentriques. Dans ce contexte, l'étude explore l'imaginaire projeté autour de l'environnement scolaire et souligne l'urgence de mettre en œuvre des actions pour prévenir les violences.

Mots-clés: Violence scolaire de genre, représentations des agresseurs et des victimes, cadrage médiatique, hémérocritique avec perspective de genre

Introducción

El Ministerio de Educación de la República Dominicana¹ informó de la desvinculación y suspensión de más de 30 do-

¹ Dirección de Comunicaciones. «Noticias». Ministerio de Educación <https://ministeriodeeducacion.gob.do/comunicaciones/>

centes por acoso sexual acontencido en las escuelas en el año escolar 2023-2024. La prensa tradicional de la República Dominicana difundió a la opinión pública noticias en las cuales se entreteje narrativas sobre sujetos agresores y víctimas, creando un imaginario circundante en torno al espacio educativo, que puede estar cargado de sesgos y estereotipos.

De hecho, aunque las investigaciones de Iñigo Marauri-Castillo² evidencian una evolución en el enfoque informativo de la violencia de género en los medios de comunicación, tanto Luciana Dadico como Juan Antonio Morales³, coinciden en que la representación de las víctimas y agresores continúa alimentando los estigmas que normalizan los actos violentos en la opinión pública.

La finalidad de este estudio hemerocrítico-aplicado es investigar si la prensa dominicana en su cobertura de casos de violaciones, abortos inducidos y acoso sexual en escuelas contribuye a reforzar o a desafiar los estereotipos de género en el imaginario social.

Y es que en la medida en que el patriarcado esté (o no) latente en las noticias de los casos denunciados por el propio órgano rector del sistema educativo, es posible que las familias y -en menor medida- los equipos gestores y docentes, construyan (o no) representaciones en la percepción de la opinión pública sobre la cultura del consentimiento y la responsabilidad institucional; pueden incidir (o no) en la desmitificación de las personas agresoras y las sesgadas causales; pueden dismantelar las creencias y supuestos del «comportamiento debido» de niñas, niños y personas adolescentes.

[noticias/mas-de-30-docentes-fueron-desvinculados-y-suspendidos-por-acoso-sexual-en-el-ano-escolar-2023-2024](#) (consultada el 27 de febrero de 2025)

² Marauri-Castillo, Iñigo. «Tratamiento ético de la violencia de género en los medios». ZER - Revista de Estudios de Comunicación 29(56), 383-396.

³ Dadico, Luciana. «Violência Escolar de Gênero». Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, 32 (69), 78-89.

El presente estudio se presenta en cuatro apartados. Parte de la mirada referente a cómo las noticias se convierten en poderosas estrategias discursivas para la percepción de la violencia de género escolar. La segunda parte, presenta la construcción de la metodología del estudio hemerocrítico de Jacques Kayser⁴ aplicado desde un enfoque del periodismo feminista, como el abordado por Elvira Hernández Carballido⁵, para estudiar los textos publicados en la prensa escrita fundamentados en los casos denunciados. La tercera parte evalúa las noticias con el propósito de indagar en la evolución (o no) del *framing del reporte* de estas coberturas. La cuarta parte presenta una propuesta de abordaje en la cual el discurso mediático respalde la necesaria ruptura de silencio ante la violencia en las escuelas, trascendiendo la usual descripción re-victimizante de los hechos y procediendo a la articulación de acciones preventivas y erradicadoras desde el sistema educativo y judicial, las familias y las políticas públicas.

Aproximaciones del discurso mediático a la violencia escolar

El discurso mediático sobre la violencia, especialmente la violencia de género, se caracteriza por la perpetuación de estereotipos distorsionadores de los roles de género y la normalización de la violencia, a menudo con un tratamiento superficial y de escasa ética de las informaciones⁶. Pero, ante este usual tratamiento existe el espacio posible para que el periodismo sea la herramienta idónea e impulsora del anhelado cambio social que promueve las perspectivas de género

⁴ Kayser, Jacques. El Diario Francés. 2a ed. Barcelona: ATE, 1979.

⁵ Hernández Carballido, Elvira. «La necia trayectoria del periodismo feminista y sus cómplices». En Historia y aportes sociales de la investigación de la comunicación en México. ¿Cuáles son los acuerdos mínimos del núcleo disciplinario?, presidido por Elvira Hernández Carballido. Simposio llevado a cabo en el XXVII Encuentro Nacional de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación, Querétaro, México.

⁶ César Aldas Zambrano, «El rol de los medios de comunicación en la construcción de estereotipos de género», ECiencia 1, no. 4 (2024): 45-61, <https://doi.org/10.1022/42sbm07>

y de derechos humanos, enraizadas en enfoques éticos y responsables⁷.

En el ámbito de la violencia escolar, se plantea que el discurso mediático además de su comportamiento ante otras formas agresión puede tender a «ignorar el papel de la escuela» en el problema de la violencia, como cuna, como propagadora, como institución normalizadora, restando todo crédito al rol preventivo que debe liderar⁸.

Pero también, en un panorama mediático disruptivo y que acoge las disociaciones y efectos narcotizantes de las redes sociales, a través de las informaciones periodísticas son reforzadas las conductas de las personas agresoras en los centros educativos⁹, cultivando en la cobertura las prácticas culturales que legitiman la dominación, las cuales exponen y amplifican la inacción o el apoyo indirecto de los observadores (en especial, a través de noticias carentes de cuestionamientos a la institucionalidad), lo cual termina reproduciendo los patrones patriarcales aprendidos también en el territorio escolar.

La normalización de la espiral violenta en las aulas muestra como medios de comunicación y sistema educativo pueden conformar una mancuerna perpetuadora de estereotipos, reproductora de un poder y control total para las personas agresoras. Para Oneida Chirino (2020), «la violencia escolar está interconectada con la violencia social, que es influenciada y, en parte, perpetuada por la forma en que los medios presentan la realidad y los roles de género»¹⁰. Además, la cada vez

⁷ Alejandro Luis Blanco Zúñiga y John Faber Buitrago Vargas, «Medios de Comunicación, Violencia de Género y Conflicto Armado: Una Mirada Socio-Jurídica», *Buiyya-tierra* 1, no. 1 (2024): [Número de página(s)], <https://doi.org/10.62457/34r1fx39>

⁸ Luciana Dadico, «Violência Escolar De Gênero: Uma Abordagem Teórico-Crítica», *REV. FABEBA - Ed. e Contemp.* 32, no. 69 (2023): [Número de página(s)], <https://doi.org/10.21876/faseba.v32i69.p/78-89>

⁹ Jesús Morales, «Víctima, victimario y el tercer espectador: la tríada que conforma el espiral de la violencia escolar». *Revista Latinoamericana de Difusión Científica* 5, no. 8 (2023): [Número de página(s)], <https://doi.org/10.38186/difcie.58.10>.

¹⁰ Chirino, Oneida. «La violencia de género y los Medios de Comunicación

mayor mercantilización de la información banaliza los casos de violencia escolar, reportándose estos “sin filtros, con una potencializadora frecuencia que «llegan a parecer incontrolables»¹².

Cuando los focos se colocan sobre las escuelas, cuál terreno de guerra, se resalta la justa posibilidad de implementar la capacitación y análisis crítico sobre la situación escolar, la transversalización de las perspectivas de derechos humanos y género, correlacionadas con la praxis ética del periodismo.

Entonces, en esta tesitura, el reporte adquiere una importancia trascendente, ya que se convierte en espejo de imaginarios que han sido forjados previamente como elementos de control por el sistema patriarcalista. Pues, ¿en qué medida pueden los y las periodistas poseer herramientas propias, conocimientos previos y miradas críticas para desvincularse ante la agenda *setting*¹³ que suele expandir con sensacionalismo la violencia escolar?

Alejandro Luis Blanco Zúñiga y John Faber Buitrago Vargas (2024)¹⁴ indican que los encuadres (*framings*) del reporte que narra los acontecimientos violentos refuerzan la narrativa de opresión al presentar la realidad de una manera que refuerza la desigualdad de género (entre la persona perpetradora y la víctima), otorga validez a los estereotipos (el poder de quien acosa y la debilidad de quien es acosado (a)), distorsiona la imagen de las mujeres (las alumnas y las maestras, en

Social». Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico, n.º 11 (Enero-Junio 2020): 69-92. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3693034>

¹¹ Chirino, «La violencia de género», [pag.74].

¹² Pacheco-Salazar, Berenice, y Julián López-Yáñez. «Ella lo provocó: el enfoque de género en la comprensión de la violencia escolar». Revista de Investigación Educativa 37, n.º 2 (2019): 363-378. doi:10.6018/rie.37.2.321371.

¹³ Bernadette Califano, «Los medios de comunicación, las noticias y su influencia sobre el sistema político». Revista mexicana de opinión pública 19 (2015): 61, <https://doi.org/10.1016/j.rmop.2015.02.001>.

¹⁴ Alejandro Luis Blanco Zúñiga y John Faber Buitrago Vargas, «Medios de Comunicación, Violencia de Género y Conflicto Armado: Una Mirada Socio-Jurídica». Buiyya-tierra 1, no. 1 (enero-junio de 2024), <https://doi.org/10.62457/34r-1fx39>.

este contexto) y, en muchos casos, trivializa la violencia. Todo esto, desde el *framing del reporte* contribuye a mantener un sistema patriarcal establecido.

De la hemerocrítica al contexto

Para el desarrollo de este estudio sobre la violencia escolar y el rol de los medios de comunicación se acoge la metodología fundamentada en la técnica hemerocrítica, descrita por Kayser (1979)¹⁵, como un método de análisis documental enfocado en el estudio sistemático y crítico de publicaciones periódicas, tales como periódicos y revistas, para comprender cómo se construyen y transmiten los discursos públicos, los hechos sociales y las ideologías en un contexto histórico determinado.

Aunque el autor desarrolla esta técnica para clasificar el diario francés de la postguerra, al aplicarla cuatro décadas después transversalizada con perspectiva de género y periodismo feminista, se logran inferencias que permiten identificar las subjetividades implícitas en la praxis periodística, distinguiendo entre diferentes géneros periodísticos tal como la noticia (exposición de hechos sin opinión), los artículos (que exponen ideas y comentarios) y los géneros combinados que entrelazan información y opinión. Esta técnica posibilita analizar cómo los periodistas y sus publicaciones expresan sus posiciones ideológicas y cómo influyen en la construcción del sentido social¹⁶, por lo que resulta una exploración multimodal para el análisis y la construcción del imaginario difundido sobre el agresor y la víctima en los casos de violencia escolar.

A través de un muestreo de caso-tipo¹⁷ se seleccionan 18 informaciones que abarcan los años escolares 2023 hasta 2025, cuyos

¹⁵ Kayser, Bernard. «El género periodístico». Madrid: Editorial Gredos, 1979. [página 25].

¹⁶ Elvira Margarita Lora Peña. «Periodismo, feminismo y agencia: Estudio hemerocrítico del discurso feminista de la revista *Fémina* (1922-1939) en la República Dominicana. Caso de estudio: Editoriales de la periodista y maestra normal Petronila Angélica Gómez Brea». Universitat Autònoma de Barcelona, 2020.

¹⁷ Madé Serrano, N. «Metodología de la investigación». México, DF: Editora McGraw Hill, 2008.

titulares se convierten en un prelude referente a casos de violencia escolar reportados, tanto en periódicos de circulación nacional como en páginas institucionales, en estas específicamente la del Ministerio de Educación y del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (como se muestra en la Tabla.1).

Tabla 1. Textos periodísticos considerados casos-tipo para analizar el tratamiento informativo de la violencia escolar en República Dominicana (2023-2024)

Nº	Fecha	Periódico	Titular	Género	Firma
1	10 05 2023	Hoy	«25 cifras alarmantes del informe MinerD sobre violencia en escuelas dominicanas» ¹⁸	Reportaje informativo	•
2	14 08 2023	La información de Santiago	«Especialista aboga por una legislación para enfrentar el acoso escolar o bullying en RD» ¹⁹	Noticia	•
3	16 06 2023	El Caribe	«Año escolar cierra con pobre desempeño y estela de violencia» ²⁰	Reportaje informativo	•
4	03 07 2023	Hoy	«Violencia escolar pone otra mala nota del sistema educativo» ²¹	Reportaje informativo	•

¹⁸ Joel Suero, «25 cifras alarmantes del informe del MinerD sobre violencia en escuelas dominicanas», *Periódico Hoy*, 10 de mayo de 2023. Acceso el 27 de febrero de 2025. <https://hoy.com.do/25-cifras-alarmantes-del-informe-del-minerd-sobre-violencia-en-escuelas-dominicanas/>

¹⁹ Félix Parra, «Especialista aboga por una legislación para enfrentar el acoso escolar o bullying en la República Dominicana», *Periódico La Información de Santiago*, 14 de agosto de 2023. Acceso el 27 de febrero de 2025. <https://www.lainformacion.com.do/nacion/santo-domingo/especialista-aboga-por-una-legislacion-para-enfrentar-el-acoso-escolar-o-bullying-en-la-republica-dominicana>

²⁰ Diana Rodríguez, «Año escolar cierra con pobre desempeño y estela de violencia», *El Caribe*, 16 de junio de 2023. Acceso 1 de marzo de 2025: <https://www.elcaribe.com.do/panorama/educacion/ano-escolar-cierra-con-pobre-desempeno-y-estela-de-violencia/>

²¹ Lily Luciano, «Violencia escolar, pone otra mala nota al sistema educativo», *Vivir*, 3 de julio de 2023. Acceso 2 de marzo de 2025: <https://hoy.com.do/violencia-escolar-pone-otra-mala-nota-al-sistema-educativo/>

5	21 09 2023	Listín Diario	«Minerd y Unicef promueven cultura de paz en las escuelas a través de un acuerdo intersectorial» ²²	Noticia	X
6	05 12 2023	Listín Diario	«Más del 25% de niños y niñas se han sentido acosados en escuelas dominicanas» ²³	Noticia	•
7	29 05 2024	Diario Libre	«Estudiante es internada tras recibir golpiza de compañeras en el liceo de Santiago» ²⁴	Noticia	•
8	15 06 2024	Diario Libre	«La violencia en las escuelas como reflejo del deterioro de la sociedad dominicana» ²⁵	Reportaje	•
9	21 07 2024	Hoy	«Más de 30 docentes fueron desvinculados y suspendidos por acoso sexual en el año escolar 2023-2024» ²⁶	Noticia	•
10	01 09 2024	Diario Libre	«El bullying se ha normalizado» ²⁷	Reportaje	•

²² UNICEF República Dominicana, «MINERD y UNICEF promueven Cultura de Paz en las escuelas: A través de un acuerdo multisectorial, diversos actores sociales se comprometieron, desde sus distintos roles, a contribuir en un “Pacto por la Paz” a fin de que los centros educativos sigan siendo entornos seguros y armoniosos», 21 de septiembre de 2023. Acceso 27 de febrero de 2025: <https://www.unicef.org/dominicanarepublic/comunicados-prensa/minerd-y-unicef-promueven-cultura-de-paz-en-las-escuelas#:~:text=Esto%2C%20a%20trav%C3%A9s%20de%20una,del%20a%C3%B1o%20escolar%202023%2D2024>.

²³ Nicole, Collado. 2023. «Más del 25 % de niños y niñas se ha sentido acosado en escuelas dominicanas». Listín Diario, diciembre 5, 2023. Acceso 27 de febrero de 2025 https://listindiario.com/la-republica/20231205/ninos-ninas-sienten-acosados-escuelas-dominicanas-encima-promedio_785601.html

²⁴ Edward Fernández, «Estudiante es internada tras recibir golpiza de compañeras en liceo de Santiago», Diario Libre, 29 de mayo de 2024. Acceso 27 de febrero de 2025: <https://www.diariolibre.com/actualidad/educacion/2024/05/29/una-estudiante-es-golpeada-por-companeras-en-liceo-de-santiago/2738342>

²⁵ Socorro Arias, «La violencia en las escuelas como reflejo del deterioro de la sociedad dominicana», Diario Libre, 15 de junio de 2023. Acceso 27 de febrero de 2025: <https://www.diariolibre.com/actualidad/educacion/2023/06/15/violencia-en-escuelas-reflejo-de-la-sociedad/2345266>

²⁶ MinerD, «Más de 30 docentes».

²⁷ Socorro Arias, «El bullying en RD se ha normalizado con secuelas». Diario

11	01 09 2024	Diario Libre	«El presupuesto limita el ingreso de nuevos agentes de la Policía Escolar en República Dominicana» ²⁸	Reportaje	•
12	01 10 2024	Diario Libre	«Estudiante hiere a otro con un arma blanca en una escuela de Santiago» ²⁹	Noticia	•
13	25 10 2024	Diario Libre	«Muere estudiante de 16 años que fue golpeado por compañeros en liceo de Cabral, Barahona» ³⁰	Noticia	X
14	26 01 2025	El Nuevo Diario	«Alianza Cristiana Dominicana condena casos de abuso sexual en escuelas» ³¹	Noticia	X
15	16 01 2025	Diario Libre	«Estudiante de 16 años acusa a profesor de Higüey de violarla y obligarla a abortar» ³²	Noticia	X

Libre, 25 de septiembre de 2023. Acceso 27 de febrero de 2025: <https://www.diariolibre.com/actualidad/educacion/2023/09/24/el-bullying-en-el-pais-se-ha-normalizado-con-secuelas/2471347>

²⁸ Jusety Pérez, «El presupuesto limita el ingreso de nuevos agentes en la Policía Escolar en República Dominicana» Diario Libre, 23 de septiembre de 2024. Acceso 27 de febrero de 2025: <https://www.diariolibre.com/actualidad/nacional/2024/09/22/presupuesto-limita-ingreso-de-nuevos-agentes-en-policia-escolar-rd/2854933#:~:text=Seg%C3%BAAn%20la%20Ejecuci%C3%B3n%20Presupuestaria%202024%20del%20Ministerio.sistema%2C%20incluyendo%20un%20foro%20sobre%20seguridad%20escolar>

²⁹ Edward Fernández, «Estudiante hiere a otro con un arma blanca en una escuela de Santiago» Diario Libre, 10 de septiembre de 2024. Acceso 27 de febrero 2025: <https://www.diariolibre.com/actualidad/educacion/2024/09/10/nino-hiere-a-otro-con-un-arma-blanca-en-escuela-de-santiago/2845375>

³⁰ «Muere estudiante de 16 años que fue golpeado por compañeros en liceo de Cabral, Barahona». Diario Libre, 25 de octubre de 2024. Acceso 27 de febrero 2025: <https://www.diariolibre.com/actualidad/educacion/2024/10/25/muere-estudiante-que-fue-golpeado-por-companeros-en-escuela-de-cabral/2891757>

³¹ «Alianza Cristiana Dominicana condena casos de abuso sexual en escuelas», El Nuevo Diario, 26 de enero de 2025. Acceso 2 de marzo de 2025: <https://elnuevodiario.com.do/alianza-cristiana-dominicana-condena-casos-de-abuso-sexual-en-escuelas/>

³² «Estudiante de 16 años acusa a profesor de Higüey de violarla y obligar-

16	31 01 2025	Diario Libre	«Violencia sexual y estadísticas, entre la impunidad y el silencio» ³³	Opinión	•
17	13 02 2025	Diario Libre	«Minerd interviene escuela en Nagua en la que una alumna golpeó a otra» ³⁴	Noticia	X
18	28 04 2025	Diario Libre	«No quedarse dao» ³⁵	Opinión	X

De estas noticias se toman las variables que permiten reconstruir la tipología de los tipos de violencia escolar abordados, el rol de las personas agresoras, las atribuciones que se le hacen a las víctimas y el accionar institucional, develando de esta manera la reproducción o el desmantelamiento de estereotipos, así como la intencionalidad periodística (si es amarillista y enfocado en vender la programación en lugar de educar o denunciar).

Este estudio se realiza en un contexto socioeducativo que atraviesa una profunda crisis³⁶ «marcada por la omnipresencia de diversas formas de violencia, problemas de salud mental, consumo de sustancias y vulnerabilidad extrema de los

la a abortar», Diario Libre, 16 de enero de 2025. Acceso 2 de marzo de 2025: <https://www.diariolibre.com/actualidad/educacion/2025/01/16/acusan-a-profesor-de-higuey-de-violacion-sexual-a-estudiante/2970137>

³³ Clotilde Parra, «Violencia sexual y estadísticas: Entre la impunidad y el silencio, la verdad incómoda sobre el abuso sexual», Diario Libre, 31 enero de 2025. Acceso 27 de febrero de 2025: <https://www.diariolibre.com/opinion/columnistas/2025/01/30/la-violencia-sexual-y-sus-estadisticas/2983991>

³⁴ «Minerd interviene escuela en Nagua en la que una alumna golpeó a otra», Diario Libre Nagua, 13 de febrero de 2025. Acceso 27 de febrero de 2025: <https://www.diariolibre.com/actualidad/educacion/2025/02/13/violencia-escolar-minerd-interviene-escuela-en-nagua/2998957>

³⁵ Inés Aizpún, «No quedarse dao: Un estudio revela que, aunque la violencia en las escuelas es cotidiana y grave, muchos estudiantes consideran que el entorno escolar es más seguro que sus hogares o barrios» Diario Libre, 28 de abril de 2025. Acceso 2 de mayo de 2025: <https://www.diariolibre.com/opinion/am/2025/04/27/violencia-escolar-quedarse-dao/3089593#:~:text=No%20quedarse%20dao&text=Paradoja:%20la%20violencia%20en%20las,%C3%A9sta%20como%20un%20arma%20pedag%C3%B3gica>.

³⁶ Suero, «25 cifras alarmantes».

estudiantes (embarazo adolescente, explotación, abusos sexuales)». Y, a través del análisis hemerocrítico se podrá establecer las fuentes periodísticas consultadas y si estas permiten dismantlar tanto los roles de agresores y víctimas, como precisar las políticas preventivas.

Resultados del tratamiento informativo ante la violencia escolar

El análisis hemerocrítico señala que en el tratamiento informativo en los 18 «casos tipo» estudiados pervive la reproducción de estereotipos de género y un enfoque alejado de sistematicidad, y de la mirada educativa y preventiva. La cobertura esporádica solo enciende sus alertas cuando la institución rectora del sistema educativo u organismos internacionales reporta casos de violencia escolar de las tipologías física, verbal y psicológica entre estudiantes, acoso escolar (bullying), situaciones de violencia con otros actores (cuerpo profesoral, así como entre docentes y familias) y acoso y/o abuso sexual en la escuela.

Los discursos periodísticos enraizados en fuentes oficiales pueden evidenciarse a través de las siguientes construcciones discursivas:

Tabla 2. Presencia del discurso oficial en los casos tipo de violencia escolar

“El informe del Ministerio de Educación de la República Dominicana (Minerd) de mayo de 2023 revela una cantidad alarmante de 24,686 hechos de violencia entre estudiantes (violencia física, verbal o psicológica dentro o fuera del centro educativo), lo que representa un 2.04%”. ³⁷
“Los resultados de la prueba PISA 2022 demostraron que el acoso escolar es una forma de discriminación con una prevalencia alta, afectando a una parte significativa de estudiantes”. ³⁸
“El Minerd informó que 32 docentes fueron desvinculados o suspendidos por acoso sexual durante el año escolar 2023-2024, con ocho desvinculados y 24 suspendidos sin sueldo mientras se investiga”. ³⁹

³⁷ Arias, «El bullying en RD».

³⁸ Collado, «Más del 25 % de niños y niñas».

³⁹ MINERD, «Noticias».

La escasa presencia de búsqueda de fuentes periodísticas que incluyan los clamores de las familias afectadas o la sociedad civil, infiere un subregistro de los más de 20 mil casos anuales de violencia escolar, de acuerdo a los reportes⁴⁰.

Esta narrativa de la ocultación también se alimenta de la nebulosa sobre ¿quién agrede? En las noticias analizadas, es tendencia que las personas que perpetraron la agresión carezcan de una doble identificación en cuanto al poder que se ejerce frente a las víctimas y el sexo. El predominante uso de lenguaje no inclusivo y la supuesta neutralidad del discurso periodístico infiere un predominio de «los agresores», inespecificidad que aumenta los mecanismos de control patriarcalista, en tanto protege a la persona que agrede y también propaga una supuesta supremacía masculina.

Tabla 3.
La nebulosa de la persona agresora

Referencia a estudiantes que cometen agresiones
“La mayoría de los incidentes de violencia en las escuelas se registran entre estudiantes, con 24,686 hechos de violencia física, verbal o psicológica” ⁴¹ .
“Se reportaron 20,120 hechos de violencia entre estudiantes (dentro y fuera de los centros educativos) y 1,724 casos entre docentes y estudiantes en un informe de abril de 2023” ⁴² .
“Un estudiante hirió a un compañero con un arma blanca (tijera) en Santiago” ⁴³ .
“Un estudiante de 16 años falleció tras ser golpeado por compañeros en un liceo en Cabral, Barahona” ⁴⁴ .
Referencia a docentes que cometen agresiones
“Se registraron 217 hechos de violencia entre docentes (física, verbal o psicológica)” ⁴⁵ .

⁴⁰ Suero, «25 cifras alarmantes».

⁴¹ Suero, «25 cifras alarmantes».

