

# Perspectivas de género en la educación superior

## Una mirada Latinoamericana

Coordinadoras  
Isabel Cristina Jaramillo Sierra  
Lina Fernanda Buchely



Editorial  
Universidad  
Icesi

RED | ALAS |



# PERSPECTIVAS DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Una mirada latinoamericana

Coordinadoras  
Isabel C. Jaramillo Sierra  
Lina F. Buchely Ibarra

| RED | ALAS |

 Editorial  
Universidad  
Icesi

 **OEM**  
OBSERVATORIO PARA LA  
EQUIDAD DE LAS MUJERES

**Perspectivas de género en la educación superior: una mirada latinoamericana**

© Isabel C. Jaramillo Sierra y Lina F. Buchely Ibarra (coords.), y varias autoras.

Cali: Universidad Icesi; Red Alas, 2020.

328 páginas; 17 x 23 cm.

Incluye referencias bibliográficas.

ISBN: 978-958-5590-55-7 / 978-958-5590-56-4 (PDF) / 978-958-5590-57-1 (ePub)

DOI: <https://doi.org/10.18046/EUI/ee.12.2020>

1. Derecho | 2. Género | 3. Violencia de Género | 4. Acoso sexual | 5. Instituciones de educación superior | 6. América Latina

Clasificación Dewey: 305.4-ddc 21

Primera edición, 2020

© Red ALAS. Academia, Género, Derecho y Sexualidad

<https://www.redalas.net>

© Universidad Icesi

Calle 18 No. 122-135 (Pance), Cali - Colombia

Teléfono: +57 (2) 555 2334

E-mail: [editorial@icesi.edu.co](mailto:editorial@icesi.edu.co)

<https://www.icesi.edu.co/editorial>

**Rector:** Francisco Piedrahita Plata

**Secretaria General:** María Cristina Navia Klemperer

**Director Académico:** José Hernando Bahamón

**Coordinador editorial:** Adolfo A. Abadía

**Corrección de estilo:** Lorenzo Erejalde

**Diseño de portada y diagramación:** Sergio Ochoa

Publicado en Colombia - *Published in Colombia*

La publicación de este libro se aprobó luego de superar un proceso de evaluación doble ciego por dos pares externos.

Las instituciones editoras de esta obra no se hacen responsable de la ideas expuestas bajo su nombre, las ideas publicadas, los modelos teóricos expuestos o los nombres aludidos por las autoras. El contenido publicado es responsabilidad exclusiva de las autoras, no refleja la opinión de las directivas, el pensamiento institucional de los co-editores, ni genera responsabilidad frente a terceros en caso de omisiones o errores.

El material de esta publicación puede ser reproducido sin autorización, siempre y cuando se cite el título, el autor y la fuente institucional.

# CONTENIDO

---

Introducción	5
Isabel C. Jaramillo Sierra y Lina F. Buchely Ibarra	
<b>PARTE I. INVENTANDO EL BUEN SEXO: LA CONSTRUCCIÓN DE PROTOCOLOS PARA INTERVENIR EN CASOS DE VIOLENCIA DE GÉNERO</b>	
De la indignación a la propuesta: experiencias en la construcción de un plan frente al hostigamiento sexual en el ámbito universitario en el Perú	17
Cristina Blanco, Renata Bregaglio, Marcela Huaita, Flavia Martínez y Lucía Santos	
Violencia de género en las universidades: la experiencia de la Universidad Nacional Autónoma de México	45
Mónica González Contró	
Los procesos administrativos sobre violencia de género en las universidades ecuatorianas y la “neutralidad” institucional ante el sexismo en el campus	77
Silvana Tapia Tapia	
Los protocolos de violencias basadas en género de las universidades colombianas: apuestas pioneras en un contexto ausente de regulación	97
Carolina Moreno V.	
Sexismo, violencia simbólica y respuestas institucionales: reflexiones en torno al proyecto “Desarrollo de un sistema piloto de gestión de la equidad de género y la diversidad sexual para la Universidad Icesi”	123
Erika Márquez Montaña, María Camila Hernández Ceballos y Ana María Agredo González	
La violencia de género en las universidades. Análisis de las respuestas institucionales en la Facultad de Derecho de la UBA. ¿Hacia un cambio de mirada?	143
Liliana Ronconi	
Resistir a las violencias cotidianas en el ámbito universitario. Análisis de los repertorios, posibilidades y límites del colectivo No es Normal como movilización feminista en la Universidad de los Andes en Bogotá, Colombia	165
Angélica Cocomá, María Ximena Dávila y Nora Picasso	

La regulación sobre el acoso sexual y moral, y sobre las discriminaciones en las universidades brasileñas: posibilidades y límites de las respuestas universitarias al acoso sexual 193

Carmen Hein de Campos y Márcia Nina Bernardes

HERRAMIENTAS: PROTOCOLOS PARA ABORDAR LA VIOLENCIA BASADA EN GÉNERO EN LAS UNIVERSIDADES

PARTE II. BUSCANDO SOLUCIONES ESTRUCTURALES PARA LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Enseñanza sobre estereotipos de género en la formación en Derecho: una estrategia deseable para favorecer una educación no sexista y un avance en la erradicación de violencias y abusos. El caso de la Universidad de Concepción 227

Ximena Gauché Marchetti

Mujeres que viven violencia y la falsa dicotomía entre agencia y victimización. A propósito del abordaje de casos de acoso sexual en las universidades 249

Marisol Fernández y Valeria Mandujano

La enseñanza de los derechos sexuales y reproductivos en las Facultades de Derecho en Colombia: una agenda postergada 265

Isabel C. Jaramillo Sierra, Helena Alviar y Luz Carvajal

Género y derecho. Análisis bibliométrico del campo de estudio en Colombia, 1991-2020 303

Lina F. Buchely Ibarra, María Victoria Castro y Giovanna Uribe Vásquez

## INTRODUCCIÓN

Isabel C. Jaramillo Sierra<sup>1</sup>  
*Universidad de los Andes (Colombia)*

Lina F. Buchely Ibarra<sup>2</sup>  
*Universidad Icesi (Colombia)*

Los últimos años han sido el escenario de feroces denuncias sobre la violencia sexual. La revista *Time* reconoció al movimiento #MeToo como personaje del año 2017 por su impacto en redes sociales y su capacidad para desestabilizar los mercados laborales en los Estados Unidos (Zacharek, Dockterman y Edwards, 2017). Las actrices de Hollywood se vistieron de negro en la ceremonia de los Globos de Oro en enero del 2018 para denunciar el acoso sexual en sus trabajos (Lee, 2018). Las actrices francesas, a su vez, consideraron las quejas sobre acoso, abuso y consentimiento en el cine gringo como un ademán puritano y conservador, y reivindicaron a la mujer como agente de deseo (Poirier, 2018). Las periodistas colombianas y argentinas se sumaron a la movilización y denunciaron acosos múltiples dentro de los medios de comunicación, en los que varias de ellas habían recibido ofertas de trabajo o ascensos a cambio de sexo. Ese mismo enero del 2018, varias parejas de personajes famosos denunciaron la violencia de género<sup>3</sup> y retiraron luego la denuncia, en una acción predecible dentro de los ciclos de este tipo de agresiones. Finalmente, una periodista norteamericana, a mediados del año pasado,

---

1 Doctora en Ciencias Jurídicas de la Universidad de Harvard. Profesora titular de la Universidad de los Andes. Directora Ejecutiva de la Red Alas. Correo electrónico: ijaramil@uniandes.edu.co

2 Doctora en Derecho de la Universidad de los Andes. Profesora asociada de la Universidad Icesi. Directora del Observatorio para la Equidad de la Mujer (OEM). Correo electrónico: lfbuchely@icesi.edu.co

3 De aquí en adelante usaremos el término *violencia de género* para referirnos a toda agresión que refleje la distribución asimétrica del poder social entre hombre y mujeres, tal y como lo define la Ley 1257 de 2008. Esto implica que renunciamos a la etiqueta del acoso y otras aproximaciones teóricas al mismo fenómeno.

reivindicó el derecho al silencio y nos puso a pensar si existía o no una obligación de denuncia pública en estos casos. ¿Deben las víctimas hablarnos sobre los escenarios de hostigamiento sexual y descubrir a los victimarios como parte de una acción colectiva por la conciencia y el repudio sobre el fenómeno? En el 2019 las denuncias públicas no tuvieron freno. En noviembre, justo para la conmemoración del día de las no violencias de género, el colectivo chileno Las Tesis puso de moda el *sketch* “Un violador en tu camino”. El resultado fue igual de potente al #MeToo: mujeres en diversos países denunciaron la violencia a la que son sometidas a diario. En todas las manifestaciones, el número de denuncias ha sido apabullante<sup>4</sup>. El movimiento #MeToo es entonces global. Levanta las voces y rompe el silencio de las mujeres alrededor del mundo.

En el corazón de esta movilización está el interrogante sobre la capacidad del sistema jurídico de reconocer, sancionar y reparar la violencia de género, y particularmente la violencia sexual en los espacios laborales. El significado específico de #MeToo fue el de la solidaridad en el reclamo para que la experiencia de las mujeres pudiera ser validada. #MeToo reitera que, si a las mujeres se les va a arrebatar la posibilidad de hablar de lo “objetivo”, al menos les queda decir la verdad por cantidad y repetición. Si sus voces son calladas por no tener la “razón”, al menos el detalle de los incidentes puede ser la verdad de su experiencia. Recurrir a las redes sociales para enviar estos mensajes, entonces, señala de manera insistente la incapacidad que ha tenido lo jurídico para tramitar los reclamos individuales. Usarlas de manera anónima, como ha empezado a ocurrir, indica que el sistema jurídico es tan poco confiable que ni siquiera la cantidad y el detalle van a ser suficientes.

Las estudiantes universitarias en muchos países del mundo han entendido que este llamado a denunciar la violencia sexual también las convoca a ellas. Con horror se han dado cuenta de que los ambientes en los que han vivido están llenos de una violencia que les han enseñado a soportar estas circunstancias. Están descubriendo que, si no se detiene este tipo de violencia en todos los escenarios, no habrá nada después de la familia y la escuela. Al cuestionarse sobre su ciudadanía en los espacios educativos, se han encontrado con ausencias en las regulaciones e incapacidades de los mecanismos regulares para tomar decisiones. En sus denuncias sobre agresores específicos, se han encontrado con las mismas preguntas y afirmaciones que históricamente han aparecido en el sistema jurídico: “¿alguien más vio?”, “¿qué quiere que yo haga?”, “la sanción es desproporcionada”, “él es un caballero, ¿cómo voy a dañar su vida así?”. De la sorpresa

---

<sup>4</sup> Según cifras del Observatorio Colombiano de las Mujeres, de la Vicepresidencia de la República, los indicadores de violencia de género son los más alarmantes en la medición de brechas de equidad en el país.



frente a las respuestas, que pensábamos serían “esto no puede ser”, “su bienestar es lo más importante ahora”, “cómo ha podido esta persona dañar así su vida”, se ha pasado sistemáticamente a reclamar, insistir y perseguir. En un país tras otro, una universidad tras otra, se han expedido regulaciones para abordar la violencia de género en el campus.

Para comprender a cabalidad la historia de estas regulaciones, sin embargo, hay que entender la movilización global de estudiantes en torno a la violencia sexual en el campus y la movilización específica de las profesoras de derecho en torno a la introducción de la perspectiva de género en la educación legal. En efecto, el debate sobre la violencia de género en las universidades fue parte de las movilizaciones feministas de los años setenta y ochenta, especialmente en los Estados Unidos. En ese país, desde temprano en los años ochenta, se venía llamando la atención sobre la pasividad de las universidades en materia de prevención de la violencia basada en género, especialmente en relación con el desbordado uso de alcohol y drogas. El caso de la violación y homicidio de Jeanne Clery en su habitación en la Universidad Lehigh en 1986 marcó un hito legal y de movilización que llevó a identificar la magnitud del problema y a reaccionar con regulaciones de muchos tipos para intentar prevenir y sancionar la violencia sexual en el campus (Gross y Fine, 1990). Como consecuencia de la intensa campaña legal de los padres de la joven, se expidió una ley federal que obliga a las universidades a informar a los estudiantes sobre las estadísticas de crimen y sobre las acciones de las universidades para prevenir y sancionar los delitos cometidos en el campus.

Esta preocupación inicial por la violencia sexual, centrada en las estudiantes y los crímenes “reales”, fue seguida de reflexiones más profundas sobre el uso del sexo como moneda de cambio en escenarios académicos y, específicamente, sobre el abuso de poder de profesores e instructores en las universidades<sup>5</sup>. Las facultades de derecho de ese país lideraron la discusión en la década de los noventa y propiciaron la introducción de una definición de acoso sexual en las regulaciones de las universidades y mecanismos para abordarlo (Connolly y Marshall, 1988; Forell, 1997; Gillespie, 1994; Greer, 1997; Hutchens, 2003; Mack, 1999; Melsheimer, Stodghill y Faust, 1993; Subotnik, 1997; Young, 1995). El gesto fue replicado en otros países, si bien las revisiones sobre su desarrollo en los Estados Unidos no parecían alentadoras. Las evaluaciones sobre la

---

<sup>5</sup> La diferencia entre violaciones “sencillas” y violaciones “reales” fue introducida en la academia legal por la profesora Susan Estrich (1988). La profesora puso de presente que el sistema legal es muy capaz de identificar y sancionar casos en los que un extraño, en un espacio público, usando un arma o una cantidad considerable de fuerza física, penetra a una mujer. Sin embargo, la violencia sexual “obvia” o “sencilla” de los conocidos, en los espacios privados y con intimidaciones que no necesitan dejar rastros en los cuerpos, no pueden siquiera articularse usando el lenguaje de la violencia.

experiencia de las universidades públicas revelaban un excesivo uso del mecanismo para objetivos distintos a los de prevenir la violencia basada en género, mientras que en las universidades privadas daban cuenta de una ignorancia cultivada: los profesores lograban comprar el silencio de sus sanciones y se evidenciaba la insistencia en usar mecanismos de mediación en lugar de mecanismos disciplinarios (National Association of Independent Colleges and Universities, s.f.). Para enfrentar estas preocupaciones, la administración de Barack Obama creó en el 2014 un equipo de investigación sobre la violencia sexual en las universidades y en el 2015 les envió una advertencia sobre la importancia de cumplir con los estándares federales sobre investigación de la violencia sexual en el campus (Flaherty, 2018). La reacción de las universidades a este llamado dio lugar a nuevas e intensas movilizaciones que pueden verse como un precursor cercano del #MeToo y de la apropiación que las estudiantes de todo el mundo han hecho de esta etiqueta.

Ahora bien, no fue una coincidencia que las facultades de derecho de los Estados Unidos lideraran la reflexión sobre acoso sexual. El trabajo de las académicas legales de ese país había sido crucial para develar las maneras en las que el derecho penal y el constitucional siguen perjudicando a las mujeres y en insistir en la reforma legal para atacar la violencia sexual. Catherine MacKinnon, en particular, había llevado estas banderas para defender a las mujeres trabajadoras frente al acoso sexual y para impugnar el papel de la pornografía en producir el mundo en el que la violencia sexual es “normal” o incluso la forma aceptable de obtener placer (MacKinnon, 1979). Sin estas elaboraciones doctrinales y sin la fuerza de los argumentos sobre la experiencia de las mujeres que académicas como MacKinnon habían ayudado a crear, la reforma de las normas y prácticas en las universidades sería impensable.

La historia en América Latina ha tenido temporalidades diferentes, pero no es completamente ajena a este patrón. La brutalidad de la fuerza que ejercieron los gobiernos sobre el sistema educativo en la región durante las décadas de los setenta y los ochenta silenció muchas movilizaciones. Aunque el feminismo latinoamericano se “cuenta” a sí mismo como una invención de esta época, y la mayoría de sus participantes eran jóvenes universitarias, entendió que sus preocupaciones seguían ubicadas más en los lugares públicos y la vida adulta. Sus discusiones se centraron por mucho tiempo en la pregunta por la relación con el régimen de turno y los partidos políticos, en la defensa de mujeres víctimas de violencia doméstica y violencia por extraños, así como en la salvación de las mujeres más pobres (Beltrán y Puga, 2019). El impacto de este feminismo en la academia legal fue importante a nivel teórico, pero muy limitado a nivel institucional: las universidades no fueron la casa de las grandes teóricas de la década final del siglo XX

ni de la primera del siglo XXI. Las líderes intelectuales se empeñaron en que la reforma legal se construía afuera: Alda Facio trabajó en las organizaciones internacionales, Lorena Fries fundó Humanas en Chile y Alicia Ruiz se trasladó a la rama judicial en Argentina.

La experiencia reciente en nuestros países, sin embargo, ha seguido un rumbo distinto. En la calma hipócrita de las débiles democracias en las que vivimos, finalmente se ha logrado volver la mirada a la cotidianidad de las universidades para interrogar sus prácticas de poder. La Red Alas (Red de Académicas Latinoamericanas que trabajan en temas de género y sexualidad: [www.redalas.net](http://www.redalas.net)) fue creada en el 2004 para apoyar la transformación de las facultades de derecho desde una perspectiva de género. Hoy en día, más de sesenta profesores y profesoras latinoamericanos hacen parte de esta red, que busca producir teorías y doctrinas sobre la reproducción del género en la legislación y la práctica legal. Su trabajo ha sido crucial para proporcionar vocabularios e ideas regulatorias en el contexto de la movilización de estudiantes.

Este libro, patrocinado por la Red Alas, es un primer esfuerzo por sistematizar las reacciones que se han dado en la región en los últimos cinco años a partir de las movilizaciones estudiantiles. Hemos organizado las contribuciones en dos partes. En la primera, se incluyen ocho trabajos que presentan casos de desarrollo de marcos regulatorios para el acoso sexual y la violencia de género en seis países de la región: Perú, Chile, Ecuador, Brasil, Argentina y Colombia. La segunda reúne, por un lado, dos trabajos que ilustran las dudas y ambivalencias que las profesoras de derecho de distintos países han experimentado en relación con las reacciones de las universidades y, por otro, los resultados de dos investigaciones sobre la manera en la que la perspectiva de género ha penetrado el trabajo de la academia legal colombiana.

En el primer capítulo, Cristina Blanco, Renata Bregaglio, Marcela Huaita, Flavia Martínez y Lucía Santos relatan las experiencias en la construcción de un plan frente al hostigamiento sexual en el ámbito universitario en el Perú. En el segundo, Mónica González Contró se refiere a las experiencias de regulación de la violencia basada en género en la Universidad Nacional Autónoma de México. En el tercero, Silvana Tapia Tapia narra la experiencia ecuatoriana en la construcción de protocolos sobre este tema en la Universidad de Cuenca. Lo mismo hace Carolina Moreno para la experiencia de la Universidad de los Andes (Bogotá) en el capítulo cuarto, y Erika Márquez, María Camila Hernández y Ana María Agredo para el caso de la Universidad Icesi (Cali) en el quinto. En el capítulo seis, Liliana Ronconi hace lo propio para la Universidad de Buenos Aires. Angélica Cocomá, María Ximena Dávila y Nora Picasso reconstruyen la experiencia del movimiento No Es Normal en Bogotá en el capítulo siete. Cierran esta primera parte Carmen Hein de Campos y Márcia Nina Bernardes, con la historia de construcción de

protocolos de acoso en dos universidades brasileras: Universidad Pontificia Católica de São Paulo y de la Universidad de São Paulo Ribeirão Preto.

La segunda parte se centra en la implementación de estrategias pedagógicas más sustantivas para combatir la violencia basada en género. Ximena Gauché Marchetti, en el capítulo nueve, analiza los estereotipos en la enseñanza del derecho en la Universidad de Concepción en Chile. Marisol Fernández y Valeria Mandujano, en el capítulo diez, cuestionan la falsa dicotomía entre agencia y victimización en el tratamiento de las violencias de género en ámbitos universitarios. Esta parte también incluye dos trabajos que dan cuenta de los otros caminos que han buscado los temas de género en la academia jurídica. Así, en el capítulo once, Isabel C. Jaramillo Sierra, Helena Alviar y Luz Carvajal presentan los hallazgos de una investigación reciente sobre la enseñanza de los derechos sexuales y reproductivos en las facultades de derecho en Colombia. En el último capítulo, Lina Buchely Ibarra, María Victoria Castro y Giovanna Uribe Vásquez reportan los resultados de un análisis bibliométrico sobre la producción de las profesoras que trabajan derecho y género en las universidades colombianas.

Las metodologías que se usan son diversas. Algunos capítulos refieren casos singulares de regulación (Perú, México, Argentina, Colombia), otros analizan experiencias paralelas con lentes comparados (Brasil), varios ubican sus reflexiones en contextos culturales particulares (Cali, Colombia) y otros más reportan hallazgos de investigaciones en el campo del derecho y el género, retomando el mismo objeto o lugar social de análisis: las universidades. Tenemos capítulos teóricos y descriptivos, textos que abordan la regulación de casos graves y otros la de casos simples, así como otros que discuten o el enfoque preventivo o el punitivo.

Dentro de esta diversidad, ubicamos los aportes del libro en tres dimensiones. En la dimensión metodológica, brinda herramientas para pensar la reforma legal de manera local (en cada universidad), así como metodologías para investigar el impacto del trabajo de las feministas en la academia jurídica. No solo incluimos una sección con los protocolos y políticas adoptados en las universidades a las que se hace mención aquí, sino que al narrar las historias de la reforma legal se insinúan estrategias que podrían trasladarse a otros contextos para producir resultados con las mismas tendencias. Con esto, intentamos replicar en parte lo que el activismo feminista latinoamericano lleva haciendo por décadas: regionalizar el conocimiento sobre fórmulas legislativas y estrategias políticas (Alviar y Jaramillo, 2012). De la misma manera, los trabajos de investigación presentados en la tercera parte sugieren que podemos empezar a hacernos preguntas sobre el efecto de lo que venimos reclamando hace años en materia de reforma de la educación legal y afinar las estrategias con base en datos concretos.

En la dimensión política, el libro ahonda en la creación de un campo de conocimiento jurídico y acción legal propiamente latinoamericano y revela algunas de las divisiones y tensiones en este campo. No es obvio en ningún sentido hablar de un derecho latinoamericano. Para quienes siguen enfatizando la legislación en la comprensión del fenómeno jurídico, las incipientes intervenciones de la Corte Interamericana de Derechos Humanos y de algunos otros cuerpos regionales de producción de reglas no alcanzan a tener la entidad suficiente ni siquiera para dedicarles un curso facultativo en las universidades. Para quienes pensamos en el derecho como prácticas y narrativas sobre esas prácticas, sin embargo, hay muchas formas en las que hemos estado conectados: un proceso colonial similar, una lengua y una religión mayoritarias compartidas, y autores en común para la lectura de los procesos locales (Alviar y Jaramillo, 2012). Si bien de muchas maneras esta conciencia de lo común se viene trabajando hace varias décadas, pocas veces hemos reflexionado sobre las prácticas institucionales en las que se inscribe la producción de conocimiento en nuestros países y el papel que tenemos los profesores en esas prácticas. Tampoco hemos reflexionado mucho sobre las posibles fracturas entre quienes tenemos proyectos progresistas en la región.

En este libro aparecen subrepticamente dos fuentes posibles de tensión. La primera se ubica entre el proyecto de la universidad pública y el proyecto de la universidad privada. Los capítulos de este libro expresan diferencias importantes en los procesos políticos y regulatorios dependiendo del extremo en el que se inscribe la universidad. En las grandes universidades públicas de la región (Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad de Buenos Aires), la reforma fue propiciada por movilizaciones estudiantiles y el resultado fueron políticas de equidad de género más que soluciones puntuales a los casos. En las universidades privadas, la reforma surgió de casos particulares con víctimas específicas y su impacto solamente llega a la creación de protocolos para la violencia de género. Ningún capítulo explora a profundidad estas diferencias, pero, dada la historia de la región, parece importante que las pensemos de nuevo.

La segunda tensión aparece entre las profesoras de derechos humanos y las profesoras feministas. Aunque todos los capítulos son críticos de la institucionalidad y de lo que se ha logrado, se deja ver que algunas profesoras tienen algo más de confianza en lo que puede lograrse con la reforma legal (las profesoras de derechos humanos), mientras que otras deciden ponerse del lado de las estudiantes para defenderlas en procesos que todavía ven como incipientes y dominados por lógicas masculinas (las profesoras feministas).

Finalmente, pensamos que el libro hace valiosos aportes en la dimensión teórica al abordar el problema de la reforma legal feminista en materia de violencia basada en género. El primero tiene que ver con la diferencia entre la solución individual y la

solución estructural a la violencia sexual como expresión del sistema sexo/género. En este sentido, varios capítulos expresan la desconfianza en las sanciones individuales de los agresores y reflexionan sobre la importancia de transformar el currículo explícito y el oculto de las universidades a través de ejercicios como los de la educación sobre estereotipos (Universidad de Concepción), el rastreo de las mujeres en las conferencias y cursos (Universidad de Buenos Aires) o la puesta en evidencia de actitudes sexistas de profesores y alumnos (Universidad de los Andes). Un segundo aporte se relaciona con la manera en la que los estereotipos sobre la violencia sexual se replican en los procesos dentro de las universidades usando argumentos como el debido proceso o el derecho al buen nombre. Una de las razones de las estudiantes para acudir a los procesos dentro de las universidades ha sido que sus reclamos puedan ser leídos bajo la óptica de principios diferentes a los del derecho penal. Sin embargo, el derecho penal se “cuela” constantemente para volver dudosos los reclamos. Un tercer aporte ha sido ilustrar cómo las instituciones educativas siguen cultivando su ignorancia bajo el lema de la “neutralidad” o de la “autonomía universitaria”.

Esperamos que como lectores disfruten este libro tanto como nosotras gozamos escribiéndolo. Recibimos apoyo de la Red Alas para convocar a las autoras, si bien no todas hacen parte de la Red, y para reunirnos a discutir borradores. Intentamos trabajar “en caliente” y sacar el producto “rápido” a la luz de estándares de trabajo académico. Pensamos que es el inicio de muchas obras que nos quedan por escribir sobre nuestros esfuerzos colectivos en la academia. Esperamos que cada vez sean más quienes nos acompañen en este esfuerzo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alviar, H. y Jaramillo, I. C. (2012). *Feminismo y crítica jurídica. El análisis distributivo como alternativa crítica al legalismo liberal*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes.
- Beltrán y Puga, A. (2019). "Movilización feminista y divorcio en Colombia (1930- 1991)", Tesis de doctorado, Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.
- Connolly, W. B. J. y Marshall, A. B. (1988). Sexual harassment of university or college students by faculty members. *Journal of College and University Law*, 15, pp. 381-404. <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/jcolunly15&div=30&id=&page=>
- Estrich, S. (1988). *Real Rape*. Cambridge: Harvard University Press.
- Forell, C. (1997). What's wrong with Faculty-Student Sex-The Law School Context. *Journal of Legal Education*, 47(1), pp. 47-72. <https://www.jstor.org/stable/42893469>
- Gillespie, N. A. (1994). Sexual harassment policies in the university context. *Canadian Labour & Employment Law Journal*, 3. <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/canlemj3&div=9&id=&page=>
- Greer, E. (1997). What's wrong with faculty-student sex? Response I. *Journal of Legal Education*, 47, pp. 437-441. <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/jled47&div=44&id=&page=>
- Gross, K. y Fine, A. (1990). "After their daughter is murdered at college, her grieving parents mount a crusade for campus safety". *People*. <https://people.com/archive/after-their-daughter-is-murdered-at-college-her-grieving-parents-mount-a-crusade-for-campus-safety-vol-33-no-7/>
- Flaherty, C. (2018). Relationship restrictions. Academe sees a new wave of faculty-student dating bans in the era of Me Too. *INSIDE HIGHER ED*. <https://www.insidehighered.com/news/2018/05/24/academe-sees-new-wave-faculty-student-relationship-restrictions-era-me-too>
- Hutchens, N. (2003). The legal effect of college and university policies prohibiting romantic relationships between students and professors. *Journal of Law & Education*, 32. <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/jle32&div=41&id=&page=>
- Lee, B. (2018). "Golden Globes: #MeToo movement set to make major impact on awards". *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/film/2018/jan/06/golden-globes-awards-metoo-sexual-harassment-in-hollywood>
- Mack, M. H. (1999). Regulating sexual relationships between faculty and students. *Michigan Journal of Gender & Law*, 6. <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/mjgl6&div=10&id=&page=>

- MacKinnon, C. A. (1979). *Sexual harassment of working women: A case of sex discrimination*. New Haven: Yale University Press.
- Melsheimer, T.M., Stodghill, S. H. y Faust, D.L. (1993). Law of sexual harassment on campus: A work in progress. *Review of Litigation*, 13, pp. 529-556. <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/rol13&div=27&id=&page=>
- National Association of Independent Colleges and Universities (s.f.). Sexual assault on campus. <https://www.naicu.edu/policy-advocacy/issue-brief-index/regulation/sexual-assault-on-campus>
- Poirier, A. (2018). "After the #MeToo backlash, an insider's guide to French feminism". *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/world/2018/jan/14/french-feminists-catherine-deneuve-metoo-letter-sexual-harassment>
- Subotnik, D. (1997). What's wrong with faculty-student sex? Response II. *Journal of Legal Education*, 47(3), pp. 441-444. <https://www.jstor.org/stable/42893530>.
- Young, S. (1995). Getting to Yes: The case against banning consensual relationships in higher education. *American University Journal of Gender and the Law*, 4. <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/ajgsp4&div=16&id=&page=>
- Zacharek, S., Dockterman, E. y Edwards, H. S. (2017). "Person of the year. The silence breakers". *Time*. <https://time.com/time-person-of-the-year-2017-silence-breakers/>



**PARTE I. INVENTANDO EL BUEN SEXO: LA  
CONSTRUCCIÓN DE PROTOCOLOS PARA INTERVENIR  
EN CASOS DE VIOLENCIA DE GÉNERO**



## CAPÍTULO I.

### DE LA INDIGNACIÓN A LA PROPUESTA: EXPERIENCIAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN PLAN FRENTE AL HOSTIGAMIENTO SEXUAL EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO EN EL PERÚ

Cristina Blanco<sup>1</sup>  
Renata Bregaglio<sup>2</sup>  
Marcela Huaita<sup>3</sup>  
Flavia Martínez<sup>4</sup>  
Lucía Santos<sup>5</sup>

*Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)*

#### Resumen

Este capítulo fue elaborado por docentes y estudiantes exintegrantes de una comisión *ad hoc* creada en la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú para elaborar un borrador de plan frente al hostigamiento sexual. Se centra en el contexto y antecedentes inmediatos de dicha iniciativa, así como en la experiencia que significó para la comunidad de Derecho de tal universidad construir una herramienta que permita articular integralmente las acciones para combatir esta práctica.

---

1 Abogada por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y magíster en Derechos Humanos por la misma casa de estudios. Es profesora ordinaria del Departamento Académico de Derecho de la PUCP e investigadora doctoral en la Universidad de Essex, Reino Unido. Correo electrónico: cblanco@pucp.pe

2 Profesora a tiempo completo asociada del Departamento de Derecho de la PUCP. Abogada y magíster en Derechos Humanos por la PUCP. Máster en Derechos Fundamentales por la Universidad Carlos III de Madrid. Jefa de la Oficina Académica de Responsabilidad Social de la Facultad de Derecho de la PUCP. Correo electrónico: renata.bregaglio@pucp.edu.pe

3 Profesora del Departamento de Derecho de la PUCP e investigadora asociada al IDEHPUCP. Abogada, egresada del Doctorado de Derecho (PUCP). LL.M. en Estudios Legales Internacionales (American University), Vicepresidenta del Comité de Expertas del MESECVI/OEA (2020-2021). Exministra de la Mujer y Poblaciones Vulnerables de Perú (2015-2016). Correo electrónico: mhuita@pucp.edu.pe

4 Estudiante de Derecho de la PUCP. Fundadora de la organización juvenil por la educación sexual integral “Sin Tabúes“. Exsecretaria de Responsabilidad Social Universitaria del Centro Federado de Derecho PUCP (2018). Asociada extraordinaria de la Asociación Civil THEMIS y exmiembro del Consejo Editorial de Enfoque Derecho (2017-2018). Ha realizado prácticas preprofesionales en la Fiscalía de Trata de Personas del Perú y en estudios especializados en Derecho Penal. Correo electrónico: flavia.martinez@pucp.edu.pe

5 Investigadora del Círculo de Estudios Críticos del Derecho. Egresada de la Facultad de Derecho y magíster en Derechos Humanos por la PUCP. Integrante de la Colectiva *Se acabó el silencio*. Investiga temas relacionados con género, pueblos indígenas, teoría crítica decolonial y derechos humanos. Correo electrónico: lsantos@pucp.pe

**Palabras clave:** hostigamiento sexual, Facultad de Derecho, estudiantes, violencia sexual.

## INTRODUCCIÓN

De acuerdo con la Ley Universitaria peruana, Ley N.º 30220 de 2014, “realizar conductas de hostigamiento sexual y actos que atenten contra la integridad y libertad sexual tipificados como delitos en el Código Penal” es considerado una falta muy grave y causal de destitución para docentes (Ley 30220, 2014, art. 95). Pese a ello, hasta el 2018, eran pocas las universidades en el Perú que habían tomado medidas para atender el tema. Incluso aquellas que, como la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), contaban con mecanismos de atención para este tipo de casos, tenían graves limitaciones que les impedían cumplir con esta tarea. Fue a raíz del malestar e indignación generados por las denuncias de estudiantes de diversas universidades públicas y privadas que el Ministerio de Educación (MINEDU) y la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU)<sup>6</sup> abocaron esfuerzos a regular y fiscalizar las políticas contra el hostigamiento sexual en las universidades.

En medio de las protestas estudiantiles por el mal manejo de los casos de hostigamiento, el 17 de julio de 2018, el MINEDU publicó la Resolución Ministerial N.º 380-2018-MINEDU. En esta, estableció criterios para atender casos de hostigamiento como la determinación de la instancia competente, el plazo de traslado de la queja, las medidas para garantizar la confidencialidad de la queja, la necesidad de medidas cautelares de protección, entre otras disposiciones.

Días después, y buscando que las autoridades universitarias tomaran una postura firme y sobre todo efectiva ante este tipo de casos, la SUNEDU emitió un comunicado solicitando a las universidades información sobre las denuncias de hostigamiento sexual, en virtud de lo dispuesto en los artículos 90 y 95.7 de la Ley Universitaria. Dicha información permitió a la SUNEDU conocer que, hasta diciembre de 2018, las universidades peruanas habían procesado 125 denuncias por hostigamiento sexual (Mejía, 2019).

En el caso de la PUCP, en agosto del 2018, el Consejo de Facultad de Derecho<sup>7</sup> aprobó la creación de la Comisión Mixta para la Elaboración de un Plan Integral frente al Hostigamiento Sexual en Derecho (en adelante, Comisión Mixta), un grupo de trabajo conformado por docentes y estudiantes, entre ellas quienes redactan este capítulo. Por esta razón, el objetivo principal del presente trabajo es relatar los sucesos que dieron

---

6 Esta entidad, creada a través de la Ley Universitaria, tiene como una de sus finalidades supervisar la calidad del servicio educativo universitario y, tras verificarla, otorga las licencias de funcionamiento de los centros de educación superior.

7 Es el máximo órgano deliberativo en la Facultad de Derecho, conformado por el Decano, el Jefe de Departamento, representantes estudiantiles (Tercio Estudiantil), entre otras autoridades.

origen a dicha comisión y sistematizar la experiencia que derivó en la aprobación del primer instrumento de esta naturaleza en la historia de la universidad. En ese sentido, no pretende ser un texto sobre el sistema sancionatorio del hostigamiento sexual en el sistema educativo peruano, sino más bien sobre la experiencia de una Facultad de Derecho en la elaboración de un plan articulado para combatir el hostigamiento sexual en el ámbito universitario.

Los dos primeros puntos que abordamos buscan contextualizar dicha iniciativa. Nos referimos, en primer lugar, al contexto normativo en materia de hostigamiento sexual en el Perú y, en segundo lugar, a los estudios de género en la PUCP y en su Facultad de Derecho. Posteriormente, exploramos los casos de hostigamiento y violencia sexual más emblemáticos que condujeron a las estudiantes a realizar un posicionamiento y exigir a las autoridades universitarias la atención adecuada a tales actos. Estos constituyeron los antecedentes más inmediatos a la creación de la Comisión Mixta, a cuya conformación y metodología de trabajo nos referimos en el siguiente punto. Luego, tratamos propiamente el plan integral para combatir el hostigamiento sexual elaborado por dicha comisión, notando las diferencias más importantes entre la propuesta presentada y el plan aprobado por las autoridades universitarias. Una última sección se refiere a las principales conclusiones alcanzadas.

## 1. CONTEXTO NORMATIVO

En el Perú, el hostigamiento sexual<sup>8</sup> se encuentra regulado desde el año 2003, cuando se publicó la Ley de Prevención y Sanción del Hostigamiento Sexual, Ley N.º 27942. Esta ley fue luego modificada por la Ley N.º 29430 del 2009 y por el Decreto Legislativo N.º 1410 del 2018. Al momento de la creación de la Comisión contra el Hostigamiento Sexual por la Facultad de Derecho de la PUCP, la norma definía el hostigamiento sexual típico o chantaje sexual como “la conducta física o verbal reiterada de naturaleza sexual o sexista no deseada o rechazada, realizada por una o más personas que se aprovechan de una posición de autoridad o jerarquía o cualquier otra situación ventajosa, en contra de otra u otras, quienes rechazan estas conductas por considerar que afectan su dignidad, así como sus derechos fundamentales” (Ley 27942, 2003, art. 4). Es importante notar que, en sintonía con el marco internacional sobre hostigamiento sexual, de acuerdo con la norma una conducta configuraba hostigamiento sexual incluso si esta no hubiera sido rechazada explícitamente.

---

<sup>8</sup> En el ordenamiento peruano, se emplean indistintamente los términos acoso y hostigamiento. Dado que la normativa interna de la PUCP hace referencia únicamente a “hostigamiento sexual”, para propósitos de este texto preferimos emplear ese término.

En septiembre del 2018, el Decreto Legislativo 1410 reconoció el acoso sexual como un delito punible con pena privativa de la libertad. Para este propósito, definió la conducta como “una forma de violencia que se configura a través de una conducta de naturaleza o connotación sexual o sexista no deseada por la persona contra la que se dirige, que puede crear un ambiente intimidatorio, hostil o humillante; o que puede afectar su actividad o situación laboral, docente, formativa o de cualquier otra índole. En estos casos no se requiere acreditar el rechazo ni la reiteración de la conducta” (Decreto, 1410, 2018, art. 2). En el caso del acoso, se estableció una pena no menor de uno ni mayor de cuatro años e inhabilitación; y, en el caso del acoso sexual, se señaló una pena no menor de tres ni mayor de cinco años e inhabilitación. Para el acoso y el acoso sexual se establecieron agravantes, entre ellas las siguientes:

4. La víctima se encuentre en condición de dependencia o subordinación con respecto al agente.
5. La conducta se lleva a cabo en el marco de una relación laboral, educativa o formativa de la víctima.
6. La víctima tiene entre catorce y menos de dieciocho años.

En relación con las agravantes, en el caso del acoso se definió una pena no menor de cuatro ni mayor de siete años, la inhabilitación y una multa de doscientos ochenta a trescientos sesenta y cinco días; por su parte, en el caso del acoso sexual se señaló una pena no menor de cuatro ni mayor de ocho años.

Como podemos observar, estas agravantes son una clara referencia a los casos de acoso constantes que se dan en los centros laborales y educativos, en los que las víctimas se encuentran en una situación de vulnerabilidad por la verticalidad de las relaciones laborales y académicas. Sumado a ello encontramos la escasa protección y la revictimización que se ejerce contra las víctimas cuando deciden denunciar, tanto por parte del sistema judicial como por sus grupos sociales próximos (p. ej., amistades de la universidad, compañeros de trabajo, etc.).

Es importante mencionar también que, en el tipo penal de acoso sexual, se configuró como agravante, en su inciso 6, que la víctima tenga entre catorce y menos de dieciocho años. En el Perú, las estudiantes ingresan a las universidades a partir de los 16 o 17 años. La corta edad determina que los primeros ciclos suelen ser los más riesgosos para sufrir algún acto de acoso si consideramos el poco nivel de información y empoderamiento al entrar a un nuevo grupo social y académico. Muchas de las estudiantes no saben qué es el acoso sexual y, sobre todo, a qué instancias acudir cuando ello sucede, además del miedo y desconfianza en el espacio universitario.

Otro aspecto importante en el contexto nacional, y que se recalca en el decreto mencionado, son los casos que se presentan en las modalidades formativas, por ejemplo, las prácticas preprofesionales. Aunque estas no son relaciones reguladas por el Derecho Laboral, los casos que se presenten en dichos ámbitos serán conocidos por los Juzgados Especializados de Trabajo. Estos supuestos excepcionales se establecieron en el artículo 2, inciso 1, apartado g de la Ley N.º 29497, Nueva Ley Procesal del Trabajo. Con ello, se busca abrir un procedimiento para determinar la responsabilidad del empleador en caso de que no haya sancionado al empleado que realizó las conductas de hostigamiento sexual.

En la normativa a nivel de universidades, así como en el marco nacional, se han promulgado leyes importantes y establecido sanciones para los agresores en los casos de hostigamiento sexual tanto en las aulas de clases como en los centros de prácticas preprofesionales, espacios en los que se desarrollan integralmente las y los estudiantes. Sin embargo, esto ha respondido no a la iniciativa de las autoridades nacionales y universitarias ni a una política integral para combatir el hostigamiento sexual, sino a las protestas de estudiantes y grupos estudiantiles feministas que han impulsado estos reclamos válidos en la agenda de las autoridades. No es sorpresa que la gran mayoría de medidas relacionadas con el hostigamiento sexual en espacios universitarios hayan sido adoptadas tras las protestas de julio de 2018.

A pesar de los avances y el impulso de algunas profesoras y autoridades para la incorporación de medidas que mejoren las condiciones en las que las mujeres estudian y trabajan en la universidad, falta todavía mucho de lo que se requiere para que ocurra un cambio sustancial, lo que demandaría un mayor presupuesto, seguimiento y voluntad política. Los cambios deben ser estructurales y se deben promover reformas desde las bases de la comunidad universitaria.

## **2. LOS ESTUDIOS DE GÉNERO EN LA PUCP Y LA FACULTAD DE DERECHO**

La PUCP es una universidad de origen católico, que como parte de su propuesta educativa ha apostado por un compromiso con la realidad social del país y una formación en la interdisciplinariedad. Ello permitió que en la década de los noventa se instalen los estudios de género en las Ciencias Sociales, lo que abrió la puerta a una reflexión holística sobre el sistema de género y el impacto diferenciado que tiene en los problemas sociales que afectan a hombres y mujeres. Por su parte, desde la Facultad de Derecho, la apuesta humanista de formación integral ha tenido como eje el respeto al Estado Constitucional de Derecho, la centralidad de los derechos humanos y la dignidad de la persona.

Estos elementos han permitido que, en los últimos veinticinco años de la Facultad de Derecho, se hayan ido integrando temáticas de género en algunos cursos. Efectivamente,

desde el año 93 se introdujo en el Plan de Estudios de esta facultad un curso específico con dicho enfoque, mientras que en otros cursos se fueron integrado problemáticas específicas del ámbito laboral, penal, familiar y de derechos humanos, entre otros. Desde el 2018, también se ha expandido a cursos *ad hoc* desde la perspectiva clínica (clínica sobre violencia de género y clínica sobre identidad de género). Este proceso es singular en el caso peruano, dado que es recién en el año 2016 que otra Facultad de Derecho, la de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, incorporó un curso para abordar la problemática de género en el Derecho.

De otro lado, en el 2015 se aprueban políticas universitarias de igualdad de género en la docencia de la PUCP. Estas han puesto de manifiesto que hay necesidades y demandas diferenciadas que atender respecto de las docentes, como, por ejemplo, la compatibilización de la carga familiar, el hostigamiento sexual, la participación en carrera docente, entre otras.

Otro elemento interesante para este contexto es la composición de docentes y estudiantes en la Facultad de Derecho. En los últimos veinte años, la presencia de una masa crítica de mujeres docentes –casi 30%, aunque aún pocas en los niveles más altos– ha hecho posible la producción de investigaciones, la apertura de nuevos cursos, la conformación de grupos de investigación y la progresiva incorporación de un enfoque de género en la enseñanza del Derecho. También, contamos con la presencia de un 65% de mujeres en el estudiantado de la carrera de Derecho, lo que sin duda ha permitido que las estudiantes hayan pasado del silencio a la protesta, especialmente sobre temas muy sensibles como el hostigamiento sexual.

### **3. LA PUCP FRENTE A LOS CASOS DE HOSTIGAMIENTO SEXUAL Y EL POSICIONAMIENTO DE LAS ESTUDIANTES**

Con el fin de adecuarse a los criterios de la Ley Universitaria y atender de forma efectiva los casos de hostigamiento sexual en el espacio universitario<sup>9</sup>, en el 2016, el Consejo Universitario de la PUCP<sup>10</sup> aprobó el Reglamento para la Prevención e Intervención en los casos de Hostigamiento Sexual aplicable a Estudiantes y Docentes, en el cual se define el hostigamiento sexual típico y ambiental, y se establecen principios y medidas de prevención frente a los casos de hostigamiento. Asimismo, se creó la Comisión

---

9 Como señala el mismo reglamento, la Memoria de la Defensoría Universitaria de la PUCP solo reporto una queja por hostigamiento sexual entre marzo de 2014 y marzo de 2015, lo que demuestra que el hostigamiento sexual era un problema poco visible y denunciado en la PUCP.

10 El Consejo Universitario es el órgano superior de gobierno de la Universidad y se encarga de la promoción y ejecución de actividades y funciones de toda la universidad. Entre sus atribuciones está aprobar los reglamentos de la universidad (Estatuto de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2019, art. 82 y 83).



Especial para la intervención frente al hostigamiento sexual<sup>11</sup> (en adelante, Comisión Especial), que “es el órgano colegiado de carácter técnico especializado competente para recibir denuncias, investigar y sancionar en primera instancia el hostigamiento sexual” (Reglamento para la Prevención e Intervención en los casos de Hostigamiento Sexual aplicable a Estudiantes y Docentes, 2016, art. 8). Desde su creación, la Comisión Especial se encargó de investigar las denuncias por hostigamiento sexual, dictar medidas de protección para las personas denunciadas y determinar, en primera instancia, las sanciones correspondientes para los responsables<sup>12</sup>.

Pese a los notables esfuerzos de la Comisión Especial y la Dirección Académica de Responsabilidad Social<sup>13</sup>, las medidas implementadas por la universidad probaron ser insuficientes para atender un problema de tal magnitud. Por un lado, la falta de herramientas idóneas para sancionar efectivamente este tipo de conductas generó que en más de una oportunidad los responsables quedaran impunes<sup>14</sup>. Por otro lado, se hizo evidente que más allá de los mecanismos de denuncia, la universidad no contaba con medidas destinadas a proteger a sus estudiantes ni a prevenir casos de hostigamiento sexual. Esta demanda por instrumentos más pertinentes se hizo patente a partir del

---

11 La Comisión Especial es el “el órgano colegiado de carácter técnico especializado competente para recibir denuncias, investigar y sancionar en primera instancia el hostigamiento sexual”. Está integrada por dos docentes ordinarios y una Representante Estudiantil. Sus resoluciones pueden ser apeladas ante el Consejo Universitario de la PUCP. Para más información, véase Pontificia Universidad Católica del Perú. (2016). “Reglamento para la prevención e intervención en los casos de hostigamiento sexual aplicable a estudiantes y docentes de la Pontificia Universidad Católica del Perú”. Archivo de la Secretaría General, Lima, Perú. <https://s3.amazonaws.com/files.pucp.edu.pe/homepucp/uploads/2016/09/22112434/2016003ReglamentoParaLaPrevencionEIntervencionEnLosCasosDeHostigamientoSexualAplicableAEstudiantesYDocentesDeLaPontificiaUniversidadCatolicaDelPeru.pdf>.

12 Según datos de la Comisión Especial, solo en el año 2018 se reportaron 32 casos ante esta instancia, en los que el 78,1% de las denunciadas eran mujeres y el 100% de denunciados eran hombres. Para más información sobre los casos, véase Comisión contra el Hostigamiento Sexual PUCP (2019).

13 Al no existir una partida presupuestal destinada a solventar los gastos de la Comisión Especial, la Dirección Académica de Responsabilidad Social (DARS) destinó una pequeña parte de su presupuesto para cubrir el sueldo de la secretaria técnica y proveer sesiones de soporte psicológico a las denunciadas y a los miembros de la Comisión Especial. Cabe resaltar que los comisionados desempeñaron sus funciones *ad honorem* y sin que esta responsabilidad significara la reducción de su carga laboral o académica.

14 Un ejemplo de ello es el caso de la estudiante A. B. En 2017, ella denunció ante la Comisión Especial a otro estudiante por tocamientos indebidos. Pese a que en primera instancia se comprobaron los hechos y se ordenó suspender al alumno, el Consejo Universitario decidió revocar la sanción por considerar que no se cumplía con el criterio de reiteración. Para más información, véase Mano Alzada. (2018). “¿PUCP de acosadores? Denuncias son desestimadas por las autoridades”. <https://manoalzada.pe/especial/pucp-de-acosadores-desestiman-denuncias>.

archivamiento por parte de la Fiscalía del caso de Claudia Pérez y el surgimiento de la Colectiva *Se acabó el silencio*. A ello nos referiremos a continuación.

### **3.1 #JUSTICIAPARACLAUDIA: DENUNCIA E IMPUNIDAD EN EL CASO DE CLAUDIA<sup>15</sup>**

En junio de 2005, Claudia, una estudiante de Derecho de la PUCP, denunció haber sido víctima de violación sexual en manos de quien era entonces su jefe en el estudio de abogados donde realizaba sus prácticas preprofesionales. El denunciado, José Carlos Angulo Portocarrero, era en ese entonces alumno de la Maestría en Derecho Penal de la PUCP. El caso involucró además a reconocidos abogados y docentes de la PUCP que, de acuerdo con declaraciones de la víctima, habrían buscado disuadirla de denunciar a Angulo Portocarrero.

Ante la gravedad de los hechos denunciados y por presión de unos pocos estudiantes y docentes, en octubre del mismo año el Consejo de Facultad<sup>16</sup> solicitó que el Departamento de Derecho conformara una Comisión Investigadora<sup>17</sup> destinada a esclarecer el accionar de los docentes involucrados. En mayo de 2006<sup>18</sup>, la comisión presentó su informe final, el cual fue desestimado y archivado por los miembros del consejo. Para ese momento, no se contaba con un procedimiento interno que permitiera sancionar a los involucrados, por lo que no le siguieron acciones de esta naturaleza al informe *ad hoc*.

La denuncia no prosperó por vía jurisdiccional y fue archivada en dos oportunidades. Con el apoyo de algunos docentes de la PUCP, se presentó una demanda de amparo que fue desestimada en otras dos oportunidades. Finalmente, en 2018, el caso llegó al Tribunal Constitucional. El Tribunal reconoció que el Ministerio Público había empleado estereotipos de género para archivar arbitrariamente la denuncia de Claudia<sup>19</sup>, declaró la nulidad de las actuaciones fiscales y ordenó el desarchivamiento de la investigación.

---

15 Para más información sobre el caso de Claudia Pérez, véase el capítulo 10.

16 El Consejo de Facultad es el órgano a cargo de cada facultad. Entre sus atribuciones está constituir comisiones especiales cuando lo considere pertinente. Para más información, véase el Estatuto de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Archivo de la Secretaría General, Lima, Perú, 1 de julio de 2018.

17 La “Comisión Investigadora en el caso de la alumna Claudia Pérez Huamaní” estuvo conformada por César Delgado Barreto, María del Rocío Villanueva Flores y María Soledad Fernández Revoredo, docentes del Departamento de Derecho.

18 Por disposición del Consejo de Facultad, la Comisión Investigadora emitió un informe ampliado sobre el caso en 2007. En él, se buscó dar respuesta a la carta enviada por Carlos Caro Coria en julio de 2006.

19 Sobre el tema, el Tribunal determinó lo siguiente: “Vale decir, que para formalizar una denuncia penal por violación sexual la disposición fiscal toma como criterios la demora en denunciar, la edad, ocupación de la víctima y las circunstancias en que ocurrieron los hechos; criterios que no

La victoria duró poco. El 1 de julio de 2018, la fiscalía archivó nuevamente la denuncia de Claudia. Indignadas por lo ocurrido, un grupo de alumnas y egresadas de Derecho se pusieron en contacto con ella y crearon “*#JusticiaParaClaudia*”, una plataforma de articulación virtual que vinculó a estudiantes, representantes estudiantiles, egresadas y docentes de Derecho. En las semanas siguientes, el grupo impulsor de la plataforma abocó sus esfuerzos a elaborar cartas dirigidas a la Facultad<sup>20</sup> y al Departamento de Derecho<sup>21</sup> exigiendo información sobre el caso de Claudia y sobre las medidas que, desde entonces, las autoridades habían tomado para proteger a las alumnas de situaciones de violencia de género.

### **3.2 SE ACABÓ EL SILENCIO**

El archivamiento de la denuncia de Claudia impulsó a estudiantes y egresadas a formar un frente de lucha contra el hostigamiento sexual y la violencia de género en la PUCP. Así, el 19 de julio, la plataforma “*#JusticiaParaClaudia*” presentó una carta al Decano y al Jefe de Departamento de Derecho solicitando información sobre el caso y proponiendo una reunión abierta para dialogar sobre la adopción de medidas que contribuyeran a la prevención y sanción del hostigamiento sexual y otras formas de violencia de género en la facultad. La carta fue respaldada por casi 200 personas, entre estudiantes, egresadas y egresados, docentes y predocentes. La Facultad y el Departamento de Derecho respondieron al día siguiente con un comunicado a través del cual informaban sobre las medidas que habían adoptado y planteaban términos para llevar a cabo la reunión entre estudiantes y autoridades.

El 26 del mismo mes el grupo impulsor remitió una segunda carta. En ella señaló que, si bien reconocía las medidas implementadas por la Unidad de Derecho, consideraba

---

hacen sino obstaculizar el acceso a la justicia de quien alega haber sido sexualmente agredida, como si por estos supuestos las personas debieran tener una protección mayor o menor de la justicia frente a las agresiones sexuales. Ello, claramente, contraviene la obligación constitucional del Estado peruano para tomar acciones idóneas orientadas a lograr la eficiencia en la impartición de justicia en casos de violencia contra la mujer (...)” (Tribunal Constitucional, N.º 05121-2015-PA/TC, 2018).

20 Las facultades son “las unidades fundamentales de organización y formación académica y profesional. Están integradas por profesores y alumnos, y servidas por uno o más Departamentos Académicos. En ellas se estudia una o más disciplinas o carreras a través de una estructura curricular destinada a lograr metas educativas dentro del marco de la formación integral de la persona humana a la que aspira la Universidad.” (Estatuto de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2019, art. 7).

21 Los departamentos académicos son “las unidades de trabajo académico que agrupan a los profesores de la Universidad vinculados por la dedicación al estudio, la investigación, la enseñanza y la responsabilidad social universitaria en campos afines del saber. Los departamentos sirven a una o más unidades académicas. Cada uno se integra a una Facultad.” (Estatuto de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2019, art. 36).

que estas estaban lejos de constituir un plan integral para atender de forma efectiva la problemática. Pidió también que las autoridades reconsideraran los términos propuestos para la reunión en aras de generar un espacio participativo y horizontal con las estudiantes, las principales afectadas por este fenómeno. En esta oportunidad, no hubo respuesta de las autoridades. Finalmente, por gestión del Centro Federado de Derecho<sup>22</sup>, la esperada reunión se llevó a cabo el 1 de agosto de 2018. A la asamblea abierta asistieron más de 100 personas entre docentes, estudiantes y egresadas.

En la reunión, el Decano y el Jefe de Departamento tomaron la palabra primero para dar detalles sobre el caso de Claudia y sobre las medidas implementadas para atender el tema. Lo que en un primer momento pareció una mera reunión informativa, tomó rápidamente otros matices. Una a una, docentes, estudiantes y egresadas tomaron la palabra para relatar episodios de hostigamiento sexual y otras formas de violencia de género con las que tuvieron que lidiar durante la carrera y el desarrollo de su vida profesional, y para exigir que la universidad tome cartas en el asunto. Se cuestionó así lo que antes era considerado como un secreto a voces o rumores en la comunidad de Derecho. Frente a ello, el departamento optó por la no reprogramación de horarios para los acusados y tanto la facultad como el departamento remitieron de oficio casos ante la Comisión contra el Hostigamiento Sexual de la PUCP<sup>23</sup>.

Como ocurrió en otras universidades desde mediados de los setenta<sup>24</sup>, la asamblea abierta conectó a estudiantes, egresadas y docentes a partir de una experiencia común de violencia. Así nació *Se acabó el silencio*, una colectiva integrada por estudiantes, egresadas y docentes de la PUCP que lucha contra la violencia de género en el ámbito universitario. Además, los testimonios presentados en la asamblea sirvieron de evidencia para postular la necesidad de contar con un plan integral para la prevención, investigación y sanción de diversas expresiones de violencia de género con suma urgencia, y que para esta tarea era

---

22 El Centro Federado de Derecho es el órgano gremial que representa y se encarga de velar por los derechos y necesidades de las y los estudiantes de la Facultad de Derecho.

23 A la fecha, no se cuenta con información oficial sobre el tema. Algunos docentes sindicados por hostigamiento sexual y otras formas de violencia de género han renunciado, otros no han sido programados para dictar en los últimos semestres. Hasta el momento, ningún docente o adjunto ha recibido una sanción formal.

24 Como relatan Blakemore (2018) y Campbell (2017), es a partir de una asamblea de mujeres promovida por estudiantes, docentes y trabajadoras administrativas de la Universidad de Cornell que se acuña el término “hostigamiento sexual”, término que desde entonces comprende y enuncia las diversas formas de coerción sexual que enfrentan las mujeres en su día a día. Es a partir de esta experiencia común y del ímpetu por hacer algo al respecto que se funda Working Women United, frente de lucha que puso en la agenda pública global el hostigamiento sexual como forma de discriminación contra la mujer.

imprescindible contar con espacios participativos que involucren a estudiantes, docentes y autoridades.

#### **4. LA FACULTAD DE DERECHO Y LA CONFORMACIÓN DE UNA COMISIÓN MIXTA PARA LA ELABORACIÓN DE UN PLAN FRENTE AL HOSTIGAMIENTO SEXUAL**

Como respuesta a los pedidos planteados por las estudiantes en la Asamblea del 1 de agosto de 2018, el Consejo de Facultad discutió en su sesión del 9 de agosto un conjunto de medidas para hacer frente a la situación denunciada en dicha Asamblea (Facultad de Derecho – PUCP, 2018). Una de las medidas adoptadas fue la creación de una Comisión Mixta, que se encargaría de elaborar una propuesta de Plan Integral frente al Hostigamiento Sexual en Derecho (Comisión Mixta)<sup>25</sup>. Dicho plan debía contener las medidas aprobadas en esa sesión del 9 de agosto, pero también medidas adicionales para hacer frente al problema.

Según lo dispuesto por el acuerdo de Consejo de Facultad, la Comisión Mixta debía tener la siguiente composición: la jefatura de la Oficina Académica de Responsabilidad Social (OARS), que la presidiría; un/a docente representante de la Facultad de Derecho; dos docentes representantes del Departamento de Derecho; un/a representante del tercio estudiantil frente al Consejo de Facultad<sup>26</sup>; un/a representante del Centro Federado de Derecho (organización gremial estudiantil); y un/a representante de la Colectiva *Se acabó el silencio*.

Una vez determinada la composición de la comisión, cada estamento seleccionó a la persona que asumiría la representación. Al respecto, una primera reflexión tiene que ver con que casi la totalidad de personas que fueron seleccionadas fueron mujeres, lo que guarda relación con el entendimiento de que la problemática sobre la que versaría el trabajo de la comisión afecta de manera desproporcionada a este grupo.

---

25 Es importante aclarar que la Comisión Especial para la Intervención Frente al Hostigamiento Sexual y la Comisión Mixta son entidades distintas. La Comisión contra el Hostigamiento Sexual es el órgano encargado investigar y sancionar en primera instancia los casos de hostigamiento sexual que involucran a docentes y estudiantes de la PUCP desde 2016. La Comisión Mixta fue creada para elaborar el Plan Integral sobre hostigamiento sexual de la Facultad de Derecho de la PUCP y sesionó de agosto a diciembre de 2018.

26 De acuerdo con la Ley 30220, Ley Universitaria, el tercio estudiantil es la representación estudiantil elegida por votación. Para ser electos, deben pertenecer al tercio superior y haber aprobado como mínimo treinta y seis (36) créditos. Según el ámbito para cual han sido elegidos, el tercio puede ser representante en la Asamblea Universitaria (órgano colegiado que representa a la comunidad universitaria), el Consejo Universitario (máximo órgano de gestión, dirección y ejecución académica y administrativa de la universidad) o los Consejos de Facultad (órgano de gobierno de cada facultad).

En relación con el grupo de docentes, un elemento importante a considerar es su experiencia en el campo de derechos humanos. Solo para dar un ejemplo, cada uno de los y las docentes era o habían sido parte del Instituto de Derechos Humanos de la PUCP (IDEHPUCP), lo que da cuenta de una trayectoria reconocida en esta área del Derecho. Así, la profesora que estaba en la jefatura de la Oficina Académica de Responsabilidad Social (OARS) era docente especializada en el ámbito de derechos humanos y discapacidad; el profesor que fue seleccionado para representar a la Facultad de Derecho, además de tener un Doctorado en Derechos Humanos y Derecho Penal, era uno de los profesores que había intervenido positivamente en el caso de Claudia, experiencia que resultaba clave para integrar la comisión.

Del lado del Departamento de Derecho, instancia encargada de la selección y contratación de docentes, las personas seleccionadas fueron dos profesoras, una de ellas era una docente joven especializada en el área de derechos humanos y la otra con más experiencia en el área de derecho de familia. Esta última además tenía una amplia experiencia en el trabajo de defensa de derechos de las mujeres, e incluso había llegado a ocupar el cargo de Ministra de la Mujer y Poblaciones Vulnerables poco tiempo atrás. Esta selección da cuenta del cuidado que tuvieron las autoridades al determinar la composición del grupo.

En el caso de las alumnas, el Tercio Estudiantil seleccionó a una estudiante de Derecho de décimo semestre que había participado en el proceso de evaluación de la nueva malla curricular, el Centro Federado seleccionó a una estudiante encargada del área de Responsabilidad Social Universitaria y que había participado activamente en el diálogo con las autoridades, y la Colectiva *Se acabó el silencio* designó a una egresada de derecho que cursaba una Maestría en Derechos Humanos.

La trayectoria de las personas integrantes de la comisión contribuyó a darle legitimidad y a generar un clima de trabajo óptimo, no sin las tensiones propias del momento y de las posturas particulares cuando se tenían que expresar las posibilidades o riesgos frente a las propuestas que surgieron durante los meses de trabajo conjunto, como a continuación se detalla.

La Comisión Mixta inició sus funciones el 16 de agosto de 2018<sup>27</sup> y sesionó regularmente hasta diciembre de 2018, habiendo sostenido un total de doce sesiones de trabajo. Es

---

27 La Comisión Mixta estuvo integrada por: 1) Renata Bregaglio Lazarte (presidenta), profesora asociada a tiempo parcial y jefa de la Oficina Académica de Responsabilidad Social de la facultad, quien asistió en representación de dicha facultad; 2) Yván Montoya Vivanco, profesor principal a tiempo completo y director de la Maestría de Derechos Humanos de la PUCP, quien asistió en representación de la facultad; 3) Cristina Blanco Vizarreta, profesora a tiempo completo e investigadora del Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la PUCP, quien asistió en

importante destacar que un día antes de su entrada en funciones, en su sesión del 15 de agosto de 2018, el Consejo Universitario dispuso que las demás facultades debían desarrollar una política similar a la que la Facultad de Derecho venía impulsando.

En su primera sesión, la comisión estableció un plan de trabajo y definió algunas cuestiones básicas que guiarían su labor. Así, se estableció que el trabajo de la comisión se fundaría en los siguientes principios, tanto para la relación entre los miembros como frente a terceros: dignidad de la persona, centralidad de las víctimas, horizontalidad, transparencia, confianza y diálogo.

#### **4.1 LA NECESIDAD DE RECONSTRUIR LA CONFIANZA**

Como todo proceso que surge del conflicto entre *stakeholders*, este también estuvo marcado inicialmente por tensiones y desconfianza. Una muestra de esto es que, a los pocos días de adoptado el acuerdo de creación de la comisión, la Colectiva *Se acabó el silencio* comunicó a la facultad su pedido de contar no con un representante, sino con tres, pues sentían que la representación estudiantil debía tener igual número de representantes que los docentes. El Consejo de Facultad, sin embargo, opinó que ello no era posible por varias razones. En primer lugar, porque consideró que no era correcto hacer una comparación en la que se confrontarían “tres estudiantes contra cuatro docentes”. Para el consejo, de un total de siete miembros, dos acudirían en representación de la facultad, dos en representación del departamento y tres en representación de estudiantes, por lo que la representación estudiantil no se encontraría en desventaja. Por otro lado, el consejo consideró que no podría darle tres espacios a una organización que, aunque hubiese tenido un rol importante en el impulso de las medidas contra el hostigamiento, no era reconocida como un ente oficial de representación estudiantil. En respuesta a dicha posición, y como muestra de su voluntad de colaboración y reconocimiento del espacio abierto por la facultad, la Colectiva *Se acabó el silencio* señaló que participaría de la Comisión Mixta, pero sin que ello implicara que su representante tuviera capacidad de adoptar acuerdos sin contar previamente con la aprobación de la organización. Para llevar a cabo esta tarea, la colectiva abocó esfuerzos a informar constantemente sobre los avances de la comisión, sostener reuniones y asambleas para recoger la opinión del estudiantado sobre las medidas propuestas y socializar el borrador final del plan antes de que este fuera aprobado.

---

representación del Departamento de Derecho; 4) Marcela Huaita Alegre, profesora auxiliar a tiempo parcial con amplia experiencia en la gestión de políticas públicas en materia de género, quien asistió en representación del departamento; 5) Flavia Martínez Tarazona, estudiante de la facultad, quien asistió en representación del Centro Federado de Derecho; 6) Ariana La Rosa, estudiante de la facultad, quien asistió en representación del Tercio Estudiantil de Derecho; y 7) Lucía Santos Peralta, egresada de la facultad, quien asistió en representación de la Colectiva *Se acabó el silencio*.



Asimismo, a las pocas semanas de haber iniciado el trabajo, la colectiva *Reforma Trans*<sup>28</sup> envió a la comisión una carta solicitando que se les concediera un cupo en dicho espacio y se eligiera a otra representante del Tercio Estudiantil, pues la estudiante designada tenía expresiones que denotaban desprecio por la lucha de las personas trans. La comisión respondió al pedido señalando que la composición había sido dada por el Consejo de Facultad, y que en todo caso el consejo era el órgano competente para aumentar o reducir espacios. En la misma línea, la comisión informó que la designación de las representantes estaba a cargo de cada estamento y solo el Tercio Estudiantil podía remover del cargo a la estudiante en cuestión. No obstante, señaló que, más allá de los representantes formales, la comisión buscaría escuchar todas las voces. Por ello, se invitó formalmente a *Reforma Trans* a participar en una reunión a efectos de que pudieran exponer su mirada del problema. Asimismo, cuando se contó con un borrador del plan, se les remitió para que pudieran brindar sus opiniones y sugerencias de mejora. Sin embargo, la Colectiva *Reforma Trans* tomó la decisión política de mantenerse al margen del proceso por considerar que no había condiciones para participar.

En ese contexto, desde la primera sesión fue inevitable percibir la desconfianza entre la representación estudiantil y las/os representantes de la Facultad y el Departamento de Derecho. Por ello, parte del trabajo de las primeras reuniones fue tender puentes con las estudiantes, dar cuenta de la historia de vida de cada participante vinculado al trabajo con poblaciones vulnerables desde una perspectiva de género, y así generar un horizonte de entendimiento común con sus reivindicaciones. Lograr una adecuada articulación y conseguir que las estudiantes sintieran que “todos estábamos del mismo lado” fue una preocupación constante de las/os profesoras/es durante todo el proceso. Con el desarrollo del trabajo, las tensiones se fueron relajando y surgió el espacio propicio para el trabajo colaborativo.