⁴² Arias, «La violencia en las escuelas».

⁴³ Fernández, «Estudiante hiere a otro».

⁴⁴ «Muere estudiante de 16 años».

⁴⁵ Suero, «25 cifras alarmantes».

“También hubo 1,724 casos de violencia entre docentes y estudiantes” ⁴⁶ .
“La violencia de docentes hacia sus propios estudiantes aún ocurre en muchos contextos” ⁴⁷
Referencia a familias que cometen agresiones
“También se contabilizaron 898 situaciones de violencia intrafamiliar reportadas, lo que sugiere agresores dentro del ámbito familiar que pueden influir en el comportamiento escolar” ⁴⁸
“Se reportaron 396 hechos de violencia entre docentes y familias” ⁴⁹

Es sintomático que en los casos que son reportados por la prensa escrita fruto de una “viralización previa” en las redes sociales -un total de tres-, se identifiquen a “las agresoras”. Esto deriva en una cobertura desigual no sólo por la identificación del sexo, sino porque amplía la forma en la cual mujeres adolescentes estudiantes ejecutaron la conducta violenta.

Tabla 4.
Forma de identificación de las estudiantes agresoras

“En Santiago, una estudiante fue hospitalizada tras ser agredida a golpes por varias compañeras en un liceo” ⁵⁰ .
“En Nagua, el Minerd intervino una escuela por un incidente violento en el que una alumna golpeó fuertemente a otra” ⁵¹ .
“Se viralizó un caso en La Vega donde una estudiante arrancó parte del cabello a otra compañera de clases” ⁵² .

También, entre los casos estudiados solo se identifican dos docentes que perpetraron abuso y violencia sexual en centros escolares públicos, lo que revela el ocultamiento de datos si se compara con las noticias que ha ofrecido el órgano rector sobre las desvinculaciones realizadas por estos casos (supe-

⁴⁶ Arias, «La violencia en las escuelas».

⁴⁷ Luciano, «Violencia escolar».

⁴⁸ Ibid.

⁴⁹ Suero, «25 cifras alarmantes».

⁵⁰ Fernández, «Estudiante es internada».

⁵¹ «Minerd interviene escuela en Nagua».

⁵² Luciano, «Violencia escolar».

ran los 30 anuales⁵³). No obstante, los nombres de los profesores trascienden ante un factor diferenciador: las familias de las víctimas trascienden del terreno escolar al de la justicia⁵⁴.

La sociedad dominicana tiende a normalizar la violencia, minimizando casos de acoso o abuso con frases como «cosas de muchacho» o «a mí me hacían cosas peores y yo me crié»⁵⁵. Hay una «falocracia social» que revictimiza a las víctimas, llegando a culparlas con la frase «ella, aunque sea una niña, se lo buscó»⁵⁶. ¿Qué señalan las noticias estudiadas sobre las víctimas de violencia escolar? ¿Qué imaginario se construye?

**Tabla 5. Imaginario difundido
sobre las víctimas en las informaciones sobre violencia escolar**

Titular	Imaginario de las víctimas
25 cifras alarmantes del informe del Minerd sobre violencia en escuelas dominicanas	Las víctimas son sujetos de una alarmante serie de estadísticas que revelan la magnitud de la violencia en las escuelas dominicanas. Las cifras presentadas aumentan el imaginario de vulnerabilidad sobre quienes se prepretra el acto violento.
Alianza Cristiana Dominicana condena casos de abuso sexual en escuelas	Se les presenta como receptores potenciales de una educación sexual integral que les empodere para identificar y prevenir abusos y conocer sus derechos.
Año escolar cierra con pobre desempeño y estela de violencia	Reciben “alta carga de violencia” y la “estela de violencia”, evidenciando que algunos han “fallecido y otros que cargan con las secuelas físicas y psicológicas
El bullying en RD se ha normalizado con secuelas	Describe el impacto en el “autoestima, emociones y salud mental”, y resalta que se les han diagnosticado secuelas como “estrés agudo, ansiedad y depresión”.
La violencia en las escuelas como reflejo del deterioro de la sociedad dominicana	Las víctimas tienen “rostros de estudiantes que han fallecido y otros que cargan con las secuelas físicas y psicológicas”.

⁵³ MINERD, «Noticias».

⁵⁴ «Estudiante de 16 años acusa a profesor».

⁵⁵ Parra, «Especialista aboga por una legislación».

⁵⁶ Parra, «Violencia sexual y estadísticas».

No quedarse dao	Las víctimas son estudiantes que experimentan una “violencia en las escuelas [que] es cotidiana y grave”, pero que, paradójicamente, pueden verla como una “forma de diversión, un acto de valentía y una forma de no volver a ser víctima”. Su rol es complejo, ya que, aunque sufren la violencia, también la perciben como un medio para “no quedarse dao”, reflejando una adaptación preocupante a un entorno violento donde la agresión se ha normalizado y esporádicamente se hace visible sólo a través de videos escandalosos.
------------------------	--

A través de estos textos se construye un imaginario en el cual las personas víctimas de violencia en el contexto de la violencia escolar de la República Dominicana están desamparadas y expuestas al peligro en un territorio que debería estar sembrado de paz. La vulnerabilidad con la que son presentadas acrecienta los silencios y profundiza las secuelas como la muerte, la ansiedad, la depresión y el estrés. Además, se refuerza y perpetúa la idea de la existencia de un círculo vicioso del cual se dificultará salir, por lo cual, las víctimas pueden normalizar la violencia.

Este es un punto a mejorar en la cobertura que, de acuerdo a la muestra de casos tipos, tiende al estilo informativo y analítico, apoyándose más en datos y declaraciones oficiales, con pocas voces de las familias que resultan afectadas y son parte de la comunidad escolar. De 18 textos estudiados con la técnica hemero crítica, solo cinco presentan declaraciones de especialistas (veedores del sistema escolar) o se refieren a hallazgos de estudios realizados por grupos de estudios e investigación.

**Tabla 6. Informaciones que apoyan
datos en especialistas y grupos veedores del sistema educativo**

Titular	Imaginario de las víctimas
Año escolar cierra con pobre desempeño y estela de violencia	Este artículo incluye declaraciones de Darwin Caraballo, director ejecutivo de Acción Empresarial por la Educación (Educa).

Especialista aboga por una legislación para enfrentar el acoso escolar o bullying en la República Dominicana	Esta fuente se centra completamente en las propuestas y explicaciones de Julia Muñiz Subervi, abogada y experta en derecho familiar y presidenta de la Asociación de Abogados de Derecho de Familia
MINERD y UNICEF promueven Cultura de Paz en las escuelas	Contiene declaraciones de Carlos Carerra Córdón, representante de UNICEF en República Dominicana
No quedarse dao	Esta información resume hallazgos preocupantes del estudio “Estar, ser y convivir en la escuela” de Berenice Pacheco-Salazar
Violencia escolar, pone otra mala nota al sistema educativo	Este artículo entrevista a Berenice Pacheco Salazar, doctora en educación y psicóloga, y especialista en violencia escolar

A partir del análisis de las informaciones presentadas, se identifican diversas estrategias propuestas en tres textos periodísticos para mitigar la violencia escolar:

- Implementación de programas de educación sexual integral y científica; fortalecimiento de la responsabilidad de la Asociación Dominicana de Profesores (ADP). Mayores controles en la selección y monitoreo del personal docente y participación activa de las familias⁵⁷
- Creación de una legislación específica para enfrentar el acoso escolar o bullying⁵⁸
- Promoción de una Cultura de Paz en las escuelas⁵⁹

El tratamiento periodístico de la violencia escolar en República Dominicana refleja una marcada dependencia de las fuentes oficiales, lo que limita la construcción de un análisis crítico sobre el problema. De los 18 textos examinados, 16 se centran en la recopilación de las acciones del órgano rector,

⁵⁷ El Nuevo Diario, “Alianza Cristiana Dominicana condena casos de abuso sexual en escuelas,” El Nuevo Diario, 26 de enero de 2025.

⁵⁸ Félix Parra, “Especialista aboga por una legislación para enfrentar el acoso escolar o bullying en la República Dominicana,” 14 de agosto de 2023.

⁵⁹ “MINERD y UNICEF promueven Cultura de Paz en las escuelas,” 21 de septiembre de 2023.

priorizando la divulgación de informes anuales, normativas, intervenciones y estrategias gubernamentales. Si bien esta cobertura contribuye a la documentación de las políticas implementadas, su enfoque predominantemente institucional evidencia una falta de cuestionamiento sobre la efectividad de estas medidas y la persistencia de la violencia en los entornos educativos. La ausencia de un abordaje más profundo y argumentativo⁶⁰ reduce la capacidad de los medios para visibilizar las falencias estructurales y exigir mayor rendición de cuentas de las autoridades.

Esta tendencia informativa, donde la violencia escolar se representa a través de la acción gubernamental sin un análisis sobre sus causas y consecuencias, genera un imaginario en el que las soluciones dependen exclusivamente de la institucionalidad. La cobertura periodística, al evitar una crítica sustancial sobre la presencia de estos casos, minimiza la participación de otros actores clave como la comunidad educativa y las familias. Además, el hecho de que solo uno de los textos sea de carácter argumentativo evidencia la falta de diversidad en los enfoques narrativos, lo que limita la posibilidad de generar debates públicos y propuestas alternativas frente a un problema de alta complejidad social. En este sentido, es necesario que los medios incorporen perspectivas más críticas y multidimensionales que permitan comprender la violencia escolar más allá de los informes oficiales y las políticas gubernamentales.

A modo de conclusión

A partir del análisis de la cobertura periodística sobre la violencia escolar en República Dominicana, se pueden extraer varias conclusiones clave:

- **Alta dependencia del discurso oficial:** La gran mayoría de los textos analizados se fundamentan en datos y declaraciones emitidas por el órgano rector del sistema educativo. Esto reduce el margen para

⁶⁰ Inés Aizpún, "No quedarse dao'," Diario Libre, 2024.

una mirada crítica sobre la efectividad de las políticas implementadas y la profundidad del problema.

- **Limitada representación de las víctimas:**

La construcción del imaginario de las personas afectadas refuerza su vulnerabilidad extrema, exponiéndolas como sujetos desprotegidos y sin mecanismos de respuesta. La escasa presencia de testimonios de estudiantes, familias y docentes contribuye a la invisibilización de las experiencias individuales.

- **Normalización de la violencia:** Las narrativas mediáticas tienden a minimizar el impacto del acoso escolar y el abuso, reproduciendo frases y actitudes que justifican o relativizan la agresión. Esto alimenta la idea de que la violencia es parte inherente de la vida escolar, dificultando su erradicación.

- **Falta de diversidad en los enfoques periodísticos:** La prevalencia del estilo informativo y analítico, con ausencia de textos argumentativos, restringe el debate público sobre la violencia escolar. La escasa exploración de factores como género, contexto sociocultural y estructuras de poder perpetúa una visión limitada del problema.

- **Desigualdad en la identificación de agresores:** Se observa una tendencia a la nebulosa informativa en cuanto a quién perpetra la violencia, especialmente cuando los agresores son docentes o figuras de autoridad. Sin embargo, en casos donde las agresoras son mujeres adolescentes, la cobertura tiende a amplificar su rol, generando una diferencia notable en la forma en que se presentan los hechos.

- **Necesidad de un enfoque más crítico e inclusivo:** Para transformar el imaginario social sobre la violencia escolar, es fundamental que los medios incorporen un tratamiento más riguroso, con una mayor representación de las voces de la comunidad escolar. Esto permitiría visibilizar el problema en toda su complejidad y promover estrategias de prevención y respuesta más efectivas.

Estas conclusiones subrayan la urgencia de modificar el tratamiento mediático de la violencia escolar, incorporando narrativas más críticas y multidimensionales que permitan una comprensión profunda del fenómeno y su impacto en la sociedad.

Lista de referencias

- Aldas Zambrano, C. (2024). El rol de los medios de comunicación en la construcción de estereotipos de género. *ECiencia*, 4(1), 45-61.
- Arias, Socorro. «La violencia en las escuelas como reflejo del deterioro de la sociedad dominicana» 15 de junio de 2023. Diario Libre. Acceso 27 de febrero de 2025: <https://www.diariolibre.com/actualidad/educacion/2023/06/15/violencia-en-escuelas-reflejo-de-la-sociedad/2345266>
- Arias, Socorro. «El bullying en RD se ha normalizado con escuelas». Diario Libre, 25 de septiembre de 2023. Acceso 27 de febrero de 2025: <https://www.diariolibre.com/actualidad/educacion/2023/09/24/el-bullying-en-el-pais-se-ha-normalizado-con-secuelas/2471347>
- Aizpún, Inés. «No quedarse dao: Un estudio revela que, aunque la violencia en las escuelas es cotidiana y grave, muchos estudiantes consideran que el entorno escolar es más seguro que sus hogares o barrios» Diario Libre, 28 de abril de 2025. Acceso 2 de mayo de 2025: <https://www.diariolibre.com/opinion/am/2025/04/27/violencia-escolar-quedarse-dao/3089593#:~:text=No%20quedarse%20dao&text=Paradoja:%20la%20violencia%20en%20las,%C3%A9sta%20como%20un%20arma%20pedag%C3%B3gica.>
- Blanco Zúñiga, A. L., & Buitrago Vargas, J. F. (2024). Medios de comunicación, violencia de género y conflicto armado: Una mirada socio-jurídica. *Buiyya Tierra*, 1 (1), 11-34.
- Bonilla-Algovia, E., & Carrasco Carpio, C. (2024). Analizando la coeducación: Perspectiva de las familias, el profesorado y la po-

blación adolescente. *Revista Complutense de Educación*, 35(4), 797-807.

Collado, Nicole. «Más del 25 % de niños y niñas se ha sentido acosado en escuelas dominicanas». *Listín Diario*, 5 de diciembre de 2023. Acceso 2 de marzo de 2025: https://listindiario.com/la-republica/20231205/ninos-ninas-sienten-acosados-escuelas-dominicanas-encima-promedio_785601.html

Dadico, L. (2023). Violência escolar de gênero. *Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade*, 32(69), 78-89

Diario Libre. “Noticias”. «Muere estudiante de 16 años que fue golpeado por compañeros en liceo de Cabral, Barahona», 25 de octubre de 2024. Acceso 27 de febrero 2025: <https://www.diariolibre.com/actualidad/educacion/2024/10/25/muere-estudiante-que-fue-golpeado-por-companeros-en-escuela-de-cabral/2891757>

Diario Libre. “Noticias”. «Estudiante de 16 años acusa a profesor de Higüey de violarla y obligarla a abortar», 16 de enero de 2025. Acceso 2 de marzo de 2025: <https://www.diariolibre.com/actualidad/educacion/2025/01/16/acusan-a-profesor-de-higuey-de-violacion-sexual-a-estudiante/2970137>

Diario Libre. «Minerd interviene escuela en Nagua en la que una alumna golpeó a otra», 13 de febrero de 2025. Acceso 27 de febrero de 2025: <https://www.diariolibre.com/actualidad/educacion/2025/02/13/violencia-escolar-minerd-interviene-escuela-en-nagua/2998957>

Dirección de Comunicaciones. “Noticias”. Ministerio de Educación <https://ministeriodeeducacion.gob.do/comunicaciones/noticias/mas-de-30-docentes-fueron-desvinculados-y-suspendidos-por-acoso-sexual-en-el-ano-escolar-2023-2024> (consultada el 27 de febrero de 2025)

El Nuevo Diario. “Alianza Cristiana Dominicana condena casos de abuso sexual en escuelas.” *El Nuevo Diario*, 26 de enero de 2025. Acceso 2 de marzo de 2025: <https://elnuevodiario.com.do/alianza-cristiana-dominicana-condena-casos-de-abuso-sexual-en-escuelas/>

[za-cristiana-dominicana-condena-casos-de-abuso-sexual-en-es-cuelas/](#)

Fernández, Edward. «Estudiante hiere a otro con un arma blanca en una escuela de Santiago». Diario Libre, 10 de septiembre de 2024. Acceso 27 de febrero de 2025: <https://www.diariolibre.com/actualidad/educacion/2024/05/29/una-estudiante-es-golpeada-por-companeras-en-liceo-de-santiago/2738342>

Fernández, Edward. “Estudiante es internada tras recibir golpiza de compañeras en liceo de Santiago.” Diario Libre, 29 de mayo de 2024

Luciano, Lily. «Violencia escolar, pone otra mala nota al sistema educativo». Periódico Hoy, 3 de julio de 2023. Acceso 2 de marzo de 2025: <https://hoy.com.do/violencia-escolar-pone-otra-mala-nota-al-sistema-educativo/>

Ministerio de Educación [MINERD]. (2024). «Más de 30 docentes fueron desvinculados y suspendidos por acoso sexual en el año escolar 2023-2024». [Ministerio de Educación.Gob.Do]. Acceso 2 de marzo de 2025: <https://ministeriodeeducacion.gob.do/comunicaciones/noticias/mas-de-30-docentes-fueron-desvinculados-y-suspendidos-por-acoso-sexual-en-el-ano-escolar-2023-2024>.

“Minerd interviene escuela en Nagua en la que una alumna golpeó a otra.” Diario Libre, 13 de febrero de 2025.

Marauri-Castillo, I. (2024). Tratamiento ético de la violencia de género en los medios. *ZER - Revista de Estudios de Comunicación*, 29(56), 383-396

Morales, J. A. (2023). Víctima, victimario y el tercero espectador: La tríada que conforma el espiral de la violencia escolar. *Revista Latinoamericana de Difusión Científica*, 8(5), 191-217.

Pacheco-Salazar, B., & López-Yáñez, J. (2019). ‘Ella lo provocó’: El enfoque de género en la comprensión de la violencia escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 371-386.

Parra, Clotilde. «Violencia sexual y estadísticas: Entre la impunidad y el silencio, la verdad incómoda sobre el abuso sexual», *Diario Libre*, 31 enero de 2025. Acceso 27 de febrero de 2025: <https://www.diariolibre.com/opinion/columnistas/2025/01/30/la-violencia-sexual-y-sus-estadisticas/2983991>

Parra, Félix. «Especialista aboga por una legislación para enfrentar el acoso escolar o bullying en la República Dominicana». *Periódico La Información de Santiago*, 14 de agosto de 2023. Acceso 27 de febrero de 2025: <https://www.lainformacion.com.do/nacion/santo-domingo/especialista-aboga-por-una-legislacion-para-enfrentar-el-acoso-escolar-o-bullying-en-la-republica-dominicana>

Pérez, Jusety. «El presupuesto limita el ingreso de nuevos agentes en la Policía Escolar en República Dominicana». *Diario Libre*, 23 de septiembre de 2024. Acceso 27 de febrero de 2025: <https://www.diariolibre.com/actualidad/nacional/2024/09/22/presupuesto-limita-ingreso-de-nuevos-agentes-en-policia-escolar-rd/2854933#:~:text=Seg%C3%BAn%20la%20Ejecuci%C3%B3n%20Presupuestaria%202024%20del%20Ministerio,sistema%2C%20incluyendo%20un%20foro%20sobre%20seguridad%20escolar.>

Rodríguez, M. (2020). La violencia de género y los medios de comunicación social. *Revista de Comunicación y Género*, 5(1), 45-60.

Sánchez-Torrejón, B., & Márquez-Díaz, J. R. (2024). *La formación de docentes de educación primaria en nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género*. *Revista Colombiana de Educación*, 92(15), 120-144

Suero, Joel. «25 cifras alarmantes del informe del MinerD sobre violencia en escuelas dominicanas». 10 de mayo de 2023. *Periódico Hoy*. Acceso el 27 de febrero de 2025: <https://hoy.com.do/25-cifras-alarmantes-del-informe-del-minerd-sobre-violencia-en-esuelas-dominicanas/>

“Violencia sexual y estadísticas.” 2024. UNICEF República Dominicana. «MINERD y UNICEF promueven Cultura de Paz en las escuelas: A través de un acuerdo multisectorial, diversos actores sociales se comprometieron, desde sus distintos roles, a contri-

buir en un “Pacto por la Paz” a fin de que los centros educativos sigan siendo entornos seguros y armoniosos» 21 de septiembre de 2023. Acceso 27 de febrero de 2025: <https://www.unicef.org/dominicanrepublic/comunicados-prensa/minerd-y-unicef-promueven-cultura-de-paz-en-las-escuelas#:~:text=Esto%2C%20a%20trav%C3%A9s%20de%20una,del%20a%C3%B1o%20escolar%202023%2D2024>

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 «sobrenaturalaleza», 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.

ENSAYOS CORTOS Y ESCRITURA CREATIVA

Prevención de abusos sexuales en contextos escolares: rompiendo con la cultura del silencio

Prevention of Sexual Abuse in School Settings: Breaking the Culture of Silence

Prévention des Abus Sexuels en Milieu Scolaire : Briser la Culture du Silence

Cristian Peralta Núñez, SJ.*

Resumen

El artículo aborda la prevención del abuso sexual en contextos escolares, destacando la alarmante prevalencia de estos delitos a nivel mundial y en la República Dominicana. Analiza el impacto del encubrimiento y la normalización del abuso, enfatizando cómo estas prácticas perpetúan la impunidad. Se define el abuso sexual, resaltando sus implicaciones psicológicas y sociales, especialmente en menores y personas vulnerables. Asimismo, se revisa el marco normativo dominicano, incluyendo el Código para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes y la Ley 53-07 sobre Delitos de Alta Tecnología. Se discuten los retos del sistema educativo en la prevención del abuso y la necesidad de una formación ética en los docentes. Finalmente, se

* El autor es sacerdote miembro de la Compañía de Jesús (Jesuitas). Doctor en filosofía y posee varias maestrías y estudios en teología, bioética y espiritualidad ignaciana. Profesor del Instituto Superior Bonó y se desempeña como Delegado para Prevención de Abusos Sexuales de la Provincia Caribe de la Compañía de Jesús.

proponen estrategias de prevención, como la promoción del respeto por la dignidad infantil, la transparencia en las relaciones educativas y el fomento de un ambiente seguro. Se concluye con preguntas reflexivas para fortalecer el compromiso contra los abusos.

Palabras clave: *Prevención, Abuso sexual, Educación, Normativa legal, Vulnerabilidad.*

Summary

The article addresses the prevention of sexual abuse in school settings, highlighting the alarming prevalence of these crimes worldwide and in the Dominican Republic. It examines the impact of concealment and normalization of abuse, emphasizing how these practices perpetuate impunity. Sexual abuse is defined, emphasizing its psychological and social implications, particularly for minors and vulnerable individuals. The Dominican legal framework is also reviewed, including the Code for the Protection of Children and Adolescents and Law 53-07 on High-Tech Crimes. The challenges of the education system in preventing abuse and the need for ethical training for teachers are discussed. Finally, prevention strategies are proposed, such as promoting respect for children's dignity, ensuring transparency in educational relationships, and fostering a safe environment. The article concludes with reflective questions to strengthen the commitment against abuse.

Keywords: Prevention, Sexual abuse, Education, Legal framework, Vulnerability.

Résumé

Cet article traite de la prévention des abus sexuels en milieu scolaire, en soulignant la prévalence alarmante de ces crimes dans le monde et en République dominicaine. Il analyse l'impact de la dissimulation et de la normalisation des abus, en soulignant comment ces pratiques perpétuent l'impunité. Il définit les abus sexuels

et met en évidence leurs implications psychologiques et sociales, en particulier pour les mineurs et les personnes vulnérables. Il examine également le cadre réglementaire dominicain, notamment le code de protection des enfants et des adolescents et la loi 53-07 sur les délits de haute technologie. Les défis du système éducatif en matière de prévention des abus et la nécessité d'une formation éthique des enseignants sont abordés. Enfin, des stratégies de prévention sont proposées, telles que la promotion du respect de la dignité de l'enfant, la transparence dans les relations éducatives et la promotion d'un environnement sûr. L'article se termine par des questions de réflexion visant à renforcer l'engagement contre les abus.

Mots-clés: Prévention, Abus sexuels, Éducation, Réglementation légale, Vulnérabilité.

Introducción

Cuando nos referimos al abuso sexual debemos hacerlo conscientes de que existe una alta probabilidad de estar frente a alguien que ha sufrido algún tipo de abuso en un momento de su existencia, por lo que se ha de dialogar sobre el tema con sumo respeto y siempre desde el compromiso por el cuidado de aquellos que han resultado agredidos y vulnerados a través de estos delitos. Las estadísticas mundiales y de la República Dominicana corroboran la alta incidencia del abuso sexual en nuestra sociedad. El 10 de octubre del año 2024 UNICEF publicó una declaración en la que informaba que más de 370 millones de niñas y mujeres vivas, es decir, 1 de cada 8, han sufrido abuso sexual con contacto físico antes de los 18 años. Si se consideran las formas de violencia sexual que no implican contacto físico (abuso verbal o a través de internet, por ejemplo) esta cifra llega a los 650 millones de niñas, es decir, 1 de cada 5 niñas y adolescentes. De estas, 45 millones corresponden a niñas y adolescentes de América Latina y el Caribe. En cuanto a los niños y adolescentes de

sexo masculino, se estima que entre 240 y 310 millones han sufrido violaciones o abusos sexuales durante la infancia, 1 de cada 11, y este número se eleva entre los 410 y 530 millones si se incluyen las formas de abuso sexual sin contacto físico. UNICEF hace un énfasis particular en que estos datos también reflejan la enorme vulnerabilidad que existe en aquellos niños, niñas y adolescentes que se encuentran en situación de pobreza y en medio de zonas de conflicto¹.