#### **4.2 LA METODOLOGÍA DE TRABAJO Y LA CONSTRUCCIÓN DEL PLAN**

Desde la primera sesión, se acordó que el trabajo iniciaría con la elaboración de un árbol de problemas que permitiera que todos los miembros pudieran dar su mirada sobre la situación del hostigamiento y, a la vez, ordenar dichos problemas –y sus posibles soluciones– bajo una estructura coherente y adecuada. Por ello, en la segunda sesión, como resultado del árbol de problemas se identificaron tres ejes de acción que debían regir este plan: prevención, investigación y sanción, y protección. A partir de los tres ejes

---

<sup>28</sup> *Reforma Trans* es una iniciativa universitaria que nació en el Grupo por la Diversidad Sexual de la PUCP (GPUC). De acuerdo con su página en Facebook, buscan mejorar la calidad del servicio educativo para las personas transgénero de la comunidad universitaria.



identificados, la comisión conformó tres grupos de trabajo –uno por eje– encargados de proponer medidas para alimentar cada eje.

Asimismo, la comisión consideró necesario comprender mejor la problemática del hostigamiento en la PUCP. Por ello, se invitó al Defensor Universitario a una sesión para que informara sobre el trabajo que venía realizando y diera su perspectiva sobre las manifestaciones de hostigamiento en la PUCP.

Las medidas trabajadas fueron discutidas en las diferentes sesiones y aprobadas, todas ellas por unanimidad, lo que da cuenta de que, a pesar de los temores y desconfianza inicial, se pudo construir una propuesta que tuvo pleno consenso. Esta versión final fue validada durante el mes de noviembre. La validación se hizo con especialistas y actores clave, trabajadores/as de la facultad y el departamento, y la Colectiva *Se acabó el silencio*. El documento se remitió también a la Colectiva *Reforma Trans*, que como ya hemos señalado, no se pronunció.

Igualmente, la Colectiva *Se acabó el silencio* organizó un grupo focal con participantes seleccionados de un pool de personas que presentaban las siguientes características:

- Nivel socio económico: grupos B, C y D.
- Orientación sexual: homosexuales, bisexuales y heterosexuales.
- Identidad de género: mujeres y hombres cisgénero y personas con género no binario.
- Lugar de origen: Lima y provincias (principalmente de las regiones de la costa y la sierra).
- Centros de práctica – Centros de Trabajo: instituciones públicas del Estado, estudios de abogados y ONG.
- Condición civil: solteras, solteras con hijos.
- Condición en la universidad: estudiantes y egresadas.

En la sesión realizada el día 23 de noviembre, los participantes tuvieron la oportunidad de revisar el borrador final del Plan Integral y hacer comentarios sobre cada eje trabajado. Los comentarios fueron sistematizados y presentados en la siguiente sesión de la comisión por la representante de la colectiva.

Conversados e incorporados los resultados de la validación, la versión final de la propuesta de plan fue remitida a la Dirección Académica de Planeamiento Estratégico (DAPE) de la universidad. Esta dirección es una unidad de apoyo del rectorado que contribuye a la mejora de la gestión de la universidad para asegurar el cumplimiento de los objetivos institucionales. En esa línea, tiene como objetivo promover procesos de planeamiento, seguimiento y evaluación con el fin de que las unidades, tanto académicas

como administrativas, desarrollen una gestión por resultados orientada al cumplimiento de las metas institucionales. Así, en cuanto que unidad especializada en planeamiento, se remitió la propuesta de plan para conocer su opinión técnica y poder asegurar un alineamiento en forma y fondo de lo trabajado con los objetivos y metodología de planificación de la PUCP.

La DAPE no realizó comentarios de fondo a la propuesta. Simplemente hizo recomendaciones sobre el formato de matriz utilizada, para poder trasladar el plan al modelo de planificación PUCP, y brindó asesoría para perfilar y distinguir mejor los objetivos, las metas, los indicadores y las fuentes de verificación del plan. Cuando el trabajo de alineamiento del plan al formato de la DAPE estuvo concluido, la versión final del plan fue remitida a Consejo de Facultad para su aprobación el 21 de diciembre de 2018.

## **5. EL PLAN APROBADO Y LOS PRIMEROS PASOS HACIA SU IMPLEMENTACIÓN**

Entre enero y junio de 2019, el Consejo de Facultad llevó a cabo sesiones en las que debatió en torno a la propuesta elaborada por la Comisión Mixta. Dicho consejo aprobó, por unanimidad, el *Plan Integral frente al Hostigamiento Sexual en Derecho* en junio de 2019. El plan aprobado responde a la propuesta presentada, con algunos aportes y modificaciones planteados en el Consejo de Facultad. Tal aprobación fue anunciada a la comunidad de Derecho, indicando que “confiamos en que este plan constituya una herramienta valiosa para prevenir los actos de hostigamiento en nuestro espacio; para otorgar a las víctimas de dichos actos una protección adecuada que no afecte su permanencia en nuestra universidad y vulnere su derecho a la educación; y para facilitar adecuados canales de denuncia ante las instancias pertinentes” (Facultad de Derecho PUCP, 2019). En atención a ello, en esta sección se abordan dos puntos. Por un lado, se analizan los principales cambios de la propuesta versus el plan aprobado y, por otro, se hace referencia a las acciones realizadas en el marco del plan a la fecha. El periodo que se abarca en este último punto va de julio de 2018 a julio de 2019.

### **5.1 PROPUESTA VS. PLAN APROBADO**

En términos generales, el plan aprobado mantuvo la esencia de la propuesta planteada por la comisión. Es positivo notar que permaneció la estructura basada en los ejes de prevención, investigación y sanción, y protección a la víctima; los enfoques de derechos y de género como enfoques transversales; así como la gran mayoría de objetivos, metas, indicadores y actividades propuestas. Entre los cambios generales que se destacan, se encuentra la actualización de los conceptos de hostigamiento sexual y hostigamiento sexual ambiental. Esto se debió a que, durante los meses de debate por parte del consejo,

hubo una modificación en la legislación sobre la materia que requería ser incorporada. A continuación, nos referimos a los principales cambios concretos identificados en cada uno de los ejes del plan.

### **5.1.1 EJE 1. PREVENCIÓN DEL HOSTIGAMIENTO SEXUAL**

En cuanto al eje de prevención, se observan dos cambios relativos al objetivo de sensibilizar a la comunidad universitaria en la Facultad y el Departamento de Derecho. En concreto, se amplió el plazo para la elaboración de un diagnóstico sobre la situación de hostigamiento en la Facultad y el Departamento de Derecho, pasando de fines de 2019 a fines 2020. Esta ampliación es entendible considerando el tiempo que tomó debatir y aprobar el plan. No obstante, consideramos que es una tarea imprescindible y debe ser atendida prioritariamente pues permitirá conocer con más precisión el estado de cuestión en el ámbito de Derecho.

Una segunda modificación importante tiene relación con las medidas planteadas para prevenir el hostigamiento sexual en los centros de práctica. Se propuso informar a los estudiantes sobre la necesidad y rutas para denunciar situaciones de hostigamiento sexual que se produzcan en sus centros de práctica, así como la posibilidad de consultar sobre los antecedentes de denuncias en los mismos. No obstante, esto último no fue incluido y, en su lugar, se incorporó que recibirán información sobre “los centros de práctica que cuenten con protocolos para combatir el hostigamiento sexual”.

En este mismo eje, se realizaron modificaciones relativas al objetivo de transversalizar la perspectiva de género en el proceso de formación de los estudiantes de la facultad. La Comisión Mixta propuso como meta que el “100% del personal docente (docentes, asistentes, adjuntos y jefes de práctica) [sean] capacitados en la guía para incorporar el enfoque de género en las clases”; sin embargo, en la versión aprobada no se observa esta meta. Aunque hubiera sido deseable que se mantenga, es positivo notar que se aprobó una guía sobre enfoque de género y en la práctica los docentes del departamento están siendo capacitados con base en este documento. Adicionalmente, se había propuesto que los docentes reciban manuales para incorporar el enfoque de género en las tres áreas distintas en que se estructura la carrera de Derecho en la PUCP. En su lugar, se propuso brindarles un “banco de casos”. Por último, no se incluyó la propuesta de que el curso de Género y Derecho pase a ser alterno-obligatorio. La siguiente tabla resume los cambios mencionados.

Tabla 1. Eje de prevención: mirada comparativa entre propuesta y plan aprobado

Objetivo	Propuesta	Plan aprobado
Objetivo 2: Sensibilizar a la comunidad universitaria vinculada a la Facultad y Departamento de Derecho PUCP sobre el enfoque de género y las medidas para combatir el hostigamiento sexual.	Meta 1.1.- Para el 2019-2 se cuenta con diagnóstico sobre la situación de hostigamiento en la Facultad y Departamento de Derecho.	Meta 1.1.- Para fines del 2020-2 se cuenta con el informe del diagnóstico sobre la situación de hostigamiento en la Facultad y Departamento de Derecho.
	Meta 2.1/Producto 5.- 100% de estudiantes recibe información sobre la necesidad de reportar los centros de práctica y denunciar situaciones de hostigamiento sexual que se produzcan en ellos y la posibilidad de consultar sobre antecedentes de denuncias en centros de prácticas.	Meta 2.1/Producto 5.- 100% de estudiantes reciben información de cómo reportar a la Facultad de Derecho los casos de hostigamiento en centros de práctica y recibir información acerca de los centros de práctica que cuenten con protocolos para combatir el hostigamiento sexual.
Objetivo 3: Transversalizar la perspectiva de género en el proceso de formación de los estudiantes de la Facultad.	Meta 3.1/Producto 3.- 100% del personal docente (docentes, asistentes, adjuntos y jefes de práctica) capacitados en la guía para incorporar el enfoque de género en las clases	No incluido
	Meta 3.1/Producto 4.- Trece manuales para incorporar perspectiva de género en el estudio de cada área del Derecho con lineamientos para la elaboración de sílabos que incorporen el enfoque de género.	Un banco de casos para implementar la perspectiva de género en cada área del Derecho para el semestre académico 2020-2.
	Meta 3.1/Producto 5.- 100% de docentes de las trece áreas recibe el manual para incorporar una perspectiva de género en su área del Derecho.	Meta 3.1/Producto 5.- 100% de docentes de las trece áreas recibe el banco de casos para incorporar una perspectiva de género en su área del Derecho para el semestre académico 2021-1.
	Meta 3.2/Producto 1.- Curso Género y Derecho es alterno-obligatorio.	No incluido

Nota. Fuente: elaboración propia con base en la información de propuesta de Comisión Mixta y plan aprobado.

### 5.1.2 EJE 2. INVESTIGACIÓN Y SANCIÓN DEL HOSTIGAMIENTO SEXUAL

En el eje sobre investigación y sanción del hostigamiento sexual, se propuso como objetivo “[b]rindar medidas de protección a estudiantes que alegan que un/a estudiante, personal docente, personal administrativo o personal tercerizado cometió un acto de hostigamiento sexual en su contra”. Dicha propuesta se mantuvo, aunque es posible notar que se hicieron algunas modificaciones en cuanto a las metas concretas, lo que pasamos a comentar. Primero, en la meta de contar con un protocolo para la recepción

de denuncias de hostigamiento y violencia sexual en los centros de práctica, se incluyó que deben establecerse “espacios físicos seguros” para la presentación de tales denuncias, incorporación que consideramos positiva.

Asimismo, se había propuesto la elaboración de un protocolo para regular medidas de protección a víctimas –hayan o no presentado denuncia ante la Comisión Especial– que les permitiese salir del espacio hostil y evitar perjuicios en su desempeño académico. En su lugar, se dispuso que se aprobará un Acuerdo de Consejo que establezca que cuando la presunta víctima no haya formulado una denuncia ante la Comisión Especial y en su lugar acuda a las autoridades de la Facultad y/o del Departamento de Derecho, “estas adoptarán las medidas administrativas que consideren necesarias para brindarle seguridad en el marco de sus competencias”. Si bien se planteó un lenguaje más general, hubiera sido conveniente mantener alguna referencia a que no permanezca en un ambiente hostil y no se vea afectada en su desempeño universitario.

Igualmente, se identifican productos relativos a este objetivo que no fueron incluidos ni reemplazados por una propuesta alternativa. Por un lado, la Comisión Mixta planteó que, mediante resolución del Decanato, se prohíba iniciar un procedimiento disciplinario por Secretaría Académica contra una persona que denuncia un acto de hostigamiento, cuya denuncia no es manifiestamente infundada. Esta propuesta obedeció a la necesidad de evitar que puedan tomarse represalias contra presuntas víctimas que denuncien actos de hostigamiento y promover la confianza en los mecanismos de denuncia internos. Por otro lado, se propuso que se cuente con un registro interno de los centros de prácticas que contenga la información de los estudiantes que hayan comunicado a la Oficina de Prácticas Preprofesionales de la Facultad una situación de hostigamiento. Tal propuesta buscaba que estudiantes consulten si un centro cuenta o no con denuncias, de manera que puedan decidir de manera informada si desean realizar sus prácticas en determinado centro.

Tabla 2. Eje de investigación y sanción: Mirada comparativa entre propuesta y plan aprobado

Propuesta	Plan aprobado
Meta 4.1/Producto 1.- Un protocolo aprobado para la recepción de denuncias de hostigamiento y violencia en centros de práctica que: a) establezca espacios para la denuncia; b) otorgue a la víctima asesoría jurídica; c) determine los criterios para convalidación de las prácticas preprofesionales que no pueden ser culminadas por la situación.	Meta 4.1/Producto 1.- Un protocolo aprobado para la recepción de denuncias de hostigamiento y violencia en centros de práctica que: a) establezca espacios físicos seguros para presentar la denuncia; b) otorgue a la víctima asesoría jurídica; c) determine los criterios para convalidación de las prácticas pre- profesionales que no pueden ser culminadas por la situación.
Meta 4.1 /Producto 2.- Un protocolo aprobado que regule medidas protección a víctimas hayan o no presentado denuncia de hostigamiento ante la Comisión de Hostigamiento para salir del espacio hostil y no perjudicarse en su desempeño académico.	Meta 4.1 /Producto 2.- Acuerdo de Consejo que establezca: que en los casos en los que la presunta víctima no haya formulado una denuncia ante la Comisión Especial para la intervención frente al hostigamiento sexual y, en su lugar, acuda a las autoridades competentes de la Facultad y/o del Departamento Académico de Derechos, estas adoptarán las medidas administrativas que consideren necesarias para brindarle seguridad en el marco de sus competencias.
Meta 4.1 /Producto 3.- Resolución Decanal adoptada que prohíbe el inicio del procedimiento disciplinario por Secretaría Académica contra una persona que denuncia un acto de hostigamiento, cuya denuncia no es manifiestamente infundada.	No incluido
Meta 4.1 /Producto 4.- Registro interno con la relación de centros de prácticas respecto de los cuales estudiantes han comunicado a la Oficina de Prácticas Preprofesionales una situación de hostigamiento, elaborado y actualizado semestralmente, para que estudiantes consulten si un centro cuenta o no con denuncias.	No incluido
Meta 4.1 (sic) Al 2021-2 se convoca a doce espacios de acompañamiento mutuo para las víctimas de hostigamiento.	Meta 4.1. (sic) Al 2021-2 se convoca a seis grupos de apoyo mutuo para las víctimas de hostigamiento.

Nota. Fuente: elaboración propia con base en la información de propuesta de Comisión Mixta y plan aprobado.

### **5.1.3 EJE 3. PROTECCIÓN A LAS VÍCTIMAS DE HOSTIGAMIENTO SEXUAL**

En cuanto al eje relativo a la protección, el objetivo propuesto y que se mantuvo fue el de “empoderar a las víctimas para promover la denuncia de actos de hostigamiento”. Se observan dos cambios concretos a nivel de los productos planteados. La Comisión Mixta propuso la aprobación de un protocolo para promover y hacer seguimiento a la investigación y determinación de responsabilidades por parte del centro de prácticas, así como para denunciar a los centros de prácticas que no cuenten con un procedimiento para investigar casos de hostigamiento de conformidad con la legislación nacional. En el plan aprobado no se incluyó esta última parte relativa a la denuncia de los centros que carezcan de tal procedimiento.

En su lugar, se incorporó un producto adicional, segunda modificación identificada en este eje. El plan adoptado incluyó la elaboración de un protocolo que permita “constatar la existencia de un procedimiento al interior de los Centros de Prácticas pre Profesionales para investigar casos de hostigamiento de conformidad con la legislación nacional”. Es decir, se pasó de una herramienta de denuncia a una más bien de incentivo de aquellos que hayan adoptado tal procedimiento. Esto puede ser entendible en un contexto en el cual la promoción de acciones para combatir el hostigamiento sexual se encuentra en una etapa inicial.

**Tabla 3.** Eje de protección: mirada comparativa entre propuesta y plan aprobado

Propuesta	Plan aprobado
Meta 5.1/Producto 5.- Un protocolo aprobado para promover y hacer seguimiento a la investigación y determinación de responsabilidades por parte del centro de prácticas; así como para denunciar a los centros de prácticas que no cuenten con un procedimiento para investigar casos de hostigamiento de conformidad con la legislación nacional	Meta 5.1/Producto 5.- Un protocolo aprobado para hacer seguimiento a la investigación y determinación de responsabilidades por parte del centro de prácticas.
No incluido en la propuesta.	Meta 5.1/Producto 6.- Un protocolo para constatar la existencia de un procedimiento al interior de los Centros de Prácticas Preprofesionales para investigar casos de hostigamiento de conformidad con la legislación nacional.

*Nota.* Fuente: elaboración propia con base en la información de propuesta de Comisión Mixta y plan aprobado.

## 5.2 PASOS HACIA SU IMPLEMENTACIÓN

En el comunicado del Consejo de Facultad emitido el 1 de agosto de 2018, además de aprobarse la creación de la Comisión Mixta, se aprobaron un conjunto de medidas para hacer frente a la situación de hostigamiento en tanto que se diseñaba el plan integral. Varias de estas medidas fueron incorporadas al plan, pero fueron también llevadas a cabo bajo la dirección de la Oficina Académica de Responsabilidad Social (OARS) de la Facultad de Derecho mientras se elaboraba el plan. De este modo, aunque el plan fue aprobado en junio de 2019, al menos desde agosto de 2018 se fueron realizando acciones incluidas en el documento.

Dichas actividades estuvieron relacionadas principalmente con el eje de prevención, dirigidas a “sensibilizar a la comunidad universitaria vinculada a la Facultad y Departamento de Derecho PUCP sobre el enfoque de género y las medidas para combatir el hostigamiento sexual”. Entre estas, se puede destacar la elaboración de un video y brochure informativo sobre qué es el hostigamiento sexual y cuáles son las vías de denuncia en la PUCP para estudiantes. Dicho video fue reproducido en el semestre 2018-2 en las primeras clases de todos los cursos impartidos en la facultad. Además, se entregó a los alumnos el brochure con información complementaria. En los sucesivos semestres, el video y brochure solo son brindados en las primeras clases de todos los cursos de primer semestre de facultad<sup>29</sup>. Asimismo, se elaboró un brochure paralelo sobre las vías de denuncia de actos de hostigamiento sexual entre trabajadores/as, y se realizaron capacitaciones para todo el personal de la facultad y el departamento sobre género y hostigamiento sexual.

Otra medida que vale la pena resaltar fue la convocatoria a las asociaciones de estudiantes (revistas, grupos de estudios y Centro Federado) para la suscripción de un compromiso contra el hostigamiento al interior de sus organizaciones. Una primera versión de este compromiso fue firmada por seis asociaciones en un acto público el 20 de diciembre de 2018, en presencia del Decano de la Facultad (Facultad de Derecho PUCP, 2018). Además, el 14 de noviembre de 2019, dicho compromiso fue renovado para prevenir actos no solo de hostigamiento sexual, sino también de discriminación y violencia de género. Este nuevo documento fue suscrito por ocho de las nueve organizaciones estudiantiles de la facultad (Facultad de Derecho PUCP, 2019). Como complemento a esta acción, la OARS elaboró un Protocolo para promover la igualdad, inclusión y diversidad para asociaciones de Derecho (OARS-PUCP, 2019). Igualmente, el personal docente (docentes, asistentes/

---

<sup>29</sup> El video puede verse en el siguiente enlace: <http://facultad.pucp.edu.pe/derecho/noticias/presentamos-video-la-facultad-derecho-combate-hostigamiento-sexual/>



as, adjuntos/as y jefes/as de práctica) suscribió, al iniciar el primer semestre de 2019, un compromiso de no cometer hostigamiento con estudiantes.

De otro lado, se han realizado ya acciones relativas al objetivo de “incorporar la perspectiva de género en el proceso de formación de los estudiantes de la Facultad”. Lo más destacable es la elaboración y presentación de una “Guía sobre Enfoque de Género en la Enseñanza del Derecho”. La elaboración inicial del documento correspondió a una iniciativa particular de un conjunto de docentes del departamento, lo que coincidió con su inclusión en el plan. El documento fue aprobado por el Consejo del Departamento Académico de Derecho en marzo de 2019. Con base en ello, se han realizado ya algunos talleres para áreas específicas como Derecho Internacional y de Familia, y próximamente se llevarán a cabo talleres para todos los docentes.

Igualmente, notamos que se han tomado algunas medidas de manera independiente del plan. Por ejemplo, en el Departamento de Derecho se convocó en varias ocasiones a los docentes a tiempo completo para ser parte de reuniones de diálogo e intercambio, con base en textos académicos, sobre el género en la enseñanza del Derecho.

## CONCLUSIONES

La presencia mayoritaria de mujeres como estudiantes en la Facultad de Derecho de la PUCP es un contexto que resulta clave para comprender el proceso en el que se desencadenan los hechos. Desde inicios de este siglo, la proporción de alumnas mujeres ha sido cada vez más predominante, llegando a ser más del 65% del estudiantado de la Facultad de Derecho. Se puede decir entonces que la Facultad de Derecho tiene un rostro femenino. Este detalle no es menor si pensamos que la problemática del hostigamiento sexual es una que ha vivido un gran número de ellas, y que hasta ahora no se había hecho evidente. En esa línea, la Colectiva *Se acabó el silencio*, y su fuerte irrupción en el escenario estudiantil, guarda una estrecha relación con la identificación que una serie de estudiantes y egresadas tienen con la problemática.

A lo largo del capítulo, se puede identificar la apertura de muchos espacios de encuentro y diálogo que dan cuenta de la profundidad de la problemática y la necesidad de su reconocimiento y abordaje. Un primer espacio de encuentro puede reconocerse en el trabajo conjunto entre estudiantes y egresadas, quienes, movilizadas por la indignación frente al caso de Claudia, logran un escenario de intercambio que les impulsa a tomar una acción colectiva exitosa. Como en otros casos de movilización ciudadana de jóvenes en el Perú, las redes sociales también estuvieron presentes en esta experiencia.

A lo anterior se suma un segundo espacio, constituido por la reunión solicitada y aceptada por la facultad, donde por primera vez hay la oportunidad de un diálogo directo

con testimonios de hostigamiento sexual entre víctimas y autoridades de la facultad. Este espacio fue el detonante para que la iniciativa hasta ahora recaída sobre todo en estudiantes y egresadas comprometiera a otras personas de la comunidad universitaria, incluyendo a las propias autoridades de la facultad.

En tercer lugar, se encuentra el espacio de diálogo que las autoridades abrieron con docentes de la facultad, a quienes se les invitó a ser parte de la comisión, más por sus trayectorias personales de compromiso con los derechos humanos que por los cargos que pudieran detentar. En efecto, las tres profesoras y el profesor que participaron en la comisión tienen una reconocida experiencia en el ámbito de los derechos humanos, habiendo sido parte en distintos momentos del Instituto de Derechos Humanos de la PUCP (IDEHPUCP), lo que de alguna manera da cuenta de esta trayectoria.

Un cuarto espacio sin duda es el que se abre al conformarse la propia comisión, al comienzo con ciertas desconfianzas, pero con convencimiento de parte de sus integrantes de la importancia y oportunidad que dicha instancia representaba.

Si bien la comisión estaba conformada por dos representantes estudiantiles (Tercio y Centro Federado de Derecho) y una estudiante de la colectiva que había promovido el diálogo con autoridades, la participación de estudiantes no se restringió a ello, sino que se multiplicaron las oportunidades formales e informales de encuentro y diálogo con esta comunidad. Entre ellas podemos mencionar el diálogo sostenido con miembros de las revistas universitarias para lograr un compromiso de su parte y la consulta hecha con estudiantes de perfiles diversos como validación de la propuesta. Esta vocación de diálogo con los grupos estudiantiles también se evidenció cuando, a pesar de no incorporar a un representante de la colectividad –como había sido solicitado–, se les invitó a reunirse con la comisión, lo que no se concretó por decisión del grupo y no así de la comisión.

La desconfianza y el escepticismo iniciales del grupo de estudiantes y egresadas respecto de las autoridades fueron paulatinamente reemplazadas por una confianza relativa que se consolidó con cada uno de los pasos dados: el respeto a sus representantes, el cumplimiento de plazos, la identificación de oportunidades para avanzar en la lucha contra el acoso sin esperar a la aprobación oficial del documento.

La PUCP es una de las pocas universidades del país que ha desarrollado la línea de los estudios de género. De hecho, la Facultad de Derecho tiene incorporado en su plan de estudios un seminario que aborda esta temática, así como clínicas jurídicas que la atienden. La aprobación del plan de prevención constituye sin duda una oportunidad para extender la sensibilización sobre esta problemática no solo en el grupo de estudiantes, sino más bien en el grupo docente, predominantemente masculino.

El plan aprobado por la instancia administrativa correspondiente abre una nueva ruta y nuevas responsabilidades en el entorno de la facultad. La experiencia de diálogo directo entre víctimas y autoridades ha devenido en una serie de propuestas de acciones de prevención articuladas en un plan que busca crear un espacio más seguro para sus estudiantes. La indignación por la impunidad en el caso de Claudia –exestudiante de Derecho víctima de violación sexual de una de las casas de estudio con mayor prestigio en el país– se convierte así en una energía de transformación positiva en esa misma casa de estudios, logrando movilizar a estudiantes, egresadas y docentes en la persecución de un mismo objetivo: No más hostigamiento sexual en nuestra facultad.

Si bien las normativas evolucionan con la sociedad y responden a sus problemáticas más relevantes, como la violencia de género, estas no bastan para satisfacer los derechos fundamentales a una educación de calidad y a la libertad sexual. También es trascendental que existan políticas públicas integrales para combatir dichas problemáticas, voluntad de las autoridades y, sobre todo, una sensibilización de la sociedad y el estudiantado para respaldar y proteger a las víctimas. Por ello, el desafío continúa.

## **ANEXO: NORMAS RELEVANTES**

Para contextualizar el marco normativo a nivel nacional y de universidades, presentamos un cuadro realizado por la Comisión Mixta presentado como parte del Plan Integral elaborado:

**Tabla 4.** Perú: Normas nacionales e institucionales relevantes en materia de hostigamiento y violencia de género

Ámbito	Norma	Contenido
Normas nacionales	Ley 30220, Ley Universitaria	Establece que el hostigamiento sexual es una falta muy grave cuya sanción es la destitución (art. 95.7). Dispone que el docente debe ser separado preventivamente, sin perjuicio de la sanción que se le imponga (art. 90).
	Ley 30364	Ley para prevenir, investigar y erradicar la violencia contra las mujeres y los integrantes del grupo familiar.
	Decreto Supremo 009-2016-MIMP	Reglamento de la Ley para prevenir, investigar y erradicar la violencia contra las mujeres y los integrantes del grupo familiar.
	Ley N.º 27942	Ley de Prevención y Sanción del Hostigamiento Sexual, modificada por Ley N.º 29430.
	Decreto Supremo 010-2003-MIMDES	Reglamento de la Ley de Prevención y Sanción del Hostigamiento Sexual.
	Decreto Legislativo 1410 del 12 de setiembre de 2018	Incorpora el delito de acoso, acoso sexual, chantaje sexual y difusión de imágenes materiales audiovisuales o audios con contenido sexual al Código Penal, y modifica el procedimiento de sanción del hostigamiento sexual.
	Reglamento de hostigamiento sexual, Decreto Supremo	Define el hostigamiento sexual típico o chantaje sexual (art. 3.a) y el hostigamiento sexual ambiental (art. 3.b). Establece principios, medidas de prevención y el procedimiento disciplinario aplicable a casos de hostigamiento sexual.
Normas y políticas de la PUCP	Reglamento para la Prevención e Intervención en los Casos de Hostigamiento Sexual Aplicable a Estudiantes y Docentes	Define el hostigamiento sexual típico y ambiental (art. 3), establece principios de actuación frente al hostigamiento (art. 2). Dispone medidas de prevención (arts. 4 a 6) y el procedimiento disciplinario en caso se cometa hostigamiento entre estudiantes y docentes (arts. 7 a 17).
	Reglamento disciplinario aplicable al personal académico	Define el hostigamiento sexual como la “conducta de naturaleza sexual realizada por una persona en contra de otra persona que rechaza o no desea tal conducta” (art. 2.5). Establece el hostigamiento sexual como falta grave (art.12.5). Dispone el despido será la sanción por hostigamiento sexual (art. 18.5).
	Reglamento interno de trabajo para el personal no docente	Establece como obligaciones de la PUCP, en calidad de empleador “[v]elar porque se observe una conducta moral en la que no se realicen actos de hostigamiento sexual y otros de carácter deshonesto que afecten la dignidad del trabajador” (art. 63.g).
	Código de Ética y Buen Gobierno de la PUCP	Sintetiza las normas, principios, orientaciones y procedimientos que guían la conducta de la Comunidad Universitaria, profesores y estudiantes, y el personal administrativo en consistencia con los principios de transparencia, probidad y rendición de cuentas, especialmente de aquellas personas que administran y gestionan, a distintos niveles, los recursos de la institución.
	Políticas de Igualdad de Género para la Docencia	Dispone medidas dirigidas a garantizar la igualdad de género en la docencia en ámbitos de formación, investigación y gestión.

*Nota.* Fuente: elaboración propia con base en las normas citadas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Blakemore, E. (2018). "Until 1975, 'Sexual Harassment' Was the Menace With No Name". *History*. <https://www.history.com/news/until-1975-sexual-harassment-was-the-menace-with-no-name>
- Campbell, J. (2017). "The First Brave Woman Who Alleged 'Sexual Harassment'". *Legacy.com*. <http://www.legacy.com/news/culture-and-trends/article/the-first-brave-woman-who-alleged-sexual-harassment>.
- Comisión contra el hostigamiento sexual PUCP. (2019). Facebook <https://www.facebook.com/lapucpcontraelacoso/photos/pcb.364269144353549/364268664353597/?type=3&theater>.
- Decreto Supremo N.º 014-2019-MIMP, Decreto Supremo que aprueba el Reglamento de la Ley N.º 27942, Ley de Prevención y Sanción del Hostigamiento Sexual. Diario Oficial El Peruano, Lima, Perú, 22 de julio de 2019.
- Facultad de Derecho PUCP (2018a). "Derecho - PUCP combate el hostigamiento sexual". <http://facultad.pucp.edu.pe/derecho/wp-content/uploads/2018/08/pronunciamiento.pdf>
- Facultad de Derecho PUCP (2018b). "Asociaciones de estudiantes de Derecho firman compromiso por una Facultad de Derecho libre de hostigamiento sexual y discriminación". <http://is.gd/1cFEZH>
- Facultad de Derecho PUCP (2019a). "Plan Integral frente al Hostigamiento Sexual en Derecho 2019-2021". <http://facultad.pucp.edu.pe/derecho/wp-content/uploads/2019/06/Plan-hostigamiento-VF-16.6.pdf>
- Facultad de Derecho PUCP (2019b). "Ocho asociaciones de estudiantes firman compromiso para luchar contra el hostigamiento sexual, la violencia de género y la discriminación". <http://facultad.pucp.edu.pe/derecho/noticias/ocho-asociaciones-estudiantes-firman-compromiso-luchar-hostigamiento-sexual-la-violencia-genero-la-discriminacion>
- Ley N.º 27942, Ley de Prevención y Sanción del Hostigamiento Sexual. Diario Oficial El Peruano, Lima, Perú, 26 de febrero de 2003.
- Ley N.º 30220, Ley Universitaria. Diario Oficial El Peruano, Lima, Perú, 29 de julio de 2014.
- Mejía, M. (2019). "125 casos de hostigamiento sexual se reportaron en universidades". *Andina*. <https://andina.pe/agencia/noticia-125-casos-hostigamiento-sexual-se-reportaron-universidades-740554.aspx>.
- Oficina Académica de Responsabilidad Social de la Facultad de Derecho de la PUCP – OARS. (2019). "Protocolo para promover la igualdad, inclusión y diversidad para

asociaciones de Derecho”. <http://facultad.pucp.edu.pe/derecho/wp-content/uploads/2019/05/Protocolo-Asociaciones.pdf>

Pontificia Universidad Católica del Perú. (2016). “Reglamento para la prevención e intervención en los casos de hostigamiento sexual aplicable a estudiantes y docentes de la Pontificia Universidad Católica del Perú”. *Archivo de la Secretaría General*, Lima, Perú. <https://s3.amazonaws.com/files.pucp.edu.pe/p/2434/2016003ReglamentoParaLaPrevencionElIntervencionEnLosCasosDeHostigamientoSexualAplicableAEstudiantesYDocentesDeLaPontificiaUniversidadCatolicaDelPeru.pdf>.

Pontificia Universidad Católica del Perú. (2018). “Estatuto”. *Archivo de la Secretaría General*. Lima, Perú.

Resolución Ministerial N.º 380-2018-MINEDU, Lineamientos para la elaboración de documentos normativos internos para la prevención e intervención en casos de hostigamiento sexual en la comunidad universitaria. Diario Oficial El Peruano, Lima, Perú, 17 de julio de 2018.

Tribunal Constitucional de la República del Perú. (14 de marzo de 2018). Sentencia del Exp. N.º 05121-2015-PA/TC.

## CAPÍTULO II.

### VIOLENCIA DE GÉNERO EN LAS UNIVERSIDADES: LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO<sup>1 2</sup>

Mónica González Contró<sup>3</sup>  
*Universidad Nacional Autónoma de México*

#### Resumen

Este capítulo aborda la discusión sobre la violencia de género en las universidades. Tomando como referente teórico la distinción entre “feminismo radical” y “feminismo antiesencialista”, planteado por Marta Lamas (2018), se realiza un análisis comparativo entre el marco normativo y la resolución de casos de violencia de género (incluido el acoso sexual) en universidades de EUA –en concreto Harvard– y México –en concreto la Universidad Nacional Autónoma de México-. Para ello, se hace una descripción y un análisis del Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género en la UNAM y de las denuncias presentadas durante su vigencia. Finalmente, se concluye la existencia de importantes diferencias entre los países y sus universidades y se identifica la presencia de ciertos rasgos del “feminismo radical” en el discurso sobre las políticas de violencia de género en México.

**Palabras clave:** violencia de género, acoso, universidades, protocolo, feminismo radical y feminismo antiesencialista.

---

1 Este texto se presentó originalmente en el SELA (Seminario en Latinoamérica de Teoría Constitucional y Política, Universidad de Yale) celebrado en Buenos Aires, Argentina, en 2019. Desde entonces, ha habido grandes cambios en la universidad y se han emitido nuevos informes. Tanto la administración central de la universidad como el Consejo Universitario han aprobado reformas de gran calado. Se destaca la ampliación con perspectiva de género de las personas integrantes del Tribunal Universitario y el reconocimiento de la violencia de género como una falta grave de responsabilidad (febrero 2020); la creación de una Coordinación para la Igualdad de Género en la UNAM (marzo 2020); la reestructuración de la Defensoría de los Derechos Universitarios –ahora Defensoría de los Derechos Universitarios, Igualdad y Atención de la Violencia de Género–; y la incorporación de los principios de taxatividad y proporcionalidad para la valoración de los casos (agosto 2020). Por último, los informes publicados posteriormente a la elaboración de este texto se pueden consultar en: <https://igualdaddegenero.unam.mx/informes/>.

2 Agradezco a Sofía Cruz Monjaraz, Annel Tagle Varela y Andrea Enríquez Marín por su apoyo en la discusión y revisión de este texto, así como a Guillem Compte por sus observaciones.

3 Investigadora del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Abogada General de la de la Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: monica\_contró@yahoo.es

## INTRODUCCIÓN

La violencia de género en las universidades –y el acoso sexual como una de sus manifestaciones– lleva varios años en la discusión. Sin embargo, a partir de algunos sucesos que han salido a la luz pública, se ha hecho más visible el problema y, sobre todo, la necesidad de atenderlo. Asimismo, han surgido ciertos cuestionamientos sobre la forma en que se ha tratado el tema.

En el contexto mexicano es particularmente relevante el libro de Marta Lamas, una reconocida feminista mexicana, académica de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), titulado *Acoso. ¿Denuncia legítima o victimización?* (2018). Lamas propone una discusión académica sobre las posturas de dos distintos feminismos en relación con el acoso y cuestiona si la notoriedad que ha adquirido el tema no supone una forma de victimización de las mujeres que no ayuda a la causa feminista ni a poner fin a la violencia de género, a partir de la descripción de algunos casos de acoso sexual en universidades –particularmente en Harvard–. El texto pone en duda también la justicia de las sanciones que impuso la universidad norteamericana a los señalados como agresores. La obra ha generado en México –y en otros países de Latinoamérica– reacciones encontradas: mientras que algunas feministas consideran relevante la discusión planteada, muchas mujeres consideran el libro como una traición a la causa feminista (Red Mexicana de Feministas Diversas, 2018).

El presente texto pretende dialogar con el libro de Lamas a partir de la experiencia que ha tenido la UNAM desde la publicación del *Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género* (en adelante, el Protocolo) en agosto de 2016. La primera hipótesis de este trabajo es que, si bien me parece acertada y muy pertinente la discusión académica a partir de la visión de Marta Lamas sobre las diversas posturas en relación con el acoso, el caso de las universidades de EUA –específicamente el de Harvard, descrito en el libro– no es comparable con el de las universidades mexicanas, en concreto con la UNAM.

Una de las preguntas relevantes que hace Marta Lamas y que es oportuno plantear es si en México es igualmente hegemónico el discurso del “feminismo radical”. La segunda hipótesis se vincula con este cuestionamiento y consiste en que, efectivamente, en el discurso mexicano es posible encontrar rasgos de este tipo de feminismo identificado por Lamas. A pesar de las diferencias en ambos países e instituciones –que serán discutidas más adelante–, me parece que en las universidades mexicanas también están presentes expresiones de lo que Lamas identifica como “feminismo radical”, en contraste con el “feminismo antiesencialista”. En este sentido, el feminismo radical descrito en la obra será utilizado como categoría de análisis para la situación concreta de la UNAM.



Lo anterior nos lleva a la necesidad de hacer una reflexión sobre la violencia de género en las universidades y las políticas institucionales que pueda ser útil para un adecuado diagnóstico y tratamiento de esta problemática en México, pero también en otros países de la región.

Para argumentar las dos hipótesis se expone, en primer lugar, el debate entre feminismo radical y feminismo antiesencialista planteado por Lamas como marco teórico, en concreto el modelo punitivo vinculado con el primero. En un segundo momento, se describe el proceso de reconocimiento del acoso laboral en EUA y su aplicación en las universidades. Posteriormente, se explica el contexto general de la UNAM y el Protocolo, incluyendo los procedimientos contemplados por la legislación universitaria y sus diferencias con el caso de Harvard. En un cuarto apartado se exponen los resultados del Protocolo, así como las reacciones frente al mismo, haciendo énfasis en algunos elementos que se pueden identificar con el discurso del feminismo radical.

## **1. VIOLENCIA DE GÉNERO Y FEMINISMO RADICAL: LA HEGEMONÍA DEL DISCURSO SOBRE LA VIOLENCIA DE GÉNERO**

Una clara prueba de la visibilidad del discurso sobre la violencia hacia las mujeres ocurrió el sábado 2 de febrero de 2019. Se llevó a cabo una manifestación de mujeres para exigir un alto a los feminicidios y a los intentos de secuestro denunciados en el metro (El Universal, 2019). Las autoridades de la Ciudad de México estiman una participación de, al menos, cinco mil personas, la gran mayoría mujeres. Durante las semanas anteriores habían circulado, primero en redes sociales y posteriormente en medios de comunicación, diversas denuncias sobre presuntos intentos de secuestro en estaciones del metro de la Ciudad de México, principalmente bajo lo que se ha identificado como la modalidad “Cálmate, mi amor”. Esta consiste en que un varón aborda a una mujer (a la cual no conoce) para obligarla a ir con él y, en el momento en que ella reacciona para oponerse, el secuestrador finge que se trata de una pelea de pareja con el fin de que nadie intervenga para así poder sustraer a la víctima. Los agresores utilizan expresiones como “ahorita lo resolvemos en la casa”, “sé que estás enojada, ahorita lo arreglamos”, “somos novios” o “está haciendo berrinche” y, presumiblemente, las personas se abstienen de intervenir creyendo que se trata de una disputa de pareja.

La dinámica entre autoridades y grupos feministas fue interesante, pues en un inicio el gobierno de la Ciudad de México manifestó no tener denuncias sobre los presuntos intentos de secuestro en el metro, para posteriormente, y tras fuertes críticas en redes sociales, salir a ofrecer una disculpa pública a una mujer denunciante y anunciar políticas para prevenir los secuestros y feminicidios. La reacción social ha sido inédita. Se dio a conocer en redes sociales el mapa de las denuncias de mujeres por intento de secuestro

en el metro (Serendipia, 2019), e incluso establecimientos de todo tipo –desde agencias de coches hasta pequeñas cafeterías– también han ofrecido, mediante sus redes sociales, protección a las mujeres que se sientan en peligro, invitándolas a que se refugien en sus negocios y a transportarlas seguras a sus casas (Castillo, 2019). Hasta donde tengo memoria, nunca antes se había producido una movilización en contra de la violencia de género de estas características, sobre todo por el nivel de interacción entre las y los distintos actores sociales. Todos quieren estar del lado “correcto”. La dinámica continuó durante las siguientes semanas, generando tensiones entre el gobierno de la ciudad y grupos feministas<sup>4</sup>.

Sin menospreciar en lo más mínimo la importancia de la reivindicación de un problema como lo es el de la violencia en contra de las mujeres, llama la atención el rumbo de los acontecimientos, pues no queda claro si la reacción de las autoridades responde a denuncias formales presentadas o simplemente es una estrategia política del (entonces) nuevo gobierno para evitar confrontación y ponerse del lado de la protesta social.

Esta situación resalta la pertinencia de retomar la reflexión académica de Marta Lamas para valorar la perspectiva desde la cual se está examinando la problemática. Uno de los principales postulados de su argumento es que el discurso del feminismo radical que centra la discusión sobre los derechos de las mujeres en el tema de la violencia de género se ha vuelto hegemónico. Esta situación, según Lamas, lejos de contribuir a la causa de la igualdad entre mujeres y hombres desde un punto de vista estructural (representación política, igualdad salarial, entre otros), contribuye a afianzar el patriarcado, en la medida en que refuerza la idea de las mujeres como seres vulnerables, necesitados de protección por parte de los varones. El estereotipo de la vulnerabilidad de la mujer y la violencia del hombre como inherentes a sus respectivas naturalezas deriva en la exigencia de políticas públicas a favor de resguardar a las mujeres de los varones. Esta situación ha llevado, con gran apoyo por parte de los medios de comunicación, a que la batalla en contra de la violencia hacia las mujeres se convierta en una cruzada moralista, apoyada por los grupos conservadores que comparten esta visión (Lamas, 2018). En este sentido, hay que destacar también el papel de las redes sociales, que hoy en día pueden ser incluso más relevantes que los medios de comunicación tradicionales.

Algunas representantes del feminismo radical reivindican la necesidad de utilizar el derecho para terminar con el acoso sexual y reconocen que, desde el sexismo, esta demanda puede ser entendida como una petición paternalista.

---

<sup>4</sup> Al igual que en muchos otros países, en México la participación en las manifestaciones en contra de la violencia de género ha incrementado en los últimos años. Se calcula que en la marcha del 8 de marzo de 2020 participaron cerca de 80.000 mujeres (El Universal, 2020).

...Sexual harassment, the legal claim, is a demand that state authority stands behind women's refusal of sexual access in certain situations that previously were a masculine prerogative. With sexism there is always a risk that our demand for self-determination will be taken as a demand for paternal protection and will therefore strengthen male power rather than undermine it (MacKinnon, 1987, p. 104).

La posición del discurso feminista centrado en la violencia de género es también, en opinión de Lamas, funcional al neoliberalismo, en la medida en que identifica al punitivismo como respuesta ante la problemática. Es decir, ante el problema de la violencia en contra de las mujeres, en concreto el acoso, es necesario establecer penas estrictas (Lamas, 2018, p. 51).

En contraste, el llamado feminismo antiesencialista parte del supuesto de que no hay diferencias inherentes entre mujeres y hombres, pues las categorizaciones propuestas por el feminismo radical ignoran la complejidad de las relaciones humanas. Schultz (2006), por ejemplo, propone revisar la regulación sobre acoso sexual para identificar sus aciertos y errores. Su tesis fundamental es que el acoso sexual no tiene como finalidad en la mayoría de las ocasiones una gratificación sexual, sino que su objetivo es mantener la segregación entre hombres y mujeres en el espacio laboral para así mantener la dominación masculina a través de diversas vías. Una de ellas es la superioridad económica de los hombres, pero además juega un papel importante la idea del trabajo como un elemento de definición de la masculinidad. Por otra parte, continúa Schultz (2006), el comprender que el fin del acoso no siempre es la gratificación sexual permite entender el acoso en contra de otros hombres que no cumplen con el estereotipo de la masculinidad. El modelo sexualizado del acoso conduce a malas decisiones, que promueven la protección de las mujeres-víctimas en lugar de impulsar el empoderamiento y la igualdad, excluyendo además a minorías, en la medida en que tiene una fuerte dosis de conservadurismo que tiende a proteger a las mujeres blancas, de clase media y heterosexuales (Schultz, 2006, pp. 122-128).

Cabe señalar que estas posturas son útiles para ilustrar un debate contemporáneo, pero la realidad, como suele ocurrir, es mucho más compleja, pues hay posiciones intermedias e, incluso, posicionamientos políticos que pueden distinguirse de los académicos. Es decir, algunas feministas que en el discurso académico recelan de las posturas punitivistas, en el posicionamiento público se decantan por una postura que pugna por castigos ejemplares.

Lamas (2018) considera que esta cruzada moral en contra del acoso llegó a las universidades, que asumieron el discurso hegemónico del feminismo radical. Esto llevó, al menos en EUA, a identificar una *epidemia de acoso* en las universidades, que derivó

en políticas que castigan y sancionan los supuestos casos de acoso sin mediar garantías de debido proceso o presunción de inocencia. Tras algunos años se ha detonado una discusión que lleva a cuestionar, al menos académicamente, las decisiones que se tomaron a partir de esta coyuntura. A continuación, se hará una exploración de algunos casos de las universidades, en particular Harvard, con el fin de comparar lo que sucedió allí con la situación en México y, en concreto, en la UNAM.

## 2. EL ACOSO SEXUAL EN LAS UNIVERSIDADES DE ESTADOS UNIDOS

Como se mencionó, Lamas (2018) atribuye a la política basada en el discurso hegemónico del feminismo radical una ola de despidos sin debido proceso en universidades de Estados Unidos. La situación de generalización de las acusaciones sobre acoso llevó a linchamientos mediáticos que ejercieron una fuerte presión en las instituciones, obligándolas a tomar algunas medidas drásticas, entre ellas despidos derivados de denuncias con un fuerte componente subjetivo, como acusaciones de miradas lascivas, comentarios inapropiados, etc., así como la aprobación de protocolos “al vapor” o la emisión de códigos de conducta puritanos que desnaturalizaban la relación alumno-docente con el fin de evitar este tipo de señalamientos.

Un elemento que sin duda jugó un papel fundamental en las políticas universitarias tiene que ver con el financiamiento y su requisito de no existencia de denuncias de acoso sexual.

En Estados Unidos, el movimiento por los derechos de las mujeres exigió el reconocimiento del acoso en el ámbito laboral durante décadas. Sin embargo, no fue sino hasta la década de 1970 que el “sexual harassment” (en adelante, acoso) se hizo justiciable ante las cortes civiles, a través del Título VII de la Ley de Derechos Civiles (Civil Rights Act) de 1964. El Título VII de la Ley de Derechos Civiles prohíbe la discriminación laboral por motivos de raza, color, religión, sexo o nacionalidad, y la aplicación de esta ley le corresponde a la Comisión para la Igualdad de Oportunidades en el Empleo de los Estados Unidos (EEOC, por sus siglas en inglés). La EEOC también supervisa y coordina todos los reglamentos, prácticas y políticas federales de igualdad de oportunidades de empleo (EEOC, 2005). Abogadas, activistas y teóricas feministas unieron esfuerzos para presentar casos ante el sistema judicial, en los que reclamaban que el acoso sexual era una forma de discriminación de género (discrimination on the basis of sex). Esta formulación tenía fundamento en la teoría legal que Catharine MacKinnon (1979) desarrolló en su libro *Sexual Harassment of Working Women: A Case of Sex Discrimination*. Según esta autora, el acoso sexual es una práctica que representa y refuerza la desigualdad de mujeres frente a hombres en el ambiente laboral:

Sexual harassment perpetuates the interlocked structure by which women have been kept sexually in thrall to men and at the bottom of the labor market. Two forces of American society converge: men's control over women's sexuality and capital's control over employees work lives. Women historically have been required to exchange sexual services for material survival, in one form or another. Prostitution and marriage as well as sexual harassment in different ways institutionalize this arrangement (MacKinnon, 1979, pp. 174-175).

A partir de esta caracterización, el acoso sexual se comenzó a considerar *quid pro quo*, en el que un empleador condiciona beneficios laborales o privilegios a cambio de favores sexuales por parte de una empleada, como una forma de discriminación violatoria del Título VII. Para acreditar la discriminación, la demandante debía probar que los hechos derivaron en la negación de un “beneficio tangible”. El EEOC amplió el significado de acoso sexual en 1980 al introducir el elemento de “ambiente hostil”, que definía como: “conduct {which} has the purpose or effect of substantially interfering with an individual's work performance or creating an intimidating, hostile or offensive work environment”. Esta definición más amplia fue incorporada en sentencias de la Suprema Corte de los Estados Unidos (1986) como *Meritor Savings Bank, FSB. v. Vinson* (Dziech, 1998).

Sin embargo, el vínculo que se estableció en la jurisprudencia entre la prohibición de discriminación en el ambiente laboral y el acoso sexual no se incorporó para el acoso sexual en el ambiente educativo. Fue hasta la sentencia de la Suprema Corte de los Estados Unidos (1992) *Franklin v. Gwinnett County Public School* que la Corte interpretó la legislación sobre educación superior que establece la prohibición de discriminación y estableció: “When a superior sexually harasses a subordinate because of the subordinates sex, that superior “discriminates” on the basis of sex... We believe the same rule applies when a teacher sexually harasses and abuses a student” (Suprema Corte, 1992).

En el contexto de la educación superior, la discusión sobre acoso sexual se intensificó con la reautorización de la Ley sobre Violencia en Contra de las Mujeres (Violence Against Women Reauthorization Act of 2013). Esta legislación establece la obligación de las universidades de hacer pública su política sobre mala conducta sexual (sexual misconduct): cómo se define, previene, investiga y sanciona (Gersen y Gersen, 2017). Aunado a esto, el 4 de abril de 2011 la Oficina para los Derechos Civiles del Departamento de Educación de EUA (Office for Civil Rights, United States Department of Education) publicó un documento guía para la aplicación de esta legislación llamada “Carta estimado colega: La violencia sexual”.

En este contexto se desataron escándalos de acoso sexual y mala conducta sexual que provocaron la reacción tanto de los defensores de las víctimas como de los defensores de los agresores.

En el 2014, Harvard emitió una política contra el acoso sexual (Harvard Sexual Harassment Policy and Procedures), y su contenido desató fuertes críticas por parte de docentes expertos en acoso sexual y docentes en general (Bartholet *et al.* 2014). Janet Halley lideró una campaña para exigir la revisión de la política. Para ello, documentó en detalle cómo la política de Harvard excedía lo que establecían las guías de la Oficina para los Derechos Civiles e ignoraba la jurisprudencia de la Suprema Corte sobre mala conducta sexual (Halley, 2014). Desarrolló su crítica en dos documentos posteriores (Halley, 2015; 2016). Plantea un panorama mucho más complejo que el que asume la legislación universitaria y discute problemas que podrían surgir de su implementación: cómo se define el consentimiento y cómo se prueba, dimensiones subjetivas y sociales del consentimiento, ambivalencia moral y presiones sociales, quién tiene la carga de la prueba, cómo puede existir un sesgo en las acusaciones contra minorías y estándares de prueba. Para Halley, el discurso de las *dominance feminists* tuvo una imprudente y peligrosa traducción en la legislación: el concepto de mala conducta sexual de esta corriente del feminismo no tenía en cuenta los casos difíciles, donde la culpabilidad del presunto agresor, el daño, o su prueba no fuera evidente y comprobable (Halley, 2014).

Un caso documentado, que Halley calificaría como difícil y que generó distintas posiciones, es la historia de Kamilah Willingham en contra de Brandon Winston, ambos alumnos de la escuela de Derecho de Harvard. El caso fue narrado por la víctima en el documental “The Hunting Ground”<sup>5</sup>, y provocó la apertura de un sitio de internet en defensa del acusado<sup>6</sup>.

Todo esto llevó a un grupo de académicas en 2017 a plantear la revisión de las políticas sobre acoso sexual (incluido *sexual assault*), debido a que las políticas derivadas de las presiones de administraciones previas habían creado nuevos problemas, atribuibles muchos de ellos a las directrices de la Oficina para los Derechos Civiles. La problemática identificada afectaba tanto a los señalados como agresores como a las víctimas. Para ello propusieron ciertos principios (Bartholet *et al.* 2017):

- Retomar la definición de acoso sexual de la Suprema Corte: conducta sexual no deseada lo suficientemente grave como para obstaculizar las oportunidades educativas de la víctima. Utilizar el estándar de la “persona razonable”.

---

5 Documental “The Hunting Ground”, consultado el 6 de marzo de 2019. El documental se encontró disponible por un tiempo limitado en: <http://thehuntinggroundfilm.com/>. Sin embargo, actualmente solo puede encontrarse en plataformas de pago en línea, tal como <https://vimeo.com/ondemand/thehuntinggroundfilm>.

6 Este sitio web corresponde a: The Brandon Project. (s.f.). “Key Facts”. Consultado el 5 de marzo de 2019. <https://brandonproject.org/the-facts/>.

- Informar a las partes de los hechos, las pruebas y la identidad de los testigos.
- Garantía de audiencia y derecho a la defensa.
- Derecho a la asesoría legal para las partes.
- Permitir a las partes interrogar a la otra parte e interrogar testigos, aunque sea de manera indirecta.
- Utilizar el estándar de prueba de “preponderancia de la prueba” solo al agotar todos los demás estándares de prueba.
- Dar a las partes copias de las actuaciones.
- Separar la función de orientación sobre los procedimientos (presentación de la queja, investigación, imputación y apelación) del oficial gubernamental que supervisa la aplicación del Título IX.
- Separar las funciones de quien realiza la investigación, la imputación y la apelación en distintas personas o instancias.
- Derecho a la revisión de la decisión.

En línea con la tesis de Marta Lamas (2018) sobre el discurso del feminismo radical, Janet Halley opina que el tratamiento del acoso sexual por parte del discurso feminista ha sido en detrimento de la misma causa feminista, despoja a la mujer de agencia y la coloca invariablemente como víctima.

Men as active and women as passive in sex; women as subjective and men as objective; women with feelings and men with reason; women with no role in shaping events in the world and men with all responsibilities for them: have we ever heard those ideas before? (Halley, 2016, p. 276).

### 3. LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

La UNAM<sup>7</sup> tiene una población de 349.515 alumnos, de los cuales 30.310 cursan el posgrado, 204.191 la licenciatura, 114.116 el bachillerato y 898 se encuentran en el propedéutico de la Facultad de Música. El personal académico está integrado por 40.578 académicos, de los cuales 12.395 son de tiempo completo. La población está distribuida de la siguiente manera: educación superior en 15 facultades, 5 unidades multidisciplinarias (ubicadas en distintos campus, 4 de ellas en la zona conurbada de la Ciudad de México) y 8 escuelas nacionales; el bachillerato (educación media superior) cuenta con 9 planteles de la Escuela Nacional Preparatoria y 5 planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades<sup>8</sup>; y, en lo referente a investigación, hay 34 institutos, 14 centros y 10 programas universitarios

<sup>7</sup> Los datos que se refieren corresponden al ciclo escolar 2017-2018 y pueden ser consultados en Universidad Autónoma de México – UNAM. (2020). “La UNAM en números”. *Portal de estadística universitaria*. Consultado el 6 de marzo de 2019. <http://www.estadistica.unam.mx/numeralia/>.

<sup>8</sup> Las dependencias del bachillerato están, en su mayoría, ubicadas en zonas populares de la Ciudad de México, algunas de alta conflictividad social.



(con instalaciones distribuidas a lo largo de todo el territorio mexicano). A lo anterior se suma que el Campus de Ciudad Universitaria, declarado por la Unesco como Patrimonio Cultural de la Humanidad, es, además de una zona turística y cultural, un punto de encuentro de los vecinos de la zona, particularmente durante los fines de semana.

Los datos expuestos permiten tener un panorama de la complejidad de la universidad en cuanto al número de población, diversidad, dispersión, ubicación y otras condiciones, como lo es el hecho de que un número importante de alumnos son personas menores de edad. Estos datos permiten contextualizar la situación de la universidad y, por lo tanto, el contexto de aplicación del Protocolo.

Otra característica importante de la UNAM es que cuenta con autonomía, lo que supone capacidad de autonormarse. En materia laboral, esta normativa se establece en los convenios colectivos que se suscriben con los sindicatos STUNAM (Sindicato de Trabajadores de la UNAM), que agrupa principalmente al personal que realiza tareas administrativas, y AAPAUNAM (Asociación Autónoma del Personal Académico de la UNAM). Los convenios colectivos establecen las condiciones de trabajo del personal; en concreto se determinan los procedimientos para terminar la relación laboral cuando el trabajador incurre en una falta, en donde encuadraría la violencia de género. En términos generales, ambos contratos colectivos establecen Procedimientos de Investigación Administrativa (PIA). Los procedimientos consisten en notificar al trabajador de su falta y, después de un plazo, celebrar una audiencia tras la cual se toma la decisión de imponer o no una sanción. Las sanciones pueden ser: amonestación, suspensión de hasta ocho días o rescisión del contrato, con la que se da fin a la relación laboral.

En lo que se refiere al alumnado, la normativa universitaria establece algunas causas graves de responsabilidad genéricas y crea el Tribunal Universitario como instancia para conocer de las faltas a la disciplina universitaria. Las decisiones del Tribunal Universitario pueden ser recurridas ante la Comisión de Honor del Consejo Universitario<sup>9</sup>, quien decide, en última instancia, si confirma o revoca la sanción. Las sanciones pueden ser: amonestación, suspensión hasta por un año o expulsión definitiva.

### **3.1 EL PROTOCOLO PARA LA ATENCIÓN DE CASOS DE VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

Para comprender la evolución de la atención a la violencia de género en las universidades mexicanas, y en concreto en la UNAM, es necesario describir también

---

<sup>9</sup> El Consejo Universitario es una de las autoridades universitarias; está integrado por el rector, los directores de facultades, escuelas e institutos y representantes de profesores, alumnos y empleados (Ley Orgánica de la UNAM, 1945, art. 3 y 7).



el contexto nacional. El problema del reconocimiento y legislación sobre el acoso y, en general, la violencia de género en México ha tenido un proceso distinto al de Estados Unidos. En 2007 se publicó la Ley General de Acceso de las Mujeres a una vida libre de violencia (LGAMVLV), en la que se definieron por primera vez los diferentes tipos de violencia hacia las mujeres: psicológica, física, económica, patrimonial y sexual, así como las modalidades en los que esta podría ocurrir: familiar, laboral, docente, comunitaria e institucional. En la modalidad de violencia laboral y docente se definen –y distinguen– el acoso y el hostigamiento sexuales. El hostigamiento sexual consiste en:

El ejercicio del poder, en una relación de subordinación real de la víctima frente al agresor en los ámbitos laboral y/o escolar. Se expresa en conductas verbales, físicas o ambas, relacionadas con la sexualidad de connotación lasciva, mientras que el acoso sexual es una forma de violencia en la que, si bien no existe la subordinación, hay un ejercicio abusivo de poder que conlleva a un estado de indefensión y de riesgo para la víctima, independientemente de que se realice en uno o varios eventos (Ley General de Acceso de las Mujeres a una vida libre de violencia, 2007, art. 13).

Se advierte una diferencia relevante para efectos del análisis de las realidades entre México y EUA: mientras que en Estados Unidos el acoso surge como una categoría independiente, aunque vinculada a la discriminación, en México se legisló sobre violencia de género en general, y se identificó el acoso y el hostigamiento sexual como uno de sus tipos. En el caso de EUA fue por la vía judicial, mientras que en México se dio por la vía legislativa. Esto, en mi opinión, ha llevado a una visión del problema desde distintas ópticas con consecuencias relevantes que se ven reflejadas en las universidades.

El Protocolo de la UNAM sigue la tendencia de la LGAMVLV. Se define como:

Un instrumento que tiene como objetivo articular la estructura y el procedimiento que tiene la UNAM para la atención de los casos de violencia de género a través de las instancias dependientes de la Oficina de la Abogacía General (OAG); sumar algunas fases y actuaciones que garanticen una mejor atención; y, dar certeza a la comunidad universitaria sobre cómo funcionan tales mecanismos en estos casos (Universidad Autónoma de México, s.f.b).

Es decir, el Protocolo no creó nuevas instancias ni procedimientos, sino que se limitó a establecer ciertos principios y lineamientos para atender los casos de violencia de género en la UNAM. Otros de los objetivos y logros del instrumento han sido: dar un mensaje claro sobre la tolerancia cero a la violencia de género, visibilizar entre la comunidad la existencia de los mecanismos institucionales para la denuncia y, colateralmente, servir como elemento de discusión sobre la problemática en la comunidad.

Uno de los aspectos importantes del Protocolo fue la obligación de presentar informes anuales sobre las denuncias. Para la mejor comprensión del problema, se realizó un análisis de los casos que se habían presentado desde 2003 hasta 2016, en el que se encontraron 396 quejas por acoso, abuso, hostigamiento sexual, discriminación, violencia de género, actos inmorales y violación. Desde agosto de 2016 hasta febrero de 2019 se registraron más de 700 denuncias por diferentes tipos de violencia de género, lo que supone un aumento exponencial en el número de denuncias en un período de poco más de dos años<sup>10</sup>. El análisis sobre el aumento de este número en un período tan corto es una asignatura pendiente, y podría interpretarse como una señal de la hegemonía del discurso del feminismo radical del fenómeno en México y en la UNAM. Sin embargo, me parece que hay datos que nos muestran que esta lectura no es correcta. Estos datos son: los hechos que refieren las personas que presentan las denuncias (que en su mayoría describen situaciones graves, es decir, muy violentas), los elementos presentados para sustentar las denuncias, los mecanismos de revisión que llevan a la aplicación de una sanción, entre otros.

Por la experiencia con las víctimas y los grupos al interior de la universidad, parecería ser que el aumento se debe a diversos factores: la visibilidad del problema a nivel local, nacional e internacional; el surgimiento de grupos al interior de la institución que dan acompañamiento a las víctimas; una especie de “toma de conciencia” de que ciertas conductas constituyen violencia de género y son inaceptables; y la existencia misma del instrumento que, por una parte, manda un mensaje claro sobre la política institucional y, por otro, permite identificar la ruta a seguir en un caso de acoso sexual o cualquier tipo de violencia de género. A lo anterior se suma el fortalecimiento de un área con personal especializado que atiende a las personas que han vivido actos de violencia de género.

Sin embargo, ello no quiere decir que el discurso hegemónico del feminismo radical esté ausente de la realidad de la UNAM, pues este se ha manifestado, en mi opinión, en diversas expresiones que han surgido alrededor del Protocolo y en algunos sucesos ocurridos en la universidad. A ellos me referiré con más detalle un poco más adelante.

Parece entonces que nos encontramos ante el discurso de algunos grupos y, por otro lado, con personas que han sufrido actos de violencia de género, pero que no necesariamente se inclinan por la postura punitivista. Es decir, hasta ahora no parecen haberse aplicado sanciones con base en denuncias falsas o exageradas, como aparentemente ocurrió en algunas universidades de Estados Unidos.

---

10 Al corte de agosto de 2020, hay 1486 denuncias presentadas (acumuladas desde 2016).

El Protocolo fue dado a conocer a la comunidad universitaria como una de las acciones en favor de la igualdad de género que asumió la UNAM al adherirse a la Plataforma de ONU Mujeres “Movimiento por la igualdad HeForShe” (Universidad Autónoma de México, s.f.a) y fue acompañado por un Acuerdo Rectoral<sup>11</sup>: *Acuerdo por el que se establecen políticas institucionales para la Prevención, Atención, Sanción y Erradicación de Casos de Violencia de Género en la Universidad Nacional Autónoma de México* (Universidad Autónoma de México, 2016a). El Acuerdo establece diversas obligaciones de las autoridades universitarias para prevenir la violencia de género, reconoce la competencia de la OAG para coordinar y asesorar la atención y el acompañamiento de los casos de violencia de género a través de los integrantes del subsistema jurídico, incorpora el enfoque de derechos humanos y la perspectiva de género, y establece ciertas obligaciones, entre ellas el de realizar informes anuales. Pero quizá la función más importante del acuerdo fue la de realizar un posicionamiento político de la máxima autoridad sobre el tema y mandar un claro mensaje sobre la postura institucional frente a dicho fenómeno. Al mismo tiempo, se lanzó una campaña al interior de la universidad con el lema “La UNAM te respalda”.

El Protocolo se publicó en el sitio web <https://igualdaddegenero.unam.mx/> el 29 de septiembre de 2016, tras un amplio proceso de consultas con las áreas encargadas del estudio de la legislación universitaria y la coordinación de los asuntos laborales, así como con las académicas expertas en violencia de género de la UNAM. Se dio también un intercambio de opiniones con otras instituciones que habían trabajado en instrumentos similares<sup>12</sup> y se hicieron estudios comparativos con documentos de otras universidades mexicanas y extranjeras, incluyendo criterios judiciales.

El Protocolo está estructurado de la siguiente manera:

Introducción

- I. Principios que rigen la atención de los casos de violencia de género
- II. Actos de violencia de género
- III. Instancias competentes en la atención de casos de violencia de género
- IV. El procedimiento de atención en casos de violencia de género
- V. Evaluación de los mecanismos de atención

Anexo I. Marco jurídico

Bibliografía

---

11 En el Estatuto General de la UNAM, el rector tiene facultad de *emitir acuerdos que normen la estructura y el funcionamiento de la Universidad* (Universidad Autónoma de México, 1990, art. 34, núm. X).

12 Se destaca la Unidad de la Igualdad de Género de la Suprema Corte de Justicia de la Nación de México.

A continuación, se expondrá brevemente cada uno de los apartados, profundizando en aquellos que requieren mayor detalle.

### *Introducción*

En este apartado se explica la diferencia entre “sexo” y “género”, y se expone la razón por la cual se optó por un instrumento dirigido a atender todos los actos constitutivos de violencia de género y no únicamente la violencia hacia las mujeres o específicamente algunos actos de violencia como el acoso. Lo anterior parte del reconocimiento de que cualquier persona puede ser víctima de violencia de género debido a los estereotipos, roles o prejuicios asignados social y culturalmente a la sexualidad, sin dejar de reconocer que son las mujeres y las niñas los grupos que viven el mayor número de actos de violencia de género. Se establece también que el documento está dirigido principalmente a las instancias dependientes de la OAG (subsistema jurídico); no obstante, contempla obligaciones dirigidas también a otras instancias universitarias.

#### *I. Principios que rigen la atención a los casos de violencia de género*

Dentro de estos principios se incluyen: debida diligencia, confidencialidad, transparencia y accesibilidad.

#### *II. Actos de violencia de género*

En este rubro se establecen los ámbitos de aplicación del Protocolo: material, espacial y temporal. En lo que corresponde al ámbito material, es decir, los tipos de conductas que contempla el instrumento, se optó por no incluir una tipología de los actos de violencia de género, sino remitirse a la legislación nacional e internacional. No obstante, se citan algunos ejemplos, dentro de los cuales se incluyen el acoso y el hostigamiento sexual, con el fin de hacer más claro el tipo de comportamientos que pueden ser denunciados. Esta decisión obedece, por un lado, a la necesidad de no limitar las conductas a un catálogo cerrado que pudiera excluir algunas manifestaciones de la violencia y, por otro lado, a la necesidad de hacer el documento compatible con la legislación universitaria, los contratos colectivos y la legislación laboral, que no contemplan conductas específicas como causales de responsabilidad.

En lo que corresponde al ámbito espacial, se pueden conocer casos de violencia de género cometidos dentro de los campus de la UNAM, pero también fuera de ellos, *siempre y cuando intervenga una persona integrante de la comunidad de esta Casa de Estudios y vulneren la normativa, el orden, la disciplina, los principios y valores que deben guiar la conducta de los universitarios, o que se derive de una relación académica, laboral o análoga.*

En relación con el ámbito temporal, se estableció inicialmente un período de doce meses a partir del último acto de violencia de género para presentar la denuncia. En una segunda versión, que derivó de un ejercicio de consulta con distintos actores de la comunidad universitaria, esta temporalidad fue eliminada (vid infra).