En el plano local, según la Oficina Nacional de Estadísticas (ONE) de la República Dominicana, de los 156,024 nacidos vivos durante el año 2023, 2,298 de ellos tenían como padre a un adolescente menor de 19 años, mientras que 17,898 adolescentes fueron madres entre los 15 y los 19 años. A lo anterior se le adhieren las 647 niñas menores de 15 años que fueron madres durante el año 2023². Esto significa que el 11.8% de los partos del país en el año 2023 (1 de cada 8.4 partos) fueron de madres menores de edad. Estas estadísticas, que representan las vidas de miles de niñas y adolescentes, indican de forma implícita, que el 87.6% de ellas fueron embarazadas por hombres mayores de edad. En términos legales y morales, como veremos más adelante, esto constituye un escándalo para nuestra sociedad.

Entre el escándalo, el ocultamiento y la normalización

Las estadísticas recientemente comentadas nos colocan frente a una situación escandalosa. El escándalo, nos informa la Real Academia Española, es un dicho o un hecho considerado inmoral o condenable, puesto que causa indignación y gran impacto públicos. Supone una falta a la ejemplaridad a la que estamos llamados a nivel humano, profesional e institucional. Viene del griego *skándalon* que significa «piedra de tro-

¹ United Nations Children's Fund. *When Numbers Demand Action: Confronting the global scale of sexual violence against children*. UNICEF: New York, 2024.

² Oficina Nacional de Estadísticas. *Anuario de Estadísticas Vitales 2023*. ONE: Santo Domingo, 2024.

piezo», de otro modo, algo que impide el buen curso de un acontecimiento o el camino de una persona. Por esta razón, podemos considerar que los abusos sexuales de cualquier tipo, más aún si ocurren contra menores de edad o personas especialmente vulnerables, son motivo de escándalo, dado que transgreden la integridad de un ser humano a través de hechos inmorales y condenables, que van directamente en contra del respeto a la dignidad que toda persona merece.

Hecha la salvedad anterior, podemos indicar que en muchas ocasiones los casos de abuso sexual se interpretan desde una concepción ambigua del escándalo, es decir, desde una desnaturalización del concepto. La noticia de un abuso sexual se interpreta, de forma errada, como una amenaza contra la buena fama del agresor o como un ataque a la institución a la que pertenece la persona acusada, es decir, como si el escándalo fuese el que la noticia salga a la luz y no que ha sido vulnerada la dignidad de una persona. Esto es lo que, a mi modo de ver, está de fondo en algunas de las dinámicas de encubrimiento que se dan en relación con el abuso sexual. El encubrimiento es una conducta delictiva que intenta evitar que los autores de un hecho sean descubiertos o denunciados. Es un acto delictivo dado que los abusos sexuales van contra la dignidad del ser humano y, por tanto, el silencio ante dichos actos se convierte en una forma de complicidad en aras de impedir un alboroto que vaya en contra del agresor. Un ejemplo de esto es cuando ocurre un abuso sexual en el entorno familiar y se guarda silencio ante los hechos para que no se forme escándalo alrededor de la familia y lacere su reputación. También esta interpretación errada del escándalo se da en los entornos institucionales cuando, por ejemplo, en un colegio se tiene noticia de un abuso sexual que ocurrido dentro del recinto escolar o perpetrado por alguien vinculado al centro de estudios y para resguardar el buen nombre de la institución se invita a mantener el sigilo sobre el hecho para no perder la confianza depositada por los padres en la institución. Ambos ejemplos terminan en una dinámica consciente y deliberada de ocultamiento que en muchas ocasiones coloca a los agresores en una posición de ventaja, poder e impunidad.

El escándalo tiene otra dificultad, más allá de su mala comprensión, y es que, como se dice en teología moral, «al variar las costumbres, lo que en una época constituía escándalo, termina no suscitándolo, [...] o sea, se habitúa uno a todo psicológicamente»³. Es lo que hoy se denomina *normalización*. Estos fenómenos, la habituación y la normalización, se dan cuando se produce una alta incidencia de ciertos fenómenos provocando que estos pierdan su capacidad para generar sorpresa o ruido interior al espectador, de tal manera que nuestro ojo se acostumbra a contemplarlos y hasta llegan a comprenderse como parte de la normalidad de la vida. Es lo que ha ocurrido en el contexto dominicano, por ejemplo, con el embarazo en las adolescentes: es tal su incidencia que se ha convertido en un hecho habitual que incluso genera un señalamiento sobre las adolescentes como una generación con pocos valores morales o se les acusa de ser las responsables de que esto ocurra, sin que se recuerde que legalmente ninguna adolescente puede dar su consentimiento para mantener una relación sexual.

¿Qué significa «abuso sexual»?

En términos generales el concepto «abuso» presupone las dimensiones de exceso y transgresión; es decir, la utilización de una persona para la obtención de algún beneficio o gratificación a través del quebrantamiento de los límites propios de una relación sana, eludiendo con ello el reconocimiento de la dignidad de la persona abusada. Ahondando un poco más, podemos afirmar que el abuso es un «acto que hace uso de la fuerza, psicológica o física, con el fin de dominar al otro y que tiene como consecuencia un daño para el otro»⁴. Cuando el abuso tiene una connotación sexual comprende ciertas características, como son:

³ Di Marino, A. «Escándalo». En *Nuevo diccionario de teología moral*, editado por F. Compagnoni, G. Piana, S. Privitera y M. Vidal. Paulinas: Madrid, 1990, 578-584.

⁴ Cencini, Amadeo y Stefano Lassi. *La formación inicial en tiempos de abusos*. EDICE: Madrid, 2024, 58.

Tratar al otro en los niveles físico-genital y afectivo-emocional *de manera impropia y gravemente irrespetuosa, selectiva y con características de perversión*; utilizar explícita o implícitamente modos *impositivos y violentos*; en el abusador tiene su origen en un *aprovechamiento de su propio papel*, de su propio prestigio y posición de autoridad con respecto a quien sufre el abuso; y conduce al aprovechamiento de este último, involucrándolo en actos genitosexuales donde es usado como *objeto* al servicio de las necesidades y reclamaciones del abusador y se reduce cada vez más a su *posesión*⁵.

De lo anterior podríamos destacar dos elementos. El primero, que estas características conllevan la anulación o despersonalización del sujeto agredido por parte de su agresor que, como ya hemos mencionado, presupone un desprecio por su dignidad, haciéndolo sentir como un objeto, buscando de esta forma anular su identidad personal y poseerlo por completo. Todas estas observaciones se relacionan también con el abuso sexual a menores de edad y personas vulnerables, con el agravante que, si la víctima es una persona menor de 18 años, se le considera legalmente incapaz de dar consentimiento para mantener relaciones sexuales, sin importar el desarrollo físico o psicológico alcanzado. No podemos dejar de hacer énfasis en esto último, pues las personas vulnerables ya sea por una patología mental o psicológica, por ejemplo, aunque sean legalmente mayores de edad y se hayan desarrollado físicamente, no se encuentran en la capacidad de dar consentimiento para mantener relaciones sexuales.

Ahora bien, el abuso sexual no solo se da a través del contacto físico, sino que puede darse a través de medios electrónicos o, por ejemplo, al exponer a un menor de edad a materiales pornográficos u obligarle mediante el uso de la fuerza, la amenaza o el engaño a participar de la producción de material pornográfico. Por otro lado, se ha de considerar, además, que todo abuso sexual tiene dos agravantes importantes: el primero es que presupone un aprovechamiento del *ascendente moral* por parte del autor del delito, esto es, que aprove-

⁵ *Ibid.* 60.

chando una situación de superioridad respecto de su víctima (posición jerárquica, edad, autonomía afectiva, prestigio, relaciones de poder, etc.), en muchas ocasiones se manifiesta en forma de *abuso de poder* frente a personas que dependen de quien abusa; un segundo agravante es que los abusos no son crímenes ordinarios, sino un quebrantamiento de la *relación de confianza* que se da en la mayoría de los casos entre la víctima y su victimario⁶. Estos dos agravantes se ven claramente reflejados cuando un familiar o entrenador deportivo abusa de un niño a quien debería cuidar y valorar, pero que, dada la confianza depositada por el niño en él y la fuerza persuasiva del mismo sobre los pequeños de la familia, provocan que cualquier tipo de abuso que se da, también incluya el abuso de poder y de confianza.

Marco normativo de la República Dominicana

A partir de la *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*, aprobada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, la República Dominicana comenzó un proceso de actualización legal en relación con la protección de los Niños, Niñas y Adolescentes (en lo adelante: NNA). Este camino desembocó en la aprobación del Código para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (Ley 136-03) que abarca a los sujetos desde su nacimiento hasta los 18 años, denominando «niño o niña» al sujeto que va de 0 a 12 años, y «adolescente» a los que van desde los 13 a los 18 años.

Como es fácil de imaginar, un código legislativo de este tipo tiene un alto contenido punitivo, pero sin dejar de afirmar la fundamentación de estos castigos. En su artículo 12 reza de la siguiente manera: «Todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a la integridad personal. Este derecho comprende el respeto a la dignidad, la inviolabilidad de la integridad física, síquica, moral y sexual, incluyendo la preservación de su imagen, identidad, autonomía de valores, ideas, creencias,

⁶ Dom Dysmas De Lassus, *Riesgos y derivas de la vida religiosa* (Madrid: BAC, 2022), 242-243.

espacio y objetos personales». Para cuidar esto, todo el artículo 14 indica que toda persona que «tuviera conocimiento o sospecha de una situación de abuso o de violación de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, están obligados a denunciarla ante las autoridades competentes, estando exentos de responsabilidad penal y civil, con respecto a la información que proporcionen» y el incumplimiento de dicho artículo también se encuentra sancionado por esta ley.

En el Código del Menor, como popularmente se le conoce en República Dominicana, se contemplan tres tipos de abusos: el físico no accidental, el psicológico y el sexual [Art. 396]. Resulta importante destacar que un abuso sexual se puede dar tanto cuando el acto sexual se realiza entre una persona adulta y un menor de edad, pero también cuando la diferencia de edad es de 5 años entre la víctima y el victimario, pudiendo ocurrir este, como habíamos mencionado, sin contacto físico. Se consideran en el mismo artículo que son agravantes de esta situación las relaciones de autoridad, guarda o vigilancia entre el agresor y su víctima. Por ejemplo, si el abuso lo comete un maestro o un policía, se le aplica la pena máxima, puesto que su función social presupone la responsabilidad del cuidado de las personas vulnerables y menores de edad.

Otro marco legal que nos ayude a comprender las implicaciones de un abuso sexual es el *Código Procesal Penal Dominicano* (Ley 24-97). Este código, cuya actualización aún se encuentra circulando entre las cámaras legislativas del Congreso Nacional buscando consensos para su aprobación desde hace ya varias décadas, nos ayuda a comprender la diferencia entre una agresión y una violación sexual [Art. 330-331]. La *agresión* constituye todo acto sexual cometido con violencia o a través del engaño, mientras que la *violación sexual* supone el acto de penetración sexual de cualquier naturaleza, colocando como agravante de esta situación el haberla cometido contra una persona particularmente vulnerable ya sea por embarazo, discapacidad física o mental, etc. Un dato para destacar es que se sanciona toda actividad sexual no consentida incluso dentro de la relación de pareja y, por su-

puesto, también se condena el *incesto* que consiste en un acto de connotación sexual con violencia con una persona ligada por lazos de parentesco natural, legítimo o adoptivo hasta el cuarto grado. Más aún, el Código Procesal Penal indica que la tentativa de cometer un incesto se castiga como el hecho consumado [Art. 332-333].

Una ley muy interesante es la Ley 53-07 sobre *Crímenes y Delitos de Alta Tecnología*. En esta ley se sanciona el «ejercer un atentado sexual» contra un NNA o persona vulnerable a través de medios electrónicos. Esto supone la producción, difusión, venta o comercialización de imágenes y representaciones de carácter pornográfico. La pornografía infantil es definida por esta ley de la siguiente manera:

Toda representación, por cualquier medio, de niños, niñas y adolescentes, dedicados a actividades sexuales explícitas, reales o simuladas o toda representación de las partes genitales de niños, niñas y adolescentes con fines primordialmente sexuales. Se considera niño o niña, a toda persona desde su nacimiento hasta los doce años, inclusive, y adolescente, a toda persona desde los trece años hasta alcanzar la mayoría de edad.

No solo se castiga el hecho de producir pornografía infantil, claro está, sino su adquisición y posesión, no importa que sea para uso personal o adquiriéndola para el uso de otra u otras personas [Art. 24 §2]. Esto viene a complementar, por la ausencia de temas de alta tecnología en el marco legal dominicano, lo que hoy se convierte en una preocupación para tantas personas por el acceso tan extendido de aparatos electrónicos e internet.

A pesar del desarrollo del marco legal de la República Dominicana, aún tenemos deudas con aspectos de la prevención de abusos sexuales, por ejemplo, en lo relativo a las personas que sufren algún tipo de discapacidad física o mental, también con relación al concepto de vulnerabilidad y su alcance en relación con el abuso sexual, como también el acceso a

una educación sexual científica y axiológicamente adecuadas para una sana integración humana de los NNA.

Retos del sistema educativo

Dado que las relaciones de *poder* y *autoridad* propias del vínculo maestro-estudiante y la situación de minoría de edad de los estudiantes, haciendo especialmente vulnerables a aquellos que tienen situaciones familiares difíciles o que sufren los embates de la pobreza, el contexto escolar resulta de especial cuidado y atención para la prevención de abusos sexuales. Gracias a la valentía de algunas víctimas que decidieron denunciar las situaciones abusivas a las que estaban siendo sometidas por sus docentes y administrativos, y también por las trágicas muertes de menores de edad a manos de quienes deberían protegerlos, el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) emitió la Orden Departamental No. 22/2023 que establece el Código de Ética que Regula las relaciones entre el personal docente, administrativo y de apoyo con los estudiantes en los centros educativos del sistema de educación preuniversitario. Este código intenta regular las relaciones entre el personal contratado por el Ministerio de Educación y los estudiantes en aras de que dichas relaciones estén exclusivamente orientadas al desarrollo integral de los estudiantes, incluyendo la regulación de las relaciones a través de redes sociales y demás herramientas tecnológicas. Además, indica los horarios y lugares donde se pueden establecer y donde no realizarse reuniones con los estudiantes y prohíbe los regalos o relaciones de exclusividad con ellos que puedan generar desigualdad o privilegios con algunos estudiantes frente a sus compañeros [Cf. Arts. 10-11].

Otras prohibiciones tienen que ver de forma directa con el uso de la violencia, ya sea psicológica, verbal, física o sexual. Se prohíbe, además, la discriminación, el abuso de poder, el acoso y el uso del soborno, entre otros delitos y conductas inadecuadas. Por otra parte, el código establece el modo en que se debe actuar ante situaciones como las anteriormente mencionadas y pide que se cree en cada centro educativo

una *Comisión de Ética* que vele por el fiel cumplimiento del código y el seguimiento de las denuncias ante cualquier delito o conducta inapropiada cometida. Por supuesto, la gran interrogante es quién dará seguimiento al cumplimiento de este código a nivel del Ministerio de Educación y cómo se velará para que se produzca un cambio de cultura institucional en los centros educativos de tal manera que en las relaciones que allí se establezcan prevalezca el buen trato, el cuidado y la prevención de cualquier tipo de abuso.

Más allá de códigos y leyes, la integración personal

Más allá de una normativa, que establezca los deberes y derechos de los educadores en el trato con sus estudiantes, lo que debe primar es la integración ética y humana de aquellos que son los actores de primera línea del sistema educativo. En este aspecto, debemos articular una propuesta de evaluación psicológica y de seguimiento de la conducta de los docentes, no para la simple persecución del delito o el control a través de un sistema punitivo, sino el cuidado de los maestros que les vuelva a colocar como referentes de humanidad y de integridad moral en la sociedad. El acompañamiento de los docentes para su continuo crecimiento humano y la sana integración psicológica se hace hoy una necesidad patente. Solo así cumpliremos con las siguientes *reglas de oro*, para el buen trato y el cuidado en las relaciones interpersonales y profesionales en los ambientes escolares.

- Tratar con respeto a todos los menores de edad y personas vulnerables. Esto refiere a reconocer su dignidad como ser humano, especialmente en los contextos donde la vulnerabilidad se manifiesta no solo a nivel cognitivo y físico, sino por razones socioeconómicas. El respeto por la dignidad, y en el contexto de los abusos sexuales de manera más acusada, comprende el respeto por la esfera privada y de la intimidad del menor. Esto comprende, por ejemplo, desde la visibilidad de los educadores cuando se desarrolle cualquier actividad con menores hasta la comunicación responsable a la persona encargada de la prevención de

abusos de cualquier conducta que resulte potencialmente peligrosa y abusiva para ellos.

- Proporcionar a los más pequeños y vulnerables modelos positivos de referencia. Esto resulta mucho más urgente cuando han ocurrido cambios significativos en el modelo de familia, especialmente cuando los padres, madres o tutores se encuentran ausentes por diversas razones.
- Desarrollar una cultura en la que los menores puedan hablar abiertamente, plantear preguntas y expresar eventualmente preocupaciones. Esto permitirá detectar actividades o relaciones potencialmente peligrosas para ellos o descubrir si están siendo sometidos a una situación abusiva. Claro está, se debe velar por que dicha confianza no genere relaciones de dependencia o exclusividad, además de saber referir las situaciones a los profesionales que tengan las competencias para acompañarlas. Los espacios de diálogo transparente y abierto en los que los menores puedan dialogar, deben ir de la mano con la transparencia, por parte de las instituciones educativas, con espacios de transparencia hacia las familias de los menores proporcionando información de toda actividad relacionada con el centro educativo, ya sea dentro como fuera del mismo, y sus respectivas modalidades organizativas, de tal manera que no ocurra nada con los menores y personas vulnerables sin las debidas y oportunas autorizaciones de los NNA.

Estas reglas de oro son básicas para cualquier relación entre adultos y menores de edad y personas vulnerables. A esto se le corresponde una serie de conductas que son catalogadas como inaceptables. Veamos algunos ejemplos.

- Infligir castigos físicos o psicológicos de cualquier tipo. Esto incluye referirse a los menores y personas vulnerables con palabras ofensivas, inapropiadas o sexualmente provocadoras.
- Desarrollar relaciones de exclusividad con menores de edad o personas vulnerables que excluye al resto del gru-

po, por ejemplo, dándoles regalos o favoreciéndolos de algún modo. De otro modo, discriminar a un menor o persona vulnerable o un grupo de ellos. Además, esto supone que nunca se debe solicitar a un menor o persona vulnerable guardar un secreto.

- Dejar a un menor o persona vulnerable en una situación potencialmente peligrosa para su seguridad física o psicológica. Es lo que correspondería a una situación de abandono.
- Realizar gestos de cuidado de la persona, como bañarla o cambiarla de ropa, que el menor o persona vulnerable podría hacer perfectamente solo o realizarla sin la debida autorización y sin la supervisión de un responsable o en lugares ocultos.
- Hacer fotos o videos a un menor o persona vulnerable con o sin que este sea difundido por la web o redes sociales. Chatear con menores sin que sus padres o tutores estén notificados de dicha relación y sin haber recibido autorización por escrito de parte de ellos. Consejo: siempre involucrar la participación de los padres y tutores en las comunicaciones y actividades extracurriculares de la institución.
- Callar eventuales episodios de conductas inapropiadas o de actos de *bullying*, que se pueden dar también entre menores. Al contrario, se han de abordar con seriedad, rapidez, equilibrio y prudencia.

El mejor modo de prevenir

Por cuestiones de espacio no podemos continuar con algunos ejemplos y casos que verifiquen nuestras afirmaciones anteriores, pero consideramos que, para concluir con este breve artículo, será importante plantear algunas preguntas que nos pueden ayudar a examinar nuestra capacidad para prevenir abusos sexuales y que nos ayudan a ganar conciencia de que si no estamos integrados humana y psicológicamente, tam-

bién podemos caer en comportamientos potencialmente peligrosos para los menores de edad y las personas vulnerables.

- ¿Cómo está mi respeto por la dignidad de los demás, especialmente de los más débiles y vulnerables a los que sirvo?
- ¿Cómo está mi modo de proponer y, sobre todo de vivir, la ética ciudadana y la moral cristiana?
- ¿Es mi identidad como educador la que prevalece en mis vínculos afectivos con los demás, en mi modo de ejercer el poder y el liderazgo?
- ¿Cómo cuido mi interior? ¿Tengo capacidad para pedir ayuda cuando me veo en necesidad?

Nuestro compromiso por la eliminación de los abusos pasa por nosotros mismos, por nuestro compromiso por una vida íntegra que ayude a los menores y personas vulnerables a una vida digna, a unas relaciones sanas y un contexto vital sano.

Referencias

Congreso Nacional de la República Dominicana. *Código Procesal Penal*. Ley No. 24-97.

Ministerio de Educación de la República Dominicana. *Orden Departamental No. 22/2023: Que establece el Código de Ética que regula las relaciones entre el personal docente, administrativo y de apoyo con los estudiantes en los centros educativos del sistema de educación preuniversitario*. Santo Domingo: MINERD, 2023.

Oficina Nacional de Estadísticas (ONE). *Boletín de Nacidos Vivos 2023*. Santo Domingo: ONE, 2024.

Organización de las Naciones Unidas. *Convención sobre los Derechos del Niño*. Asamblea General, 20 de noviembre de 1989.

República Dominicana. *Código para la Protección de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes*. Ley No. 136-03.

República Dominicana. *Ley sobre Crímenes y Delitos de Alta Tecnología*. Ley No. 53-07.

UNICEF. *Declaración oficial sobre abuso sexual infantil y violencia de género*. 10 de octubre de 2024. <https://www.unicef.org>.

ENSAYOS CORTOS Y ESCRITURA CREATIVA

Escuelas de cuidado: una apuesta transformadora de Fe y Alegría Dominicana para la convivencia, el bienestar psicoemocional y la equidad en la comunidad educativa

Schools of Care: a transformative initiative by Fe y Alegría Dominicana for coexistence, psycho-emotional well-being, and equity within the educational community

Écoles de Soin : une initiative transformatrice de Fe y Alegría République Dominicaine pour la coexistence, le bien-être psycho-émotionnel et l'équité au sein de la communauté éducative

Tzuzzy Tahyling Sanó Testamarck*

Digna María Adames Núñez**

Juana Ysaura Chalas Báez***

* Técnica de Convivencia y Ciudadanía en Fe y Alegría Dominicana, coordinando el eje de género. Licenciada en Estudios Internacionales (UCV). Máster en Derechos Humanos (UC3M). Coautorado de materiales de prevención de violencia de género y promoción de DDHH, con formación en migración, DDHH y pedagogía con enfoque de género. tttestamarck@gmail.com • <https://orcid.org/0009-0006-9997-7752>

** CCoordinadora del Departamento de Pedagogía de Fe y Alegría República Dominicana. Máster en Desarrollo de Competencias Docentes en Cultura Escrita y Alfabetización Inicial. Autora de varios artículos sobre educación inclusiva y pedagógica. <https://orcid.org/0000-0003-8334-0446>

*** Encargada del Departamento de Proyectos en Fe y Alegría Dominicana. Licenciada en Contabilidad, con un máster en Cooperación Internacional al Desarrollo: Gestión y Dirección de Proyectos. Cuenta con más de 20 años de experiencia en organizaciones sin fines de lucro, especialmente en el ámbito educativo. ysaurachalasb@gmail.com • <https://orcid.org/0009-0005-5184-3686>

Resumen

El programa *Escuelas de Cuidado*, implementado por Fe y Alegría en 62 comunidades educativas de la República Dominicana entre mayo de 2021 y agosto de 2024, se constituye como una propuesta integral orientada a la prevención de las violencias, el fortalecimiento del bienestar psicosocial y la promoción de una cultura de paz. Desde un enfoque de derechos, equidad y cuidado, el programa se diseñó de manera participativa, articulando acciones formativas, campañas comunitarias, protocolos de protección, establecimiento de sinergias con organizaciones de la sociedad civil y estatales, así como la creación de espacios seguros, lo que contribuyó a la transformación de la convivencia escolar y el fortalecimiento de las capacidades de respuesta de las comunidades educativas. Este artículo presenta los principales hallazgos del programa, logros, desafíos enfrentados y lecciones aprendidas, así como propuestas para su sostenibilidad y ampliación en otros contextos educativos. La conclusión es que más que un programa, *Escuelas de Cuidado* se convirtió en un eje integral del proyecto de Fe y Alegría en el país.

Palabras clave: educación, cuidado, convivencia escolar, cultura de paz, transformación pedagógica, protección.