### III. *Instancias competentes en la atención de casos de violencia de género*

La Oficina de la Abogacía General se constituyó como la instancia coordinadora de la atención a los actos de violencia de género y fueron reconocidas como instancias competentes (dependientes de la OAG) la Dirección General de Asuntos Jurídicos, la Coordinación de Oficinas Jurídicas a través de las Oficinas Jurídicas, presentes en cada plantel de la UNAM<sup>13</sup>, y la Unidad para la Atención de Denuncias dentro de la UNAM (UNAD). Esta última se constituyó como la entidad especializada en la atención de la violencia de género y la instancia que coordina el registro y seguimiento de los casos. Se establece la obligación de especialización y capacitación del personal, así como la obligación de dar seguimiento a todas las personas que presenten una queja.

Una novedad del instrumento fue la creación de la figura de las Personas Orientadoras (PO), integrantes de la comunidad universitaria (alumnado, personal académico y administrativo) que, previa capacitación, brindan información sobre la violencia de género, el Protocolo y los procedimientos que se pueden activar para personas que consideran haber sido víctimas, agresores o testigos. Esta figura ha permitido socializar información a gran escala y evitar la revictimización gracias a la transmisión de información clara y específica de los lugares competentes para la presentación de la queja.

### IV. *El procedimiento de atención en casos de violencia de género*

Este apartado es el más extenso. Identifica tres etapas del proceso: primer contacto u orientación, presentación de la queja y definición de procedimiento, y seguimiento. El primer contacto puede hacerse a través de una persona orientadora, la UNAD (presencial, telefónica o virtualmente) o en una oficina jurídica. En este se informa a la persona sobre las opciones que tiene para presentar una denuncia y, en caso de ser necesario, se le envía a contención psicológica.

La segunda etapa inicia cuando la persona decide formalizar la denuncia. En este caso, se hace el levantamiento de actas que servirán de base para el procedimiento formal, ya sea laboral, tratándose de personal administrativo y académico, o disciplinario, en el caso de personas alumnas. Se ofrece también, en los casos que así lo permitan, la posibilidad de recurrir a un procedimiento alternativo con énfase de justicia restaurativa. En el Protocolo

---

13 Actualmente hay 49 oficinas jurídicas.

se establecen detalladamente las directrices para la entrevista, el acompañamiento al Ministerio Público (o fiscalía) en el caso de que pueda configurarse la comisión de un delito y las directrices para el procedimiento alternativo.

El levantamiento del acta da inicio a los procedimientos sancionatorios que se encuentran contemplados, en el caso de académicos y administrativos, en los contratos colectivos de trabajo establecidos con los dos sindicatos. En términos generales, los PIA inician cuando se da a conocer al superior del trabajador/a el acto de violencia de género. A partir de entonces se debe notificar al señalado como presunto agresor y, en el término de 20 días para los primeros y 10 días para los segundos, se debe llevar a cabo la audiencia de investigación. En esta, el acusado puede presentar pruebas y alegar lo que a su derecho convenga. Hay obligación también de dar aviso al sindicato a fin de que pueda prestar asesoría legal a la persona sujeta al procedimiento. Una vez que se ha desahogado la audiencia, el superior jerárquico debe emitir la resolución. La legislación contempla tres tipos de sanciones: amonestación, suspensión hasta por ocho días y rescisión, la cual supone el fin de la relación laboral. Cualquier tipo de sanción puede ser recurrida ante las Comisiones Mixtas (formadas por representantes sindicales y de la UNAM) o ante los tribunales laborales.

Un dato importante es que cualquier sanción tiene consecuencias, particularmente entre el personal académico, pues constituye un impedimento para participar en los órganos colegiados de decisión de la universidad.

En el caso del alumnado, una vez levantada el acta, el director o directora de la entidad puede determinar la sanción de manera inmediata o remitir el caso al Tribunal Universitario con alguna sanción provisional (por ejemplo, una suspensión temporal de los estudios). El Tribunal Universitario es un cuerpo colegiado independiente de las autoridades que, mediante una audiencia, determina si existen causas graves que ameriten una sanción.

Entre los elementos señalados para la investigación se destacan algunos contenidos en los estándares internacionales: evaluar razonablemente la ausencia de consentimiento por parte de la persona que presenta la queja, el valor preponderante del dicho de la víctima, la aplicación del estándar de la “persona razonable” e identificar la existencia de relaciones de poder.

Dos datos importantes: en primer lugar, una de las novedades del Protocolo es la posibilidad de decretar medidas urgentes de protección a favor de la persona que denuncia que, sin prejuzgar sobre los actos, protegen la integridad de la persona durante el tiempo que se desahoga el procedimiento. Otra es insistir en que los procedimientos implementados

por la universidad derivan de otros instrumentos del cuerpo normativo –nacional e internacional–, que también obligan a las autoridades universitarias.

Los procedimientos alternativos también se encuentran contemplados en el Protocolo y proceden con el consentimiento de ambas partes. Estos no excluyen el procedimiento formal, previendo que, de no llegarse a un acuerdo, no se pierda la posibilidad de iniciar un procedimiento sancionatorio. Los procedimientos alternativos se llevan a cabo con un enfoque de justicia restaurativa y son facilitados por personas certificadas, dependiendo del tipo de violencia que se haya dado y la relación entre las partes. Es importante mencionar que no todos los actos de violencia pueden llevarse por este procedimiento y que, para su realización, se requiere de una serie de requisitos específicos, como la voluntariedad y el reconocimiento de la conducta.

Por último, se contempla el seguimiento de los acuerdos y de los procedimientos que derivaron en sanción, que debe darse por seis meses posteriores a la conclusión del procedimiento o acuerdo.

## V. Evaluación

En este punto se establece la obligación de presentar informes anuales con el fin de evaluar la efectividad del Protocolo. Hasta la fecha, se han publicado tres informes con datos estadísticos sobre las denuncias de violencia de género en la UNAM. A continuación, se analizarán los dos primeros informes elaborados por la Oficina de la Abogacía General.

### **3.2 LOS INFORMES DEL PROTOCOLO PARA LA ATENCIÓN DE CASOS DE VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA UNAM**

Los informes arrojan datos importantes para la discusión y el análisis. Para su elaboración fue necesaria la creación de una metodología con diversas categorías de análisis; las más relevantes son los tipos de violencia denunciada y la relación víctima-agresor. En el primer caso se recurrió a la clasificación de los tipos de violencia descritos en varias normas: la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia de México, el Código Penal y otras análogas. En el segundo rubro, se propuso la siguiente clasificación de relaciones de acuerdo con las actividades universitarias: personal, académica y laboral, así como la combinación de estas: personal-académica, personal-laboral y académica-laboral; otro tipo de relación es extracurricular o ninguna. También se exponen algunos datos sociodemográficos como sexo, edad, adscripción y grado académico. Asimismo, se incluyen los procedimientos iniciados, los procedimientos concluidos y las sanciones recurridas<sup>14</sup>.

---

14 Dato de 13 años anteriores.

### 3.2.1 INFORME 2016-2017

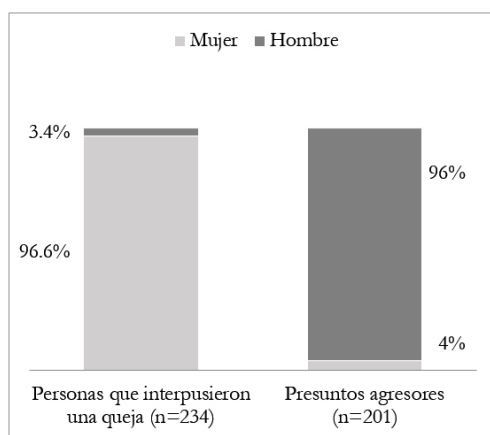
En este primer informe no sorprende el hecho de que el 96,6% de las 234 personas que presentaron una queja fueron mujeres, quienes señalaron como agresores a varones en el 96% de los 199 casos denunciados. Un dato interesante de este primer período fue la presentación de una queja en contra de una práctica colectiva considerada discriminatoria y violenta (Tabla 1 y Gráfico 1).

Número total de casos de violencia de género en el periodo de reporte	199
Desglose de los casos	
Número de personas que han levantado quejas por violencia de género	234
Número de personas presuntas agresoras	203
Número de quejas presentadas en contra de una práctica colectiva de violencia de género que afecta a la comunidad universitaria en lo general	1

**Tabla 1.** Datos generales

*Nota.* Fuente: elaboración propia con base en el informe de la Oficina de la Abogada General (OAG), UNAM, 2017, p. 9.

**Gráfico 1.** Sexo de las personas que interponen una queja y de los presuntos agresores

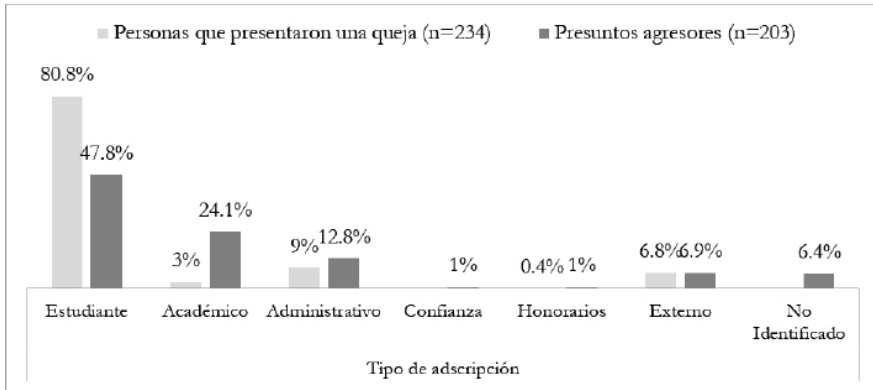


*Nota.* Fuente: elaboración propia con base en el informe de la Oficina de la Abogada General (OAG), UNAM, 2017, p. 9.



Un dato revelador es que tanto el mayor porcentaje de las personas que presentaron una queja (80,8%) como aquellos señalados como presuntos agresores (47,8%) pertenecen al alumnado. El siguiente grupo de presuntos agresores está compuesto por académicos (24,1%) (Gráfico 2).

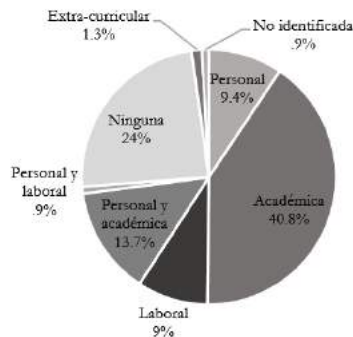
**Gráfico 2.** Adscripción a la UNAM de las personas que presentaron una queja y de los presuntos agresores



*Nota.* Fuente: elaboración propia con base en el informe de la Oficina de la Abogada General (OAG), UNAM, 2017, p. 11.

Así, el mayor número de denuncias se evidencia en una relación “académica” (40,8%), seguidas por “ninguna” (24%) y en una relación “personal y académica” (13,7%) (Gráfico 3).

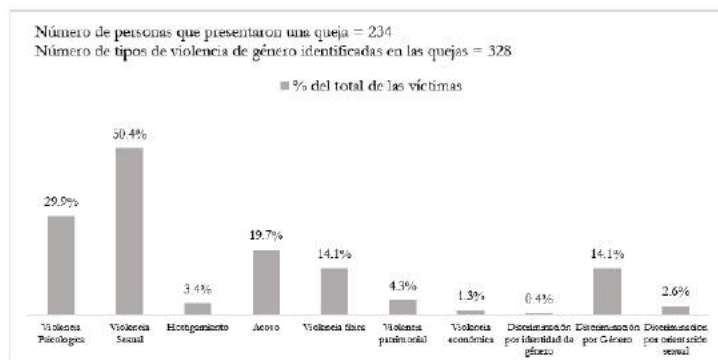
**Gráfico 3.** Tipos de relaciones en las que se presentó la violencia de género



*Nota.* Fuente: elaboración propia con base en el informe de la Oficina de la Abogada General (OAG), UNAM, 2017, p. 14.

Respecto a los tipos de violencia más reportados, la violencia sexual (50,4%) ocupa el primer lugar, seguida de la violencia psicológica 29,9% y del acoso sin connotación sexual (19,7%). Es importante señalar que en un acta se pueden señalar uno o más tipos de violencia de género, por lo que el número total de estas no corresponderá con el total de las quejas presentadas (Gráfico 4).

Gráfico 4. Tipos de violencia reportadas por las personas que interpusieron una queja



Nota. Fuente: elaboración propia con base en el informe de la Oficina de la Abogada General (OAG), UNAM, 2017, p. 17

En el rubro de violencia sexual, el abuso sexual (20,9%) ocupa el primer lugar de conductas reportadas, seguida del acoso sexual (12%) y del hostigamiento sexual (11,5%). También se incluye el *sexting* no consensuado (5,1%) y la violación (6%). Sobre este último dato, se resalta que, aunque estas sucedieron fuera de los campus universitarios, bajo el estándar más protector y el entendido de que la violencia de género tiene impactos intramuros, la universidad puede conocer dichas conductas (Tabla 2).

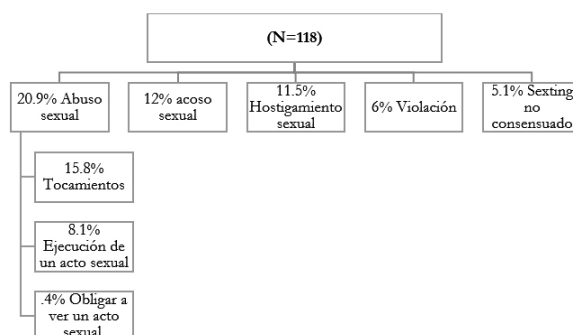


Tabla 2. Conductas dentro de la violencia sexual

Nota. Fuente: elaboración propia con base en el informe de la Oficina de la Abogada General – OAG – UNAM, 2017, p. 18

### 3.2.2 INFORME 2017-2018

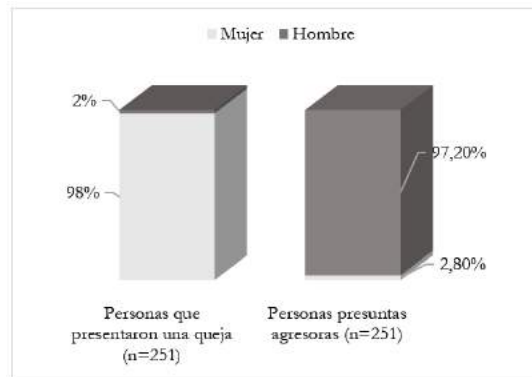
En este segundo período se dio un ligero incremento en el número de quejas presentadas, que sumaron 251. En estas, el 98% de quienes presentaron denuncia fueron mujeres y el 97,2% de los presuntos agresores fueron hombres (Tabla 3 y Gráfico 5).

Tabla 3. Datos generales

Número total de casos de violencia de género en el periodo de reporte	241
Desglose de los casos	
Número de personas que han presentado quejas por violencia de género	251
Número de personas presuntas agresoras	256

Nota. Fuente: elaboración propia con base en el informe de la Oficina de la Abogada General (OAG), UNAM, 2018, p. 7.

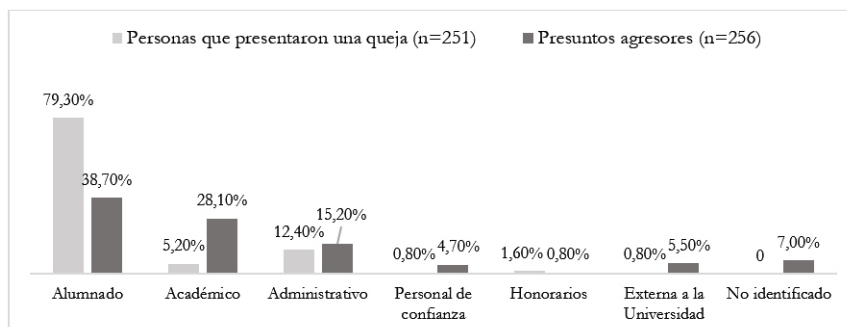
Gráfico 5. Sexo de las personas que interponen una queja y de los presuntos agresores



Nota. Fuente: elaboración propia con base en el informe de la Oficina de la Abogada General (OAG), UNAM, 2018, p. 7.

En este año el alumnado continúa representando el primer lugar en presentación de denuncias con el 79,3%, así como en el señalamiento de presuntos agresores 38,7%, aunque aumenta un poco el número de personas señaladas como agresores que pertenecen al personal académico 28,1% (Gráfico 6).

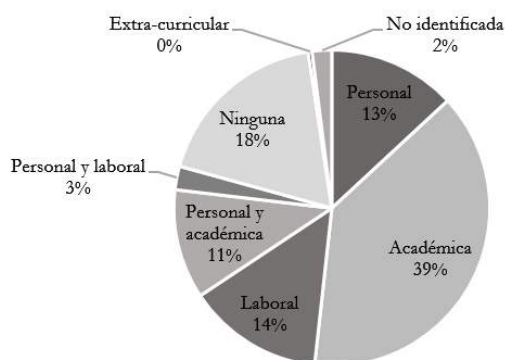
Gráfico 6. Adscripción a la UNAM de las personas que presentaron una queja y de los presuntos agresores



Nota. Fuente: elaboración propia con base en el informe de la Oficina de la Abogada General (OAG), UNAM, 2018, p. 9.

Las relaciones entre presunta víctima y presunto agresor mantienen la dinámica del año anterior: 39% relación académica, 18% ninguna relación, 14% laboral, 13% personal y 11% personal y académica (Gráfico 7).

Gráfico 7. Tipos de relaciones en las que se presentó la violencia de género

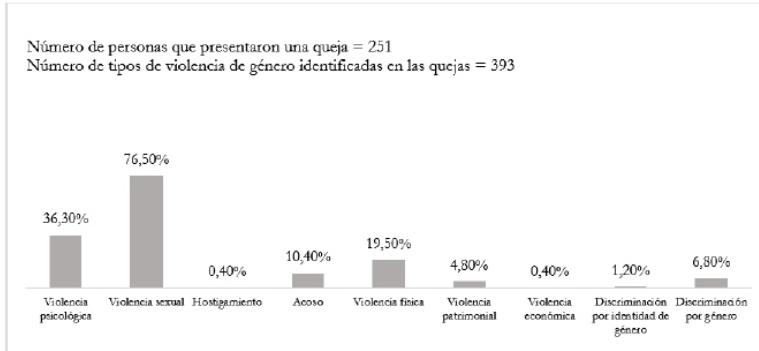


Nota. Fuente: elaboración propia con base en el informe de la Oficina de la Abogada General (OAG), UNAM, 2018, p. 12.

En relación con el tipo de violencia denunciada, nuevamente la violencia sexual (76,5%) y la violencia psicológica (36,3%) se posicionan en primeros lugares, seguidas de la violencia física (19,5%) y el acoso sin connotación sexual (10,4%). Llama la atención que, aunque la violencia sexual y la violencia psicológica se mantienen en primer lugar,

el incremento de los actos denunciados es significativamente mayor a lo reportado en el año anterior (Gráfico 8).

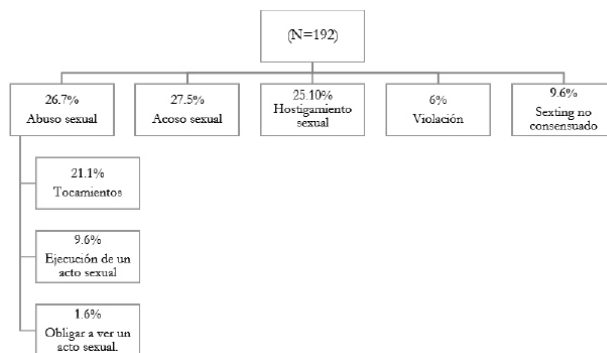
**Gráfico 8.** Tipos de violencia reportadas por las personas que presentaron una queja



*Nota.* Fuente: elaboración propia con base en el informe de la Oficina de la Abogada General (OAG), UNAM, 2018, p. 15.

Asimismo, es notable que, dentro de los actos de violencia sexual, el acoso sexual en este periodo se posicionó en el primer lugar de los actos reportados, seguido del abuso sexual y el hostigamiento sexual. El acoso y hostigamiento sexuales, comprendidos dentro de la violencia sexual, representan el 27,5% y 25,1% de las denuncias respectivamente, mientras que el abuso se ubica en un 26,7%. De igual forma, resalta el aumento del *sexting* no consensuado, una actividad cada vez más recurrente ante el alcance de la tecnología, su mal uso y la ausencia de una educación sobre el consentimiento (Tabla 4).

**Tabla 4.** Conductas dentro de la violencia sexual



*Nota.* Fuente: elaboración propia con base en el informe de la Oficina de la Abogada General (OAG), UNAM, 2018, p. 16.

Llegados a este punto de la argumentación, me parece que hay elementos suficientes para sostener la primera hipótesis, me refiero a que la situación de las universidades de EUA –en concreto Harvard– no es comparable a la de la UNAM en México, por diversas razones:

- El contexto de los países: mientras que en Harvard el problema se centra en el acoso, en México hay una visión más amplia de la violencia de género. Como se puede advertir en los informes del Protocolo, el acoso y el hostigamiento sexuales constituyen solo algunas de las manifestaciones de la violencia, y no las mayoritarias.
- Los hechos que son constitutivos de acoso en Harvard y de violencia de género en la UNAM son visiblemente distintos. Mientras que se desprende del texto de Lamas (2018) cómo en Harvard se han impuesto sanciones por conductas como miradas lascivas o comentarios inapropiados, en la UNAM, aun cuando sí se han sancionado estos casos, la gran mayoría se refieren a comportamientos mucho más graves, como tocamientos, abuso sexual o violación.
- Otra diferencia importante tiene que ver con la posibilidad de diferenciar entre sanciones, pues ante comportamientos que pueden calificarse como violentos, pero no graves, pueden imponerse consecuencias que no implican la pérdida del empleo o la expulsión de la universidad. Dicho esto, habría que realizar un análisis sobre las sanciones impuestas en Harvard, respecto de las cuales no se tiene mucha información.
- La normatividad de la UNAM prevé procedimientos claros con las garantías del debido proceso, que permiten la defensa de la persona señalada como agresora. En este sentido, lo que se critica por algunos grupos como debilidad, al no permitir una sanción inmediata, responde a las garantías que algunas expertas señalan que deben ser observadas en cualquier procedimiento para que este sea justo para ambas partes.

A continuación, argumentaré brevemente la segunda hipótesis: que es posible distinguir rasgos del discurso del feminismo radical en algunas de las críticas que se han hecho al Protocolo y a la forma de implementarlo.

### **3.3 LA REACCIÓN FRENTE AL PROTOCOLO**

Desde su publicación, el Protocolo ha sido objeto de atención por parte de la comunidad universitaria. La discusión ha provenido principalmente de dos fuentes: por un lado, las académicas expertas en violencia de género de la universidad y, por el otro, diversos grupos integrados, en su mayoría, por alumnas feministas. De este segundo colectivo derivaron algunos pliegos petitorios con motivo de un importante conflicto ocurrido en la UNAM el 3

de septiembre de 2018, que generó protestas entre el alumnado<sup>15</sup>. A lo anterior se suma la revisión interna del subsistema jurídico con base en la experiencia de los casos concretos.

A un año de la publicación del Protocolo, la Oficina de la Abogacía General convocó a más de veinte académicas expertas en violencia de género con el objetivo de valorar los avances, aciertos y posibles mejoras a dicho instrumento. Se llevaron a cabo cuatro sesiones temáticas. En relación con los grupos feministas de alumnas, las propuestas llegaron con diversos niveles de formalidad: a través de redes sociales, por medio de los pliegos petitorios y a través de una mesa convocada por el rector para ese fin (Gaceta UNAM, 2018, p. 3). Muchas de estas observaciones ayudaron a fortalecer el documento y se han incorporado en una segunda versión; sin embargo, otras reflejan, desde mi punto de vista una, visión punitivista.

Algunas de las críticas y propuestas coincidentes sobre las que quiero poner especial atención son las siguientes: temporalidad para la presentación de las denuncias, principio de confidencialidad, denuncias anónimas, creación de una instancia independiente para conocer de los casos de violencia de género, modificación de la Legislación Universitaria, reparación del daño y procedimientos alternativos.

### **3.3.1 TEMPORALIDAD PARA LA PRESENTACIÓN DE LAS DENUNCIAS**

En este rubro las críticas consideraban insuficiente el término de un año a partir del último acto de violencia de género. Esta fue una de las propuestas que se tomaron en cuenta para la modificación del Protocolo, pues efectivamente la experiencia mostró que, en muchas ocasiones, quienes han sido víctimas requieren de un período de tiempo mayor para procesar la experiencia y tomar la decisión de presentar la denuncia.

### **3.3.2 PRINCIPIO DE CONFIDENCIALIDAD**

Fue uno de los aspectos más polémicos, pues, aunque este se introdujo como una obligación para las autoridades en tratamiento de los casos de violencia de género, se interpretó como una medida de protección de los agresores y de censura hacia las víctimas. En atención a dicha interpretación, la redacción de la confidencialidad fue modificada.

### **3.3.3 DENUNCIAS ANÓNIMAS**

---

15 El 3 de septiembre de 2018, un grupo de personas organizadas y armadas con piedras, cohetones, bombas molotov y armas punzocortantes atacaron a estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Azcapotzalco y de otros planteles de la UNAM, quienes se manifestaban pacíficamente en la explanada de la Torre de Rectoría en el campus central de Ciudad Universitaria en la Ciudad de México. Como resultado de estos ataques, dos estudiantes resultaron gravemente heridos y un grupo sufrió traumatismos menores. Este suceso causó la indignación de la comunidad universitaria y provocó el cierre de planteles y la realización de asambleas estudiantiles para formular peticiones concretas a la Rectoría de la Universidad en temas de seguridad.

La posibilidad de presentar denuncias anónimas ha sido también una demanda constante. En relación con esta posibilidad, se alega el temor de las víctimas de denunciar, así como el conocimiento público de personas que sistemáticamente cometen actos de violencia, pero que no han sido denunciadas. Una práctica recurrente ante esta demanda han sido los *escraches* a través de redes sociales y los tendedores, en los que se exponen públicamente los nombres de supuestos agresores y las conductas de violencia de género realizadas. Esta práctica ha ocurrido con distintas intensidades en diversos planteles.

Frente a esta situación, la autoridad ha manifestado la no viabilidad de la aplicación de una sanción a partir de denuncias anónimas, en virtud de que estas implicarían violentar la normatividad universitaria y los contratos colectivos de trabajo<sup>16</sup>.

### **3.3.4 CREACIÓN DE UNA INSTANCIA INDEPENDIENTE PARA CONOCER DE LOS CASOS DE VIOLENCIA DE GÉNERO**

La base de esta demanda se fundamenta en una percepción de que las autoridades son omisas en sancionar las denuncias por violencia de género, ya sea porque buscan proteger a los agresores o porque al atender los casos sin perspectiva de género, se minimizan los hechos y desestiman los mismos. Esta solicitud parte también de la desconfianza hacia el Tribunal Universitario por razones similares a las que se atribuyen a las autoridades.

En su momento, el único medio posible para atender esta petición fue sistematizar mediante el Protocolo los mecanismos existentes en la universidad y adoptar las medidas necesarias para garantizar un proceso diligente y a la luz de los estándares más altos en la materia. Si bien no se creó una instancia independiente, la Unidad para la Atención a Denuncias en la UNAM se reestructuró y fortaleció para brindar una atención especializada y diferenciada tanto a la persona que presenta su queja como al procedimiento iniciado. Por su parte, el Tribunal Universitario, que, aunque es independiente hace parte de la estructura orgánica de la universidad, tiene como objetivo garantizar el debido proceso del alumnado que cometa faltas a la disciplina universitaria.

### **3.3.5 PROCEDIMIENTOS ALTERNATIVOS**

La LGAMVLV, al igual que otros instrumentos internacionales, establece como lineamiento el evitar la mediación o conciliación entre víctima y agresor en los casos de violencia de género (art. 8). Por esta razón, desde la publicación del Protocolo, se

---

<sup>16</sup> Si bien la presentación de denuncias anónimas no puede llevar a la aplicación de una sanción a la persona señalada como agresora, la reforma al Estatuto de la Defensoría de los Derechos Universitarios, Igualdad y Atención de la Violencia de Género (2020) da a dicho órgano la facultad para investigar y emitir recomendaciones que atiendan a problemas estructurales vinculados con la violencia de género.



ha manifestado una franca oposición de cualquier procedimiento que no conduzca a la sanción del agresor. Esta situación ha llevado a una revisión cuidadosa de los procedimientos alternativos, así como a la forma de identificarlos. Se ha asumido el enfoque de justicia restaurativa bajo la premisa de que la violencia de género supone una asimetría de poder víctima-agresor. Se ha garantizado también que este procedimiento no elimine la posibilidad de realizar un procedimiento formal para que, en caso de que las partes no lleguen a un acuerdo, el asunto no permanezca sin resolución.

Desde este escenario, contrario a algunas percepciones, la experiencia ha mostrado que los procedimientos alternativos pueden constituir una mejor opción para el tratamiento de algunos casos de violencia de género. Estos permiten un diálogo entre las partes, que permiten a la víctima expresar lo que experimentó como violencia y al agresor comprender el punto de vista de la víctima y modificar su forma de entender las relaciones de género. Asimismo, los procedimientos alternativos, contemplados en la Constitución mexicana, permiten la reparación del daño y pueden tener efectos más estructurales en la medida en que facilitan, especialmente a los varones, cuestionar las conductas normalizadas.

Desde mi punto de vista, algunas de estas críticas constituyen un reflejo del discurso del feminismo radical identificado por Lamas, especialmente las que abogan por la posibilidad de presentar denuncias anónimas, la creación de mecanismos no contemplados en la Legislación Universitaria para juzgar los casos de violencia de género –instancias *ad hoc*– y la eliminación de los procedimientos alternativos en los casos de violencia de género.

## CONCLUSIONES

1. El debate abierto por Marta Lamas (2018) es de gran actualidad y pertinencia ante la notoriedad del discurso sobre la violencia de género, aunado a la gran agenda pendiente en materia de igualdad. Es necesario posicionar el tema como uno de los puntos de la agenda de derechos de las mujeres, sin que los otros –desigualdad salarial, representatividad, igualdad de oportunidades, por mencionar algunos– queden desdibujados. Esto no implica dejar de asumir, en el caso de México, el tema de la violencia como una emergencia nacional.
2. Si bien el caso de Harvard y otras universidades de EUA es útil para mostrar una problemática, me parece que no es comparable con el caso de las universidades mexicanas, en concreto la UNAM, por diversas razones. En primer lugar, las diferencias en el contexto del reconocimiento del acoso en EUA y la violencia de género en México. En segundo lugar, por las grandes divergencias entre las universidades (dimensiones, contextos, etc.), incluyendo los marcos normativos que, en el caso de la UNAM, obligan a sancionar los actos de violencia de género siguiendo procedimientos en los que se deben respetar las garantías del debido proceso. Hay que dar cuenta también de los

cambios en las universidades de EUA y su situación actual, aunque la reflexión sobre los diversos discursos del feminismo sigue siendo vigente.

3. El tema de la violencia de género está presente en las representaciones sociales de la UNAM. La muestra más clara de ello es que ha sido una constante en los pliegos petitorios recibidos en la administración universitaria en los últimos tres años. El Protocolo se ha convertido en el elemento de análisis –sobre todo para criticarlo– del problema de la violencia de género en la UNAM. Esto tiene sus ventajas y desventajas.
4. La desventaja es la vulnerabilidad del instrumento, en la medida en que deriva de normas provenientes de otras fuentes –normatividad universitaria y contratos colectivos principalmente– que no ofrecen margen de acción, en cuanto que las autoridades y procedimientos están regulados. Sin embargo, esto también representa una fortaleza en relación con el debido proceso y las garantías de las personas señaladas como responsables y la defensa de las decisiones ante los tribunales. La ventaja principal, en contraste, es tener un documento claro sobre el cual canalizar el debate, centrándolo en su mejora y en las áreas de oportunidad que se tienen.
5. El dramático aumento de las denuncias de violencia de género, incluidos el acoso y hostigamiento sexuales, muestran un cambio en las percepciones sobre este fenómeno y una toma de conciencia sobre la inaceptabilidad de ciertas conductas. Reconociendo las limitaciones del instrumento, así como la necesidad de poner en marcha otras acciones para atender la problemática de la violencia de género en la UNAM, me parece que el incremento de denuncias es una muestra de confianza por parte de la comunidad.
6. Finalmente, me parece importante advertir de los riesgos de la polarización del debate y el predominio de la postura punitivista, especialmente visibles en algunas de las reacciones frente al Protocolo en particular y a las políticas públicas del Estado mexicano en general. En este sentido, creo que se debe trabajar sobre todo en un cambio cultural que garantice el acceso a una vida libre de violencia para las mujeres. Sin esta condición, difícilmente se podrá reestructurar el tejido social tan dañado en México.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bartholet, E., Brewer, S., Clark, R., Dershowitz, A., Desan, C., Donahue, C., (2014). “Rethink Harvard’s Sexual Harassment Policy”. *The Boston Globe*. Consultado el 5 de marzo de 2019. <https://www.bostonglobe.com/opinion/2014/10/14/rethink-harvard-sexual-harassment-policy/HFDDiZN7nU2UwuUuWMnqbM/story.html>
- Bartholet, E., Gertner, N., Halley, J., y Gersen J. S. (2017). Fairness for All Students under Title IX. *Harvard University’s DASH Repository*. Consultado el 15 de febrero de 2019. <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:33789434>
- Castillo, K. (2019). “Negocios que protegen a mujeres en CdMx piden que la autoridad ayude; “empatía no es suficiente””. *Sin embargo*. Consultado el 15 de febrero de 2019. <https://www.sinembargo.mx/08-02-2019/3533360>
- Comisión para la Igualdad de Oportunidades en el Empleo – EEOC. (1980). “Directrices sobre la discriminación por razón de sexo”. *EEOC*. Consultado el 15 de febrero de 2019. <https://www.govinfo.gov/content/pkg/CFR-2016-title29-vol4/xml/CFR-2016-title29-vol4-part1604.xml>
- Comisión para la Igualdad de Oportunidades en el Empleo – EEOC. (2005). “Leyes Federales de Igualdad de Oportunidades de Empleo (EEO)”. *EEOC*. Consultado el 15 de febrero de 2019. [https://www.eeoc.gov/spanish/abouteeo/overview\\_laws.html](https://www.eeoc.gov/spanish/abouteeo/overview_laws.html)
- Departamento de Educación de EE. UU. (2011). “Carta estimado colega: La violencia sexual”. *Oficina para Derechos Civiles*. Consultado el 5 de marzo de 2019. <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/letters/colleague-201104-sp.pdf>
- Dziech, B. W. (1998). Unfinished Business. The Evolution of an Issue. En B. W. Dziech y M. W. Hawkins (Eds.), *Sexual harassment in higher education: reflections and new perspectives* (pp. 3-30). New York: Garland Pub.
- El Universal (2019). El metro es tierra de nadie. Consultado el 11 de septiembre de 2020. : <https://www.eluniversal.com.mx/metropoli/el-metro-es-tierra-de-nadie>
- El Universal (2020). Reportan 80 mil asistentes y 6 detenidos en marcha del 8M. Consultado el 11 de septiembre de 2020. : <https://www.eluniversal.com.mx/metropoli/cdmx/marcha-por-el-dia-de-la-mujer-en-cdmx-reporte-final-80-mil-asistentes-y-seis>
- Gaceta UNAM. (2018). Establecen mesas para la atención de asuntos de seguridad y género. *Gaceta UNAM* (4992) p. 3. Consultado el 23 de febrero de 2019. <http://www.gaceta.unam.mx/index/wp-content/uploads/2018/09/170918.pdf>
- Gersen, J. y Gersen, J. S. (2017) “The Sex Bureaucracy”. *The Chronicle of Higher Education*, pp. 44-56. Consultado el 15 de febrero de 2019. <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:33789434>
- Halley, J. (2014). “A Call to Reform the New Harvard University Sexual Harassment Policy and Procedures”. <http://orgs.law.harvard.edu/acs/files/2014/10/ACSPost.o14.pdf>

- Halley, J. (2015). Trading the megaphone for the gavel in Title IX enforcement. *Harvard Law Review* 128(4) pp. 103-117. [https://harvardlawreview.org/wp-content/uploads/2015/02/vol128\\_Halley\\_REVISED\\_2.17.pdf](https://harvardlawreview.org/wp-content/uploads/2015/02/vol128_Halley_REVISED_2.17.pdf)
- Halley, J. (2016). The Move to Affirmative Consent. *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 42 (1) pp. 257-279. DOI: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/full/10.1086/686904>
- Lamas, M. (2018). *Acoso. ¿Denuncia legítima o victimización?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Diario Oficial de la Federación de los Estados Unidos Mexicanos, 1 de febrero de 2007. <https://www.gob.mx/conavim/documentos/ley-general-de-acceso-de-las-mujeres-a-una-vida-libre-de-violencia-pdf>
- Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM. Diario Oficial de la Federación de los Estados Unidos Mexicanos, 6 de enero de 1945. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/158.pdf>
- MacKinnon, C. A. (1979). *Sexual Harassment of Working Women: A Case of Sex Discrimination*. Estados Unidos: Yale University Press.
- MacKinnon, C. A. (1987) *Feminism Unmodified: Discourses on Life and Law*. Estados Unidos: Harvard University Press.
- Oficina de la Abogada General – OAG – UNAM . (2017). “Informe sobre la implementación del Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género en la UNAM. Informe Anual: reporte del 29 de agosto de 2016 al 12 de junio de 2017”. *Universidad Autónoma de México*. <https://igualdaddegenero.unam.mx/wp-content/uploads/2017/10/informe-anual-18-09-17.pdf>
- Oficina de la Abogada General – OAG – UNAM . (2018). “Informe sobre la implementación del Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género en la UNAM. Informe Anual: reporte del 13 de junio de 2017 al 8 de junio de 2018”. *Universidad Autónoma de México*. <http://igualdaddegenero.unam.mx/wp-content/uploads/2018/09/informe-anual-final-unam-2018.pdf>
- Oficina de la Abogada General – OAG – UNAM . (2019). “Informe sobre la implementación del Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género en la UNAM. Informe Anual: reporte del 9 de junio de 2018 al 7 de junio de 2019”. *Universidad Autónoma de México*. <https://igualdaddegenero.unam.mx/wp-content/uploads/2019/08/Informe-2019.pdf>
- Red mexicana de Feministas Diversas. (2018). “Manifiesto desde los feminismos mexicanos sobre el acoso sexual y otras formas de violencia contra las mujeres”. *Red Mexicana de Feministas Diversas*. Consultado el 15 de febrero de 2019. [https://rmfdmanifiesto.blogspot.com/?fbclid=IwAR1o6ZLahFh2kSjjbKznzntfKsouQDsnS-1-CC6UudDZ\\_9I-a-MYKY-XcrY](https://rmfdmanifiesto.blogspot.com/?fbclid=IwAR1o6ZLahFh2kSjjbKznzntfKsouQDsnS-1-CC6UudDZ_9I-a-MYKY-XcrY)

- Schultz, V. (2006). Understanding Sexual Harassment law in action: what has gone wrong and what we can do about it. *Fourth Annual Ruth Bader Ginsburg Lecture, Thomas Jefferson Law Review* 29(1) pp. 101-153. <https://ssrn.com/abstract=959389>
- Serendipia. (2019). Mujeres comparten historias sobre intentos de secuestro en Ciudad de México y Estado de México. Consultado el 15 de febrero de 2019. : <https://serendipia.digital/2019/01/mujeres-comparten-historias-sobre-intentos-de-secuestro-en-ciudad-de-mexico-y-estado-de-mexico-mapa>
- Suprema Corte de los Estados Unidos. (1986). *Meritor Savings Bank, FSB. vs. Vinson*.
- Suprema Corte de los Estados Unidos. (1992). *Franklin vs. Gwinnett County Public School*.
- The Brandon Project. (s.f.). “Key facts”. Consultado el 5 de marzo de 2019. <https://brandonproject.org/the-facts>
- The Hunting Ground. (s.f.). Consultado el 6 de marzo de 2019. : <https://vimeo.com/ondemand/thehuntinggroundfilm>
- Universidad Autónoma de México – UNAM. (s.f.a). “Compromisos. HeForShe: movimiento solidario para la igualdad de género”. *Universidad Autónoma de México*. Consultado el 23 de febrero de 2019. <http://igualdaddegenero.unam.mx/compromisos-de-las-entidades-y-dependencias>
- Universidad Autónoma de México – UNAM. (s.f.b). “Preguntas frecuentes sobre género y el protocolo”. *Universidad Autónoma de México*. Consultado el 6 de marzo de 2019. <http://igualdaddegenero.unam.mx/preguntas-frecuentes>
- Universidad Autónoma de México – UNAM. (1990). “Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México”. *Universidad Autónoma de México*. <https://www.dgae.unam.mx/1/egUNAM.html>
- Universidad Autónoma de México – UNAM. (2016a). “Acuerdo por el que se establecen políticas institucionales para la prevención, atención, sanción y erradicación de casos de violencia de género en la Universidad Nacional Autónoma de México”. *Universidad Autónoma de México*. Consultado el 6 de marzo de 2019. <http://igualdaddegenero.unam.mx/wp-content/uploads/2016/08/acuerdo-contrala-violencia-de-genero.pdf>
- Universidad Autónoma de México – UNAM. (2016b). “Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género en la UNAM”. *Universidad Autónoma de México*. Consultado el 6 de marzo de 2019. <http://igualdaddegenero.unam.mx/wp-content/uploads/2016/08/protocolo-de-actuacion-en-casos-de-violencia-de-genero.pdf>
- Universidad Autónoma de México – UNAM. (2020). “La UNAM en números”. *Portal de estadística universitaria*. Consultado el 6 de marzo de 2019. <http://www.estadistica.unam.mx/numeralia/>



## CAPÍTULO III.

### LOS PROCESOS ADMINISTRATIVOS SOBRE VIOLENCIA DE GÉNERO EN LAS UNIVERSIDADES ECUATORIANAS Y LA “NEUTRALIDAD” INSTITUCIONAL ANTE EL SEXISMO EN EL CAMPUS

Silvana Tapia Tapia<sup>1</sup>  
*Universidad del Azuay (Cuenca, Ecuador)*

#### Resumen

Este capítulo presenta una reflexión sobre la brecha que se abre entre el marco legal para el tratamiento de la violencia de género en las universidades ecuatorianas y la materialización de los derechos de las mujeres en el campus. Teniendo en cuenta algunos hallazgos empíricos obtenidos a través de una evaluación de la incidencia de la violencia de género en una universidad del país, e incorporando la experiencia de la autora en su trabajo académico y de participación en las políticas universitarias sobre violencia, se presentan recomendaciones sobre la necesidad de rechazar la “neutralidad” institucional frente a los eventos y actividades académicas que, en cuanto instancias públicas y/o muy visibles de la vida universitaria, pueden promover discursos sexistas dentro de la institución y legitimar la subordinación de las mujeres y otros grupos en situación de vulnerabilidad.

**Palabras clave:** violencia de género, educación superior, Ecuador, violencia en la universidad, procedimientos administrativos disciplinarios.

#### INTRODUCCIÓN

La siguiente escena es frecuente en los eventos académicos a los que asisto en Ecuador: de las paredes de los auditorios y las aulas magnas cuelgan retratos de exdecanos y exrectores. Todos son varones blancos o mestizos. Algunos llevan sotana. La mesa directiva está integrada mayoritaria, cuando no totalmente, por varones. Los oradores del evento (también varones) se alaban entre sí. Casi nunca agradecen a secretarías, estudiantes, conserjes y otras personas que realizan un trabajo cotidiano y crucial que no las lleva a estar sentadas en mesas directivas. Después, las ponencias pocas veces reconocen la experiencia vivencial de grupos como las mujeres pobres, campesinas, indígenas,

---

<sup>1</sup> Profesora titular de Estudios Socio-Legales y Género y Derecho en la Universidad del Azuay. Coordinadora de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Jurídicas. Doctora en Estudios Socio-Legales por la Universidad de Kent, Reino Unido. Correo electrónico: [stapia@uazuay.edu.ec](mailto:stapia@uazuay.edu.ec)

afrodescendientes, transgénero. Finalmente, entre vinos, los mismos varones festejan chistes sexualizados y hasta dirigen comentarios “galantes” a las mujeres que pasan. Las colegas que no sonreímos ante las bromas, nos ganamos miradas condescendientes. Salgo exhausta, con la impresión de haber estado atrapada en el pasado, pero sabiendo que la repetición de la experiencia me aguarda en el futuro.

El machismo en los espacios académicos ecuatorianos refleja problemas estructurales que no han cedido poniendo en vigencia leyes sobre equidad de género o tipificando delitos penales para sancionar la violencia machista. Igualmente, la implementación de procedimientos administrativos para abordar la violencia de género en las universidades no necesariamente ataca a la dimensión sociopolítica y cultural de la discriminación por género. No es coincidencia que los feminismos hayan interrogado históricamente a la ley como una espada de doble filo cuando se trata de desafiar a las matrices patriarcales y coloniales del poder (Bumiller, 2008; Gargallo, 2010; Kapur, 2002; Smart, 1989). Los feminismos han puesto en tela de juicio el potencial emancipador del derecho, desenmascarándolo como un sistema que no solo refleja, sino que también reproduce y fortalece los mecanismos de subordinación de las mujeres (Tapia, 2016; 2018). Esto nos lleva a sospechar que, si recurrimos a la creación de leyes y trámites formales como primera línea de acción o meta principal, corremos el riesgo de reafirmar los formalismos y las jerarquías que el derecho perenniza, quizá olvidando la urgencia de transformaciones materiales de carácter socioeconómico, y otras filosófico-culturales, de orden epistémico, por ejemplo. Al fin y al cabo, parafraseando a Audre Lorde (2018), las herramientas del amo no van a dismantelar (completamente) la casa del amo.

En este contexto, las contradicciones entre los discursos estatales e institucionales de carácter regulatorio y la realidad cotidiana universitaria reflejan, a mi criterio, la prevalencia de la desigualdad estructural a nivel macro y la marginación de las experiencias de vida de las mujeres. Este argumento se ha confirmado desde mi trabajo como investigadora en materia de violencia de género, en particular a través del desarrollo de una línea de investigación en torno a la ineficacia de la justicia penal para proteger a las mujeres sobrevivientes de violencia. Además, recientemente, formé parte de un equipo que realizó una evaluación preliminar de la incidencia de la violencia de género en la Universidad del Azuay (Cuenca, Ecuador), en donde trabajo en el momento en que se escriben estas palabras. También he integrado tribunales disciplinarios para investigar incidentes de violencia y acoso en el campus, en el marco de los principios establecidos en las leyes de educación superior ecuatorianas para determinar responsabilidades y sanciones a nivel institucional. El presente texto está basado en esas experiencias y, obviando nombres propios, en circunstancias específicas y cargos de las personas involucradas, da cuenta



de la tensión existente entre el afán institucional por dar respuesta a las manifestaciones de violencia sexista en las universidades y la postura de “neutralidad” que con frecuencia asumen las instancias académicas frente a situaciones de hecho que ponen en riesgo la dignidad de las mujeres, especialmente en eventos académicos que implícitamente legitiman discursos sexistas.

Para iniciar estas reflexiones, es importante partir de la noción de que, según han mostrado las investigaciones sociojurídicas sobre conciencia legal, los significados legales de los hechos no suelen estar incorporados en la lectura cotidiana de la realidad que hacen las personas, es decir, de ordinario no pensamos nuestra vida en términos jurídicos (Albiston y Sandefur, 2013). Adicionalmente, para las mujeres, denunciar la violencia de género acarrea riesgos, incluyendo el de recrudecimiento de la violencia, la estigmatización y el aislamiento. Por ello, dentro y fuera de las universidades, se puede presumir que las quejas por violencia de género que llegan a someterse a un proceso legal corresponden apenas a una fracción de los eventos violentos que ocurren, al tiempo que la vida en el campus está colmada de dinámicas de subordinación, materiales y simbólicas, que nunca son objeto de intervención.

Siendo así, se colige que la responsabilidad institucional universitaria, si es que su objetivo es contrarrestar de forma ostensible la violencia de género, trasciende a la prescripción e implementación de procedimientos administrativos, y desborda incluso las iniciativas de campañas educativas y comunicacionales para crear conciencia sobre la incidencia del problema. Tales campañas, siendo útiles, aún reproducen una dinámica de emisor-receptor, en la que la institución formula un discurso, cerrándose el proceso con la presentación de un mensaje, eficaz o no. Pocas veces se evalúa el impacto de las campañas en términos de cambios conductuales, actitudinales y de incidencia de la violencia. Por ello, a un nivel más proactivo, las situaciones potencialmente conflictivas en las que se manifiesta un ejercicio desigual del poder deberían ser el blanco específico de intervención de la administración universitaria, no solo a través de procesos disciplinarios, sino de actividades académicas y culturales, así como de la adopción de posturas críticas frente a los discursos antiderechos que puedan estar insertos en la vida de la comunidad. De ahí que, a continuación, se argumente que la “neutralidad” institucional (traducida en una ausencia de intervención a menos que un conflicto se ponga en conocimiento de las autoridades en forma de denuncia) no es útil como estrategia contra la violencia de género al interior del campus.

Para abordar los problemas indicados, este texto inicia con una descripción de la legislación ecuatoriana relacionada con la violencia contra las mujeres, específicamente en el ámbito de la educación superior, y anticipa los problemas que la ley no contempla. En la sección subsiguiente se mencionan hallazgos empíricos preliminares sobre la

incidencia de la violencia de género en una universidad ecuatoriana, para ilustrar la existencia de brechas entre los procedimientos disciplinarios y la cotidianeidad de discursos y prácticas sexistas en el campus. Así se amplían las consideraciones sobre las distancias entre “la ley en los libros” y “la ley en acción”, en particular respecto a las dificultades producidas por las relaciones de poder que en la práctica podrían desanimar tanto a las estudiantes como a las docentes y el personal administrativo al momento de presentar denuncias. Tomando como ejemplos algunos testimonios de miembros de la comunidad universitaria recogidos en un proceso de encuesta y en entrevistas, y a la luz de las teorías feministas del derecho, se sugiere que siempre habrá un margen amplio de hechos no denunciados que escapan al ámbito de intervención de los reglamentos.

La última sección propone una estrategia posible frente a los límites de la implementación de tales reglamentos y examina la noción de “neutralidad”, que refleja una organización científicista del conocimiento como “apolítico” y que puede resultar en una actitud pasiva de las instancias universitarias frente a las dinámicas muchas veces sexistas de las actividades académicas. Se propone que una perspectiva más frontalmente antidiscriminatoria sea adoptada en la organización y desarrollo de los eventos universitarios. Es decir, sería indispensable que se incorpore una política universitaria proactiva de tutela en relación con los eventos en el campus, como una vía para llenar los vacíos que deja el reglamento formal.

## **1. EL MARCO LEGAL ECUATORIANO SOBRE VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: PROTOCOLOS ADMINISTRATIVOS EN LAS UNIVERSIDADES Y ALGUNAS CRÍTICAS FEMINISTAS AL REFORMISMO LEGAL**

Reconocer que hay una distancia considerable entre “el derecho en los códigos” y “el derecho en acción” nos permite entender que las leyes frecuentemente no atacan a las raíces sociales y políticas de los problemas que regulan (Smart, 1989). Las teorías feministas, desde la llamada segunda ola, han identificado los orígenes de la violencia de género en la dominación de lo masculino sobre lo femenino y en los roles de género rígidos, jerárquicamente constituidos, que autorizan el ejercicio de la violencia frente a cualquier “desviación” de la norma social (Bell, 2002; Butler, 2004; MacKinnon, 2005; Oksala, 2012; Schneider, 2000). En este sentido, el establecimiento de la responsabilidad legal por los actos de violencia y la aplicación de sanciones no previenen por sí solas la violencia y tampoco, salvo la práctica de un régimen genuinamente transformativo, reparan los daños causados a la persona sobreviviente (Corrigan, 2013; Gotell, 1998; Snider, 1998).

Pese a ello, el uso de la reforma legal como un recurso fundamental para intentar contrarrestar la violencia de género se ha generalizado en América Latina, sobre todo

desde los años noventa, a raíz del llamado “boom” de las ONG de mujeres y la tecnificación del feminismo (Alvarez, 1999), así como de la aparición de instrumentos internacionales como la Convención de Belem do Pará (Arroyo, 2011). Estos procesos se han traducido en la creación de leyes y agencias estatales especializadas en “cuestiones de género” en casi en todos los países de la región, incluyendo a Ecuador. Así también, el uso del derecho penal para categorizar como delitos a varias formas de violencia de género ha ido expandiéndose y volviéndose casi sinónimo con la protección de los derechos humanos declarados en instrumentos internacionales (Ramírez, 2011; Tapia, 2018).

Sin duda, este giro hacia el reformismo legal ha despertado críticas en cuanto a su potencial para desviar la atención de cuestiones estructurales como la necesidad de redistribución económica (Bernstein, 2012; Halley, Kotiswaran, Shamir y Thomas, 2006), al tiempo que permite a los legisladores y otras autoridades alegar que han tomado “acción” frente a la violencia de género. Otros aspectos que las legislaciones han desatendido son la protección preventiva (a través de medidas de tutela no subordinadas a los resultados del procedimiento penal o administrativo, sino correlacionadas con la existencia de riesgos) y la reparación. En muchos casos, como el del sistema penal ecuatoriano, el modelo adversarial habilita la obtención de medidas de protección solo para quienes comparecen al proceso, mientras que las medidas de reparación quedan subordinadas al establecimiento de la responsabilidad individual y no tanto a la valoración del peligro o de los daños (Tapia, 2018).

En Ecuador, desde una perspectiva formal, existen disposiciones muy completas para abordar la violencia de género. Esto queda reflejado, por ejemplo, en un reporte del Banco Mundial de 2018 (Iqbal, 2018), que mide el acceso de las mujeres al mundo de los negocios y contiene un capítulo sobre la lucha contra la violencia. En este aspecto, el informe otorga al país un puntaje de 100/100 con fundamento en la vigencia de leyes para luchar contra la violencia de género. En efecto, desde el reconocimiento del derecho constitucional a una vida libre de violencia, pasando por la suscripción de tratados internacionales de derechos humanos, hasta la aprobación de una ley integral sobre violencia de género y la creación de los delitos de violencia intrafamiliar y feminicidio, la abundancia de leyes en Ecuador es evidente.

Esta abundancia tiene sus orígenes históricos, como se mencionó más arriba, en la aparición de ONG dedicadas a promover los derechos de las mujeres, como Fundación María Guare (Guayaquil), Corporación Mujer a Mujer (Cuenca) y el Centro Ecuatoriano para la Promoción y Acción de la Mujer, CEPAM (Quito y Guayaquil), así como la creación, desde los años ochenta, de oficinas estatales sobre “asuntos de la mujer”. En los años noventa, el Consejo Nacional de la Mujer llegó a ser una oficina estatal con prominencia internacional.

Estos procesos y órganos facilitaron la adopción, en Ecuador, de recomendaciones internacionales sobre reforma legal en materia de derechos humanos de las mujeres (Cuví y Buitron, 2006; Tapia, 2019). Aunque más recientemente han adquirido más notoriedad pública los movimientos de base, los grupos feministas que promovieron las campañas de reforma legal fueron históricamente de clase media alta y blanco-mestizos en su mayoría. Estas redes han dado forma a una agenda contra la violencia de género más o menos unificada, si bien criticada por no integrar suficientemente a los colectivos de mujeres indígenas, afrodescendientes, campesinas, entre otras (Cucurí, 2009; Tapia, 2016).

A partir de 2007, con la subida al poder de Rafael Correa y la reforma de las instituciones estatales en el marco de la llamada Revolución Ciudadana (Lind y Keating, 2013; Villagómez, 2013), los movimientos de mujeres basados en ONG en Ecuador se debilitaron, a criterio de varios analistas (Becker, 2013; Lind, 2012). No obstante, este proceso también permitió la entrada de mujeres autoidentificadas como feministas a la legislatura –incluso a cargos altos como la presidencia de la Asamblea Nacional–, lo que a su vez facilitó la inclusión de disposiciones relacionadas con la equidad de género en las nuevas leyes (Tapia, 2016). Estas reformas también ocurrieron en el área de la educación superior, lo que abrió una oportunidad para insertar artículos referentes a la violencia de género.

Así, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), desde 2010 establece el derecho a recibir una educación superior laica, intercultural, democrática, incluyente y diversa, que impulse la equidad de género, la justicia y la paz (artículo 5, literal f), y el derecho humano a desarrollarse en un ámbito educativo libre de todo tipo de violencia (literal j). En ese marco, el art. 86 de la LOES, que fue reformada en 2018, establece la responsabilidad de las autoridades universitarias respecto a la violencia sexual y de género, y se refiere a la obligatoriedad de establecer una unidad administrativa de bienestar para promover los derechos de la comunidad académica, con las siguientes atribuciones:

- a) Promover un ambiente de respeto a los derechos y a la integridad física, psicológica y sexual de toda la comunidad universitaria;
- b) Promover un ambiente libre de todas las formas de acoso y violencia;
- c) Brindar asistencia a quienes demanden por violaciones de estos derechos;
- d) Formular e implementar políticas, programas y proyectos para la prevención y atención emergente a las víctimas de delitos sexuales. La unidad de bienestar estudiantil, a través del representante legal de la institución de educación superior, presentará o iniciará las acciones administrativas y judiciales que correspondan por los hechos que hubieren llegado a su conocimiento; (Ley Orgánica Reformatoria a Ley Orgánica de Educación Superior, 2018).

De acuerdo con el art. 207 de la LOES, son faltas:

- d) Cometer cualquier acto de violencia de hecho o de palabra contra cualquier miembro de la comunidad educativa, autoridades, ciudadanos y colectivos sociales;
- e) Incurrir en actos u omisiones de *violencia de género*, psicológica o sexual, que se traduce en conductas abusivas dirigidas a perseguir, chantajear e intimidar con el propósito o efecto de crear un entorno de desigualdad, ofensivo, humillante, hostil o vergonzoso para la víctima;  
(Ley Orgánica Reformatoria a Ley Orgánica de Educación Superior, 2018, cursivas agregadas).

Las sanciones por estas faltas varían desde la amonestación escrita hasta la separación definitiva de la institución. La Ley Reformatoria establece además la siguiente disposición transitoria:

DÉCIMA PRIMERA. Las instituciones de educación superior en un plazo de sesenta (60) días normarán el procedimiento de denuncia vía administrativa y judicial de quienes hayan sido víctimas de delitos sexuales perpetrados en los recintos universitarios, por integrantes de la misma comunidad universitaria, entendiéndose a estos como directivos, funcionarios(as), personal académico, no académico, administrativo, trabajadores(as) y estudiantes (Ley Orgánica Reformatoria a Ley Orgánica de Educación Superior, 2018).

Como consecuencia de la vigencia de estas disposiciones, varias universidades en el país han creado los referidos departamentos de bienestar y han reglamentado procesos disciplinarios internos para receptor denuncias sobre violencia y acoso. El proceso puede variar en alguna medida entre las instituciones, pero todo reglamento debe respetar principios generales como el de contradicción y el debido proceso. En el caso de la Universidad del Azuay, cuya realidad se estudia en este artículo, existe un Protocolo ante denuncias por acoso, discriminación y violencia, aprobado en 2018. De acuerdo con este protocolo:

Art. 4.- De la denuncia. - Cualquier persona que pertenezca a la comunidad universitaria y conozca de un hecho de acoso, discriminación o violencia, cometido por miembros de la comunidad universitaria, dentro de sus dependencias o fuera de ellas en función de la relación laboral, en espacios extracurriculares o espacios extralaborales podrá denunciar los hechos. La denuncia se presentará ante la autoridad superior inmediata de la dependencia o unidad académica correspondiente [...].

El procedimiento (art. 7) para tramitar las denuncias es, a breves rasgos, como sigue:

1. En el término de 48 horas de receptada la denuncia, la autoridad establecerá motivadamente iniciar un proceso de investigación o desechar la denuncia.
2. Para iniciar el proceso de investigación, el rector designará un comité

de investigación conformado por tres miembros de la comunidad universitaria para que, en un plazo máximo de 15 días y observando los principios constitucionales del debido proceso, notifique a las partes y abra la causa a prueba, garantizando el derecho a la defensa.

3. El comité recabará información u otros elementos necesarios para la comprobación de los hechos denunciados.
4. Al finalizar la investigación, el comité entregará al rector el informe conclusivo del proceso, con información detallada de todos los elementos probatorios de cargo o de descargo con los cuales forman convicción, y las conclusiones sobre el hecho denunciado.
5. Una vez que el comité de investigación presente su informe, este será remitido al Consejo Universitario por intermedio del rector en un término de 48 horas, para que consejo pueda disponer la práctica de diligencias para mejor proveer, así como la comparecencia de las partes involucradas.

Las comisiones que investigan los hechos denunciados, de las que yo he formado parte en algunas ocasiones, suelen estar integradas por personal docente y administrativo con conocimientos sobre psicología, derecho y otras áreas que permitan entender la naturaleza de la denuncia. El Protocolo prevé que los miembros del comité no trabajen en las unidades académicas o administrativas en que se han suscitado los hechos denunciados. El modelo también prevé medidas de protección que pueden ser solicitadas por la persona denunciante. Estas medidas pueden consistir, por ejemplo, en la remoción de la denunciante del entorno académico que comparte con la persona denunciada.

A mi criterio, el Protocolo no establece los detalles del procedimiento con claridad suficiente como para proporcionar a quien quiera utilizarlo (usualmente una persona no especialista en derecho) una idea de lo que implicará la fase probatoria. Por su naturaleza, los hechos de acoso y violencia ocurren de manera solapada y no es fácil conseguir testimonios, todavía menos evidencia documentada, de los hechos denunciados. En mi experiencia, las personas que denuncian tarde o temprano encuentran dificultades para aportar la prueba, especialmente si se trata de agresores en posición de poder, contra quienes pocas personas querrán atestiguar, incluso si conocen los hechos.

Los protocolos adoptados en virtud de la LOES aún son reglas nuevas y no existen estudios sociojurídicos sólidos de su implementación a nivel nacional, pero la evidencia empírica más general nos ha mostrado que no está al alcance de todas las mujeres empoderarse a través del derecho (Merry, 2003; 2006), pues este asume al sujeto legal como un individuo no situado socialmente, cuya posibilidad material de acceder a la justicia nunca se discute. En la vida real, muchas mujeres no tendrán el tiempo, el transporte, el dinero, la ayuda o la sangre fría para persistir por los litigiosos caminos que exigen

los procedimientos formales. Entonces, si los hechos de violencia no llegan a conocerse hasta que se denuncian, y si las denuncias no se presentan debido a la propia distribución desigual del poder, se puede presumir que la responsabilidad de las autoridades debe rebasar la creación e implementación de un procedimiento disciplinario.

En la sección que sigue, se mostrarán algunos de los vacíos que los reglamentos no llenan, explicando algunos hallazgos que emergieron a partir de un proyecto de cuyo equipo fui parte, el cual tuvo por objetivo explorar la incidencia de la violencia de género en un campus universitario.

## **2. PROFUSOS CUERPOS LEGALES, PRECARIOS CUERPOS REALES: DEL REGLAMENTO A LA VIDA DIARIA EN LA UNIVERSIDAD**

La discusión sobre la brecha entre la ley en los códigos y la ley en la práctica está lejos de haber cesado. Por ello, para comenzar a entender la incidencia de la violencia de género en un campus universitario, fui parte de un equipo que llevó a cabo una evaluación del bienestar y la calidad de vida en la Universidad del Azuay, ubicada en Cuenca, la tercera ciudad más grande del Ecuador. A su vez, Cuenca es la capital de la provincia ecuatoriana con mayores índices de violencia de género (INEC, 2019). El diseño de las encuestas aplicadas enfatizó la incidencia de la violencia de género y, a inicios de 2019, el equipo implementó las encuestas dirigiéndose a estudiantes, docentes y personal administrativo, para ser llenadas de manera anónima y examinar las actitudes de la comunidad frente a la violencia en la vida en el campus, la frecuencia de los episodios de violencia, los tipos de violencia más prevalentes, la percepción de seguridad, el conocimiento de los procedimientos institucionales disponibles para denunciar casos de violencia, y la confianza en la intervención institucional frente a la violencia o el acoso. Adicionalmente, la encuesta presentó a los participantes una sección de carácter temático-cualitativo, abierta para escribir comentarios libremente, lo que permitió a las personas encuestadas expresar con más detalle sus sentimientos sobre los temas propuestos. Estas encuestas fueron completadas durante el lapso de un mes, a partir del 15 de agosto de 2019.

Los resultados de este trabajo están por publicarse en otro medio, por lo que la información cuantitativa no se detallará<sup>2</sup>; no obstante, se citarán fragmentos de los comentarios consignados en la sección cualitativa para mostrar que la existencia de procedimientos administrativos no ha generado una mayor percepción de seguridad; por el contrario, se evidenció desconfianza en los procesos, cuando no desconocimiento

---

<sup>2</sup> Puede indicarse, sin embargo, que se encontró una incidencia significativa en el campus de la violencia sexualizada a través de las redes sociales, con prevalencia de mensajes de texto ofensivos e imágenes sexualmente violentas. Otras formas de violencia frecuentes fueron la violencia verbal directa y, en menor grado, la violencia física.

de su existencia. Así, los siguientes fragmentos muestran que varias personas dentro de la comunidad universitaria no han sido tranquilizadas por la vigencia de los procesos administrativos, y en algunos casos más bien sienten *miedo* a denunciar:

El miedo a denunciar ciertos actos de violencia está siempre presente, es por eso [que es necesaria] la concienciación de las personas que el denunciar estos actos es hacer valer los derechos de las personas y hasta se estaría salvando una vida que esté en peligro. El callar este tipo de actos nos vuelven cómplices (Respuesta del personal administrativo).

Muchas veces [los] estudiantes no denuncian ciertos comportamientos porque creen que no son “muy graves” (Respuesta de estudiante).

Existe acoso por parte de personal a alumnos, pero no el suficiente apoyo para que se atrean a denunciarlos por miedo a represalias por lo que se considera hacer campañas y público el apoyo porque esos funcionarios por ley deberían ser despedidos y no atentar contra la moral y dignidad de estudiantes o compañeros [...] (Respuesta del personal docente).

El miedo puede ser resultado de la posición de poder del agresor, o de la vergüenza o temor a la estigmatización frente al imperativo de narrar con detalle los eventos acaecidos. Puesto que el acceso a las medidas de protección está condicionado a la formalización de la denuncia, es decir, debe preceder la decisión de reportar el suceso, la respuesta institucional funciona para quien ya tiene algún nivel de seguridad y empoderamiento. En otras palabras, el miedo debe haber sido más o menos superado para poner en funcionamiento el proceso disciplinario-administrativo. Desde mi experiencia en la universidad, aunque entre mujeres hablamos de las molestias que provocan las violencias sexistas de toda índole, casi nadie considera seriamente la posibilidad de hacer una denuncia oficial.

Si bien en los procedimientos administrativos institucionales la carga de la prueba no es tan onerosa como en sede penal, la perspectiva de enfrentar al agresor en un proceso formal no deja de ser intimidante para quien denuncia. Según lo reconocen las teorías feministas, el agresor no solo ha ejercido poder en el caso particular, sino que representa una forma dominante de entender el mundo y las relaciones humanas (MacKinnon, 2005). A través de dicha forma de ver el mundo se organiza la realidad y pueden marginarse las narrativas que no encajan en ella, por ejemplo, las experiencias vividas por las mujeres, con la consecuente falta de credibilidad que se les suele adjudicar a sus testimonios. Como resultado, no es improbable que los discursos que se manejen a lo largo del procedimiento terminen favoreciendo la “verdad” de quien goza de “prestigio” y “buena reputación” (Smart, 1989; 1995).



Los siguientes fragmentos tomados de las encuestas, por su parte, aluden al *desconocimiento* parcial o total de la posibilidad de denunciar:

[...] creo que es importante que se haga saber a qué autoridad uno puede recurrir en caso de algún tipo de abuso, y cómo es el sistema para que las personas accedan más fácilmente [...] (Respuesta de estudiante).

Se debería mejorar la comunicación interna sobre disposiciones, reglamentos, para mejorar el accionar del personal administrativo (Respuesta de personal administrativo).

[...] sería bueno saber si la UDA tiene algún reglamento al respecto y socializar con todas las personas de la universidad (Respuesta de personal docente).

La universidad debe mejorar sus estrategias de comunicación con respecto a la agresión u hostigamiento sexual ya que muchos alumnos (y docentes) desconocen cuáles son las políticas y el proceso de la institución para investigarlas. Como no se sabe esto, los alumnos no saben a dónde acudir ni lo que pasará si hacen una denuncia y tienen derecho a saber (Respuesta de personal docente).