Summary

The *Schools of Care* program, implemented by Fe y Alegría in 62 different educational communities in the Dominican Republic between May 2021 and August 2024, stands as a comprehensive proposal aimed at preventing violence, strengthening psychosocial well-being, and promoting a culture of peace. Based on a rights-based, equity, and care approach, the program was designed in a participatory manner, integrating training activities, community campaigns, protection protocols, partnerships with civil society and government organizations, and the creation of safe spaces. These actions contributed to the transformation of school coexistence and the strengthening of educational communities' response capacities. This article presents the program's key findings,

achievements, challenges faced, and lessons learned, as well as proposals for its sustainability and expansion in other educational contexts. The conclusion is that more than just a program, *Schools of Care* became a central pillar of Fe y Alegría's project in the country.

Keywords: education, care, school coexistence, culture of peace, pedagogical transformation, protection.

Résumé

Le programme *Écoles de Soin*, mis en œuvre par Fe y Alegría dans 62 communautés éducatives en République Dominicaine entre mai 2021 et août 2024, constitue une proposition intégrale visant à prévenir les violences, renforcer le bien-être psychosocial et promouvoir une culture de paix. S'appuyant sur une approche fondée sur les droits, l'équité et le soin, le programme a été conçu de manière participative, en intégrant des actions de formation, des campagnes communautaires, des protocoles de protection, des synergies avec des organisations de la société civile et des institutions publiques, ainsi que la création d'espaces sûrs. Ces actions ont contribué à transformer la coexistence scolaire et à renforcer les capacités de réponse des communautés éducatives. Cet article présente les principaux résultats du programme, ses réussites, les défis rencontrés et les leçons apprises, ainsi que des propositions pour sa durabilité et son extension à d'autres contextes éducatifs. En conclusion, plus qu'un simple programme, *Écoles de Soin* est devenu un axe central du projet de Fe y Alegría dans le pays.

Mots-clés : éducation, soin, coexistence scolaire, culture de paix, transformation pédagogique, protection.

Introducción

La educación en América Latina enfrenta retos estructurales que siguen afectando de manera desproporcionada a los sectores más vulnerables. Desigualdad, violencia, abandono escolar, exclusión y precariedad en los servicios educativos

configuran un panorama que exige una revisión profunda de los modelos escolares tradicionales. En la República Dominicana, estas brechas persisten, impactando de forma directa a las niñas, niños y adolescentes que viven en condiciones de pobreza y exclusión.

Un estudio realizado en las escuelas de Fe y Alegría reveló que el 64% del estudiantado ha presenciado insultos graves y un 10.5% ha reportado violencia física constante, cifras que se agravaron tras la pandemia de COVID-19¹. Frente a esta realidad, la propuesta de Fe y Alegría se enmarca en una visión educativa profundamente humanista, popular y liberadora que se centra en cómo construir la paz sostenible y el bienestar de las personas. Desde hace décadas, el Movimiento de Fe y Alegría ha impulsado procesos formativos centrados en la dignidad de las personas, la justicia social y el protagonismo de las comunidades. Por esta concepción, consideramos que las escuelas, lejos de ser únicamente espacios para la transmisión de contenidos, se convierten en escenarios donde se reproducen, o se transforman relaciones de poder, prácticas culturales, vínculos afectivos y experiencias significativas de ciudadanía, que les permiten a los diferentes actores de la comunidad desarrollarse de forma integral.

En coherencia con esta visión, surge, en alianza con la fundación Entreculturas y el financiamiento de la Generalitat Valenciana, el programa *Escuelas de Cuidado* como una respuesta pedagógica, institucional y ética a la necesidad de transformar las relaciones escolares y generar ambientes seguros, empáticos, respetuosos y participativos. Esta iniciativa, desarrollada entre mayo de 2021 y agosto de 2024, se implementó en 62 escuelas ubicadas en 15 provincias del país, organizadas en 48 planteles escolares².

¹ Laura Nesofsky Domínguez y Laura Hernández Fondeur, *Línea de base del Programa Escuelas de Cuidado: Fortalecimiento y articulación de espacios educativos y comunitarios de prevención, protección y respuesta ante las violencias contra niñas, niños y jóvenes de 48 comunidades de República Dominicana* (Santo Domingo: Fe y Alegría Dominicana / Fundación Entreculturas, 2021).

² Nesofsky Domínguez y Hernández Fondeur, *Línea de base del Programa Escuelas de Cuidado*.

Más allá de ser una intervención puntual, el programa se planteó como una apuesta estructural a favor de una cultura educativa basada en la Pedagogía del Cuidado y la Reconciliación (PCR), la protección como eje transversal, la promoción de la justicia restaurativa y la participación juvenil. En este marco, se buscó movilizar a toda la comunidad educativa, beneficiando a más de 34,500 estudiantes, 1,400 docentes, 1,500 colaboradores (personal administrativo y de apoyo) y cientos de familias, e invitándoles a reconocer el cuidado como una práctica cotidiana, relacional y profundamente política.

Definición de Escuela de Cuidado

Una Escuela de Cuidado puede entenderse como un modelo educativo que sitúa el cuidado como un principio organizador, priorizando la construcción de vínculos empáticos, relaciones afectivas y espacios seguros para el aprendizaje y el desarrollo integral. Según Noddings³, la ética del cuidado en la educación implica reconocer que el aprendizaje no solo depende de los contenidos académicos, sino también del contexto emocional y social que rodea a las y los estudiantes.

En este sentido, el enfoque del programa plantea una mirada compleja e integral de la vida escolar, donde se articulan dimensiones afectivas, relacionales, éticas, sociales y pedagógicas. Cuidar no se limita a proteger; es también habilitar condiciones para el florecimiento humano, para el reconocimiento mutuo y para la construcción de vínculos que favorezcan el aprendizaje, el sentido de pertenencia, la corresponsabilidad y la convivencia pacífica. Así, *Escuelas de Cuidado* no solo se orientó a prevenir la violencia o mejorar la convivencia escolar, sino transformar la manera en que entendemos y vivimos la escuela como un espacio común, en donde cada persona se sienta cuidada y segura, en especial los niños, niñas y adolescentes.

³ Nel Noddings, *The Challenge to Care in Schools* (Nueva York: Teachers College Press, 2012).

La implementación del programa fue acompañada por un proceso de evaluación que permitió sistematizar los avances, identificar transformaciones significativas y reconocer los desafíos que aún persisten. A través de esta evaluación, se evidenciaron cambios en la cultura institucional, la práctica pedagógica y la participación familiar, así como una mayor apropiación del enfoque del cuidado por parte del personal educativo y los equipos directivos.

Este artículo tiene como objetivo principal presentar los hallazgos más relevantes del programa, sus impactos, fortalezas y lecciones aprendidas, desde una perspectiva crítica y constructiva. Asimismo, se propone visibilizar esta experiencia como una contribución significativa al campo de la educación con enfoque de derechos, equidad y justicia en la República Dominicana. En el ámbito de las ciencias sociales, se espera que este estudio dialogue con otras experiencias que puedan generar transformaciones estructurales en las prácticas pedagógicas.

Para sustentar los hallazgos presentados, este artículo se nutre de una serie de documentos generados durante la implementación del programa, incluyendo la línea de base inicial (2021), el informe final de evaluación externa (2024), materiales metodológicos y de formación, y sistematizaciones producidas por el equipo técnico de la oficina nacional de Fe y alegría. Estos últimos están disponibles para consulta accediendo a la página web de Fe y Alegría Dominicana, específicamente en la sección de publicaciones.

Propósito del programa Escuelas de Cuidado

El programa *Escuelas de Cuidado* surge como una iniciativa de Fe y Alegría República Dominicana orientada a promover una transformación cultural, pedagógica e institucional en las comunidades educativas, colocando el cuidado como eje transversal en la vida escolar. Esta propuesta parte del reconocimiento de que el sistema educativo dominicano enfrenta grandes desafíos relacionados con la violencia (en todas sus

manifestaciones), el abandono escolar, la desmotivación docente, la escasa participación familiar y la débil institucionalización de prácticas democráticas y corresponsables⁴.

Formulado con apoyo de la Fundación Entreculturas, el financiamiento de la Generalitat Valenciana, el programa *Escuelas de Cuidado* fue concebido e implemento a partir de mayo de 2021, inspirándose y adaptando la **Pedagogía del Cuidado y la Reconciliación (PCR)**, cuya propuesta metodológica es desarrollada por la Fundación para la Reconciliación (2018)⁵. A partir esta, el equipo técnico de Fe y Alegría Dominicana inició la apropiación y contextualización del enfoque, integrándolo progresivamente a los planes estratégicos, la política institucional, los planes de convivencia y los programas de fortalecimiento psicoemocional de las escuelas.

Es importante mencionar que, la pandemia del COVID-19 en los años 2019-2020, visibilizó con mayor urgencia la necesidad de repensar las relaciones dentro del sistema escolar y de generar propuestas que ofrecieran entornos seguros, resilientes y emocionalmente sostenibles.

En respuesta a esa necesidad, *Escuelas de Cuidado* se consolidó como un programa pedagógico, institucional y ético cuyo propósito central fue fortalecer la capacidad de las escuelas para convertirse en espacios protectores, humanizantes y transformadores, donde el cuidado no sea una acción individual o circunstancial, sino una práctica colectiva, ética y política que atraviesa todas las dimensiones de la experiencia educativa, lo que se articula con el sistema de protección nacional, entendiendo que no solo se busca dar respuesta a situaciones de riesgo, sino asumir una visión más amplia de la protección y ser un espacio garante de los derechos humanos de las niñas, niños y adolescentes.

⁴ Nesofsky Domínguez y Hernández Fondeur, *Línea de base del Programa Escuelas de Cuidado*.

⁵ Fundación para la Reconciliación, *Pedagogía del Cuidado y la Reconciliación (PCR). Transferencia metodológica* (Santo Domingo, 19 de noviembre de 2018).

Así, el programa partió del reconocimiento de que la edad, el género, la condición económica, social o de discapacidad no deben ser barreras para ejercer plenamente el derecho a aprender, participar y desarrollarse en entornos seguros y dignos.

Desde su implementación, el programa ha evolucionado hasta convertirse en un enfoque transversal dentro de la propuesta educativa de Fe y Alegría Dominicana, a través de acciones articuladas de formación, acompañamiento, protección, liderazgo juvenil, desarrollo de campañas públicas, participación comunitaria y producción de recursos pedagógicos.

De manera específica, el programa se propuso:

Impulsar una cultura organizacional de cuidado, que promueva relaciones respetuosas, inclusivas y equitativas entre todos los actores de la comunidad educativa. Tal como plantea Schein (2010)⁶, la cultura organizacional es un conjunto de valores, creencias y prácticas compartidas que guían las acciones y comportamientos dentro de una institución, en este caso la escuela. Entonces, *Escuelas de Cuidado* busca precisamente transformar dicha cultura, incorporando principios de respeto, equidad y solidaridad.

Fortalecer las capacidades del personal docente, administrativo y directivo para el desarrollo de prácticas pedagógicas y de gestión, centradas en el bienestar integral de las y los estudiantes. Para Epstein (2011)⁷, la colaboración y el empoderamiento del personal educativo son cruciales para el éxito de cualquier programa educativo. Este fortalecimiento no solo incluye la capacitación en temas pedagógicos, sino también en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales que, desde un enfoque de justicia restaurativa, permitan un mejor manejo de las relaciones dentro del aula.

⁶ Edgar H. Schein, *Organizational Culture and Leadership* (San Francisco: Jossey-Bass, 2010).

⁷ Joyce Epstein, *School, Family, and Community Partnerships* (Nueva York: Routledge, 2011).

Integrar el enfoque de cuidado y corresponsabilidad en los procesos de mediación, resolución de conflictos y construcción de la convivencia, fundamental para crear un ambiente escolar donde se valoren la equidad y el diálogo como herramientas para la convivencia⁸.

Promover la participación activa de las familias y de la comunidad en la vida escolar. La educación no puede ser vista como un proceso aislado del contexto familiar y social de las y los estudiantes, ya que la implicación activa de las familias en la vida escolar mejora significativamente los resultados académicos y el bienestar emocional del estudiantado⁹.

Favorecer la educación emocional, la escucha activa y la empatía como herramientas para el desarrollo personal, la prevención de la violencia y la mejora del clima escolar. Elementos claves para la formación integral de los estudiantes, ayudando a prevenir la violencia, fortalecer el vínculo educativo y mejorar el clima escolar.

Estimular una reflexión crítica sobre las desigualdades de género y las diversas formas de discriminación presentes en la escuela, a fin de construir relaciones más justas y equitativas¹⁰, lo cual se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente el ODS 5 sobre igualdad de género, que promueve la erradicación de la discriminación y la violencia de género en todos los contextos¹¹.

En definitiva, el programa fue un proceso articulado con la identidad y los valores de Fe y Alegría, en coherencia con las políticas nacionales y con los marcos internacionales de de-

⁸ Johan Galtung, *La paz por medios pacíficos* (Madrid: Gernika Gogoratuz, 2004).

⁹ Charles Desforges y Alberto Abouchaar, *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review* (Londres: Department for Education and Skills, 2003).

¹⁰ Fundación para la Reconciliación, *Pedagogía del Cuidado y la Reconciliación (PCR). Transferencia metodológica* (Santo Domingo, 19 de noviembre de 2018).

¹¹ Naciones Unidas, *Objetivos de Desarrollo Sostenible* (Nueva York: Naciones Unidas, 2015).

rechos. Su objetivo final fue crear condiciones estructurales, simbólicas y pedagógicas para que las escuelas se conviertan en comunidades de cuidado y aprendizaje significativo.

Los objetivos específicos del Programa para alcanzar el mencionado propósito fueron:

- Fomentar espacios libres de violencia y promotores de relaciones sanas.
- Fortalecer los servicios especializados de atención, apoyo y recuperación que mejoren el bienestar psicosocial y emocional de las y los estudiantes.
- Consolidar el sistema de derivaciones desde un enfoque de derechos y articulaciones interinstitucionales.
- Garantizar la participación activa de niñas, niños, adolescentes y familias.

Beneficiarios y contexto de implementación

El programa fue implementado en los 62 centros educativos públicos gestionados por Fe y Alegría República Dominicana, los cuales están situados principalmente en zonas urbanas y periurbanas, caracterizados por altos niveles de vulnerabilidad social. Muchas de estas comunidades enfrentan problemáticas como pobreza, violencia, exclusión, fragmentación del tejido social y limitado acceso a servicios básicos. La selección de las escuelas se basó tanto en criterios de necesidad como en el compromiso institucional con la mejora de la calidad educativa y la transformación de la convivencia escolar.

Beneficiarios directos

La propuesta adoptó un enfoque integral, dirigiendo sus acciones a toda la comunidad educativa. Los principales beneficiarios fueron:

- Estudiantes: 34,783 estudiantes participaron en actividades vinculadas al programa, de los cuales, 18,633 fueron

niñas y adolescentes mujeres y 16,150 niños y adolescentes. De manera especial, fueron formados, virtual y presencialmente, a 450 adolescentes líderes y lideresas de la Red Nacional Juvenil de Fe y Alegría Dominicana. También, se diseñaron y distribuyeron cartillas didácticas sobre derechos humanos y guías de sensibilización de género, como herramientas clave para fortalecer el liderazgo juvenil asumido a favor de sus entornos escolares.

- Personal educativo (maestras, maestros, equipos de orientación, psicología y directivos): Se capacitó en las categorías de la Pedagogía del Cuidado y la Reconciliación a 384 personas (docentes, orientadores, directivos) en 62 centros educativos, para luego formar en cada uno de ellos el Equipo Mediador y Dinamizador (EMD), espacios clave para la implementación del enfoque de cuidado en cada escuela, desde un enfoque de justicia restaurativa.
- Psicólogas/os y orientadoras/es: Un total de 124 profesionales recibieron formación especializada en atención emocional, mediación y protección infantil, lo que fortaleció la Red Nacional de Psicopedagogía. Los psicólogos y orientadores fueron los actores más involucrados con el programa, dado que, en su mayoría, son quienes coordinan los equipos mediadores y dinamizadores, son los puntos focales para la protección a niños, niñas y adolescentes y son los que trabajan las estrategias psicopedagógicas que se desarrollaron con el programa para el personal del centro educativo y para los estudiantes.
- Personal administrativo y de apoyo: Participaron activamente en procesos de sensibilización y formación, con el objetivo de generar una cultura institucional coherente con los principios del cuidado y fueron capacitados en estrategias de paz, de manera que pudieran procesar sus heridas y ofensas para sanar y restaurar internamente y así convertirse en sujetos de promoción de una cultura pacífica.

- Familias: Cientos de madres, padres y/o tutores se involucraron en espacios de formación y reflexión sobre la crianza respetuosa, la participación escolar y la corresponsabilidad dentro del proceso educativo.
- Agentes comunitarios: Líderes barriales y representantes de organizaciones de base también fueron beneficiarios directos. Participaron en actividades puntuales diseñadas para fortalecer el vínculo entre la escuela y la comunidad.

Esta estrategia de intervención multisectorial permitió no solo alcanzar una cobertura amplia, sino también profundizar en la transformación de las dinámicas relacionales dentro y fuera del entorno escolar.

Metodología de implementación y evaluación

La implementación del programa *Escuelas de Cuidado* se fundamentó en un enfoque metodológico participativo, transformador y contextualizado. Inspirado en la educación popular y la pedagogía del cuidado, el proceso combinó formación, acción-reflexión y acompañamiento continuo, buscando transformar no solo prácticas individuales, sino estructuras institucionales y dinámicas colectivas.

Esta metodología se articuló en torno a un conjunto de marcos conceptuales que ofrecieron profundidad y coherencia al diseño y ejecución del programa:

- La educación popular, retomando los planteamientos de Paulo Freire (1970)¹² situó al sujeto como protagonista de su propio proceso educativo, capaz de leer críticamente su realidad y transformarla a partir de un proceso de reflexión-acción. Este principio fue uno de los que orientó durante el programa los procesos de participación activa, reflexión colectiva y apropiación comunitaria.

¹² Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* (México: Siglo XXI Editores, 1970)

- La ética del cuidado, desarrollada por Nel Noddings (2012)¹³ aportó una mirada relacional y afectiva a la educación. Desde esta perspectiva, se destaca la importancia de la empatía, la atención y los vínculos humanos como condiciones indispensables o pilares para el aprendizaje significativo, en este sentido, el cuidado no es una acción periférica sino un principio pedagógico fundamental para el aprendizaje.
- La justicia restaurativa, se incorporó como marco ético y práctico para abordar los conflictos y fortalecer la convivencia. Tal como proponen Albert y Monserrat (2017)¹⁴, su aplicación en el ámbito escolar favorece la reparación del daño, el reconocimiento mutuo y la corresponsabilidad, elementos que fueron centrales en la conformación de los Equipos Mediadores y Dinamizadores (EMD) y en la elaboración de protocolos de convivencia.
- La educación emocional, en línea con los aportes de autores como Arias, Hincapié y Paredes (2020)¹⁵, guió las estrategias de fortalecimiento psicosocial, proporcionando herramientas para el autoconocimiento, la gestión emocional, la empatía y la resolución pacífica de conflictos, siendo habilidades claves para el desarrollo integral de las y los estudiantes.
- La Pedagogía del Cuidado y la Reconciliación (PCR), sistematizada por la Fundación para la Reconciliación (Díaz et al., 2016)¹⁶, fue la guía estructural del enfoque metodológico del programa. Esta pedagogía articula dimensiones

¹³ Noddings, *The Challenge to Care in Schools*.

¹⁴ Marta Albert y Pilar Monserrat, «El enfoque restaurativo en el ámbito educativo. Cuando innovar la escuela es humanizarla,» *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, n.º 67 (2017)

¹⁵ Emiliana Arias, Diana Hincapié y Daniela Paredes, *Educación para la vida. El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes* (Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo, 2020), disponible en: <https://cutt.ly/zX1bhGw>.

¹⁶ Javier Díaz, Claudia Gómez, Pedro Martínez, Laura Molano y Álvaro Sabogal, *Una propuesta de pedagogía del cuidado y la reconciliación* (Bogotá: Álvaro Sabogal - Fundación para la Reconciliación, 2016).

éticas, afectivas, espirituales y políticas para construir comunidades educativas basadas en la dignidad, la restauración de vínculos y la paz.

Principios metodológicos

El diseño metodológico se apoyó en los siguientes principios orientadores y los cuales guiaron la posterior evaluación del programa:

- Centrado en las personas y en sus vínculos: Se priorizó la subjetividad, las emociones y las relaciones interpersonales, reconociendo la importancia de las historias de vida como el punto de partida para generar procesos de cambio en el entorno educativo.
- Participación activa y corresponsabilidad: Todos los actores de la comunidad educativa fueron convocados como protagonistas del proceso, promoviendo la toma de decisiones compartidas, la reflexión colectiva y la apropiación de las acciones.
- Transformación desde la práctica: Más allá de actividades puntuales, el programa buscó incidir en las prácticas cotidianas de enseñanza, gestión y convivencia, partiendo de las dinámicas reales de las escuelas, apoyando una transformación integral desde lo cotidiano.
- Contextualización: Se reconocieron y respetaron las particularidades de cada escuela y comunidad educativa. Las estrategias fueron adaptadas a las realidades sociales, culturales y organizativas de cada escuela, reconociendo las particularidades de cada comunidad.

Fases de implementación

El programa se desarrolló en tres fases clave:

- Diagnóstico participativo: Permitió identificar fortalezas, desafíos y necesidades específicas en cada escuela. A través de entrevistas, talleres, cuestionarios y observaciones

a estudiantes, docentes, familias, personal administrativo y agentes comunitarios, lo que permitió la elaboración de una línea base que guió la planificación contextualizada de las acciones del programa¹⁷.

- **Formación y sensibilización:** Dirigida a docentes, directivos, estudiantes, familias y personal administrativo y de apoyo, esta etapa abordó temáticas como el cuidado emocional, la resolución de conflictos, el enfoque de género, la educación emocional y los derechos humanos. Se combinaron espacios presenciales y virtuales, dinámicas grupales y acompañamientos personalizados.
- **Acompañamiento y acción transformadora:** A lo largo del proceso, el equipo de la oficina nacional de Fe y Alegría brindó un acompañamiento cercano y sostenido, apoyando la implementación de planes de acción institucionales, el fortalecimiento de equipos a lo interno de las escuelas, la atención a situaciones críticas y la construcción de experiencias pedagógicas transformadoras.

Estrategias clave

Entre las estrategias más relevantes se destacan:

- **Creación de equipos escolares para dar seguimiento al programa:** En cada centro se crearon equipos integrados por diversos actores de la comunidad educativa, encargados de liderar procesos, monitorear avances y sostener las acciones del programa.
- **Desarrollo de campañas de sensibilización:** Se desarrollaron campañas nacionales de comunicación y movilización, teniendo como centro de las mismas la prevención de las

¹⁷ Fe y Alegría Dominicana, *Informe final de evaluación del programa «Escuelas de cuidados»: Fortalecimiento y articulación de espacios educativos y comunitarios de prevención, protección y respuesta ante las violencias contra niñas, niños y jóvenes en 48 comunidades de República Dominicana. Evaluación externa realizada por CLAPSE* (Santo Domingo: Fe y Alegría Dominicana, 2024).

violencias, el abuso y la promoción del cuidado como valor social compartido.

- Rutas de acompañamiento emocional y psicosocial: Se diseñaron rutas de acompañamiento específicas para estudiantes y personal educativo en situaciones de vulnerabilidad, implementando protocolos de atención y derivación que son articulados, en algunos casos, con agentes externos de protección.
- Materiales y recursos pedagógicos: Se elaboraron fichas, guías y audiovisuales, como el Manual de Convivencia en los centros educativos de Fe y Alegría República Dominicana (2023)¹⁸, el Protocolo Institucional para la prevención de abusos en menores de edad o personas bajo cualquier situación de vulnerabilidad (2020)¹⁹, la Política de Protección de niños, niñas, adolescentes y jóvenes (2023)²⁰, entre otros, que permitieron transversalizar el enfoque de cuidado en las prácticas pedagógicas, adaptándose a los distintos niveles educativos y contextos escolares, lo que apoya el trabajo en las aulas, promoviendo la reflexión y la práctica cotidiana del cuidado entre el estudiantado y docentes.

Evaluación del programa

Una vez terminada la implementación del programa en el año 2024, se procedió a una evaluación del mismo, bajo la responsabilidad de un consultor externo, que contó con un equipo multidisciplinario, en coordinación con el equipo nacional de

¹⁸ Fe y Alegría República Dominicana, *Aprender a convivir en la escuela: Manual de convivencia en los centros educativos de Fe y Alegría República Dominicana* (Santo Domingo: Fe y Alegría, 2023), disponible en: <https://www.feyalegria.org.do/manual-de-convivencia/>.

¹⁹ Elisa Veras, Martin Lenk y Sonia Adames, *Protocolo institucional para la prevención de abusos en menores de edad o personas bajo cualquier situación de vulnerabilidad* (Santo Domingo: Fe y Alegría República Dominicana, 2021).

²⁰ Fe y Alegría República Dominicana, *Política Institucional de Protección a Niñas, Niños y Adolescentes* (Santo Domingo: Fe y Alegría, 2023), disponible en: <https://www.feyalegria.org.do/politica-de-proteccion-de-ninos-ninas-y-adolescentes-de-fe-y-alegria-dominicana/>.

Fe y Alegría. Los resultados obtenidos fueron sistematizados y socializados con las escuelas participantes, permitiendo re-
troalimentar los procesos, valorar los impactos y proyectar
líneas de mejora y sostenibilidad futura.

Las técnicas de investigación utilizadas fueron de fuentes
primarias a través de encuestas, entrevistas a profundidad y
grupos focales con actores claves a nivel local, regional y, en
menor medida, nacional; con estas técnicas se buscó identi-
ficar y describir las características comunes de la población,
conocer los factores institucionales, estructurales y culturales
que propician el abuso, la violencia y la explotación sexual in-
fantil, además, identificar formas de operación, mecanismos
de protección, integración y coordinación interinstitucional,
disponibilidad de servicios sensibles a las poblaciones más
vulnerables, que permitan analizar la eficiencia, eficacia y
oportunidad de los servicios de protección infantil en las pro-
vincias de interés.

El programa asumió una estrategia de evaluación con enfo-
que mixto (cuantitativo y cualitativo), participativa y forma-
tiva. Esta evaluación se desarrolló en varias etapas y contó
con la participación activa de estudiantes, familias, docentes,
equipos directivos y personal técnico. Las principales técni-
cas utilizadas fueron:

- Encuestas a estudiantes, docentes, familias y personal ad-
ministrativo y de apoyo, para obtener datos cuantitativos
sobre las percepciones y cambios experimentados.
- Entrevistas y grupos focales, tanto a actores internos como
externos relacionados con el programa, en los que se ob-
tuvieron testimonios sobre las experiencias vividas por
los diferentes actores dentro de la comunidad educativa,
identificando tanto logros como áreas de mejora, así como
entrevistas a entidades estatales que lideran procesos de
protección a nivel nacional.
- Análisis de documentos y observaciones sistemáticas: Se
realizaron observaciones en las aulas, espacios comunes

y reuniones de la comunidad educativa, complementadas con un análisis de documentos clave, como los informes de gestión escolar y los planes de acción implementados.

Resultados e impactos del programa

La implementación del programa generó transformaciones significativas en los distintos niveles de la comunidad educativa. A partir de los hallazgos obtenidos mediante la evaluación se identificaron avances importantes en el fortalecimiento de las relaciones interpersonales, la mejora del clima escolar, la incorporación del enfoque de cuidado en las prácticas pedagógicas y el desarrollo institucional con enfoque de protección.

Alcance de la evaluación:

La evaluación, de acuerdo a lo que se puede visualizar en el informe final del proyecto (2024)²¹ contó con la participación de 1,217 informantes y se apoyó en un enfoque mixto. Se destacan los siguientes datos:

- 336 estudiantes encuestados y 90 participantes en grupos focales.
- 373 padres, madres, APMAE y comunitarios encuestados y 51 participantes en grupos focales.
- 324 educadores y personal educativo encuestados
- 30 entrevistas grupales con actores clave (psicólogos, directores, dinamizadores)
- 13 entrevistas a técnicos nacionales e informantes externos

5.2 Principales impactos

5.2.1 Mejora del clima escolar y disminución de la violencia

Un logro alcanzado fue la reducción de los niveles de violencia escolar. En la mayoría de los centros intervenidos se re-

²¹ Fe y Alegría Dominicana. Informe final de evaluación (2024)

portó una disminución de los conflictos, mayor empatía entre estudiantes y una actitud más activa del personal docente hacia la escucha y el acompañamiento emocional. Esto se tradujo en una mejora del clima institucional y en el fortalecimiento de una cultura escolar basada en la resolución pacífica de conflictos desde una justicia restaurativa, lo cual tuvo lugar, en gran medida, gracias a la conformación y fortalecimiento de los Equipos Mediadores y Dinamizadores (EMD) en cada centro educativo.

- Se reportó una reducción del 78.1% en los casos de violencia escolar, superando ampliamente la meta trazada del 50%.
- El aumento en los reportes de abuso, de 183 en 2021 a 291 en 2024, lo que indica una mayor capacidad institucional de identificación y respuesta.

5.2.2 Transformación en las prácticas pedagógicas

Las y los docentes integraron progresivamente el enfoque de cuidado en sus prácticas pedagógicas, priorizando la dimensión emocional, relacional y afectiva del aprendizaje. Esto promovió espacios más seguros, inclusivos y participativos. Se observaron mejoras en la capacidad docente, especialmente en los Departamentos de Orientación y Psicología, para identificar señales de alerta emocional, adaptar sus estrategias didácticas y ofrecer acompañamiento individualizado.

5.2.3 Fortalecimiento institucional y del sistema de protección

A nivel institucional, el programa aportó a la consolidación de una cultura organizacional orientada al cuidado, institucionalizando rutas y mecanismos claros de atención para estudiantes en situación de vulnerabilidad, articulando las respuestas internas de las escuelas con redes comunitarias y servicios externos de protección. Esta articulación interinstitucional fortaleció la capacidad de respuesta de los centros educativos ante situaciones complejas, como casos de violencia intrafamiliar, abuso, problemas de salud mental o abandono escolar.

- 97% del personal educativo reconoce la existencia de la Política de Protección a Niñas, Niños y Adolescentes²².
- Alianza con el Centro de Servicios Legales para la Mujer (CENSEL) lo que permitió el acompañamiento legal de 47 casos de abuso.
- Se consolidó una red de apoyo con 7 instituciones estatales y de sociedad civil.

Estas acciones le permitieron a Fe y Alegría obtener el Premio Experiencias Exitosas de Protección de la Red Xavier, así como la certificación internacional del primer nivel de Keeping Children Safe (KCS).

5.2.4 Atención psicosocial a casos de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)

- Se identificaron 13,901 estudiantes (NEAE)
- El 26% de los casos fueron referidos a servicios especializados; 19% se integró a procesos terapéuticos. Se establecieron diálogos con el Centro de Atención Integral para la Discapacidad (CAID), producto de los mismos se formó al personal en Atención a la Diversidad.
- 124 psicólogas/os y orientadoras/es capacitados con más de 50 horas de formación especializada.

Como parte de esta atención psicosocial, se implementó la propuesta “Cultivando la Alegría de Vivir desde el Cuidado” donde se integra la técnica o método conocido como la “Escala de la Resiliencia”, herramienta metodológica para fortalecer las habilidades socioemocionales, el autoconocimiento, las relaciones interpersonales y el afrontamiento positivo del estudiantado desde un enfoque lúdico y terapéutico. Su aplicación resultó especialmente relevante para responder a la crisis emocional que se intensificó tras el confinamiento provocado por la pandemia del COVID-19 en 2020 y .

²² Fe y Alegría República Dominicana. *Política Institucional de Protección*.

5.2.5 Testimonios y percepciones de cambio

La evaluación cualitativa recopiló diversas voces de la comunidad educativa, que evidencian la apropiación del enfoque del cuidado y el impacto del programa:

- El estudiantado ha aprendido a gestionar mejor los conflictos y emociones.
- Se ha creado un ambiente más seguro para estudiantes y familias.
- El estudiantado expresa sentirse más protegido y querido.
- Las y los estudiantes han aprendido a cuidarse y cuidar a las y los demás, reconociendo cuáles acciones significan abuso o acoso escolar.
- El personal docente trata con más respeto a sus estudiantes.
- Hay mejor manejo emocional por parte del personal de los centros educativos.
- El personal docente ha aprendido a mediar las situaciones conflictivas entre estudiantes.
- El personal docente tiene conocimiento del proceso a seguir en caso de existir la necesidad de reportar o denunciar una situación de abuso.
- Ha mejorado el clima de armonía y respeto en la comunidad educativa.
- Los padres se mantienen más alerta ante posibles situaciones de abuso.
- Existe mayor acompañamiento de las familias en los procesos de sus hijas e hijos.
- Los padres han tomado más conciencia de la forma de corregir a sus hijos.

- Las familias han expresado que se sienten más confiados de tener a sus hijos en la escuela, pues siempre se vive pendiente del cuidado de las niñas, niños y adolescentes.
- Hay más acompañamiento y apoyo de los organismos de protección.
- Hay mejores relaciones interpersonales.
- Ha ayudado a la comunidad educativa para ir superando lo punitivo y afianzar lo restaurativo.
- Ha despertado la importancia del cuidado, valorarse a sí mismo, a los demás y el medio ambiente, haciendo del centro educativo un espacio seguro de convivencia armónica.

Se puede establecer que hubo una transformación progresiva en las relaciones entre los actores educativos, una mayor sensibilidad hacia las problemáticas emocionales de los estudiantes y una apropiación del enfoque de cuidado como parte de la identidad institucional.

5.3 Acciones claves desarrolladas durante el Programa

Acción	Resultado clave
Creación de Equipos Dinamizadores y de Mediación (EMD) en cada centro educativo	384 integrantes formados (84% mujeres)
Creación de un Manual de Convivencia Escolar desde el enfoque de justicia restaurativa.	Implementado en el 100% de los centros; 81.82% del personal de los centros conoce el Manual.
Campaña de prevención de violencia “Maltrato Cero, Cuidado Infinito”	Logrando sensibilizar a más de 500 mil personas a nivel nacional.
Campaña de prevención de abuso a NNA “Cuidado con el Cuidado”	302,591 personas impactadas entre 2022 y 2024

Creación de Espacios Seguros	62 espacios equipados con materiales psicopedagógicos (35 primaria y 27 secundaria) Fortalecimiento de la Red Nacional de Psicopedagogía
Red Juvenil Nacional	9 Procesos formativos son los adolescentes y jóvenes para un total de 457 adolescentes formados como lideresas y líderes (314 mujeres y 143 hombres)

Fortalezas del programa

La experiencia acumulada durante la implementación del programa *Escuelas de Cuidado* permitió identificar una serie de fortalezas clave que explican su impacto positivo y su potencial de sostenibilidad.

Enfoque integral del cuidado

Una de las principales fortalezas del programa fue su concepción del cuidado como un enfoque integral, que articula dimensiones físicas, emocionales, relacionales, éticas, espirituales y de género. Esta perspectiva permitió abordar el bienestar de las personas desde múltiples perspectivas, favoreciendo intervenciones coherentes y contextualizadas. Para ello, fueron desarrollados diversos materiales pedagógicos que abordan cada una de las temáticas del programa, los cuales pueden encontrarse en la página web de Fe y Alegría Dominicana:

- Aprender a convivir en la escuela: Manual de convivencia en los centros educativos de Fe y Alegría República Dominicana (2023)²³.

²³ Fe y Alegría República Dominicana, *Aprender a convivir en la escuela*.

- Cartilla Conozco mis derechos humanos: Por una vida libre de violencia. Para el nivel de educación primaria (2022)²⁴.
- Cartilla Conozco mis derechos: Para garantizar una vida libre de violencia. Para el nivel de educación secundaria (2022)²⁵.
- Cultivando la alegría de vivir desde el cuidado: Una propuesta de cuidado para trabajar la resiliencia en la escuela (2023)²⁶.
- Política Institucional de Protección a Niñas, Niños y Adolescentes (2023)²⁷.

Adaptabilidad a contextos diversos

El programa demostró una notable capacidad para adaptarse a las particularidades territoriales, sociales y culturales de los centros educativos que formaron parte del mismo programa. La flexibilidad metodológica permitió que cada escuela pudiera implementar el enfoque de cuidado respetando su identidad institucional, sus recursos y sus dinámicas internas.

Esta adaptabilidad fue posible gracias al acompañamiento cercano por parte del equipo nacional, al diseño de materiales flexibles y a la apertura al diálogo con las comunidades. La contextualización de las acciones fue una condición clave para su apropiación por parte de las y los actores escolares.

²⁴ Fe y Alegría República Dominicana, *Conozco mis derechos humanos: Por una vida libre de violencia. Para el nivel de educación primaria* (Santo Domingo: Fe y Alegría, 2022), disponible en: <https://www.feyalegria.org.do/cartilla-conozco-mis-derechos-humanos/>.

²⁵ Fe y Alegría República Dominicana, *Conozco mis derechos: Para garantizar una vida libre de violencia. Para el nivel de educación secundaria* (Santo Domingo: Fe y Alegría, 2022), disponible en: <https://www.feyalegria.org.do/cartilla-conozco-mis-derechos-humanos-secundaria/>.

²⁶ Fe y Alegría República Dominicana, *Cultivando la alegría de vivir desde el cuidado: Una propuesta de cuidado para trabajar la resiliencia en la escuela* (Santo Domingo: Fe y Alegría, 2023), disponible en: <https://www.feyalegria.org.do/cultivando-la-alegria-de-vivir-desde-el-cuidado/>.

²⁷ Fe y Alegría República Dominicana. *Política Institucional de Protección*.

Articulación interinstitucional

Otra fortaleza destacada fue la capacidad del programa para generar sinergias entre los distintos actores e instituciones involucradas en la protección y formación integral de niñas, niños y adolescentes. Se fortalecieron vínculos entre las áreas de orientación, convivencia, pastoral y dirección dentro de los centros, mejorando la respuesta a situaciones complejas.

Al tiempo, se lograron establecer alianzas con organismos estatales, organizaciones de la sociedad civil y redes comunitarias, lo que amplió la capacidad de respuesta frente a casos de vulnerabilidad y facilitó la construcción de rutas de atención efectivas y sostenibles.

Transformación cultural sostenida

Finalmente, una de las fortalezas más significativas fue la capacidad del programa para impulsar una transformación cultural en las escuelas. Más allá de los resultados inmediatos, el programa logró incidir en las creencias, discursos y prácticas cotidianas de las comunidades escolares, sembrando en la comunidad educativa una nueva forma de entender y vivir la escuela: como un espacio de encuentro, cuidado mutuo, construcción de paz y transformación social.

El cuidado dejó de ser entendido como un valor abstracto para convertirse en una práctica concreta que atraviesa la gestión institucional, la pedagogía, la convivencia y la participación. Esta transformación cultural constituye un legado que puede trascender el tiempo de duración del programa.

Desafíos y lecciones aprendidas

A pesar de los avances significativos logrados, la implementación del programa también estuvo marcada por diversos desafíos que ofrecieron aprendizajes clave para su mejora y sostenibilidad futura.

Desafíos identificados

- Resistencia al cambio: se evidenció una resistencia inicial por parte de algunos actores frente a las propuestas del programa. Esta resistencia estuvo asociada, en parte, a dinámicas escolares arraigadas que reproducían prácticas autoritarias, individualistas o punitivas. Superar esto requirió de procesos de sensibilización progresivos y espacios de diálogo sostenido.
- Dificultad para la formación continua: En ciertos contextos, la poca disponibilidad de tiempo dificultó los procesos de capacitación constantes obstaculizando la apropiación del enfoque de cuidado por parte del personal, en este sentido, se identificó la necesidad de fortalecer mecanismos de actualización permanente que acompañen los cambios culturales deseados.
- Escasez de recursos: La falta de recursos materiales y humanos para llevar a cabo algunas de las actividades de sensibilización, formación y monitoreo fue otro desafío importante. Sin los materiales suficientes, el personal adecuado o con sobrecarga laboral, algunas de las acciones propuestas no se pudieron implementar con la mayor efectividad.
- Cambio del contexto con la Pandemia del Covid-19: La crisis sanitaria producida por la Pandemia nos obligó a ser creativos para lograr la implementación del proyecto en tiempos de distanciamiento físico. Esta situación permitió a Fe Alegría, como entidad implementadora del programa, tomar decisiones oportunas de manera que se tuviera un impacto estratégico, aunque hubiera que darle un giro a la programación de las actividades.

Condiciones necesarias para la sostenibilidad

Para garantizar que el impacto del programa se mantenga en el tiempo y pueda ser replicado o ampliado, se identifican varias condiciones claves:

- Compromiso institucional a largo plazo: La sostenibilidad del modelo requiere de una apuesta clara por parte de las autoridades educativas, tanto de Fe y Alegría como del sistema educativo nacional, para integrar el enfoque del cuidado en políticas, planes estratégicos y procesos de acompañamiento técnico.
- Capacitación continua: La capacitación permanente de todo el personal del centro educativo es indispensable para que las prácticas promovidas por el programa se consoliden y evolucionen.
- Participación activa de la comunidad educativa: El involucramiento de estudiantes, docentes, familias y actores comunitarios en la gestión escolar es una condición fundamental para sostener el enfoque de cuidado. La creación de redes locales de apoyo y el fomento de la corresponsabilidad son elementos esenciales para la apropiación del programa.
- Evaluación y mejora continua: Promover mecanismos participativos de evaluación y retroalimentación permite ajustar estrategias, fortalecer aprendizajes y renovar el compromiso con los objetivos del programa. Por su parte, la sistematización de las experiencias y el intercambio entre centros también favorecen procesos de mejora continua.

Conclusiones y Recomendaciones

El programa *Escuelas de Cuidado* ha demostrado ser una propuesta transformadora para responder de manera integral a los desafíos estructurales de las comunidades educativas que fueron parte del programa. A través de una visión centrada en el cuidado como principio organizador de la vida escolar, se promovieron relaciones más humanas, entornos protectores y una pedagogía sensible a las emociones, al contexto y a la diversidad.

Los resultados alcanzados muestran que es posible construir comunidades escolares más empáticas, inclusivas y participativas cuando se integran enfoques como la pedagogía del cuidado, la justicia restaurativa y la participación. El impacto positivo en la convivencia escolar, la cultura organizacional y la atención psicoemocional evidencia que el modelo propuesto no solo mejora indicadores educativos, sino que también fortalece el tejido social desde la base.

El programa demostró, además, que el cuidado no es una tarea exclusiva del personal docente o de los equipos de orientación, sino una responsabilidad colectiva que involucra a toda la comunidad educativa: estudiantes, familias, personal administrativo y de apoyo, líderes comunitarios e instituciones aliadas. Esta corresponsabilidad es uno de los pilares que garantiza la sostenibilidad del enfoque y su capacidad para generar cambios estructurales.

Asimismo, se constató que la transformación educativa es un proceso que requiere tiempo, acompañamiento constante y voluntad institucional. El enfoque de cuidado implica desaprender prácticas arraigadas, revisar las relaciones de poder y construir nuevas formas de vinculación entre las personas.

Potencial para ser replicado

El modelo seguido por este programa presenta un notable potencial de replicabilidad en otros contextos educativos del país. Los resultados obtenidos en las distintas escuelas de Fe y Alegría Dominicana sugieren que se trata de un modelo flexible y adaptable a diversas realidades locales, con un fuerte componente de participación comunitaria.

La posibilidad de replicarlo es alta debido a su enfoque inclusivo y holístico, que involucra a todos los actores clave dentro de la comunidad educativa (docentes, estudiantes, familias y autoridades), siendo un modelo que se adapta fácilmente a diferentes contextos, facilitando su implementación, sin perder su esencia de respeto por la diversidad y la promoción de una convivencia pacífica.

Para asegurar su expansión, es fundamental que las políticas públicas educativas reconozcan el valor de este enfoque y promuevan su integración en los procesos de transformación educativa a nivel nacional. De esta manera, se garantiza una mayor cobertura y un impacto positivo más amplio en el sistema educativo nacional.

Conclusión

El programa *Escuelas de Cuidado*, se convirtió en uno de los ejes principales del proyecto de Fe y Alegría República Dominicana como una respuesta estructural para la mejora del clima institucional y el fortalecimiento de una cultura escolar basada en la resolución pacífica de conflictos desde una justicia restaurativa. De esta manera, se contribuye a reducir las brechas de desigualdad y a generar condiciones reales para que la niñez y la adolescencia sean reconocidas como sujetos plenos de derechos dentro de la vida escolar y comunitaria. El principal logro del proyecto fue la reducción de los niveles de violencia escolar y sobre todo la conciencia y acción activa para la creación de un ambiente escolar seguro.

A nivel institucional, el programa aportó a la consolidación de una cultura organizacional orientada al cuidado, institucionalizando rutas y mecanismos claros de atención para estudiantes en situación de vulnerabilidad, articulando las respuestas internas de las escuelas con redes comunitarias y servicios externos de protección. Se elaboraron manuales, políticas, protocolos, guías y herramientas metodológicas que norman y orientan la actuación cotidiana de la escuela. También se diseñaron campañas que se activan en fechas emblemáticas cada año, lo cual contribuye a consolidar redes de apoyo y promover una cultura de ternura y buen trato desde un enfoque integral. Las campañas establecen una base sólida para futuras iniciativas, reafirmando el compromiso continuo de Fe y Alegría Dominicana con la erradicación del abuso infantil y el bienestar integral de niñas, niños y adolescentes en la República Dominicana.

Hoy, *Escuelas de Cuidados* es mucho más que un programa, es una iniciativa de transformación real en la convivencia escolar. Gracias a ella, miles de estudiantes, docentes, padres, madres y tutores han recuperado la confianza en los entornos educativos y han aprendido el valor de la justicia restaurativa, el liderazgo juvenil, el respeto a los derechos humanos, la protección y la inclusión. La consolidación de *Escuelas de Cuidados* es una decisión estructural de Fe y Alegría República Dominicana. Esto se manifiesta en la resolución de la asamblea nacional de directores y directoras del 2025: *Consolidar la propuesta de una escuela de calidad y de cuidado, diseñando programas de alcance nacional y haciendo una evaluación y diseño de planes de mejora en cada centro educativo con los indicadores y programas que necesita fortalecer.*

Referencias

- Albert, Marta, y Pilar Monserrat. «El enfoque restaurativo en el ámbito educativo. Cuando innovar la escuela es humanizarla.» *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, n.º 67 (2017): 47-72.
- Alonso, Andrés. *Pedagogía de la interioridad*. Madrid: Narcea, 2011.
- Arias, Emiliana, y Diana Hincapié. «El desarrollo de habilidades socioemocionales en los sistemas educativos de América Latina.» En *El futuro ya está aquí. Habilidades transversales en América Latina y el Caribe en el siglo XXI*, editado por Marina Mateo. 2019. <http://dx.doi.org/10.18235/0001950>.
- Arias, Emiliana, Diana Hincapié, y Daniela Paredes. *Educación para la vida. El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*. Banco Interamericano de Desarrollo, 2020. <https://cutt.ly/zX1bhGw>.
- Brito, Diana. «Justicia restaurativa: otra forma de establecer disciplina.» *Justicia Restaurativa*, 2006. Recuperado el 10 de mayo de 2021. <http://www.justiciarestaurativa.org/news/brito/>.

- Cascón, Pablo. *Educación en y para el conflicto*. Barcelona: Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos, Universidad de Barcelona, 2001. <https://cutt.ly/cCFFZba>.
- Civolani, Katy. *Construyendo la paz en la escuela: cuidado y buen trato. Procesamiento positivo del conflicto*. Santo Domingo: MINERD, Dirección General de Educación Primaria - Dirección de Orientación y Psicología, 2016.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). *Panorama Social de América Latina y el Caribe 2022*. Santiago: Naciones Unidas, 2022. <https://mapa.do.undp.org/files/publications/1-Panorama%20Social%20de%20America%20Latina%20y%20El%20Caribe%202022.pdf>
- Delors, Jacques. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París: Ediciones UNESCO, 1996.
- Desforges, Charles y Alberto Abouchaar. *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review*. Londres: Department for Education and Skills, 2003.
- Díaz, Javier, Claudia Gómez, Pedro Martínez, Laura Molano, y Álvaro Sabogal. *Una propuesta de pedagogía del cuidado y la reconciliación*. Bogotá: Álvaro Sabogal - Fundación para la Reconciliación, 2016.
- Epstein, Joyce. *School, Family, and Community Partnerships*. Nueva York: Routledge, 2011.
- España Lozano, Jesús, y Rocío Rojas Monedero. "Prácticas restaurativas como solución de conflictos en las aulas." En *Tejiendo paz desde las aulas*, editado por Ana María Arce Cabrera y Rocío Rojas Monedero, 121-140. Cali: Editorial Universitaria Santiago de Cali, 2020.
- Fe y Alegría República Dominicana. *Conozco mis derechos: Para garantizar una vida libre de violencia. Para el nivel de educación secundaria*. Santo Domingo: Fe y Alegría, 2022. <https://www.fe>

yalegria.org.do/cartilla-conozco-mis-derechos-humanos-secundaria/

Fe y Alegría República Dominicana. *Conozco mis derechos humanos: Por una vida libre de violencia. Para el nivel de educación primaria*. Santo Domingo: Fe y Alegría, 2022. <https://www.feyalegria.org.do/cartilla-conozco-mis-derechos-humanos/>

Fe y Alegría República Dominicana. *Cultivando la alegría de vivir desde el cuidado: Una propuesta de cuidado para trabajar la resiliencia en la escuela*. Santo Domingo: Fe y Alegría, 2023. <https://www.feyalegria.org.do/cultivando-la-alegria-de-vivir-desde-el-cuidado/>

Fe y Alegría República Dominicana. *Guía de concientización Cuidado Infinito: Comprometidas y comprometidos por una igualdad de género real y efectiva*. Santo Domingo: Fe y Alegría, 2023. <https://www.feyalegria.org.do/guia-de-concientizacion-de-genero/>

Fe y Alegría República Dominicana. *Aprender a convivir en la escuela: Manual de convivencia en los centros educativos de Fe y Alegría República Dominicana*. Santo Domingo: Fe y Alegría, 2023. <https://www.feyalegria.org.do/manual-de-convivencia/>

Fe y Alegría República Dominicana. *Política Institucional de Protección a Niñas, Niños y Adolescentes*. Santo Domingo: Fe y Alegría, 2023. <https://www.feyalegria.org.do/politica-de-proteccion-de-ninos-ninas-y-adolescentes-de-fe-y-alegria-dominicana/>

Fe y Alegría Dominicana. *Informe final de evaluación del programa “Escuelas de cuidados”: Fortalecimiento y articulación de espacios educativos y comunitarios de prevención, protección y respuesta ante las violencias contra niñas, niños y jóvenes en 48 comunidades de República Dominicana*. Evaluación externa realizada por CLAPSE. Santo Domingo: Fe y Alegría Dominicana, 2024.

Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores, 1970.

Fundación para la Reconciliación. *Pedagogía del Cuidado y la Reconciliación (PCR). Transferencia metodológica*. Santo Domingo, 19 de noviembre de 2018.

Galtung, Johan. *La paz por medios pacíficos*. Madrid: Gernika Gogoratuz, 2004.

Gutiérrez de Piñeres, Carolina. «Resolución de conflictos en la escuela a partir de los principios de la justicia restaurativa.» *Hallazgos. Revista de Investigaciones*, vol. 8, n.º 16 (2011): 183-201.

Naciones Unidas. *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Nueva York: Naciones Unidas, 2015.

Nesofsky Domínguez, Laura, y Laura Hernández Fondeur. *Línea de base del Programa Escuelas de Cuidado: Fortalecimiento y articulación de espacios educativos y comunitarios de prevención, protección y respuesta ante las violencias contra niñas, niños y jóvenes de 48 comunidades de República Dominicana*. Santo Domingo: Fe y Alegría Dominicana / Fundación Entreculturas, 2021.

Noddings, Nel. *The Challenge to Care in Schools*. Nueva York: Teachers College Press, 2012.

Pomar, María. «Prácticas restaurativas: Construyendo la comunidad desde los centros de enseñanza.» *Educació i Cultura*, n.º 24 (2013): 213-224. Universitat de les Illes Balears.

Rodríguez, Efraín. «Construyamos escuelas de cuidado.» *Movimiento Pedagógico*, n.º 62 (2021): 53-66.

Ruiz, Ana María, y Eduardo Chaux. *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá, D. C.: Ascofade, 2005.

Schein, Edgar H. *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 2010.

UNESCO. *Informe Global sobre la Educación: La importancia de la convivencia escolar en la construcción de sociedades justas y equitativas*. París: UNESCO, 2017.

UNICEF. *Escuelas seguras y protectoras para todos los niños*. Nueva York: UNICEF, 2020.

Veras, Elisa, Martin Lenk, y Sonia Adames. *Protocolo institucional para la prevención de abusos en menores de edad o personas bajo cualquier situación de vulnerabilidad*. Santo Domingo: Fe y Alegría República Dominicana, 2021.

ENSAYOS CORTOS Y ESCRITURA CREATIVA

La convivencia escolar: un planteamiento desde la ética educativa

School Coexistence: A Consideration from Educational Ethics

La coexistence scolaire : une réflexion à partir de l'éthique éducative

Pablo Mella, SJ*

Abstract

El artículo analiza el concepto de convivencia escolar como una categoría clave en la mejora del proceso educativo, abordada desde una perspectiva ética. A partir del giro conceptual ocurrido en los años 90, cuando se pasó de entender los problemas escolares como simple indisciplina a considerarlos también como expresión de dinámicas interpersonales y socioculturales, el texto propone una reflexión integral sobre la temática. Se ofrece una definición normativa del concepto de convivencia escolar, se establecen principios éticos orientadores, se destaca la importancia de un ambiente seguro como condición fundamental, y se identifican habilidades sociales necesarias para una vida escolar armónica. Finalmente, se revisan diversas iniciativas institucionales que buscan promover la convivencia

* Sacerdote jesuita. Doctor en filosofía. Director de Estudios sociales y de la Editorial Universitaria Bonó. pablomellasj@bono.edu.do . ORCID: 0000-0002-3905-1281

desde una lógica democrática y formativa. En conjunto, el artículo contribuye a fundamentar normativamente la convivencia escolar, no como un añadido al currículum, sino como un eje transversal que vincula el desarrollo personal, la justicia relacional y el proyecto colectivo de la escuela como comunidad ética.

Palabras clave: convivencia escolar, ética educativa, habilidades sociales, ambiente seguro, comunidad escolar.

Abstract

The article analyzes the concept of school coexistence as a key category in improving the educational process, approached from an ethical perspective. Beginning with the conceptual shift of the 1990s—when school problems were no longer seen merely as disciplinary issues but also as expressions of interpersonal and sociocultural dynamics—the text offers a comprehensive reflection about the subject. It provides a normative definition of school coexistence, establishes ethical guiding principles, highlights the importance of a safe environment as a fundamental condition, and identifies social skills necessary for harmonious school life. Finally, it reviews various institutional initiatives aimed at promoting coexistence through a democratic and formative logic. Overall, the article contributes to normatively grounding school coexistence, not as a curricular add-on, but as a transversal axis that links personal development, relational justice, and the school's mission as an ethical community.

Keywords: school coexistence, educational ethics, social skills, safe environment, school community.

Résumé

L'article analyse le concept de coexistence à l'école comme une catégorie clé pour améliorer le processus éducatif, à partir d'une perspective éthique. À partir

du tournant conceptuel des années 1990 — lorsque les problèmes scolaires cessent d’être vus uniquement comme un manque de discipline pour être compris aussi comme l’expression de dynamiques interpersonnelles et socioculturelles —, le texte propose une réflexion globale sur la question. Il offre une définition normative de la coexistence scolaire, établit des principes éthiques directeurs, souligne l’importance d’un environnement sûr comme condition fondamentale et identifie les compétences sociales nécessaires à une vie scolaire harmonieuse. Enfin, il passe en revue plusieurs initiatives institutionnelles visant à promouvoir la coexistence selon une logique démocratique et formatrice. Dans l’ensemble, l’article contribue à fonder normativement la coexistence scolaire comme un axe transversal liant développement personnel, justice relationnelle et mission éthique de l’école.

Mots-clés: coexistence scolaire, éthique éducative, compétences sociales, environnement sûr, communauté scolaire.

La temática de la convivencia escolar subió al escenario en la década de los 90s del siglo pasado. En ella se veía una categoría prometedora para abordar una problemática relativa a la vida compartida en las escuelas y a la mejora en el aprendizaje¹. Hasta entonces, las dificultades de la escuela se atribuían

¹ Han resultado especialmente valiosos para este artículo los siguientes artículos y documentos: Cecilia Fierro-Evans y Patricia Carbajal-Padilla, «Convivencia escolar: Una revisión del concepto», *Psicoperspectivas* 18, n.o 1, (2019):1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1- fulltext-1486> ; Alejandro Flores Suárez e Isabel Herrera Beltrán, «Convivencia escolar: dimensión y evolución», *Luciérnaga Comunicación* 13, n.o 25 (2021):70-86. <https://doi.org/10.33571/revistaluciernaga.v13n25a5>; Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), *Política de convivencia escolar. Hacia una educación de calidad para todos* (Santiago de Chile: Punto Impreso, 2002); José Tuvilla Rayo, *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*, (s. l.: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Educación Orientativa y Solidaridad/ Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No Violencia/ Artes Gráficas Gandolfo, 2004); Berenice Pacheco-Salazar, *De la violencia a la solidaridad. Claves*

predominantemente a factores externos y se comprendían casi exclusivamente como «falta de disciplina». El concepto de convivencia escolar vino a poner en evidencia que también las dinámicas interpersonales y socioculturales que se escenifican en las aulas y en las escuelas ocasionan el rezago escolar. Se llegó a la conclusión de que la promoción de la convivencia en la escuela era un elemento clave a tomar en cuenta para la calidad del proceso educativo.

El famoso *Informe Delors* vino a remachar esta idea. Llegó a plantear la convivencia como el fundamento decisivo de la educación². «Aprender a vivir juntos» se presentó como uno de los cuatro pilares de la educación. Se procedió a preguntar, entonces, cuáles aspectos debían ser tomados en cuenta para este nuevo terreno de aprendizaje social. Bajo esta dinámica reflexiva se determinó como propósito esencial del currículo educativo el respeto por las «otras» personas, por sus culturas y valores espirituales.

Con este gesto, la ética de la alteridad y la interculturalidad eran acogidas de lleno en las preocupaciones del sistema educativo mundial. Pero también se señalaban como propósitos el cultivo de la capacidad de emprender proyectos juntos y de resolver los conflictos de manera pacífica. Puede decirse que esta consigna, «Aprender a vivir juntos», sirvió de convocatoria para que se incluyera la convivencia escolar como pieza clave en las políticas educativas del mundo entero.

Sobre este hito, la antropóloga y educadora mexicana Patricia Carbajal comenta: «Tomando como base este principio [“aprender a vivir juntos”], el término convivencia en el contexto escolar implica comprender las diferencias, apreciar la interdependencia y la pluralidad, aprender a enfrentar los conflictos de una manera positiva y promover continuamente el entendimiento mutuo y la paz mediante la participación

para la mejora de la convivencia escolar (Madrid: Narcea, 2022).

² Jacques Delors et al. *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno* (Madrid: UNESCO/Santillana, 1996).

democrática»³. He aquí los elementos fundamentales del nuevo concepto que emergía entre los educadores.

Puede ponerse como ejemplo de esta nueva conciencia en el mundo educativo los literales de un artículo de Ley de Educación de la Argentina promulgada en el año 2006, en el que se definen los propósitos de la educación secundaria:

- a) Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural.
- b) Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio.⁴

El espaldarazo dado por la UNESCO a este tópico trajo como consecuencia una explosión de estudios de convivencia escolar en los países de habla hispana⁵. Al mismo tiempo, servía como punto de partida para la formulación de nuevos desafíos educativos siguiendo esa clave.

En efecto, la noción de convivencia escolar ha recibido muy diferentes abordajes. Desde el punto de vista del currículo, se han propuesto como objetivos de aprendizaje el desarrollo personal y ciertas habilidades sociales. Desde el punto de vista institucional, se ha buscado replantear la relación de la familia con la escuela y el modo de ejercer la gobernanza escolar. Ante la gran influencia de los medios de comunicación

³ Patricia Carbajal, «Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización», *Revista Iberoamericana de evaluación educativa* 6, n.º 2 (2013): 14. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4695207.pdf>

⁴ Ley de Educación Nacional, N.º 26.206, art. 30.

⁵ Joaquín Gairín Sallán y Aleix Barrera-Corominas (coordinadores), *La convivencia en los centros educativos de educación básica en Iberoamérica* (Santiago de Chile: Santillana, 2014).

de masas y las nuevas tecnologías, se ha prestado atención crítica a las nuevas formas de comunicación cultural de niños y adolescentes.

En términos sociales más generales, se ha analizado cómo el entorno geográfico y sociocultural influyen en el clima escolar, recuperando la importancia del currículo oculto. Atendiendo a los aspectos psicoafectivos, se ha procurado mejorar la calidad de las relaciones interpersonales en la comunidad educativa. Desde el punto de vista moral, se han afinado los documentos normativos como ceremoniales, códigos de ética, reglamentos de atención a la diversidad e instructivos para estilos de gestión más democráticos⁶.

Dada esta dinámica explosiva en torno a la convivencia escolar, vale la pena un esfuerzo de sistematización de sus aportes en favor de la reflexión ética. Este artículo enfrenta esa tarea.

1. Por un concepto normativo de convivencia escolar

Como sucede con las palabras de moda, el término convivencia escolar empezó a usarse de manera confusa, por no decir caótica. Se ha criticado entre otras cosas que la preocupación agudizada por la convivencia acabaría agrandando las dimensiones de los conflictos que realmente acontecen en las escuelas. Para no sucumbir ante semejante riesgo, la labor de esclarecer el término se hace más necesaria que lo habitual. Esto exige ir más allá de las discusiones meramente técnicas sostenidas por los especialistas. Como remedio preventivo, en este apartado se procede a construir una *definición normativa* que motive y sirva de guía a la reflexión pedagógica. Pero antes de desarrollar esta tarea, conviene aclarar qué entendemos por definición normativa. A partir de esta aclaración se

⁶ Para un estudio del caso dominicano, la referencia obligatoria es el estudio de Berenice Pacheco-Salazar, *Estar, ser y convivir en la escuela: una mirada profunda a la violencia escolar en República Dominicana* (Santo Domingo: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)/ Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC)/ Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (Inafocam), 2019).

derivarán implicaciones relevantes para una práctica docente articulada en torno de la noción de convivencia escolar.

Una *definición normativa* nos comunica cómo algo debería ser, por lo tanto, incluye un juicio de valor o un criterio de corrección que busca guiar conductas, orientar decisiones o censurar conceptos. Se utiliza para establecer metas, reglas o pautas que indiquen cómo debería comportarse algo o alguien o qué cualidades debería buscar y promover. La definición normativa implica a los sujetos. Un ejemplo de definición normativa sería la tarea de aclarar conceptualmente qué es ser «buen ciudadano». Para ello, se procede a señalar una serie de conductas esperadas de la persona con respecto al ordenamiento político y social.

Distinguir una definición normativa de una descriptiva es crucial en cualquier análisis o estudio, porque cada una cumple con funciones epistémicas diferentes. Ambas descripciones son útiles y, a pesar de perseguir fines diversos, cristalizan propósitos complementarios: la descriptiva ayuda a comprender y analizar el mundo objetivo, mientras que la normativa orienta, regula y evalúa la propia conducta en ese mundo objetivo.

La definición normativa es particularmente útil en filosofía, humanidades y ciencias sociales, disciplinas en las que se definen marcos de comportamiento o estándares de acción, especialmente al tratar temas relacionados con el deber o el bien común. También lo será en pedagogía, como ciencia humanística que es.

Al utilizar una definición normativa es importante evitar caer en el moralismo, fenómeno que ocurre cuando se impone un juicio moral de manera inflexible o sin tener en cuenta la complejidad del contexto o las diversas opiniones que pueden existir sobre un asunto. Para prevenir la unilateralidad estéril del juicio moral, conviene agotar los siguientes pasos:

1. *Fundamentar las normas en argumentos sólidos:* Asegurar que la normativa colectiva tenga una base lógica o ética bien justificada.

2. *Respetar la pluralidad y el contexto*: Reconocer que los valores y normas pueden variar entre culturas o contextos, y no todos los principios morales son universales desde el primer momento en que se esgrimen.
3. *Evitar el tono de superioridad moral*: Presentar las normas como una propuesta o sugerencia, en lugar de una imposición absoluta susceptible de penalización.

Estos aspectos ayudan a que la descripción normativa se mantenga como una guía y no como una crítica o juicio autoritario, netamente disciplinario, que no admite variación ni diálogo. Las normas absolutas o penalizables son propias de las religiones o de los Estados; la ética cumple con otras funciones: es crítica, orientadora y esperanzadora.

Una definición meramente descriptiva de convivencia escolar resulta estéril, porque la literatura y la experiencia acumulada sobre el tema sostienen que no existe un único modelo de convivencia escolar. Más aún, se concluye que cada escuela ha de construir constantemente esa convivencia, dado que esta se presenta como un proceso dinámico de la acción colectiva, no como una especie de ideal abstracto a seguir a partir de estándares preestablecidos por especialistas internacionales o por la cultura identitaria que prevalece en nuestros días⁷. La definición normativa da cuenta de este carácter dinámico, pues se construye a base de «ideas reguladoras», es decir, de pistas generales de acción que deben ser aplicadas con prudencia en cada caso y que para su implementación es necesaria la progresividad.

Una definición normativa de *convivencia escolar* podría ser la siguiente:

La convivencia escolar es un conjunto de prácticas y relaciones en el entorno educativo que promueve el respeto mu-

⁷ Para una crítica de la ética identitaria que desemboca en la llamada “cultura de la cancelación”, ver Yascha Mounk, *La trampa identitaria. Una historia sobre las ideas y el poder en nuestro tiempo*. (Barcelona: Paidós, 2024).

tuo, la inclusión y la cooperación entre todos los miembros de la comunidad escolar, buscando el desarrollo integral y armónico del estudiantado, así como el fortalecimiento institucional del sistema educativo.

Esta definición normativa establece un estándar de lo que debería caracterizar una convivencia escolar idónea. Para apropiarse de sus implicaciones, conviene destacar y comentar sus elementos clave.

- *Prácticas y relaciones:* La convivencia no se refiere solo a comportamientos individuales, sino también a dinámicas grupales y estructuras de interacción en las cuales se ha de participar activamente de acuerdo a reglas colaborativas. Se incluyen en este acápite lineamientos institucionales, actividades y estrategias que fomenten el buen trato y la cohesión.
- *Respeto mutuo:* Este componente prescribe que todas las personas en el ambiente escolar se traten con dignidad y consideración. El respeto es más que tolerancia; no se limita a evitar conflictos o a economizarse insultos, ni a garantizar un espacio privado para las personas. El trato respetuoso procura más bien reconocer y valorar las diferencias individuales y culturales, propiciando espacios de diálogo y de aprendizaje mutuo.
- *Inclusión:* La inclusión promueve un ambiente donde todos los estudiantes, independientemente de sus características personales, culturales o socioeconómicas, se sienten parte del entorno escolar y tienen acceso equitativo a las oportunidades. La inclusión en la convivencia escolar busca superar la discriminación y fomentar un sentido de pertenencia.
- *Cooperación:* Este elemento implica que los miembros de la comunidad escolar trabajen juntos para resolver problemas y alcanzar objetivos comunes. La cooperación no solo fomenta el aprendizaje, sino que ayuda a desarrollar habilidades sociales y la capacidad de trabajar en equipo.

- *Desarrollo integral y armónico del estudiantado*: Este aspecto está orientado a la formación completa de los estudiantes en términos académicos, emocionales, sociales y espirituales. Una buena convivencia escolar contribuye al crecimiento de los estudiantes como personas en estos cuatro aspectos, promoviendo un aprendizaje significativo y un desarrollo equilibrado.
- *Bienestar colectivo*: Este último elemento subraya la importancia de un ambiente en el cual todos se sientan seguros, valorados y apoyados, lo que contribuye a un clima escolar positivo que favorece tanto los objetivos educativos como la salud emocional de los miembros de la comunidad.

Esta definición normativa de convivencia escolar se presenta a la consideración del lector como una guía para ir más allá de la mera ausencia de conflictos, estableciendo un estándar de cooperación y reconocimiento activo. Asimismo, esta definición puede ayudar a rebasar los impasses teórico-prácticos que pueden causar los enfoques contrapuestos en la literatura sobre el tema o en los documentos normativos de los ministerios de educación.

Para algunos enfoques, convivencia escolar es lo mismo que clima escolar; para otros es un antídoto que sirve para enfrentar la violencia escolar; no faltan quienes la confundan con un sucedáneo de los reglamentos de disciplina, dándole a la temática de la convivencia un giro netamente punitivo del que, en principio, se quiere salir. En otro extremo, están los enfoques que ven en la categoría de convivencia escolar una oportunidad para propiciar la cultura democrática en las escuelas. Es con este último sentido que se reflexiona a continuación.

2. Principios fundamentales de la convivencia escolar

Como todo sistema normativo, la convivencia escolar se apoya sobre una serie de principios básicos. Los principios de un

sistema normativo no se anulan mutuamente, sino que están llamados a combinarse de manera dinámica para enfrentar las diversas situaciones de violencia que se presentan en las interacciones cotidianas.

Los principios que se van a definir a seguidas se derivan de las características señaladas en el apartado anterior, por lo que podrá parecer en primera instancia como una repetición innecesaria. Sin embargo, la reformulación sistemática de las características de la convivencia escolar como principios ayuda a solidificar la reflexión sobre la práctica docente.

Estos principios normativos de la convivencia escolar se inspiran en los aprendizajes sociales llevados a cabo a través de la bioética. Pueden identificarse cuatro principios clave y dos auxiliares que se ajustan a los valores de respeto, inclusión, cooperación, desarrollo integral y bienestar colectivo. Estos principios constituyen una guía para orientar las acciones y relaciones en el entorno escolar a manera de puntos de fuga.

1. *Principio de respeto y dignidad.* Al igual que el principio de autonomía en bioética, este principio implica reconocer y valorar a cada individuo dentro de la comunidad escolar, promoviendo un ambiente de estima mutua y de dignidad. Esto significa que todas las personas deben ser tratadas no solo con tolerancia, sino con una consideración activa de sus características individuales y culturales. A diferencia de una simple evitación de conflictos, el respeto busca fomentar el diálogo y la apreciación de la diversidad, garantizando que cada miembro se sienta valorado y motivado a actuar ante los demás.
2. *Principio de justicia e inclusión.* Similar al principio de justicia en bioética, este principio se enfoca en asegurar un ambiente inclusivo donde cada estudiante, independientemente de sus circunstancias personales o socioeconómicas, tenga acceso equitativo a las oportunidades educativas. Esto implica eliminar barreras de discriminación y asegurar que todos los estudiantes se sientan parte integral del entorno escolar, promoviendo así un sentido

de pertenencia y equidad en todas las interacciones y políticas escolares.

3. *Principio de cooperación y responsabilidad colectiva.* Inspirado en el principio de beneficencia, este principio establece la importancia de que todos los miembros de la comunidad escolar colaboren y se apoyen mutuamente en la consecución de metas comunes. La cooperación promueve no solo el aprendizaje y el desarrollo de habilidades sociales, sino también un sentido de responsabilidad compartida que ayuda a crear una red de apoyo mutuo en la resolución de problemas, reforzando la cohesión y la capacidad de trabajar en equipo.
4. *Principio de promoción del desarrollo integral y el bienestar común.* Este principio, alineado con la noción de no maleficencia en bioética, tiene como objetivo proteger y fomentar el desarrollo integral de los estudiantes en sus aspectos académicos, emocionales, sociales y espirituales, promoviendo su crecimiento equilibrado y significativo, es decir, su sostenibilidad. Un ambiente escolar que valora el bienestar colectivo ofrece seguridad y apoyo emocional, creando un clima positivo que contribuye tanto a los objetivos educativos como a la salud y vitalidad de toda la comunidad. Esto incluye un sentido de respeto por el medioambiente y otras formas de vida.
5. *Principio de diálogo y resolución pacífica de conflictos.* Este principio parte de la importancia de una comunicación abierta y constructiva, estableciendo que la comunidad escolar debe estar comprometida con el diálogo y la resolución pacífica de conflictos. Siguiendo la tradición del principio de autonomía y respeto propios de la ética discursiva, este punto enfatiza el desarrollo de habilidades para escuchar, expresar desacuerdos con respeto y resolver problemas de manera que refuercen los lazos comunitarios. Promueve un espacio donde los conflictos se transformen en oportunidades de aprendizaje mutuo y crecimiento personal.

6. *Principio de corresponsabilidad y participación activa.* Este principio señala que cada miembro de la comunidad escolar, desde los estudiantes hasta el personal administrativo, comparte la responsabilidad de construir un ambiente saludable y colaborativo. Inspirado en la beneficencia y la justicia, el principio de corresponsabilidad promueve una cultura de participación activa en la vida escolar, donde todos se sientan partícipes en la creación y el mantenimiento de normas y actividades que fortalezcan la convivencia. La participación fomenta un sentido de pertenencia y motivación para cumplir con los objetivos colectivos de la institución.

Con estos principios, la propuesta de convivencia escolar se convierte en un marco integral que abarca no solo los valores individuales de respeto y desarrollo, sino también las dinámicas de comunicación y la responsabilidad compartida, fundamentales para una vida comunitaria sostenible y armoniosa.

Para aquilatar la reflexión, es conveniente hacer la siguiente precisión. Aunque el principio de cooperación y responsabilidad colectiva (3) y el de corresponsabilidad y participación activa (6) son similares, sus enfoques guardan matices cualitativos diferentes y complementarios. El principio de cooperación y responsabilidad colectiva (3) exhorta al trabajo conjunto para resolver problemas y alcanzar objetivos comunes, promoviendo habilidades de trabajo en equipo y un sentido de apoyo mutuo en la tarea de cada quien. Su foco está en promover la colaboración para fines específicos y en el desarrollo de la capacidad de trabajo en grupo. Por su parte, el principio de corresponsabilidad y participación activa (6) profundiza más bien en el sentido de pertenencia y compromiso continuo con la comunidad educativa como parte de la sociedad, alentando a cada miembro a contribuir de forma activa y voluntaria al ambiente escolar como espacio donde se cultiva lo humano. Podría decirse que el primero desarrolla competencias funcionales, mientras que el segundo promueve la mejora del carácter personal y la mística grupal. En educación no se trata solo de trabajar juntos en tareas concretas y en

la resolución de problemas, sino que es un imperativo implicarse firmemente en la creación y sostenimiento de un buen trato personal, a través de la toma de decisiones cada vez más justas y de acciones generosas y desinteresadas.

La diferencia cualitativa entre ambos principios radica, pues, en que el principio de corresponsabilidad invita a cultivar una actitud de participación entusiasta en el diseño y la mejora constante del ambiente escolar; su foco está, por tanto, en la dimensión espiritual, promoviendo las virtudes de la fidelidad y la constancia. Por su parte, el principio de cooperación se focaliza en la dimensión operativa, estableciendo tareas concretas, orientadas a resultados eficientes. A su vez, el principio de corresponsabilidad desarrolla un sentido de pertenencia asociado a la plenitud de lo humano, difícilmente medible por criterios de eficiencia.