Cabe indicar que la institución, desde la puesta en vigencia de los reglamentos en septiembre de 2018, ha realizado campañas de información a través de afiches colocados en todo el campus universitario, con un resumen simplificado de los pasos a seguir para denunciar violencia o acoso. Evidentemente, las acciones han sido insuficientes.

Por otra parte, los siguientes fragmentos muestran *desconfianza* en la institución y sus procesos, incluso cuando se conoce que estos existen:

La universidad nunca toma o ha tomado acciones frente al acoso sexual o físico hacia estudiantes, por parte de estudiantes o, peor aún, profesores/autoridades (Respuesta de estudiante).

Cuando se ha denunciado no han hecho nada (Respuesta de personal docente). Me encantaría que en la universidad se proteja a todos por igual. No por ser el hijo de tal persona tiene más protección y beneficios que alguien que no tiene “parientes” o “conocidos” dentro de la universidad. Hay un claro sentimiento de sesgo por personajes con cierto tipo de apellidos y “padres” que se llevan con tal persona o son “grandes empresarios (Respuesta de estudiante).

Debe haber más control en caso de estudiantes drogados que agreden verbalmente a las docentes. Ya que en alguna ocasión ocurrió eso, se hizo un informe a junta y nada se hizo (Respuesta del personal docente).

A los fragmentos consignados hasta aquí, y con el fin de contextualizar la idea de que hay un margen de incidentes no denunciados, añado fragmentos de entrevistas

realizadas en otro proceso de investigación efectuado para presentar una ponencia sobre violencia en las facultades de derecho, en el marco de las Jornadas Feministas 2018, organizadas por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, sede Ecuador)<sup>3</sup>. El siguiente fragmento de una entrevista con una exestudiante de derecho, muestra que el potencial del procedimiento disciplinario puede ser modesto frente a la cotidianeidad del machismo normalizado en la vida académica:

...jamás olvidaré cuando un profesor golpeó el pie de una compañera y, al sorprenderse ella, este le dijo: “de qué se asusta ¿quiere ver algo más grande?” o el día que una amiga se sacó el abrigo y el profesor se acercó a ella para decirle: “¿qué, ya nos toca? Lindo está ese vestido...” No faltaron los profesores que se burlaron del feminismo, del lenguaje incluyente de la nueva normativa, los que criticaron el físico de las profesoras, los que pidieron no cuestionar las instituciones patriarcales. En la malla curricular, jamás tuvimos una materia relacionada a los derechos de las mujeres ni estos fueron abordados en alguna clase... Probablemente, mi mayor reto fue encontrar otros espacios, personas y bibliografía con los que identificarme para no decepcionarme de mi carrera y poder culminarla (Exestudiante universitaria, comunicación personal, mayo de 2018).

En el mismo sentido, otra exalumna indicó:

La gran mayoría de catedráticos eran varones, además de que existía una marcada relación de poder vertical. Desde luego que había actitudes inapropiadas de profesores (Exestudiante universitaria, comunicación personal, mayo de 2018).

Frente a las vivencias no denunciadas, los procedimientos legales se erigen sobre abstracciones que asumen a los individuos como autosuficientes, siempre ya en posición de denunciar e impulsar procesos legales confrontativos. Las leyes no están diseñadas para reconocer las relaciones cotidianas de poder presentes en las comunidades. Los procedimientos disciplinarios universitarios, como todo proceso legal, no examinan la normalización de las prácticas machistas y rara vez reconocen la segregación por etnia, clase, edad, condición de salud, etc. A esto hay que añadirle una cultura legal dominante según la cual se es más justo mientras más “imparcial” es la toma de decisiones, es decir, cuando no se tiene en cuenta la vulnerabilidad específica de un sector. A la postre, la introducción de procedimientos disciplinarios internos genera resistencias por parte de quienes no ven las conductas violentas como problemáticas, incluidos los propios estudiantes, cuyo imaginario en Ecuador ha sido catalogado como muy tradicionalista (Barredo, 2017).

---

<sup>3</sup> El programa completo se puede consultar en el siguiente sitio web: <https://www.flacso.edu.ec/jornadasfeministas2018/inicio/programa.flacso>

Al igual que en la sociedad más amplia, dentro de las universidades se despliegan ejercicios de subordinación en los que las personas con autoridad pueden aprovechar su posición para hacer aparecer lo que es agresión como galantería, como algo que están autorizados a hacer o que se está obligada a soportar, so pena de ganarse la enemistad de una persona influyente, vivir acoso a largo plazo o incluso verse obligada a abandonar el puesto de trabajo o estudio. En las universidades latinoamericanas, las relaciones de poder basadas en el género y la etnia pueden ser muy difíciles de desafiar, teniendo en cuenta que se trata de espacios dominados por varones blanco-mestizos de clase media alta. Veamos, por ejemplo, la siguiente respuesta a la encuesta dirigida al personal docente:

[...] tampoco hay nada [en la encuesta] sobre el acoso de las autoridades a docentes y estudiantes. No solamente a nivel sexual, sino a nivel discriminación por ideas políticas, por autodefinición étnica, por identidad sexo genérica, y por creencias religiosas. La UDA es un espacio altamente intolerante respecto a la diversidad de opiniones, que apoya unas, y que reprime otras. Y eso viene directamente de las autoridades (Respuesta de personal docente).

Resultados similares fueron evidenciados por un estudio realizado en Quito, según el cual cuatro de cada diez docentes universitarias han sido acosadas al menos una vez durante su vida profesional, lo que representa más del doble que sus compañeros varones (El Comercio, 2019).

Los datos analizados hasta aquí cumplen, entre otras, la función de desenmascarar lo que el texto reglamentario no puede abordar –a saber, las violencias que no se reportan–. Más allá de animar una “cultura de la denuncia” y difundir los mecanismos reglamentarios, la administración universitaria debe comprometerse a proteger los modos de vida de las “minorías”, entendiendo siempre que su situación de vulnerabilidad lleva implícito, lógicamente, el recelo a denunciar formalmente. En tal virtud, en la sección que sigue discutiré algunos desafíos que emergen para las universidades más allá de la adopción de reglamentos. En particular, propongo una estrategia no relacionada con la implementación de procesos disciplinarios, que puede abordar más ampliamente la cotidianeidad de la violencia de género en las instituciones de educación superior: sugiero cuestionar la noción de neutralidad, tanto de las normas como de las instituciones que deben aplicarlas, puesto que refleja una episteme dominante, por la cual se idealizan las formas de conocimiento presentadas como “objetivas”, aunque tiendan a reproducir la exclusión de quienes se encuentran en una situación menos privilegiada.

### **3. LA “NEUTRALIDAD” COMO COMPLICIDAD: CUANDO NO SE ACTÚA FRENTE AL SEXISMO DISCURSIVO DE LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS**

En los círculos de pensamiento crítico postcolonial se habla cada vez más de la necesidad de descolonizar a las instituciones de educación superior y a sus planes de estudio (Le Grange, 2016; Phillips, Whatman, Hart y Winslett, 2005). En gran medida, esto implica una transición epistémica hacia alternativas distintas a los modelos curriculares que hemos adoptado hasta hoy para organizar el conocimiento. Por ejemplo, un discurso aún dominante es el que posiciona al saber científico como políticamente “neutral”, objetivo y universal, lo que puede resultar en su inmunización frente a cuestionamientos, incluyendo reflexiones sobre cómo la educación puede producir y reproducir las desigualdades. En mi experiencia profesional, no es frecuente que las autoridades académicas se pregunten en qué medida los planes de estudio son vehículos de reproducción de la discriminación y las jerarquías opresivas. El silencio en relación con las implicaciones políticas de la producción del conocimiento, y la normalización de las ausencias de las perspectivas de mujeres, indígenas, afrodescendientes, personas con discapacidades, entre otras, del panorama del saber “genuino”, le dan continuidad a la ceguera institucional frente a la exclusión sistemática de los saberes no dominantes, sea por medios sutiles o explícitos.

En ese orden de ideas, la idealización de la neutralidad puede resultar en un “dejar hacer, dejar pasar” por parte de la administración universitaria frente a los eventos académicos que tienen lugar en el campus, a menos que un problema se denuncie formalmente. Hago énfasis en las actividades académicas que se autorizan y promocionan en los campus universitarios porque son los aspectos más visibles de la vida comunitaria y, además, están implícitamente legitimados por su contenido “científico”; es decir, se asume que no pueden ser sexistas y que la participación de las personas responde meramente a cuestiones de “meritocracia”. Las alegaciones de neutralidad, entonces, pueden habilitar actividades que invisibilizan y/o excluyen a los grupos no hegemónicos. Se sigue que, al tener lugar en un enclave académico, la temática y el tono de los congresos y conferencias se consideran políticamente imparciales. Sin embargo, no es imposible que detrás de las palabras técnicas de una ponencia se escondan agendas discriminatorias. Por ejemplo, el contenido de la palabra “bioética” puede en la práctica ser llenado con la retórica propia de los grupos “Provida” y “Profamilia” que han ido ganando fuerza y poder económico en América Latina. Así, a nivel transnacional, estos grupos, con frecuencia patrocinados por iglesias evangélicas (Levy, 2019), han obtenido no pocos espacios para disertar en instituciones educativas a nivel secundario y superior en Ecuador y otros países. Los grupos reaccionarios han ganado así presencia y relevancia en las universidades del subcontinente. Evidentemente, tales eventos pueden ser un semillero de la violencia de

género que se intenta solucionar a través de los reglamentos institucionales, con lo que la “neutralidad académica”, aunada al legalismo, es paradójica.

Lo problemático es que la retórica de un grupo que deslegitima o cuestiona las luchas de los movimientos por la justicia social, como también el respaldo prestado por la administración a través del financiamiento y difusión de un evento, contribuyen a autorizar la descalificación y ridiculización de las campañas contra la violencia de género. Estas descalificaciones tienen un impacto significativo, en cuanto los miembros de la comunidad pueden pensarse autorizados a ejercer formas de violencia discursiva, siempre que esta se presente como “ciencia” o criterio académico. En última instancia, las prácticas de neutralidad transforman en un despropósito a la adopción de reglas disciplinarias, mientras, al mismo tiempo, se puede apelar a la existencia de los procedimientos administrativos para alegar que ya se ha intervenido en el problema y que están abiertos los canales institucionales para denunciar el sexismo.

De hecho, los procesos de creación o reforma de las leyes sobre equidad de género se consideran, por parte de agencias internacionales, un indicador de avance en materia de derechos humanos en los Estados. Así, el informe del Banco Mundial sobre protección a las mujeres de la violencia de género, que otorgó al Ecuador un puntaje de 100/100 (Iqbal, 2018), tuvo como base un cuestionario respondido por expertas locales, en el que se incluyó la pregunta “¿Existe legislación sobre el acoso sexual en las instituciones educativas?”, que, a la postre, fue respondida positivamente. Este tipo de evaluaciones refuerzan la noción de que la violación de un derecho se solventa con la creación o reforma de una ley, quedando invisibilizado el antes y el después material de la creación de normativa. Pero los procedimientos disciplinarios, como el implementado por la LOES en las universidades ecuatorianas, se enfocan en la sanción y en el establecimiento de la responsabilidad individual, no en la lucha contra los discursos sexistas, las desigualdades estructurales y la violencia sistémica en los campus. Así también, la protección y reparación que podrían otorgar los reglamentos son medidas que protegen y benefician a individuos, no a los sectores en situación de vulnerabilidad en su conjunto.

## CONCLUSIONES

Esta reflexión sobre los procedimientos administrativos universitarios para contrarrestar la violencia de género en Ecuador se apoyó en hallazgos de investigación por los cuales se evidenció que, además de desconocimiento de los reglamentos existentes, existe una percepción de relativa indiferencia por parte de las instancias universitarias y un miedo a reportar la violencia debido a la posición de poder de los agresores. Se ha buscado, pues, llamar la atención sobre los aspectos no reglamentarios en que los que administración universitaria

puede y debe intervenir, más allá de animar una cultura de la denuncia, si se espera que la política institucional contribuya a disminuir la incidencia de la violencia de género. La experiencia nos ha enseñado que a las ciudadanas comunes nos resulta complejo representar los eventos de nuestras vidas en términos de conflicto legal, y es más difícil aún tomar la decisión de iniciar una vía litigiosa y confrontativa cuando quien necesita acceder a la justicia se encuentra en el extremo menos privilegiado de las relaciones de poder que las sociedades machistas perpetúan. Hay que reconocer que, en la vida cotidiana de las comunidades académicas, se normalizan formas de abuso solapadas debido al género, y reconocer también que siempre existirá un margen de eventos no denunciados en virtud de las relaciones de poder. Esto implica aceptar que la adopción de trámites disciplinarios nunca será suficiente para contrarrestar la violencia de género. Si las autoridades universitarias toman conciencia de la brecha existente entre las disposiciones reglamentarias y la experiencia vivencial de las mujeres y otros miembros no aventajados de la comunidad universitaria, podrán visualizar la necesidad de promover políticas de equidad en todos los espacios de actividad dentro del campus; políticas que incluyan análisis de la inclusividad de los eventos académicos.

Si la postura de las instituciones frente a los discursos discriminatorios que pueden legitimarse en eventos por estar justificados como académicos y “apolíticos” es de “neutralidad” y pasividad, entonces, a través del silencio, las universidades se vuelven cómplices de la creación de los espacios en los que la violencia se normaliza, independientemente de que hayan adoptado reglamentos para receptor denuncias. En consecuencia, una posible estrategia para potenciar la utilidad de los reglamentos y sanciones administrativas es que las autoridades, en razón de su responsabilidad legal de contribuir a aliviar la violencia de género, tomen partido cuando los discursos antiderechos se difunden en los espacios universitarios. Solo así se establece una línea de base para tutelar efectivamente la integridad de los miembros de la comunidad académica que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- Albiston, C. R., y Sandefur, R. L. (2013). Expanding the Empirical Study of Access to Justice. *Wisconsin Law Review*, 2013(1), pp. 101-120. <https://wlr.law.wisc.edu/wp-content/uploads/sites/1263/2013/04/4-Albiston-Sandefur.pdf>
- Alvarez, S. E. (1999). Advocating feminism: The Latin American Feminist NGO “Boom”. *International Feminist Journal of Politics*, 1(2), pp. 181-209. DOI: <https://doi.org/10.1080/146167499359880>
- Arroyo Vargas, R. (2011). Acceso a la justicia para las mujeres... el laberinto androcéntrico del derecho. *Revista IIDH*, 53, pp. 35-62. <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r26673.pdf>
- Barredo Ibáñez, D. (2017). La violencia de género en Ecuador: un estudio sobre los universitarios. *Estudios Feministas*, 25(3), pp. 1313-1327. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n3p1313>
- Becker, M. (2013). The stormy relations between Rafael Correa and social movements in Ecuador. *Latin American Perspectives*, 40(3), pp. 43-62 <https://doi.org/10.1177/0094582X13479305>
- Bell, V. (2002). *Interrogating incest: Feminism, Foucault and the law*. Routledge.
- Bernstein, E. (2012). Carceral politics as gender justice? The “traffic in women” and neoliberal circuits of crime, sex, and rights. *Theory and Society*, 41(3), pp. 233-259. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11186-012-9165-9>
- Bumiller, K. (2008). *In an abusive state: how neoliberalism appropriated the feminist movement against sexual violence*. Duke University Press.
- Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. Taylor & Francis Ltd - M.U.A.
- Corrigan, R. (2013). *Up Against a Wall: Rape Reform and the Failure of Success*. NYU Press.
- Cucurí, C. (2009). *El acceso de las mujeres indígenas a la justicia en la nueva constitución del Ecuador*. Lang, M. y Kucia, A. (Eds.). UNIFEM.
- Cuvi, M., Buitrón, L. (Eds.). (2006). *Pensamiento feminista y escritos de mujeres en el Ecuador: 1980-1990. Bibliografía anotada*. UNIFEM-UNICEF.
- El Comercio. (2019). “Acoso sexual, una constante en cuatro universidades de Quito”. *El Comercio*. <https://www.elcomercio.com/actualidad/acoso-sexual-investigacion-universidades-quito.html>
- Gargallo, F. (2010). Una metodología para detectar lo que de hegemónico ha recogido el feminismo académico latinoamericano y caribeño. En N. Blazquez Graf, F. Flores Palacios y M. Ríos Everardo (Coords.), *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*, pp. 155-175. México: UNAM, Centro de

Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Facultad de Psicología.

- Gotell, L. (1998). *A critical look at state discourse on "violence against women": some implications for feminist politics and women's citizenship*. University of Ottawa Press.
- Halley, J., Kotiswaran, P., Shamir, H., y Thomas, C. (2006). From the international to the local in feminist legal responses to rape, prostitution/sex work, and sex trafficking: Four studies in contemporary governance feminism. *Harvard Journal of Law & Gender*, 29, pp. 335-423. <http://www.law.harvard.edu/faculty/jhalley/cv/HJLG.vol%2029-2.pdf>
- INEC. (2019). Violencia de Género. Instituto Nacional de Estadística Y Censos. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/violencia-de-genero>
- Iqbal, S. (2018). *Women, Business, and the Law 2018*. Washington, D.C.: World Bank Group. Recuperado de <http://documents.worldbank.org/curated/en/926401524803880673/pdf/125804-PUB-REPLACEMENT-PUBLIC.pdf>
- Kapur, R. (2002). The tragedy of victimization rhetoric: resurrecting the "native" subject in international/post-Colonial feminist legal politics. *Harvard Human Rights Law Journal*, 15. <https://ssrn.com/abstract=779824>
- Le Grange, L. (2016). Decolonising the university curriculum. *South African Journal of Higher Education*, 30(2), pp. 1-12. DOI: <http://dx.doi.org/10.20853/30-2-709>.
- Levy, H. (2019). "Gospel news: how evangelical websites shape the views of millions of Brazilians". *The Conversation*. <http://theconversation.com/gospel-news-how-evangelical-websites-shape-the-views-of-millions-of-brazilians-112440>
- Ley Orgánica de Educación Superior (LOES). Registro Oficial Suplemento No. 298, Quito, Ecuador, 4 de agosto de 2010.
- Ley Orgánica Reformatoria a Ley Orgánica de Educación Superior. Registro Oficial Suplemento No. 297, Quito, Ecuador, 2 de agosto de 2018.
- Lind, A. (2012). "Revolution with a Woman's face"? Family, norms, constitutional reform, and the politics of redistribution in post neoliberal Ecuador. *Rethinking Marxism: A Journal of Economics, Culture & Society*, 24(4), pp. 536-555. DOI: <https://doi.org/10.1080/08935696.2012.711058>
- Lind, A., y Keating, C. (2013). Navigating the Left Turn: Sexual Justice and the Citizen Revolution in Ecuador. *International Feminist Journal of Politics*, 15(4), pp. 515-533. DOI: <https://doi.org/10.1080/14616742.2013.813162>
- Lorde, A. (2018). *The Master's Tools Will Never Dismantle the Master's House*. Penguin Modern.
- MacKinnon, C. (2005). *Women's lives, men's laws*. Harvard University Press.



- Merry, S. E. (2003). Rights talk and the experience of law: implementing women's human rights to protection from violence. *Human Rights Quarterly*, 25(2), pp. 343-381. DOI: <https://doi.org/10.1353/hrq.2003.0020>
- Merry, S. E. (2006). *Human rights and gender violence: Translating international law into local justice*. University of Chicago Press.
- Oksala, J. (2012). *Foucault, Politics, and Violence*. Northwestern University Press.
- Phillips, J., Whatman, S. L., Hart, V. G., y Winslett, G. M. (2005). Decolonising University Curricula – reforming the colonised spaces within which we operate. The Indigenous Knowledges Conference - Reconciling Academic Priorities with Indigenous Realities. Victoria University. Wellington, New Zealand. <https://eprints.qut.edu.au/7331>
- Ramírez Huaroto, B. (2011). Cuando la muerte se explica por el género. Problematizando la tipificación del feminicidio/femicidio. *Gaceta Constitucional*, 45, pp. 353-360. <https://works.bepress.com/beatrizramirezhuaroto/4>
- Schneider, E. M. (2000). *Battered women and feminist lawmaking*. Yale University Press.
- Smart, C. (1989). *Feminism and the power of law*. Routledge.
- Smart, C. (1995). *Law, crime and sexuality: essays in feminism*. Sage.
- Snider, L. (1998). Towards safer societies: punishment, masculinities and violence against women. *The British Journal of Criminology*, 38(1), pp. 1-39. DOI: <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.bjc.a014214>
- Tapia Tapia, S. (2016). Sumak Kawsay, coloniality and the criminalisation of violence against women in Ecuador. *Feminist Theory*, 17(2), pp. 141-156. DOI: <https://doi.org/10.1177/02F1464700116645324>
- Tapia Tapia, S. (2018). Feminism and penal expansion: the role of rights-based criminal law in post-neoliberal Ecuador. *Feminist Legal Studies*, 26(3), pp. 285-306. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10691-018-9380-5>
- Tapia Tapia, S. (2019). Continuidades coloniales: del discurso de la protección a la familia a la regulación de la violencia contra las mujeres en el derecho ecuatoriano del siglo XX. *Universidad Verdad. Revista Científica de Ciencias Sociales y Humanas*, 1 (75), pp. 45-59. DOI: <https://doi.org/10.33324/uv.v1i75.210>
- Universidad del Azuay. (2018). "Protocolo ante denuncias por acoso, discriminación y violencia en la Universidad del Azuay". *Universidad del Azuay*. <https://www.uazuay.edu.ec/sites/default/files/public/uazuay-protocolo-2018.pdf>
- Villagómez, G. (2013). La revolución ciudadana y las demandas de género. En Cuví, J., Machado, D., Oviedo, A., y Sierra, N. (Eds.), *El correísmo al desnudo*, pp. 53-69. Quito, Ecuador: Montecristi Vive.



## CAPÍTULO IV.

### LOS PROTOCOLOS DE VIOLENCIAS BASADAS EN GÉNERO DE LAS UNIVERSIDADES COLOMBIANAS: APUESTAS PIONERAS EN UN CONTEXTO AUSENTE DE REGULACIÓN<sup>1</sup>

*Carolina Moreno V<sup>2</sup>*  
Universidad de los Andes (Colombia)

#### Resumen

Este capítulo rastrea los protocolos de violencias basadas en género (PVBG) adoptados por algunas Instituciones de Educación Superior (IES) colombianas, con el propósito de identificar cuáles son los elementos característicos de estos instrumentos y de qué manera entienden y abordan las situaciones de violencias al interior de estas instituciones educativas. El escrito pretende contribuir a la reflexión acerca de cómo han entendido y regulado las VBG algunas IES en Colombia, las cuales han decidido adoptar PVBG sin que esto haya sido establecido aún como obligatorio por parte de las autoridades administrativas colombianas. Este trabajo muestra cómo se han comportado las IES que cuentan con PVBG al momento de regular este aspecto de la vida universitaria, así como los desafíos a los que aquellas se enfrentan cuando deciden adoptar e implementar estos instrumentos de regulación. Este artículo concluye que el grupo de IES que ha decidido expedir su propio PVBG es muy marginal, que estos instrumentos han sido producto de decisiones voluntarias de las propias instituciones educativas, y que es un proceso de muy reciente inicio, el cual ha tomado impulso en los últimos dos años.

**Palabras clave:** protocolo, universidad, violencia sexual, violencia basada en género.

#### INTRODUCCIÓN

En Colombia, algunas instituciones de educación superior (en adelante, IES) han tomado la decisión de adoptar protocolos para la atención de casos de violencias basadas en género

---

<sup>1</sup> Agradezco el apoyo de investigación brindado por Carlos Julián Mantilla Copete, quien, a partir del rastreo de los PVBG, contribuyó significativamente en la elaboración del presente trabajo. Agradezco también a las profesoras y escritoras de la Red Alas, quienes con sus generosos y atinados comentarios me ayudaron a aclarar el propósito y alcance de este trabajo.

<sup>2</sup> Profesora asociada de la Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes, directora de la Clínica Jurídica para Migrantes y del Centro de Estudios en Migración de la misma Universidad. Doctora en Derecho de la Universidad de los Andes (Ph. D.). Magíster en Derecho Público de la *Universitat Pompeu Fabra*, abogada y especialista en Gestión Pública e Instituciones Administrativas de la Universidad de los Andes. Correo electrónico: camoreno@uniandes.edu.co

(en adelante, PVBG). Se trata de instrumentos normativos con fuerza vinculante al interior de estas instituciones educativas, en virtud de los cuales se establecen las conductas que constituyen actos de violencia por razones de género. De acuerdo con estos protocolos, estas conductas pueden derivar en la imposición de sanciones de tipo disciplinaria a las personas agresoras; también, estos instrumentos pueden prever la adopción de algunas medidas de protección para las personas víctimas de estas conductas.

En este contexto, el propósito de la presente contribución es rastrear los PVBG adoptados por algunas IES colombianas y, a partir de allí, identificar cuáles son los elementos característicos de estos instrumentos y de qué manera entienden y abordan las situaciones de violencias al interior de estas instituciones. Dicho de otro modo, este trabajo pretende identificar algunos patrones o criterios de regulación privada de las violencias basadas en género (en adelante, VBG) en el ámbito universitario, en el contexto colombiano.

Las consideraciones que aquí presento no son únicamente el resultado del análisis de los protocolos rastreados, sino que están especialmente motivadas por mi propia experiencia, la cual surge desde mi participación en el grupo de trabajo que tuvo a su cargo la revisión y actualización del Protocolo para casos de Maltrato, Acoso, Amenaza, Discriminación, Violencia Sexual o de Género (MAAD) de la Universidad de los Andes, especialmente en lo relacionado con violencia sexual y de género. Esta experiencia se nutre también de mi rol como experta en asuntos de género, conforme al cual acompaño procesos disciplinarios de las unidades académicas de la misma universidad en casos relacionados con hechos de VBG, bajo la regulación del protocolo y cuando el correspondiente departamento o facultad así lo solicita.

Así, este escrito pretende contribuir a la reflexión acerca de cómo han entendido y regulado las VBG algunas IES en Colombia, las cuales han decidido adoptar PVBG, sin que esto haya sido establecido aún como obligatorio por parte de las autoridades colombianas. Este análisis comparativo, a partir de los protocolos hoy existentes en el contexto colombiano, permite conocer el estado de esta materia y qué tanto interesa a las IES colombianas la implementación de PVBG. Asimismo, hace posible conocer de qué manera estas instituciones, que sí han adoptado estos protocolos, se han comportado al momento de regular este aspecto de la vida universitaria, así como los desafíos que presenta la adopción e implementación de estos instrumentos de regulación en dichas instituciones.

El propósito central de este trabajo no es hacer un análisis comparativo detallado de los aspectos que incorporan unos y otros protocolos. En su lugar, en este trabajo estoy interesada en identificar lo que ya existe en materia de PVBG en las universidades colombianas, lo cual

puede ser un punto de partida para el diseño de una eventual regulación de carácter general, que construya sobre los aprendizajes y los avances logrados por las instituciones que han decidido, voluntariamente, andar este camino.

En este sentido, espero que este trabajo resulte útil no solo para dar a conocer el estado de la materia en las universidades colombianas, sino también para que otras universidades, que aún no han iniciado el proceso de diseño e implementación de este tipo de instrumentos, puedan tener a la mano una guía de los esfuerzos existentes, lo cual les permita elaborar sobre la experiencia acumulada. Asimismo, puede ser de utilidad para las universidades que ya hoy cuentan con sus rutas de atención y que, eventualmente, deberán iniciar procesos de discusión y revisión. Finalmente, estos comentarios pueden ser una guía útil para el propio Ministerio de Educación Nacional colombiano (en adelante, MEN), quien está en mora de expedir la regulación general en materia de PVBG, de acuerdo con lo dispuesto por la Corte Constitucional colombiana, aspecto que será precisado más adelante en este texto.

De cara a este propósito, el presente trabajo se desarrolla a partir de la siguiente estructura. En la primera parte, propongo las VBG como categoría analítica que orienta el estudio de los PVBG. En esta primera parte sitúo las IES, que son personas con competencia para establecer los instrumentos regulatorios al interior de sus instituciones, algunos de los cuales se han dedicado a la regulación de las VBG.

Luego, en la segunda parte de este trabajo describo la metodología utilizada para el rastreo de los PVBG, especialmente en lo que tiene que ver con las pautas a través de las cuales se identificaron estos instrumentos vigentes en las IES en Colombia. Esto es importante no solo porque determina los hallazgos del trabajo de investigación, sino porque muestra el comportamiento de las IES colombianas frente a la adopción o no de procedimientos para tramitar los casos de violencias en los entornos educativos.

La tercera parte del trabajo la dedico al análisis de los PVBG que han sido adoptados por algunas IES colombianas. En este acápite identifiqué las IES que cuentan con PVBG; las razones por las cuales estas universidades sí cuentan con este instrumento, a pesar de no ser de obligatorio cumplimiento; y si existe alguna relación entre la incorporación de dichos protocolos y la calidad de la educación. Además, analizo algunos de los aspectos regulados por los protocolos de las IES, tales como el objeto o materia de regulación de las rutas; los principios y definiciones que estos contemplan; las instancias institucionales que intervienen en la aplicación de la ruta; las medidas de protección que cada una de estas instancias puede adoptar; y el ámbito de aplicación de la ruta, tanto en relación con las personas o grupos a los cuales es aplicable lo previsto en el instrumento como

el relación con el factor territorial, el cual determina la competencia de las autoridades educativas en hechos de VBG. Por último, hago algunos comentarios finales y concluyo.

## 1. GÉNERO, UNIVERSIDADES Y PROTOCOLOS EN COLOMBIA

Los estudios de género han sido fundamentales para identificar y visibilizar las barreras que enfrentan las mujeres para participar en procesos democráticos, ejercer el control sobre sus vidas y sus cuerpos, así como para ejercer liderazgo en los contextos sociales. Estas barreras se ven profundizadas por los factores de raza, género, poder y clase, descritos por la literatura como interseccionalidad (Coker, Goodmark y Olivo, 2015, p. 250). Estos trabajos han permitido evidenciar cómo las violencias contra las mujeres (en adelante, VCM)<sup>3</sup> son el producto de un machismo estructural, socialmente construido y reforzado a través de instituciones como el matrimonio y la familia. Es en estos espacios, precisamente, en los que las mujeres ocupan un lugar de subordinación y resultan ser víctimas de las distintas formas de abuso ejercidas por hombres.

Los estudios sobre las VCM ocupan un lugar importante en los trabajos de género, los que desvelan los roles tradicionales de género que han subordinado históricamente a las mujeres (Goldscheid, 2015, pp. 311-312). A pesar de la innegable importancia que reviste la VCM para conocer y visibilizar estas agresiones y promover acciones para combatirlas, ha ganado un espacio relevante la categoría de VBG, en cuanto permite explicar de una manera más comprehensiva las historias tanto de víctimas como de victimarios y de quienes experimentan las violencias. Estas violencias pueden darse por acción o por omisión, de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como privado, y parten de una relación asimétrica de poder, capaz de afectar su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, así como su seguridad personal (Cruz y Vásquez, 2018, p. 112). En este sentido, la VCM resulta ser un marco limitado, toda vez que no permite explicar cómo hombres y mujeres pueden sufrir y ejercer violencias. Es limitado también porque no da cuenta de las violencias que involucran a las personas con identidad de género y orientación sexual diversas o no normativas, que no encajan en la relación binaria hombre/mujer.

Entonces, Julie Goldscheid (2015) propone adoptar la categoría analítica VBG, en cuanto que esta permite poner el énfasis en el especial impacto del abuso o la violencia ejercida, sin que el asunto sea circunscrito, exclusivamente, a las mujeres como víctimas

---

3 Aunque la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará, 1994), en su artículo primero, habla de “violencia contra la mujer”, en el presente texto yo usaré la categoría “violencia basada en género” (VBG), de acuerdo con la propuesta de Julie Goldscheid (2015).

(p. 322). El marco analítico para abordar las violencias en las que están inmersas las mujeres debe permitir visibilizar las distintas formas de violencia y la heterogeneidad de los sujetos que allí interactúan. Este debe ser un marco analítico amplio, capaz de explicar las distintas formas de opresión y los sistemas de poder y dominación que producen y perpetúan las violencias. De acuerdo con Goldscheid (2015), el énfasis en la no neutralidad del género que permite la VBG resulta útil para combatir la violencia sexual y doméstica (p. 320), y amplía la comprensión de las distintas formas de discriminación, subordinación, exclusión y violencia, sin reducirlas a una narrativa en la que la mujer es siempre víctima o la única víctima posible (pp. 323-324).

Así pues, el género es una herramienta poderosa para develar las formas de discriminación y exclusión que sufren los grupos históricamente excluidos –entre estos, por supuesto, las mujeres y las niñas– en distintos espacios y estructuras sociales. Los contextos educativos, como lo son las universidades, son también escenarios que reproducen y afianzan estas estructuras machistas e inequitativas que degradan el lugar de las mujeres, así como a las personas con orientación e identidad no normativas, el ejercicio de sus derechos y las posibilidades de acceder a recursos para la realización de sus proyectos de vida.

Así lo entiende Erika Sylva Charvet (2015), quien advierte que el género, en relación con la educación superior, es una categoría analítica que ha permitido

(...) desmitificar a la universidad como espacio igualitario en el que se materializan los valores de justicia, equidad, solidaridad y transparencia, que, de acuerdo con el mito, inspirarían la cotidianidad de la vida universitaria y la producción académica (p. 9).

Puesto así, las universidades, en cuanto estructuras sociales, son contextos en los que tienen presencia las relaciones asimétricas de poder entre individuos y grupos sociales por razones de género. Desnudar estas relaciones desiguales en los entornos universitarios permite conocer las desigualdades, exclusiones, discriminaciones y violencias que inciden de manera especial y desproporcionada sobre ciertos grupos y personas, así como proponer políticas institucionales para combatirlas.

Algunas universidades han reaccionado a esta realidad mediante el diseño e implementación de políticas institucionales orientadas a reducir las brechas de género que allí ocurren. Entre el conjunto de decisiones de las IES con dicho propósito se encuentran los PVBG, a través de los cuales las universidades establecen rutas para la atención de hechos de violencia promovidos por razones de género.

Colombia no ha estado al margen de la incorporación de políticas para la equidad de género al interior de las IES. En Colombia, el sector de educación está orientado por el MEN. Desde el orden nacional, este ministerio es la autoridad que encabeza la regulación, la inspección, el control, la vigilancia y la sanción de todos aquellos actores que participan en la prestación de este servicio en sus distintos niveles, independiente de que su naturaleza sea pública o privada.