El principio de corresponsabilidad enfatiza que todos los miembros de la comunidad comparten una responsabilidad constante y activa en la construcción y mantenimiento del espacio escolar como algo propio, donde está en juego su propio crecimiento y el de los demás como personas. Esta actitud de solicitud por la calidad humana de los miembros de la comunidad educativa se dirige a la actividad escolar como un todo, potenciando una cultura de participación consistente.

3. La tarea fundamental de la convivencia escolar: crear un ambiente seguro

Un ambiente seguro en el contexto educativo se refiere a un entorno escolar donde todos los miembros de la comunidad—estudiantes, docentes, personal administrativo y familias—pueden desenvolverse con confianza, libres de amenazas o riesgos que comprometan su bienestar físico, emocional, social o psicológico. Este tipo de ambiente promueve la seguridad integral, entendida no solo como la ausencia de violencia, sino también como la creación de condiciones propicias para el desarrollo personal, el aprendizaje y las relaciones positivas.

A continuación, se especifica cuáles son las características imprescindibles de un ambiente escolar seguro. De estas características se desprenden las tareas clave del docente como sujeto moral.

- *Ausencia de violencia física, emocional y psicológica*: En un ambiente escolar seguro no se tolera ningún tipo de violencia o intimidación, ya sea física (agresiones, golpizas), emocional (acoso, burla, exclusión) o psicológica (chantaje, manipulación). Las reglas y sanciones institucionales contra la violencia deben ser claras y justas, y deben ser convenientemente comunicadas a toda la comunidad educativa.
- *Protección contra el acoso escolar (bullying)*: Existen mecanismos para detectar y prevenir el *bullying*, con protocolos claros de intervención. Esto incluye también el cibercoso, garantizando la seguridad tanto en espacios físicos como virtuales.
- *Salud emocional y mental*: Se fomenta un clima de confianza y apoyo donde los estudiantes y el personal pueden expresar sus emociones y preocupaciones sin temor a ser juzgados o ridiculizados. Para ello es necesario contar con servicios de orientación o consejería para quienes necesiten apoyo psicológico.
- *Respeto a la diversidad*: En un ambiente escolar seguro se valora y se respeta la diversidad en todas sus formas: cultural, étnica, de género, religiosa, etc. Para ello, debe haber instancias y personas designadas para proteger a quienes puedan sentirse vulnerables o marginados. Tanto a través del currículo oficial como del oculto se combate la discriminación y se promueve la inclusión.
- *Confianza en las autoridades escolares*: Los estudiantes y el personal del plantel escolar deben confiar en que las autoridades educativas (directivos, docentes) responderán de manera efectiva y justa ante situaciones de conflicto o

peligro. Se deben establecer canales claros para reportar situaciones de riesgo o abuso.

- *Espacios físicos bien cuidados:* La seguridad física incluye la infraestructura adecuada: aulas, patios y demás instalaciones escolares en buen estado, con medidas de prevención frente a accidentes. Esto también conlleva la planificación para emergencias, como incendios, terremotos, etc. Será vital organizar al menos una vez al año una charla-taller sobre cómo reaccionar en caso de esas emergencias u otras propias del lugar.
- *Promoción de la convivencia pacífica:* Un ambiente escolar seguro fomenta el diálogo, la negociación y la resolución de conflictos de manera no violenta, proporcionando a los estudiantes herramientas para gestionar sus diferencias sin recurrir a la agresión.
- *Normas claras y justas:* Las reglas que rigen la convivencia escolar deben ser claras, conocidas por todos y aplicadas de manera justa, sin privilegios ni discriminación. Un ambiente seguro requiere una estructura normativa que promueva la justicia y la igualdad.

¿Por qué es importante para la escuela contar con un ambiente seguro? La respuesta es bien sencilla, pero contundente: un ambiente seguro es esencial para el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. Cuando los estudiantes se sienten seguros, pueden concentrarse en sus estudios, participar activamente en las actividades escolares y desarrollarse social y emocionalmente. Un ambiente seguro también favorece la creación de una cultura de confianza y respeto, donde los estudiantes aprenden a relacionarse de manera sana con los demás y a manejar los conflictos de forma constructiva.

Por otro lado, la seguridad en el ambiente escolar no solo beneficia a los estudiantes, sino que también mejora el bienestar de los docentes y el personal educativo, reduciendo el estrés y creando un entorno laboral positivo. Esto contribuye

a un mejor rendimiento general de la comunidad educativa y a la formación de ciudadanos responsables y conscientes.

Como idea recapitulativa puede afirmarse que un ambiente escolar seguro es un espacio donde está garantizado el bienestar integral de todos los miembros de la comunidad educativa, favoreciendo que el aprendizaje y la docencia se desarrollen en un marco de respeto, inclusión y protección.

4. Sobre la promoción de habilidades sociales

Al calor de las reflexiones anteriores, se ha ido poniendo de manifiesto la necesidad de que la escuela fomente competencias referidas a un conjunto de habilidades sociales⁸. Esto recuerda la noción clásica de carácter, formulada por Aristóteles en su filosofía práctica.

El docente ético se ha de señalar por su esmero en promover la formación de estas habilidades sociales. Como también observaba Aristóteles, las habilidades sociales o éticas se adquieren a través del ejemplo, más que a través de discursos teóricos perfectamente enhebrados. Por esta razón, las habilidades sociales que habrían de desarrollar los estudiantes, las cuales describimos a continuación, han de caracterizar igualmente a los modos de comportarse el docente en el espacio escolar.

Las *habilidades sociales* en el ámbito educativo se refieren a las capacidades interpersonales que permiten a los estudiantes interactuar de manera efectiva y respetuosa con los demás, promoviendo la convivencia y contribuyendo a la creación de un ambiente positivo y colaborativo. Estas habilidades, mal llamadas por muchos «capacidades blandas», son esenciales para la formación integral de los estudiantes, ya que facilitan el trabajo en equipo, la resolución de conflictos y una comunicación fluida. En los párrafos subsiguientes, se

⁸ Sobre el tema de las habilidades sociales dentro del enfoque de competencias, ver Gloria Calvo, «La escuela y la formación de competencias sociales: un camino para la paz», *Educación y Educadores*, n.º 6, (2003): 69-90.

presentan algunas de las habilidades sociales más reconocidas y citadas por estudiosos del tema.

En primer lugar, se encuentra la *empatía*. La empatía es la capacidad de comprender y sentir las emociones de otra persona desde su perspectiva. Esta habilidad permite una comunicación más humana y reduce la probabilidad de conflictos, ya que las personas sintonizan con las experiencias y sentimientos ajenos, lo que facilita el apoyo mutuo y la compasión. En un contexto escolar, la empatía ayuda a los estudiantes a reconocer la importancia de sus acciones sobre los demás, promoviendo una cultura de respeto y comprensión.

En segundo lugar, se enumera la *asertividad*. La asertividad es la habilidad de expresar pensamientos, emociones y necesidades de manera clara, directa y respetuosa, sin vulnerar los derechos de los demás ni dejarse dominar por la opinión ajena. Es un equilibrio entre la pasividad y la agresividad, permitiendo a las personas comunicarse con confianza, defender sus ideas y establecer límites adecuados en sus relaciones interpersonales. La asertividad es fundamental para la convivencia, ya que ayuda a prevenir malentendidos y facilita el intercambio de ideas en un ambiente de respeto mutuo.

En tercer lugar, aparece la *comunicación efectiva*. La comunicación efectiva implica la capacidad de transmitir ideas, pensamientos y emociones de forma clara y comprensible, utilizando tanto el lenguaje verbal como el no verbal. Incluye el uso adecuado de palabras, tono de voz y gestos, así como la capacidad de escuchar activamente a los demás. Esta habilidad es crucial en la educación, ya que facilita el aprendizaje cooperativo y la interacción positiva entre compañeros y docentes.

Como cuarta habilidad social puede señalarse la *resolución de conflictos*. Esta habilidad se refiere a la capacidad de abordar y solucionar de manera constructiva las diferencias, desacuerdos o enfrentamientos que surjan entre individuos. La resolución de conflictos implica técnicas como la negociación, el compromiso y la mediación. Desarrollar esta habi-

lidad ayuda a los estudiantes a enfrentar los problemas de manera pacífica, reduciendo la agresividad y mejorando el ambiente escolar.

Una quinta habilidad social destacada es la *colaboración y trabajo en equipo*. La colaboración consiste en trabajar de manera conjunta hacia un objetivo común, respetando y valorando las contribuciones de cada miembro del grupo. Esta habilidad permite a los estudiantes aprender a coordinar sus esfuerzos, escuchar otras opiniones y aportar de acuerdo a sus fortalezas y conocimientos, lo que enriquece el aprendizaje y promueve la cohesión social.

Puede destacarse en sexto lugar la *escucha activa*. La escucha activa es la capacidad de prestar atención plena a lo que el interlocutor está expresando, demostrando interés y comprensión sin interrumpir. Este tipo de escucha permite comprender mejor las necesidades y perspectivas de los demás, lo cual es esencial para establecer relaciones de confianza y respeto mutuo.

En séptimo lugar se puede citar el *control emocional*. Consiste en la capacidad de regular y gestionar las propias emociones de forma adecuada ante diversas situaciones. Como recordaremos, esta fue la tarea a la que se entregaron las éticas helenísticas sobre todo el estoicismo. Esta habilidad permite a los estudiantes responder a los conflictos de manera controlada y reflexiva, evitando reacciones impulsivas que puedan intensificar los problemas. El control emocional es esencial para mantener una convivencia pacífica y un ambiente escolar armonioso.

Por último, en octavo lugar, aunque no menos importante, se enumera la *responsabilidad social*. La responsabilidad social es la habilidad de asumir un rol activo y positivo en la comunidad o sociedad en la que se encuentra la escuela, respetando normas y valores que favorezcan el bienestar común. Implica una conciencia del impacto de las acciones individuales en el entorno colectivo, motivando a los estudiantes a contribuir al bien común y a desarrollar una actitud ética y

responsable. Aquí pueden colocarse las preocupaciones por el medioambiente.

CUADRO 1

Habilidades sociales en el ámbito educativo

Habilidad social	Descripción breve	Impacto educativo
1. Empatía	Comprender y sentir las emociones ajenas desde su perspectiva.	Favorece la comprensión, el respeto y reduce los conflictos.
2. Asertividad	Expresar ideas, emociones y necesidades con claridad y respeto, sin dejarse llevar por opiniones ajenas.	Previene malentendidos y promueve la autoestima y el diálogo abierto y respetuoso.
3. Comunicación efectiva	Transmitir mensajes de forma clara, verbal y no verbal, incluyendo la escucha.	Mejora la interacción con docentes y compañeros, y fortalece el aprendizaje.
4. Resolución de conflictos	Afrontar y solucionar desacuerdos de forma pacífica y constructiva.	Reduce la agresividad y promueve la convivencia pacífica.
5. Colaboración / Trabajo en equipo	Trabajar con otros hacia un objetivo común, valorando aportes.	Enriquece el aprendizaje y fortalece la cohesión grupal.
6. Escucha activa	Prestar atención plena al interlocutor, mostrando comprensión.	Fomenta relaciones basadas en la confianza y el respeto.
7. Control emocional	Regular las propias emociones ante diversas situaciones.	Evita reacciones impulsivas y facilita una convivencia armónica.
8. Responsabilidad social	Actuar con ética y compromiso hacia el bienestar colectivo y el entorno.	Promueve una actitud ética, solidaria y ecológica en la vida escolar.

Estas habilidades sociales son clave en los programas educativos orientados a competencias, ya que no solo benefician el desarrollo académico de los estudiantes, sino que también fomentan su crecimiento como personas capaces de interac-

tuar de manera positiva y constructiva en diversos contextos sociales. No olvidemos que los profesores deben encarnar esas mismas habilidades en el ejercicio de su profesión.

Para promover el desarrollo de habilidades sociales en el aula y la vida cotidiana de la escuela, los docentes pueden emplear una variedad de métodos activos o actividades participativas que fomentan el aprendizaje experiencial y el desarrollo emocional. Estos medios buscan integrar las habilidades sociales de manera natural en las tareas diarias, generando oportunidades para practicar y reflexionar sobre la convivencia. Entre estos métodos se pueden contar los siguientes: aprendizaje cooperativo, juegos de rol y simulaciones, educación emocional, resolución pacífica de conflictos, discusión guiada y círculos de diálogo, proyectos de servicio comunitario y actividades de reflexión y autorregistro. Además de ser útiles para enseñar habilidades sociales en el aula, estos métodos o actividades favorecen un ambiente escolar positivo, en el cual la interacción armónica forma parte integral de la experiencia educativa.

Sin embargo, cabe subrayar una vez más que no hay nada más efectivo en este dominio que el ejemplo. Los docentes son modelos de comportamiento y, al practicar en sus relaciones interpersonales habilidades como la empatía, la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos, muestran a los estudiantes cómo conducirse en sus propias interacciones. La manera en que los docentes se comunican con los estudiantes y entre ellos mismos envía mensajes poderosos sobre la importancia de las habilidades sociales en el día a día.

5. Ocho iniciativas clave para promover la convivencia escolar en escalas de justicia

Para concluir la presente reflexión, en este apartado se presenta un esbozo de un modelo normativo de intervención para la convivencia escolar. Está compuesto de ocho iniciativas de actividades que se estructuran conformando un programa

articulado. Las iniciativas aquí propuestas no pretenden ser exhaustivas⁹. No obstante, se han organizado con una lógica progresiva, como círculos cada vez más amplios de acción. A cada paso, las actividades exigen una mayor implicación y responsabilidad de parte de los miembros de la comunidad educativa.

Este camino hacia escenarios de acción cada vez más amplios pretende instaurarse como un proceso de aprendizaje integral para la vida en democracia¹⁰. No deben verse como etapas que dejan atrás a las anteriores, sino como un conjunto articulado de actividades que se refuerzan mutuamente.

I. *Acompañar la singularidad con actitudes personales inclusivas.* Se trata de que la escuela enseñe a cada estudiante a reconocer y valorar la singularidad de sus pares, promoviendo el respeto y la aceptación de sus diversas identidades, intereses y antecedentes. Esta base de respeto e inclusión da inicio a la educación democrática en el nivel interno de la conciencia individual, enseñando a aceptar y valorar las diferencias entre las personas. Se establece así una base moral subjetiva sobre la que se pueda construir una participación sensible, equitativa y justa en el aula.

Una actividad concreta podría ser la organización de un ejercicio de reflexión personal. Se proporciona a los estudiantes una serie de preguntas para que reflexionen sobre sus propias actitudes y experiencias partiendo de su propia singularidad, más que con la singularidad de los

⁹ Pueden consultarse más actividades para el desarrollo de la convivencia escolar en Ministerio de Educación de la Nación, *La convivencia en la escuela. Recursos y orientaciones para el trabajo en el aula* (Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010); *Aportes de la tutoría a la convivencia en la escuela* (Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2011). Disponibles en internet.

¹⁰ Sobre la vinculación entre convivencia escolar y educación democrática, puede verse Patricia Carbajal, «Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización», *Revista Iberoamericana de evaluación educativa* 6, n.º 2 (2013): 13-35. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4695207.pdf>

demás. Ejemplos de preguntas: ¿Cuándo te has sentido diferente o excluido? ¿Cómo te sentiste? / ¿Cómo reaccionas cuando alguien tiene una opinión diferente a la tuya? / ¿Qué significa para ti respetar a alguien que es diferente a ti? A seguidas, los estudiantes pueden compartir sus respuestas en pequeños grupos o con toda la clase, si se sienten cómodos haciéndolo. Se finaliza con una discusión en grupo sobre cómo podemos aplicar lo aprendido en nuestra vida diaria para promover un ambiente más inclusivo y respetuoso. En casos de niños pequeños, se puede hacer a través de fábulas educativas sobre inclusión.

II. Favorecer las actividades cooperativas en el aula. Introducir actividades cooperativas por cursos, donde los estudiantes colaboren en la resolución de problemas y el logro de objetivos comunes, promoviendo habilidades como la comunicación, la empatía y el apoyo mutuo. La cooperación intensifica la experiencia democrática, ya que los estudiantes se ven como miembros interdependientes de un grupo. Esta colaboración fortalece un sentido de equidad y participación compartida. Las actividades cooperativas pueden servir de manera regular como recurso didáctico.

Como actividad concreta especial para reforzar la convivencia escolar, se pueden implementar «Tareas grupales rotativas», en las cuales los estudiantes trabajen en equipo para resolver problemas o para realizar proyectos concretos, rotando los roles de modo que todos participen en diferentes responsabilidades y funciones.

III. Crear instancias participativas estudiantiles de resolución de conflictos. Dar a los estudiantes la oportunidad de resolver conflictos comunes a la escuela de forma participativa y dialogada, mediante comités estudiantiles o instancias de mediación en las que participen distintos cursos. Esta iniciativa introduce un nivel formal de participación, enseñando la importancia del diálogo y la justicia participativa, ampliando experiencialmente la noción de democracia al darles voz en la solución de problemas co-

munes a todos los cursos. En este espacio se tendría que desarrollar la capacidad de colaborar con personas de diferente edad.

Como actividad concreta, se podría crear un «Consejo de Mediación Estudiantil» en el que se elijan representantes que sirvan de mediadores en conflictos, tras recibir formación en técnicas de resolución de conflictos.

IV. *Dar espacio a las dotes especiales.* Asegurar que cada estudiante tenga la oportunidad de destacar en sus habilidades o talentos únicos, demostrando que la democracia implica respeto y justicia para la individualidad. Muchas veces las dotes especiales son reprimidas por los colectivos como cosa rara, en nombre de un falso sentido de la igualdad, a través del currículo oculto. Permitir la expresión inigualable de cada uno en espacios planificados curricularmente ayuda a que se valoren las contribuciones que se salen de lo acostumbrado, haciendo que la democracia vea ampliar su radio de acción desde la práctica de la equidad hacia la celebración de la unicidad y de la genialidad.

Una buena actividad podría ser la organización de una «Semana de talentos» donde cada estudiante pueda compartir habilidades o intereses especiales, como arte, ciencia o deportes, en presentaciones de entretenimiento para la comunidad escolar como un todo.

V. *Gestionar democráticamente la escuela.* Involucrar a estudiantes, docentes y personal en decisiones que afectan la vida escolar, como elecciones de representantes y formulación de normativas. Esta práctica educa para una democracia más amplia, donde todos los integrantes de la escuela participan en asuntos relevantes, desarrollando un sentido de responsabilidad cívica. El desarrollo de esta cultura institucional puede servir específicamente para contrarrestar uno de los efectos más nocivos del currículo oculto, a saber, el que no se traten temas incómodos o

temas novedosos generacionales, que están afectando la vida del estudiantado.

Para concretizar esta tarea, podrían establecerse «Asambleas escolares participativas» mensuales en las que se discutan temas importantes para la comunidad escolar, y donde se voten decisiones que afecten la convivencia. En estos espacios se debe pensar sobre todo en la participación activa de padres y/o tutores de los estudiantes.

VI. Conectar con el territorio. Integrar la escuela con su comunidad local mediante proyectos de servicio comunitario o aprendizaje basado en la comunidad, permitiendo que los estudiantes vean la relación entre la escuela y su entorno social y medioambiental, con sus desafíos propios, pero también con sus aportes culturales singulares. Llevar la convivencia escolar al territorio enseña a los estudiantes la importancia de la responsabilidad social, ampliando el compromiso democrático a un escenario real y mostrando cómo las acciones del grupo de interés pueden afectar positiva o negativamente la dinámica de la comunidad.

Como actividad propia de esta tarea, se puede crear un «Programa de voluntariado comunitario» que anime a los estudiantes a participar en actividades de beneficio para la comunidad local, como limpieza de espacios públicos o ayuda en comedores comunitarios. En este escenario muy bien pueden unirse profesores, amigos de la escuela y padres y tutores.

VII. Favorecer la laicidad y el diálogo interreligioso. Promover un ambiente en el que todas las creencias son respetadas, aprovechando las diferencias religiosas como oportunidades de diálogo y aprendizaje mutuo. Esta iniciativa fomenta la democracia en términos de respeto y pluralidad de creencias, preparando a los estudiantes para convivir en una sociedad diversa e intercultural. El horizonte ahora es prácticamente universal, pues las grandes religiones se encuentran esparcidas por todo el planeta y

presentan dilemas que tocan los niveles más profundos de la persona. Sin embargo, el otro no aparece aún como Otro, sino que se le considera «otro como yo». Una tarea previa a ser llevada a cabo por docentes y administrativos es construir una comprensión correcta y compartida de la laicidad, pues muchas veces esta se confunde con la interdicción de las prácticas religiosas, con el ateísmo o con el agnosticismo intolerante.

Para dar cuerpo a esta iniciativa, se podrían organizar unas «Mesas de diálogo interreligioso», donde se inviten líderes y miembros de diferentes confesiones a dialogar sobre valores compartidos y la importancia del respeto mutuo en el ámbito escolar. Asimismo, los llamados «encuentros de formación humana» o «retiros espirituales» deben promover esta apertura religiosa y laica, sin desmedro de sus confesiones o prácticas de fe específicas.

VIII. Promover la interculturalidad. Fomentar en los estudiantes la comprensión y el interés por otras culturas, promoviendo una actitud de apertura y aprendizaje mutuo que abarque diferencias étnicas, lingüísticas y culturales. La interculturalidad expande el sentido de convivencia democrática a una escala global, enseñando a los estudiantes a vivir en paz con la diversidad de todos los pueblos de la tierra y a adoptar una actitud de apertura fundamental para la participación en una sociedad democrática global.

En el ámbito hispanoamericano, podría resultar muy enriquecedor convertir fechas como el 12 de octubre en un «Día de la Interculturalidad», donde se celebre la diversidad cultural a través de actividades como muestras de comida típica, exhibiciones de arte y presentaciones de música o danza de distintas tradiciones culturales. En escuelas con más recursos económicos, se podría pensar incluso en viajes a zonas periféricas del propio país o a otros países cercanos con significativas diferencias culturales.

Este modelo o programa para la convivencia escolar propone una dinámica de participación creciente, en la que cada acti-

vidad amplía la comprensión y el compromiso democrático desde el aula hacia la comunidad. Las actividades concretas proponen experiencias prácticas de convivencia democrática, preparando a los estudiantes para ser ciudadanos activos, inclusivos y responsables en todas las escalas de la vida social.

6. Reflexión final: la convivencia escolar, preámbulo de la vida en democracia y un mundo más humano

La convivencia escolar es una preparación integral para la vida en democracia y para la construcción de un mundo más humano. En un entorno educativo donde se valora la inclusión, el respeto y la participación activa, el estudiantado no solo desarrolla habilidades sociales, sino también una conciencia profunda sobre el impacto de sus acciones en la comunidad. Al experimentar la convivencia como una práctica sostenida de derechos y responsabilidades compartidas, los estudiantes aprenden a vivir la democracia como un compromiso con la dignidad y el bienestar colectivo. Este enfoque transforma la cotidianidad escolar en una verdadera experiencia formativa, pues yendo más allá del control disciplinario de comportamientos y conocimientos, fomenta el crecimiento emocional, el aprendizaje significativo y el desarrollo de una ciudadanía crítica y responsable. El maestro como sujeto ético es responsable clave de que todo esto pueda hacerse realidad.

La convivencia escolar como noción normativa invita a transformar toda la cotidianidad escolar en una verdadera experiencia formativa. El clima escolar positivo, que promueve la participación y el respeto mutuo, tiene efectos profundos en la formación de valores y habilidades para la vida en democracia. Cada vez que los estudiantes participan en la resolución de conflictos, en proyectos de trabajo colaborativo y en decisiones democráticas sobre la vida en el aula, no solo fortalecen su rendimiento académico: también interiorizan los principios de equidad, respeto y justicia.

Estos principios, aplicados en el contexto escolar, sientan las bases para una sociedad más justa y humana, en la que

la diversidad y el diálogo se tornan valores fundamentales junto a la igualdad. Así, los jóvenes aprenden a ver en la democracia algo más que un sistema político; la reconocen como un modelo de vida que celebra la pluralidad y la riqueza compartida, así como un espacio de transformación hacia un mundo donde cada individuo es valorado en su dignidad.

Una convivencia escolar de calidad se convierte en una herramienta poderosa de humanización, promoviendo relaciones que reflejan lo mejor de nuestra naturaleza social: la solidaridad, la empatía y la comprensión mutua. Estos valores son esenciales en un mundo que enfrenta desafíos globales complejos, como la soledad, la violencia y la exclusión social. En este sentido, la convivencia escolar proporciona a los estudiantes el entrenamiento vital para ser ciudadanos que deseen profundamente contribuir con la edificación de un mundo más compasivo y justo, y que no se sienten conformes con tan solo respetar leyes y normas. Los valores cultivados en semejante entorno escolar, como la responsabilidad social, el respeto por las diferencias y la búsqueda de soluciones colectivas, preparan a los estudiantes para actuar como sujetos de cambio en su comunidad y en el mundo.

La convivencia escolar puede considerarse como un laboratorio de humanidad y democracia. En la escuela, los estudiantes pueden experimentar y ensayar los principios de una sociedad más inclusiva y equitativa. Por este medio, interiorizan que la justicia no es solo el cumplimiento de una regla abstracta de igualdad, sino sobre todo una disposición firme en búsqueda de la equidad; que la paz no es solo la ausencia de conflictos, sino la construcción activa de entendimiento y respeto; y que el mundo puede ser más humano si cultivamos relaciones basadas en la empatía y la cooperación. De esta forma, la convivencia escolar se convierte en la base para una educación que prepara para la vida en democracia y en un programa de formación integral que contribuye a hacer de nuestro mundo un lugar más justo, compasivo y plenamente humano.

Referencias bibliográficas

- Calvo, Gloria. «La escuela y la formación de competencias sociales: un camino para la paz». *Educación y Educadores*, n.o 6, (2003): 69-90.
- Carbajal, Patricia. «Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización», *Revista Iberoamericana de evaluación educativa* 6, n.o 2 (2013): 13-35. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4695207.pdf>
- Delors, Jacques et al. *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. Madrid: UNESCO/Santillana, 1996.
- Fierro-Evans, Cecilia y Patricia Carbajal-Padilla. «Convivencia escolar: Una revisión del concepto». *Psicoperspectivas* 18, n.o 1, (2019):1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Flores Suárez, Alejandro e Isabel Herrera Beltrán. «Convivencia escolar: dimensión y evolución». *Luciérnaga Comunicación* 13, n.o 25 (2021):70-86. <https://doi.org/10.33571/revistaluciernaga.v13n25a5> ;
- Gairín Sallán, Joaquín y Aleix Barrera-Corominas (coordinadores). *La convivencia en los centros educativos de educación básica en Iberoamérica*. Santiago de Chile: Santillana, 2014.
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). *Política de convivencia escolar. Hacia una educación de calidad para todos*. Santiago de Chile: Punto Impreso, 2002.
- Ministerio de Educación de la Nación. *La convivencia en la escuela. Recursos y orientaciones para el trabajo en el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010.
- Ministerio de Educación de la Nación. *Aportes de la tutoría a la convivencia en la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2011.

Mounk, Yascha. *La trampa identitaria. Una historia sobre las ideas y el poder en nuestro tiempo*. Barcelona: Paidós, 2024.

Pacheco-Salazar, Berenice. *Estar, ser y convivir en la escuela: una mirada profunda a la violencia escolar en República Dominicana*. Santo Domingo: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)/ Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC)/ Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (Inafocam), 2019.

Pacheco-Salazar, Berenice. *De la violencia a la solidaridad. Claves para la mejora de la convivencia escolar*. Madrid: Narcea, 2022.

Tuvilla Rayo, José. *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. S. l.: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Educación Orientativa y Solidaridad/ Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No Violencia/ Artes Gráficas Gandolfo, 2004.

RESEÑA

Reseña del libro *Estar, ser y convivir en la escuela. Una mirada profunda a la violencia escolar en la República Dominicana*, de Berenice Pacheco-Salazar

Review of the book Estar, ser y convivir en la escuela. Una mirada profunda a la violencia escolar en la República Dominicana, by Berenice Pacheco-Salazar

Compte rendu du livre Estar, ser y convivir en la escuela. Una mirada profunda a la violencia escolar en la República Dominicana, de Berenice Pacheco-Salazar

Luis Emmanuel Quezada Delgado*

Introducción

El tema de la violencia es uno de esos que no suelen tocar quienes son el alma de la fiesta. Uno de esos temas poco populares o alegres, pero en los que por suerte suelen aparecer extraños al círculo festivo que dicen como el niño en el cuento del emperador... «¡Pero si va desnudo!» Para que todos por fin admitan con algo de alivio que siempre hubo un proble-

* Licenciado en Filosofía por el Instituto Superior Pedro Francisco Bonó y Magister en Educación del Carácter y Educación Emocional por la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Profesor de Humanidades en el Instituto Especializado de Estudios Superiores Loyola (IEESL) de San Cristóbal, donde también imparte talleres sobre inteligencia emocional y de las Escuelas de Perdón y Reconciliación (ESPERE). Correo: ldelgado@bono.edu.do • ORCID: 0009-0002-8142-8991

ma ante sus ojos¹. Y es en verdad un alivio, porque no suelen abundar los sabios, como el caso del Principito en su cuento, que reconozcan que las verdaderas fiestas se dan al ponerse en camino a la solución de los problemas acuciantes y después de estas, pero no en su evasión. Si no, siempre quedarán cosas por lamentar cuando pase la bruma de la algarabía. El libro *Estar, ser y convivir en la escuela* deviene en ese invitado que no ha normalizado el papel de la violencia escolar y procede a presentar un reclamo profundamente comprometido en aportar soluciones ante un problema fundamental de la escuela y la sociedad en general.

Resumen del libro

El texto de 2019 *Estar, ser y convivir en la escuela* fue publicado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) y el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (Inafocam), bajo la autoría de Berenice Pacheco-Salazar. Los cinco capítulos que lo componen se presentan de la siguiente manera: 1. algunas consideraciones iniciales sobre la convivencia y la violencia escolar; 2. el diseño metodológico de la investigación; 3. los hallazgos en ambas instituciones; 4. las conclusiones y discusiones propuestas a partir de lo descubierto, y 5. las recomendaciones de la autora. Además de dos anexos: un glosario de los términos utilizados en las entrevistas y grupos focales, y el sistema de categorías de análisis utilizado durante la investigación.

En el capítulo 1 se presentan nociones fundamentales para el desarrollo del texto tales como «convivencia» y «violencia» escolares y se abordan las consecuencias, tipologías y ámbitos de ocurrencia de esta. Además de la aproximación a un perfil de estudiante agresor y estudiante víctima. El capítulo 2 plantea las condiciones de la investigación. Se trata de un trabajo de corte cualitativo en dos centros educativos públicos

¹ Relato de Hans Christian Andersen.

de comunidades urbanas marginales de la ciudad de Santo Domingo.

La muestra con la que se trabajó es de 23 docentes y 604 estudiantes². Y se busca responder a las preguntas sobre *las diversas manifestaciones de violencia* que estudiantes y docentes identifican en dichas escuelas; *las concepciones que estos tienen sobre frecuencia, causas y consecuencias* de la violencia en sus instituciones; *las estrategias de abordaje de la problemática* y *las opiniones que tienen sobre dichas estrategias*³. Información recabada mediante la implementación de cuatro técnicas de investigación en el trabajo de campo: observación no-participante, talleres lúdico-creativos, grupos focales y entrevistas a profundidad a los docentes y personal administrativo.

El capítulo 3 representa la parte de mayor detalle del texto. Consiste en el contacto más cercano con el fenómeno de la violencia en las dos escuelas mediante la observación, los talleres, las entrevistas y los grupos focales. Representa el punto fundamental de la investigación y resulta de sumo interés debido a la inusitada voz que se le permite manifestar a la población estudiantil. En esta parte, se percibe un delicado trato hacia dicha expresión, debido a que se les permite la naturalidad con base en la confianza promovida durante la investigación. Entrando así en contacto con el dialecto, imaginario y percepción más propios de los estudiantes. De modo que el texto ofrece una perspectiva muy valiosa y de difícil acceso respecto al problema de la violencia escolar.

Las conclusiones y discusiones de la investigación se presentan en el capítulo 4. En este, se constata el cumplimiento de los objetivos propuestos al inicio de la investigación y se presentan a modo de síntesis 10 conclusiones de esta⁴. Mientras el capítulo 5 presenta las recomendaciones de la autora como

² Berenice Pacheco-Salazar, *Estar, ser y convivir en la escuela* (Santo Domingo: OEI, INTEC e Inafocam, 2019), 37.

³ Ibid., 32.

⁴ Ibid., 332-334.

cierre de sus indagaciones. Estas son merecedoras de especial atención y consisten en las siguientes: una aproximación holística entre los sectores concernientes (los ministerios de educación, entre otros); la capacitación de todo el personal y del estudiantado en las escuelas, la optimización de los procesos de acción; el análisis, evaluación conjunta y gestión sistemática de datos; y la reforma educativa en distintos aspectos (pedagógico-curricular, organizativo-administrativo y sociocomunitario) para la convivencia armoniosa y la cultura de paz⁵.

Siendo la violencia el concepto central en la investigación, se explicita inicialmente que el origen de su práctica está relacionado a «las relaciones desiguales de poder»⁶. Y se reconoce en la escuela mediante formas sistémicas de desigualdad histórica como son el sexismo, el adultocentrismo, el racismo y la clase social; formas de poder que lesionan a determinados individuos (estudiantes) por su sexo, edad, raza o estatus económico, no solo por la mera diferencia en estos rasgos, sino por una intencionalidad y direccionalidad siempre presentes en el fenómeno de la violencia⁷.

En este sentido, la violencia escolar es ejercida cuando

... de manera recurrente, una persona o grupo de personas del centro educativo se ve lesionada, agredida, socialmente excluida o aislada, acosada, amenazada o atemorizada por otras personas que realizan impunemente sobre las víctimas esos comportamientos⁸.

Con estos supuestos, Berenice Pacheco-Salazar emprende su indagación dándole una importante voz participativa a los estudiantes de los dos centros (los cuales optó por llamar A y B, en favor de un fiel compromiso de anonimato) mediante los talleres lúdico-creativos y los grupos focales, así como

⁵ Ibid., 335-343.

⁶ Ibid., 16.

⁷ Ibid., 13.

⁸ Ibid.

conociendo las opiniones del cuerpo docente y administrativo a través de las entrevistas a profundidad. Información que pone de manifiesto una omnipresencia normalizada de la violencia en la cultura de las dos escuelas. Violencia que resulta casi imperceptible a los adultos en sus distintos tipos y direccionalidades (violencia verbal, física, sexual, económica y cibernética), pero más notable, sentida y un poco más comprendida en su complejidad por el estudiantado. De esta manera, toda la comunidad escolar termina quedando presa en una cultura de autodefensa y reacción que no logra comprender ni superar apropiadamente. Esto debido a la falta de los recursos y herramientas necesarias para sobreponerse a la irracionalidad lacerante de la violencia.

Desde este punto en apariencia poco esperanzador, es desde dónde la autora esboza las líneas de acción que abrirían un horizonte dignificante en la escuela, esa institución llamada a ser un ineludible modelo de convivencia armoniosa en función del bien social fuera de ella.

Análisis del texto

Lo fundamental en la reivindicación

El texto de Pacheco-Salazar posee la atrayente cualidad, penosamente poco abundante en el país, de ir a las causas de determinado problema para considerar sus soluciones. Imagínese algunas de las actuales o eternas luchas por reivindicación de derechos, todas son en el fondo respuestas anhelantes de cambio ante formas sistémicas de violencia. Ahí es donde apunta *Estar, ser y convivir en la escuela*, y lo hace mirando la condición socializadora y creadora de cultura de dicha institución, para con la misma agudeza, notar raíces del problema que los propios sujetos implicados no ven.

Entre las múltiples declaraciones estudiantiles, podemos quedar impactados por las narraciones de alumnos que implican agresiones con útiles escolares (clavar un lápiz⁹, rajar

⁹ Ibid., 108.

la cara¹⁰...) u objetos llevados a la escuela con intenciones de autodefensa o de desquite¹¹, pero también quedar perplejos ante el hecho de que el ciclo de violencia sea muy poco sometido a la reflexión y a la crítica por parte de los docentes como principales responsables y modelos de conducta. No se atiende seriamente a la problemática cuando se ignora la *violencia verbal* o los *manoseos a las estudiantes* como acción hiriente, actos que tantas veces devienen el primer paso para sucesos más lamentables. En esa agudeza de no perderse en el escándalo de una falsa indignación, el trabajo de Pacheco-Salazar se destaca de manera plausible. La preocupación real impele a la acción y este texto es un ícono de ello.

Violencia como lesión a la autodeterminación

La violencia se da como un ejercicio de poder que asume en su ejecución la cosificación del otro¹². Considerar, argumentar o enfrentarse a alguien en condición de simetría o reaccionar en la adecuada proporcionalidad podrían considerarse con toda justicia actos virtuosos. En cambio, la violencia es una forma de irracionalidad que revela la incapacidad *actual* de lidiar con situaciones frustrantes de modo prudente. Es una lesión a la autodeterminación del otro en tanto que obstruye su desempeño pacífico en condiciones social y moralmente legitimadas.

Que la educación tenga por deber el fomento de la autodeterminación de los estudiantes conforme a su madurez nos parece evidente, al menos está claro para el enfoque educativo de la *Educación del Carácter*, el cual entiende por objetivo de la educación la formación de buenas personas cuya inteligencia sea puesta en favor del bien de la ciudad¹³, o bien, de la búsqueda

¹⁰ Ibid., 113.

¹¹ Ibid., 115-118.

¹² Walter Bruggen y Harald Schöndorf, *Diccionario de filosofía*, 2.a ed., s. v. «violencia».

¹³ Thomas Lickona, *Educating for Character. How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility* (New York: Bentam Books, 1991), 6. Y Aurora Bernal, M.a Del Carmen González-Torres y Concepción Naval, «La educación del carácter. Perspectivas internacionales», *Participación Educativa*, n.o 6 (2015): 43.

da del «florecimiento de la bondad humana»¹⁴. En tal sentido, cualquier comportamiento que se desvíe de dicho propósito no deviene en adecuado para realizarse en las escuelas.

Estas ideas de una proporcionalidad virtuosa y de una bondad subyacente y manifiesta en la búsqueda, muchas veces camuflada, de la tranquilidad personal, parecen encontrar eco en uno de los testimonios estudiantiles que me parecieron más interesantes:

Yo, al que me da, yo le doy; y si es más chiquito que yo y me está molestando y me está dando, yo le doy sus cocotazos (...) Pero si es de mi tamaño o si es más grande que yo, agarro un palo y me defiendo; y si es de mi tamaño, me fajo (*peleo*) con él¹⁵.

Aquí se revela una suerte de tensión entre lo estructural y lo individual. Las condiciones de relacionalidad son hostiles y el estudiante no posee las herramientas socioemocionales para lidiar pacíficamente con ellas. Sin embargo, puede razonar entorno a las mismas: si lleva ventaja, si no la lleva, o si la potencial confrontación pudiera resultar equitativa, el estudiante se concibe a sí mismo en condición de lograr cierta proporcionalidad en una situación no deseada.

Llegados a este punto, resulta oportuno responder a una preocupante caricaturización de la problemática de la violencia con la que me he topado al respecto. Esta fue esgrimida por algunas personas mientras discutíamos sobre el tema y que no se distanciaron mucho de considerar, como los estudiantes en sus relatos¹⁶, la violencia como diversión. Lo cual es preocupante. Tal vez haya que replicarles, siguiendo a Bruggen y Schondorf, que, si bien una comunidad humana sin violencia es una utopía, no así lo es una sociedad justa¹⁷.

Esa sociedad (esa escuela) la reclama nuestro mismo ser y es un tema cuya caricaturización no debe ser aplaudida, sino

¹⁴ Marvin W. Berkowitz, *Modelo PRIMED para la educación del carácter. Seis principios esenciales para la mejora escolar* (Pamplona: EUNSA, 2022), 63-63.

¹⁵ Pacheco-Salazar, *Estar...*, 227.

¹⁶ Ibid., 204-209.

¹⁷ *Diccionario de filosofía*, s. v. «violencia», p. 531-532.

al precio de mostrarse como un desinformado o como tantas veces señala el texto sobre la condición propiciada en el marco de la violencia escolar: la de insensibilidad moral y emocional ante los padecimientos de los demás. Esos son comportamientos que socialmente deberíamos deslegitimar en cuanto sean observados, si bien también deben entenderse empáticamente como frutos no reflexionados de las mismas condiciones sistémicas de violencia.

Pertinencia y relevancia del libro

Una cuestión que me he dado en identificar como fenomenología del extranjero (título tal vez algo pretencioso), le permite a la autora entrar con una vista limpia de prejuicios a los dos centros en que se ocupó por 8 meses (cuatro en cada uno) en un trabajo destacablemente riguroso. Así se nota cómo cada descubrimiento le sorprendió y le afectó con la intensidad con la que ya no la viven los docentes por la referida insensibilización.

En ese sentido, seguimos necesitando «extranjeros» de nuestros distintos ámbitos sociales que nos puedan señalar que el emperador va desnudo. De modo que la observación y las propuestas del texto nacen de una afección ante la problemática de la violencia que le hace más justicia a su gravedad que la de otros que, como yo, sutil e inconscientemente la hemos llegado a normalizar un poco.

En suma, el texto ante el que nos encontramos refleja probablemente el trabajo de campo más importante hecho en torno a la materia en nuestro país. La muestra es muy amplia, la aproximación es precisa y honesta y las respuestas que recibe son consecuencia de una metodología bien cuidada y dan cuenta de modo pertinente de una situación que nos está reclamando ser abordada en sus justas dimensiones.

Conclusión

La violencia en sus distintas manifestaciones y direcciones representa uno de los problemas más urgentes y de mayor impacto en las sociedades. En su manifestación en las escuelas, y en concreto en las escuelas públicas de República

Dominicana, la violencia se torna a la vez en problemática acuciante y en oportunidad de superación de esta, en su sutileza cultural y establecimiento discreto en la psique y prácticas de los sujetos de la comunidad escolar, quienes pasan a ser objetos por la irreflexión y sometimiento violento en el intento de convivencia escolar.

Ante tal panorama, el libro *Estar, ser y convivir en la escuela*, se nos presenta como un valioso instrumento de comprensión del fenómeno de la violencia escolar y aporta las bases para inferir los requerimientos para una convivencia armónica en esta institución socializadora y creadora de cultura. Estoy convencido de la gran repercusión positiva que puede tener la investigación de Berenice Pacheco-Salazar en dicha dirección. Y espero que el compromiso al que el texto y la realidad que fotografía nos invitan, nos muevan a lograr que, como dijo la autora en una ocasión «ojalá el libro deje de ser relevante» y no describa ya como son las cosas.

Referencias bibliográficas

- Berkowitz, Marvin W. *Modelo PRIMED para la educación del carácter. Seis principios esenciales para la mejora escolar*. Pamplona: EUNSA, 2022.
- Bernal, Aurora, M.^a Del Carmen González-Torres y Concepción Naval. «La educación del carácter. Perspectivas internacionales». *Participación Educativa*, n.º 6 (2015): 35-45.
- Brugger, Walter; Schöndorf, Harald. *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Herder, 2014.
- Lickona, Thomas. *Educating for Character. How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bentam Books, 1991.
- Pacheco-Salazar, Berenice. *Estar, ser y convivir en la escuela*. Santo Domingo: OEI, INTEC e Inafocam, 2019.

PRESENTACIÓN Y NORMAS

Estudios Sociales es una revista semestral arbitrada de investigación y difusión científica en ciencias sociales, humanidades y filosofía, editada por el Centro de Reflexión y Acción Social Padre Juan Montalvo, SJ y por el Instituto de Estudios Superiores en Humanidades, Ciencias Sociales y Filosofía Pedro Francisco Bonó. Fue fundada en 1968, como parte del trabajo apostólico de la Compañía de Jesús en República Dominicana. La revista publica artículos sobre temas sociopolíticos, culturales y económicos de República Dominicana y de la región del Caribe. Está abierta a colaboraciones nacionales e internacionales que cumplan con sus objetivos y estándares editoriales.

Estudios Sociales se encuentra bajo licencia de Creative Commons: Atribución-No Comercial- 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Esta licencia permite a los usuarios distribuir, reorganizar, adaptar y construir sobre el material en cualquier medio o formato solo para fines no comerciales y solo si se atribuye al autor. Incluye los siguientes elementos: BY: se debe otorgar crédito a los autores. NC : solo se permiten usos no comerciales del trabajo.



NORMAS Y PROCESOS DE PUBLICACIÓN

Estudios Sociales invita al envío de manuscritos para evaluación de cara a su publicación. Los textos han de remitirse de acuerdo con las normas de estilo de la revista que se detallan a continuación.

Los manuscritos pueden postularse para las siguientes secciones de la revista:

1. Artículos científicos: Textos basados en investigación de campo o revisión documental y bibliográfica. La revista no impone una única forma de estructurar los artículos, pero recomienda iniciar con uno o más párrafos introductorios que expliquen claramente el contenido temático y el modo en que se desarrollará la idea o tesis central. Después del cuerpo central, se redactarán unas conclusiones o recomendaciones. Para finalizar, se colocarán las referencias bibliográficas utilizadas en el desarrollo del artículo. El artículo no debe de pasar de veinte (20) páginas a espacio y medio (incluyendo los gráficos), es decir, aproximadamente 10 mil palabras (sin los gráficos).

2. Ensayos cortos y escritura creativa: No están sujetos a ninguna estructura específica. Su extensión máxima recomendable es de diez (10) páginas a espacio y medio, es decir, unas 4 mil 500 palabras. Pueden corresponderse con textos de opinión, reflexiones, etnografías, relatos etnohistóricos, vivencias y textos experimentales.

3. Comentarios y reseñas de libros: Deben de tener un máximo de cinco (5) páginas a espacio y medio, es decir, unas 2 mil 200 palabras. Los libros deben de estar relacionados con las áreas de interés de la revista.

4. Documentos: Se publicarán actas, declaraciones, correspondencias y otros textos escritos de valor documental o de relevancia social relacionados con las áreas de interés de la revista.

(I) Sometimiento de manuscritos

a) Es obligatorio enviar los manuscritos en soporte electrónico, preferiblemente a través de nuestra plataforma www.estudios sociales.bono.edu.do. También pueden enviarse a través de email a: esociales@bono.edu.do. Se prefiere el formato doc.

b) Los manuscritos recibidos serán evaluados por el Equipo editorial y se comunicará el resultado al autor, señalándole la probable fecha de publicación en caso de haber sido aprobado.

c) Los autores dan permiso para que sus trabajos sean publicados en la versión electrónica de la revista.

(II) Características de los manuscritos

- a) Los manuscritos de los artículos científicos, ensayos y comentarios deben de ser originales o inéditos.
- b) Todos los trabajos enviados deben estar en uno de los siguientes idiomas: español, inglés o francés.
- c) Si un manuscrito sobrepasa el límite de páginas establecido, pero puede dividirse en dos partes de forma natural, también se tomará en consideración para ser publicado en dos números diferentes de la revista.
- d) Los manuscritos de artículos científicos deben ser enviados con un resumen no mayor de 150 palabras en español, inglés y francés; y con cinco palabras clave en español, inglés y francés.
- e) Todos los manuscritos deben constar de un título. Se aceptan también subtítulos de carácter aclaratorio.
- f) Los estándares de los escritos científicos se regirán por las normas del Método Chicago/Deusto (notas y bibliografía).
- g) Las imágenes, tablas, gráficos y cuadros deberán de ser adjuntados en archivos aparte, preferiblemente en blanco y negro. En el texto deberá especificarse su lugar con estas nomenclaturas: IMAGEN N°, TABLA N°, GRÁFICO N°, MAPA N°. Las imágenes en JPG deberán tener una resolución no menor de 300 dpi. En caso de carecer de nitidez, el autor deberá indicarlo para que en el taller de diagramación se tomen los cuidados de lugar.

(III) Información sobre el autor(es)

- a) Nombre completo
- b) Institución donde se desempeña laboralmente, con la dirección y teléfono de la misma (si aplica)
- c) Correo electrónico
- d) Un breve currículum de un máximo de 20 líneas

(IV) Dirección de la revista

Revista Estudios Sociales
Edificio Bonó
Calle Josefa Brea, N. 65

Barrio Mejoramiento Social
Santo Domingo, República Dominicana.
Tel. (809) 682-4448, ext. 233
Email: esociales@bono.edu.do

Versión electrónica de la revista Estudios Sociales:

<http://estudiossociales.bono.edu.do>

Edita:

Centro de Reflexión y Acción Social Padre Juan Montalvo, SJ
e Instituto de Estudios Superiores en Humanidades, Ciencias
Sociales y Filosofía Pedro Francisco Bonó

Dirección: Pablo Mella, SJ

Redacción: Berenice Pacheco-Salazar

Equipo editorial

Lisette Acosta Corniel (Borough of Manhattan Community
College/CUNY)

Michel Baud (Centre for Latin American Studies, University of
Amsterdam)

Francisco Escolástico (Centro de Reflexión y Acción Social
Padre Juan Montalvo, sj)

Raymundo González (Academia Dominicana de la Historia)

Elissa Líster (Universidad Nacional de Colombia)

Riamny Méndez (Consultora e investigadora independiente)

Neici Zeller (William Paterson University)

Consejo editorial científico

Rosario Espinal (Profesora emérita Temple University)

Orlando Inoa (Editorial Letragráfica)

Elizabeth Manley (Xavier University)

Fernando Valerio Holguín (Universidad
del Estado de Colorado)

Arturo Victoriano (The University of British Columbia)

Martín Morales, SJ (Pontificia Universidad Gregoriana)

Equipo de trabajo

Sección bibliográfica: Milagros Ricourt (Lehman College)

Traducción y revisión de textos: Indhira Suero
(Revista cultural Plenamar)

Secretaría ejecutiva: César Arias