Por su parte, las instituciones prestadoras del servicio de educación –entre estas, las IES–, aunque están sometidas a la regulación que establece el MEN desde el orden nacional, gozan de un amplio margen de autonomía para organizar la prestación del servicio. Las IES, que son las que interesan en el presente trabajo, se encuentran blindadas a partir del principio de la autonomía universitaria, el cual les permite establecer sus propios procedimientos administrativos y definir los programas de educación superior que ofrecen.

Las normas constitucionales y legales, así como la regulación que establece el MEN, constituyen el marco de orden público y de obligatorio cumplimiento para las IES. Siempre y cuando no se contraríe este orden normativo superior, y en virtud de la autonomía universitaria, las IES pueden establecer todo tipo de instrumentos normativos internos, orientados a regular las distintas facetas de la vida universitaria.

En Colombia, en ausencia de una decisión administrativa de carácter general expedida por el MEN orientada a establecer como obligatoria la atención de los casos de VBG que ocurren en los campus universitarios, así como los criterios para llevarla a cabo, han sido las propias instituciones educativas las que han asumido esta iniciativa. En este espectro regulatorio desde las IES, que son finalmente espacios privados y autónomos de decisión, es que se sitúan los PVBG objeto del presente trabajo.

Estos protocolos son cuerpos normativos creados al interior de las IES. En virtud de su autonomía regulatoria y sin la existencia previa de decisión ministerial que así lo disponga, las IES terminan actuando como verdaderas autoridades –aunque no públicas– con competencia para establecer los cursos de acción, los patrones o estándares de comportamiento deseados, así como los procedimientos para investigar y sancionar las conductas que no encajan en los cánones establecidos.

## **2. METODOLOGÍA DE RASTREO Y REVISIÓN DE PROTOCOLOS**

Teniendo en cuenta que el presente trabajo pretende analizar los protocolos de las IES existentes en Colombia con el fin de identificar los desafíos que comporta la adopción e implementación de estos instrumentos de regulación en dichas instituciones, era necesario establecer una categoría que permitiera delimitar las instituciones objeto



de revisión y sus respectivos protocolos. La delimitación del objeto partió entonces del marco regulatorio de la educación superior en Colombia previsto en la Ley 30 de 1992, que “organiza el servicio público de la Educación Superior”. De acuerdo con el artículo 16 y siguientes de la mencionada ley, hay tres tipos de IES:

- Instituciones Técnicas Profesionales: (...) facultadas legalmente para ofrecer programas de formación en ocupaciones de carácter operativo e instrumental y de especialización en su respectivo campo de acción, sin perjuicio de los aspectos humanísticos propios de este nivel.
- Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas: (...) facultadas para adelantar programas de formación en ocupaciones, programas de formación académica en profesiones o disciplinas y programas de especialización.
- Universidades: (...) las reconocidas actualmente como tales y las instituciones que acrediten su desempeño con criterio de universalidad en las siguientes actividades: la investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional.

Dicha clasificación permite segmentar las IES según el tipo e identificar el número de IES objeto de revisión. Para efectos del presente trabajo, se tomó como población de estudio el listado de IES de acuerdo con el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (en adelante, SNIES). Del género de IES, se tomó únicamente la especie conformada por el conjunto de instituciones catalogadas como universidades según la clasificación de IES antes señalada. La elección de este criterio, aunque un tanto caprichosa, básicamente pretende delimitar el número de instituciones objeto de revisión. Futuros trabajos interesados en este tipo de análisis podrían explorar la situación en relación con las instituciones técnicas y tecnológicas. Esto es así toda vez que es deber de las IES, en cualquiera de sus tres clasificaciones, establecer sus PVBG a la luz de los lineamientos que debe emitir el MEN –lo cual aún no ha ocurrido–, según la exhortación que hiciera la Corte Constitucional mediante la sentencia T-239 de 2018.

De acuerdo con el numeral quinto de la parte resolutive de la anterior sentencia, la Corte exhorta

(...) al Ministerio de Educación Nacional para que establezca lineamientos para las instituciones de educación superior en relación con: 1) los deberes y obligaciones de las universidades, instituciones técnicas y tecnológicas en relación con los casos de acoso laboral o de violencia sexual y de género que suceden al interior de las mismas; y 2) las normas y estándares que regulan la atención de casos de posible discriminación en razón de sexo o género en contra de estudiantes y docentes en los centros de educación superior (Corte Constitucional de Colombia, sentencia T-239/18).

A partir de la información arrojada por el SNIES sobre las instituciones de educación superior que son universidades, se consultó el sitio web de cada una de estas instituciones educativas con el fin de rastrear y revisar los correspondientes protocolos. Para los fines del presente trabajo, se asumió que una institución que no cuenta con su protocolo disponible para consulta en el sitio web no cuenta con protocolo. Si bien puede ocurrir que determinada universidad sí lo tenga, pero que no está disponible para consulta, lo cierto es que obrar de esta manera impide que el procedimiento sea conocido por la comunidad, especialmente por quienes se vean involucrados en hechos relacionados con VBG. Además, esto es contrario al principio de publicidad de las decisiones de la propia universidad.

La búsqueda de los protocolos se realizó durante el primer semestre del año 2019 y concluyó en el mes de julio del mismo año. La revisión en los sitios web de las universidades estuvo orientada por dos preguntas: ¿Cuenta la universidad con protocolo de atención de casos de VBG y/o violencia sexual? Y, en caso afirmativo, ¿es este documento de fácil acceso o consulta? La respuesta sobre si el protocolo de atención es de fácil acceso o consulta tuvo en cuenta si era posible encontrar el instrumento luego de una búsqueda sencilla a través de la información o documentación institucional disponible en el sitio web de la universidad. Luego, si para acceder al procedimiento se debía realizar una búsqueda más exhaustiva a través del buscador de la página o con palabras clave como “protocolo” o “violencia sexual”, se consideró que el protocolo es de acceso medio. Finalmente, si la búsqueda estaba restringida a ser miembro de la comunidad universitaria o requería algún tipo de identificación en el sitio, se le dio la clasificación de difícil. Por último, luego de clasificar los protocolos a partir del criterio de disponibilidad o acceso, se hizo la correspondiente revisión de estos instrumentos.

### 3. LOS HALLAZGOS

#### A. *Cuáles son las universidades que tienen protocolos*

Según el SNIES, actualmente en Colombia existen 86 universidades registradas<sup>4</sup>. De este universo de 86 instituciones, se encontró que únicamente 15 cuentan con PVBG<sup>5</sup>, de

---

4 El módulo de consultas del SNIES está disponible a través del siguiente sitio web <https://snies.mineducacion.gov.co/consultasnies/institucion#>.

5 A continuación, se relacionan las 15 universidades que sí cuentan con un PVBG, organizadas alfabéticamente: Colegio Mayor de Cundinamarca, Colegio Mayor Nuestra Señora del Rosario, de Cartagena, de los Andes, de Manizales, de Santander, Distrital Francisco José de Caldas, EAFIT, EAN, Externado de Colombia, Industrial de Santander, Jorge Tadeo Lozano, Nacional de Colombia, Pedagógica Nacional y Pontificia Universidad Javeriana.

Se descartó el instrumento de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (privada) porque no prevé un protocolo de atención de casos de violencias como tal, sino que es un código de ética que

las cuales 9 son universidades privadas y 6 son públicas. A pesar de lo poco representativo del número de universidades que han expedido PVBG, lo cierto es que ha sido el sector educativo de naturaleza privada el que lidera la implementación de disposiciones normativas de este tipo. Además, de aquellas 15 universidades que sí cuentan con protocolo de atención, 13 han sido catalogadas como de fácil acceso o consulta a través de la página web de la universidad. En sentido contrario, los protocolos de 2 de estas universidades se ubican en el nivel medio y ninguno en el de difícil.

En relación con la fecha de expedición de los protocolos, 2 de estos son anteriores al 2018 (Universidades Nacional de Colombia y de Manizales) y 9 fueron expedidos o actualizados entre 2018 y 2019. Por su parte, 4 de estos protocolos no reportan una fecha de publicación o actualización. Además, parte importante de las universidades que cuentan con PVBG –10 de 15– está ubicada en Bogotá, lo cual es indicativo de que es una tendencia todavía muy centralista que está teniendo ocurrencia en la capital colombiana. En todo caso, en términos generales, puede afirmarse que el interés en la adopción de las rutas de atención para los casos de violencias por parte de las universidades en el contexto colombiano es un fenómeno de reciente ocurrencia y aún en ciernes.

## **B. *Por qué estas universidades cuentan con protocolos***

La identificación y revisión de PVBG a partir de la metodología descrita en la sección anterior arroja una primera conclusión general. Esta es que la adopción de protocolos por parte de las universidades colombianas es aún muy incipiente y que el número de universidades que cuentan con protocolos es poco representativo. Si bien pueden ser muchos los factores que explican que determinada universidad no haya decidido expedir su propio protocolo, lo cierto es que esto puede obedecer, al menos en parte, a la ausencia de liderazgo por parte del MEN frente a la expedición de los lineamientos necesarios para que todas las IES, independiente de su tipología, expidan sus propias rutas de atención o PVBG.

A pesar de que es claro que no se requiere la expedición de la decisión ministerial para que las universidades adopten sus regulaciones internas en la materia, sí es cierto que la ausencia de la política por parte de la máxima autoridad de regulación y supervisión del

---

establece como un compromiso ético institucional la lucha contra el acoso, el maltrato, el matoneo y/o cualquier tipo de discriminación por causa del género (...) No se incluye en el análisis a la Universidad de Antioquia (pública), ya que en su sitio web simplemente menciona los teléfonos de contacto de las autoridades nacionales competentes en casos de violencia sexual, como Fiscalía o ICBF, sin que prevea una ruta institucional de la universidad como tal para atender estos hechos de violencias. Simplemente se indica que se puede recibir orientación de parte de profesionales del Departamento de Promoción de la Salud y Prevención de la Enfermedad y de la Coordinación de Bienestar de cada unidad académica.

sector de educación, como lo es el MEN, sí es un factor que puede explicar la abstención o pasividad de las universidades colombianas para la expedición de dichos protocolos. Bajo la misma lógica, el hecho de que existan universidades que hoy cuentan con PVBG en muchos casos podrá responder a un interés de la propia IES, desprovisto de la obligación derivada de una eventual decisión administrativa expedida por el MEN.

En las secciones introductorias de sus protocolos, las IES plantean las motivaciones que las han llevado a la expedición de estos instrumentos. Varios de estos documentos señalan la tolerancia cero de las instituciones con situaciones de violencia, matoneo, discriminación y acoso entre las personas de la comunidad universitaria. Plantean también el reconocimiento y el respeto de la diversidad, la diferencia, la pluralidad, la igualdad, así como la tolerancia, la convivencia armónica y el buen trato en los entornos educativos. Otros, además de lo anterior, incorporan un conjunto de normas constitucionales y legales domésticas, así como de instrumentos internacionales relacionados con la garantía de los derechos humanos de las mujeres. Otros, en cambio, relacionan las regulaciones institucionales internas de la propia universidad que explican o soportan la adopción del correspondiente protocolo.

En relación con este tema, llama especialmente la atención el PVBG de una universidad católica, que, a pesar de explicitar su orientación religiosa y el móvil igualmente religioso para la regulación de este tipo de hechos de violencia, coincide también en la importancia de que la universidad sea un espacio libre de violencias y discriminación. Este aspecto, en todo caso, está alineado con la normativa nacional e internacional<sup>6</sup>. Considero que esto es notable, toda vez que las comunidades religiosas tienen una presencia importante en la educación en Colombia, incluida por supuesto la educación superior. La filiación confesional de estas IES en ningún caso debería ser motivo para que estas se abstengan de adoptar un protocolo de atención de casos de VBG, pues la ocurrencia de estos hechos de violencia es ciega a la filiación de la universidad, sea esta confesional o no.

Ahora bien, cualquiera sea entonces la motivación que cada una de estas IES haya tenido para la adopción de su propia ruta de atención, lo cierto es que se debe reconocer algún grado de incidencia o efecto a la sentencia T-239 de 2018, expedida por la Corte Constitucional el día 26 de junio de 2018. En esta importante decisión,

---

6 El Protocolo para la Prevención, Atención, Acompañamiento, Orientación y Seguimiento de Casos de Violencias y Discriminación en la Pontificia Universidad Javeriana, señala: “(...) en atención a su naturaleza e inspiración y en concordancia con las *enseñanzas de la Iglesia*, la Universidad *asume el llamado del papa Francisco* a proteger a todos los jóvenes y adultos vulnerables de cualquier tipo de violencia, discriminación o de abuso sexual, y a ejercer el principio de tolerancia cero. (...) [asume] con la promulgación de este Protocolo, un *compromiso efectivo en promover una Universidad libre de violencias y discriminación, de acuerdo con la legislación internacional y nacional*”. (Cursivas propias). Adoptado mediante Resolución Rectoral No. 665 del 25 de julio de 2018.

a efectos del tema que interesa a este trabajo, la Corte resolvió tutelar los derechos fundamentales a la no discriminación y a la libertad de expresión de la accionante, la entonces profesora de la Universidad de Ibagué, Mónica Godoy. La tutela fue promovida por la profesora Godoy debido a que la mencionada universidad vulneró sus derechos fundamentales al dar por terminada su vinculación como docente. De acuerdo con lo narrado en la sentencia, la desvinculación de la profesora obedeció “(...) a sus actuaciones para visibilizar presuntos casos de acoso laboral y sexual contra mujeres en la institución educativa”. Entre las actuaciones realizadas por la profesora Mónica Godoy para evidenciar las violencias contra las mujeres en la Universidad de Ibagué, y que fueron la razón de su despido, se destacan las siguientes: denunció ante rectoría hechos de acoso sexual y laboral contra mujeres del personal de vigilancia de la universidad; realizó taller de formación y sensibilización con el cuerpo de vigilancia sobre violencia contra las mujeres; presentó ante las autoridades de la universidad (rectoría y vicerrectoría) un “Informe sobre violencia de género y acoso laboral en la Universidad de Ibagué”; informó por escrito a la rectoría sobre un caso de abuso sexual cometido por un instructor del gimnasio de la institución contra una estudiante.

Tal como lo señalé en la sección anterior de este trabajo, casi la totalidad de los protocolos analizados fueron expedidos o actualizados a partir del año 2018. Tanto si las universidades ya habían iniciado su proceso de construcción del protocolo como si no, lo cierto es que esta decisión imprime un énfasis, antes inexistente, que puede movilizar a las universidades a continuar y agilizar sus procesos de diálogo y elaboración de protocolos, así como a su revisión, a la luz de los lineamientos que allí se fijan. Entonces, aunque el MEN, como autoridad regulatoria, no haya establecido como obligatoria la existencia de estos PVBG, lo cierto es que la Corte Constitucional, a través de su decisión, sí lo estableció como necesario. Tanto así, que exhortó al Ministerio para que adoptara un marco regulatorio en tal sentido.

### C. *Cuál es la relación entre acreditación de alta calidad y protocolos*

Es pertinente abordar la relación entre “acreditación de alta calidad”, de acuerdo con el sistema previsto por el ordenamiento colombiano, y las universidades que cuentan con PVBG. Una de las conclusiones relevantes en este sentido es que de las 15 universidades que han diseñado e implementado un protocolo de atención, 13 cuentan con acreditación de alta calidad y solo 2 universidades no cuentan con dicha certificación<sup>7</sup>. A pesar de

---

<sup>7</sup> A continuación, se relacionan las Universidades que cuentan con PVBG y con acreditación de alta calidad. Se indica también entre paréntesis el número de años de vigencia de dicha certificación: de Cartagena (6), de los Andes (10), de Manizales (6), Colegio Mayor Nuestra Señora del Rosario (8),

que actualmente contar con un protocolo de este tipo no es un factor de evaluación para el otorgamiento de la acreditación de alta calidad de la educación superior, bien podría afirmarse que las universidades que se han acogido a este sistema de acreditación, que en Colombia es voluntario, le dan un peso importante al hecho de contar con instrumentos para la atención de VBG en los entornos universitarios.

No obstante, hay que anotar también que, luego de contrastar el número de universidades acreditadas en alta calidad con el número de universidades con PVBG, el resultado es bastante desalentador. De acuerdo con el SNIES, actualmente existen en Colombia 45 universidades con acreditación de alta calidad; 32 de estas 45 universidades no cuentan con una ruta para atender casos de violencias. Es esperable que una eventual incorporación de un criterio de evaluación para el reconocimiento de la acreditación de alta calidad que evaluara si la universidad cuenta o no con PVBG sea un factor que movilice o incentive a las universidades a adoptar estos instrumentos.

#### D. *De qué se ocupan los protocolos*

##### i. Objeto de regulación

Un aspecto que no es menor, luego de la revisión de los protocolos rastreados, es determinar cuál es el alcance o la materia de estos instrumentos, es decir, cuál es la problemática o asunto social concreto objeto de regulación. Esta reflexión es importante, pues anteriormente en este texto me he decantado por el uso de la expresión “violencia basada en género” (VBG), en lugar de otros rótulos como podrían ser “violencia contra la mujer” o “violencia sexual”, que es solo una de las varias formas de VBG. Esta disparidad de categorías, así como la heterogeneidad en el alcance mismo de los protocolos o materia de regulación, son también aspectos notables a partir de la revisión de estos instrumentos.

Teniendo en cuenta que en este texto estoy partiendo del supuesto de la existencia de 15 universidades que sí cuentan con PVBG, era necesario corroborar que estos 15 instrumentos previeran en su texto normativo, de manera expresa, la atención de los hechos de VBG, en los que por supuesto estuviesen incluidos también los constitutivos de violencia sexual. Todos los protocolos adoptan distintos títulos o encabezados. Algunos de ellos expresamente mencionan las VBG y la violencia sexual (7); la gran mayoría

---

Distrital Francisco José de Caldas (4), EAFIT (8), EAN (4), Externado de Colombia (8), Industrial de Santander (8), Jorge Tadeo Lozano (6), Nacional de Colombia (10), Pedagógica Nacional (4) y Pontificia Universidad Javeriana (8). Las universidades que cuentan con PVBG pero que no están acreditadas en alta calidad son: Colegio Mayor de Cundinamarca y de Santander (UDES).

señala la violencia sin especificar el tipo (13) y otros no mencionan ni lo uno ni lo otro, y en su lugar acogen formulaciones más generales<sup>8</sup>. A pesar de que todos los protocolos rastreados utilizan distintos títulos, lo cierto es que todos estos instrumentos establecen en su articulado las violencias de género y/o sexual como su objeto de regulación y están orientados a prevenir y sancionar las conductas de violencia por razones de género, las cuales reconocen que afectan la convivencia en los contextos universitarios.

Llama especialmente la atención el protocolo de la Universidad Pedagógica Nacional, el cual está orientado, exclusivamente, a la “prevención y atención de las violencias contra *las* estudiantes” (cursivas introducidas) (UPN, s.f.). Este instrumento admite dos comentarios. El primero es que está diseñado para responder a los casos de violencia sufridos por las mujeres estudiantes exclusivamente. En este sentido, esta ruta no estaría considerando que otras mujeres, como lo podrían ser empleadas, profesoras, personal tercerizado de la misma institución o visitantes, también podrían ser víctimas de violencias en el entorno universitario, lo cual requiere a su vez una ruta de atención. Por otra parte, este protocolo muestra una preocupación por la violencia que sufren las mujeres, exclusivamente, y no adopta un enfoque más amplio desde el género en el cual se puedan cobijar hechos de violencia que sufren las personas con orientación sexual o identidad de género diversas.

## ii. Principios y definiciones

En relación con el tipo de aspectos que estos protocolos incorporan, conviene destacar al menos los siguientes. Por una parte, la gran mayoría de los instrumentos identificados contempla una sección de principios y otra de definiciones. En cuanto a los principios, 11 de los 15 protocolos incluyen una sección dedicada a los principios que orientan la ejecución de la ruta. Entre los principios incluidos, cabe mencionar los siguientes: autonomía, no revictimización, acción sin daño, igualdad y no discriminación, atención integral, enfoque diferencial, oportunidad y confidencialidad, siendo este último el más recurrente, presente en casi en la totalidad de los instrumentos. Así, es factor común en estos protocolos advertir que se guardará reserva de la información relacionada con los casos que ameriten activación de la ruta y que la intervención en razón del protocolo evitará revictimizar, estigmatizar o juzgar comportamientos; así como que se tendrán en consideración los aspectos particulares de la persona y de la situación para ofrecer

---

<sup>8</sup> Ejemplo de estos son: “Protocolo para la equidad de género y la sexualidad diversa en la Universidad EAFIT”, aprobado por el Consejo Académico mediante el Acta número 752 del 4 de octubre de 2018 y “Protocolo para la prevención y atención de conductas que atenten contra el buen trato entre los miembros de la comunidad universitaria Tadeísta”, adoptado mediante Resolución 028 de 6 de noviembre de 2018.

una adecuada atención, de acuerdo con los recursos sicosociales, médicos, legales, de seguridad y académicos disponibles en cada universidad.

En lo que tiene que ver con las definiciones, 13 de los 15 protocolos incluyen un acápite de términos, el cual resulta útil para conocer y visibilizar las distintas formas de violencia que pueden ocurrir en los entornos universitarios. En este tema, es común encontrar en estos documentos un glosario que incluye, entre otros, los siguientes términos: acoso, violencia sexual, económica, física y psicológica, violencia basada en género, violencia contra la mujer, discriminación, amenaza, maltrato, matoneo y abuso; siendo acoso, violencia sexual y violencia basada en género los más recurrentes.

En relación con los glosarios de términos, considero importante mencionar algunos protocolos que, además de la tipología de violencias antes mencionadas, también prevén otro tipo de definiciones. Así, por ejemplo, el protocolo de la Pontificia Universidad Javeriana (2018) contiene un glosario para facilitar el uso del protocolo, en el que incluye términos como: consentimiento, género, identidad de género, orientación sexual, diversidad, población de especial protección, entre otros. En esta misma línea se orienta el protocolo de la Universidad Eafit (2018), que además de incluir las distintas formas de violencia antes señaladas, también incorpora un extenso catálogo de términos relacionados con el género, en los que aparecen los siguientes: equidad; disforia, disconformidad, conformidad, expresión, identidad de género; así como agénero, cisgénero, *genderqueer* e identidad sexual, por mencionar solo algunos.

Los glosarios de los protocolos resultan especialmente útiles al momento de su aplicación. Lo son, por ejemplo, una vez la ruta es activada a partir de la puesta en conocimiento de hechos constitutivos de violencia, para efectos de proveer atención adecuada a la persona víctima según la oferta de servicios disponible en el protocolo de la propia IES. Además de útiles, los glosarios de términos también son necesarios en el adelantamiento de los procedimientos disciplinarios que se pueden derivar de los hechos de violencia denunciados, pues en el marco de estos procedimientos sancionatorios se debe encajar la conducta cometida a una falta disciplinaria específica. Entonces, así la IES manifieste tener tolerancia cero con hechos de violencia, en cada caso el correspondiente comité disciplinario debe individualizar la conducta y calificarla a partir de las faltas previstas en el respectivo reglamento. Así, es indispensable, por ejemplo, diferenciar cuándo se está en presencia de hechos de acoso, de matoneo, de discriminación o de abuso; asimismo, cuándo los hechos configuran una violencia basada en género y, dado el caso, de cuál de sus formas (sexual, psicológica, económica o física).



### iii. Instancias institucionales y medidas de protección

Otro denominador común presente en los protocolos objeto de análisis es la descripción de instancias institucionales que intervienen en cada una de las fases de la ruta para la recepción, trámite, acompañamiento y eventual sanción de las situaciones de violencia. En este sentido, los protocolos hacen alusión a la posibilidad de adoptar medidas de tipo médico, de seguridad, psicológicas, legales, académicas o laborales, según el caso. Sin duda, estas medidas son fundamentales para brindar atención adecuada y oportuna a las víctimas de estas expresiones de violencia. Sin embargo, muchos de estos instrumentos solamente mencionan que las medidas existen, sin describir cuáles son y en qué consisten.

A manera de ejemplo, varios de estos protocolos mencionan la intervención de los consultorios jurídicos de las universidades como una instancia que puede ofrecer asesoría legal y, en algunos pocos casos, también representación. Sin embargo, no se aclara el alcance de esta intervención; si está disponible tanto para personas víctimas como para personas victimarias o solo para víctimas; si es un servicio legal gratuito o comporta algún costo; si está a cargo de personal docente del consultorio jurídico o de sus estudiantes practicantes; cuáles son los criterios para acceder a los servicios legales de representación cuando se desea llevar el caso ante las autoridades judiciales, si es que esto es posible, entre otras cuestiones. De nuevo, esto no es un aspecto menor o secundario. Conocer estos detalles es de suma utilidad tanto para quienes intervienen en la aplicación de la ruta como para quienes la activan en calidad de víctimas.

Considero que en esta dirección apunta el protocolo de la Universidad de los Andes (2019), que no solo identifica la instancia institucional que interviene –aspecto que en general todos los protocolos hacen–, sino que también hace una breve descripción de lo que dicha instancia puede hacer y la relación, también general, de las medidas preventivas que cada una de ellas puede tomar. Entonces, por ejemplo, en cuanto a medidas de acompañamiento legal que el Consultorio Jurídico de la Universidad de los Andes puede prestar, la ruta establece:

- (i) Orientar a la persona respecto de los procedimientos judiciales que apliquen a su caso; y (ii) En los casos en que la persona afectada requiera o desee dirigirse a una entidad externa (Ej.: Fiscalía, Medicina Legal, Policía, etc.), pero no cuente con personas cercanas que puedan acompañarla, la Universidad dispondrá de una persona debidamente capacitada para actuar en calidad de acompañante, más no de representante suyo.

En otro lugar de la ruta, en el que se establecen las instancias institucionales que pueden intervenir en la aplicación del protocolo, en relación con el Consultorio Jurídico, expresamente se menciona que se ofrecen servicios legales profesionales de asesoría y

acompañamiento a las víctimas de los hechos de violencia de los que trata el protocolo y que, excepcionalmente, podrá ofrecerse representación a quien no cuente con los recursos necesarios para contratar los servicios legales de abogado de confianza. Además, se advierte que la atención estará a cargo de personal profesional del nivel directivo o asesor (no de los estudiantes practicantes).

Considero que una descripción más minuciosa del tipo de medidas que pueden ser adoptadas, así sea a manera enunciativa y no taxativa, pues siempre podrán existir otras, puede ser muy ilustrativa para las autoridades universitarias que tienen a su cargo la gestión de estos asuntos, sin poner en riesgo la aplicación del instrumento o ruta debido, por ejemplo, a un cambio de este personal. Pero no solo es útil para las personas de estas instancias, sino también para las propias víctimas, quienes pueden sentirse confiadas o movilizadas a denunciar los hechos de violencia ocurridos al interior de la universidad a partir de la revisión de las medidas disponibles.

En cuanto a las víctimas, es importante también conocer qué es lo que puede ofrecer la universidad y hasta dónde puede llegar, para que no se creen expectativas irreales sobre la capacidad institucional de la propia universidad. Una información clara y suficiente también sirve a la persona agredida para que pueda definir qué es lo que desea hacer frente a su caso. No debe perderse de vista que el querer de la víctima debe ser respetado y debe ser también el eje articulador de cualquier intervención institucional, con el fin no contrariar los principios de intervención sin daño y no revictimización previstos en varios de los protocolos estudiados.

#### iv. Ámbito de aplicación

Luego de la revisión de los protocolos objeto de análisis en el presente trabajo, encuentro relevante hacer un breve comentario sobre cómo estas 15 universidades entienden el ámbito de aplicación de las rutas de atención. Con ámbito de aplicación me refiero a dos aspectos. Por una parte, a qué personas o grupos de personas es aplicable el protocolo. Por otra, al factor territorial de ocurrencia de los hechos constitutivos de violencia, lo cual determina cuándo es competente la IES para conocer y actuar frente a los hechos, a partir de las disposiciones del propio protocolo.

En cuanto a lo primero, esto es, a las personas destinatarias de la ruta de atención, conviene destacar que, en términos generales, todos los protocolos coinciden en señalar que se aplica a estudiantes, profesores y personal administrativo. Algunos protocolos tienen una perspectiva más amplia y prevén la aplicación de la ruta de atención a terceras personas que, en estricto sentido, no serían “comunidad universitaria”. Sin embargo, este no es un factor común en todos los protocolos y dejaría por fuera a personas quienes sí

tienen relación con el funcionamiento y cotidianidad de la vida universitaria como, por ejemplo, personal de aseo y de seguridad, contratistas, proveedores, visitantes o cualquier otro tercero presente en la universidad. Estas personas bien pueden ser víctimas de actos de violencia o agentes agresores y, en tal sentido, ambos escenarios deben estar contemplados en el protocolo.

A manera de ejemplo, este sería el espíritu del protocolo del Colegio Mayor de Cundinamarca (2018), que además de señalar su aplicación a estudiantes y personal docente y administrativo, también incluye a las personas que prestan sus servicios a la universidad mediante cualquier forma de contratación, así como a los particulares que sufran algún tipo de violencia de género (o sexual) mientras se encuentren en los inmuebles o vehículos de propiedad de la universidad. En el mismo sentido lo establece la ruta de la Universidad Nacional (2017). Este protocolo aplica a quienes integran la comunidad universitaria (estamento estudiantil, profesoral y administrativo), así como a quienes prestan sus servicios a la universidad a través de las distintas modalidades de contratación.

En cuanto a lo segundo, relacionado con el factor territorial, varios de los protocolos revisados guardan silencio al respecto; únicamente 6 de estos 15 documentos regulan expresamente este factor relacionado con el ámbito de aplicación. En principio, podría pensarse que esto no tendría que ser objeto de regulación expresa, pues parecería bastante obvio que todo hecho que ocurra en el campus de la IES será de su competencia y, en consecuencia, estará cobijado por las prescripciones de la respectiva ruta. Sin embargo, este aspecto es cada vez menos obvio y se ha venido convirtiendo en un gran desafío para las instituciones educativas el poder delimitar las fronteras de su propia competencia para intervenir en los temas de violencia que inciden en la vida universitaria. Un factor que sin duda ha puesto en evidencia esta dificultad es lo que ocurre a través de los medios virtuales y que no necesariamente tiene lugar en las instalaciones de la IES, pero que, indudablemente, sí incide en las relaciones entre las personas de la comunidad educativa.

A esta realidad responden los protocolos de las Universidades Colegio Mayor de Cundinamarca (2018), de Santander (2018), de los Andes (2019), Industrial de Santander (2018), Distrital Francisco José de Caldas (2018) y Nacional de Colombia (2017). Entonces, por ejemplo, la ruta del Colegio Mayor de Cundinamarca señala que esta se activará cuando las conductas de violencia se presenten en las instalaciones de la universidad (predios, inmuebles y vehículos de propiedad o uso de la Universidad); en espacios donde se lleven a cabo actividades institucionales; cuando ocurra en espacios virtuales o ajenos a la universidad, siempre que la persona víctima sea estudiante, docente o administrativo. Las

universidades Distrital, Nacional de Colombia e Industrial de Santander también afirman la aplicación de sus respectivos PVBG cuando estas violencias ocurren tanto en el espacio físico como en el virtual de las instituciones educativas. La Universidad de Santander, además de contemplar todos los aspectos territoriales anteriormente señalados, incluye también los sitios de práctica.

Tal vez el protocolo que de manera más detallada o desagregada regula este factor territorial, es de la Universidad de los Andes (2019), el cual, además de contar con los criterios ya mencionados, prevé la aplicación del protocolo cuando:

(...) Los hechos ocurran por fuera del campus o a través de medios informáticos o telemáticos, medios masivos de comunicación o redes sociales y *se afecten de manera grave la convivencia universitaria, los derechos fundamentales y las relaciones laborales o académicas de un miembro de la comunidad universitaria.* (Cursivas mías).

Un criterio como este pone en evidencia el desafío que representa el poder delimitar las fronteras de lo que es la vida universitaria. Esto es así porque muchas de las relaciones entre las personas de la comunidad académica ocurren hoy a través de las redes sociales y de los medios virtuales, cuyas fronteras son, de entrada, muy difíciles de trazar. También lo es porque le apuesta a intervenir en asuntos que, aunque han ocurrido fuera de lo que sería el campus o por medios virtuales, en todo caso se considera que serían capaces de afectar “la convivencia universitaria, los derechos fundamentales y las relaciones laborales o académicas de un miembro de la comunidad universitaria”. Esta es sin duda una apuesta ambiciosa y es también un gran desafío, especialmente al momento de su aplicación. El primer gran reto en relación con una formulación de este tipo es cómo aplicar de forma igualitaria y consistente criterios tan amplios como la afectación de la convivencia universitaria o las relaciones, bien sean académicas o laborales, y cómo calificar el grado de dicha afectación con el fin de identificar, en cada caso, cuándo esta es grave o no.

La regulación del factor territorial, que parece ser todavía un aspecto subregulado por los protocolos de las universidades colombianas, es sin duda uno fundamental. La determinación de este factor es muy necesaria para que, al momento de aplicación del protocolo, exista certeza de hasta dónde tiene competencia la universidad para intervenir en un caso determinado. La importancia de este factor se hará más patente en la medida en que se pone en funcionamiento el protocolo y se pone a prueba la ruta fijada. Así entonces, la alerta sobre la regulación de este asunto territorial es relevante para las universidades que ya hoy lo tienen incorporado en sus protocolos, para efectos de una futura revisión del instrumento. Lo es también para las universidades que aún no lo han

considerado explícitamente en sus instrumentos y, por supuesto, para las universidades que aún hoy no cuentan con un PVBG.

#### **4. COMENTARIOS FINALES**

Luego de la revisión y análisis de los protocolos rastreados, considero pertinente proponer unos comentarios finales sobre los PVBG de las universidades.

Uno de los enormes desafíos que encaran las universidades al implementar los PVBG tiene que ver con cómo asegurar que dichos procedimientos satisfagan adecuadamente las garantías del debido proceso de las partes involucradas. No se trata solo de respetar y satisfacer las garantías propias del derecho fundamental al debido proceso, sino también de que estos protocolos no resulten ser lesivos para los derechos de las personas víctimas ni constituyan un instrumento de revictimización para ellas.

A pesar de que varios protocolos incorporan estos principios, es importante que las personas que tienen a su cargo el diseño y la aplicación de la ruta conozcan lo que implican estos principios y los respeten a lo largo de la actuación. Hago esta mención porque es natural que sean muchas las personas que intervengan a lo largo de los procesos de aplicación de la ruta, especialmente en los de tipo disciplinario, tanto académicos como laborales. Puede ocurrir que estas personas no cuenten con las herramientas necesarias, desde la perspectiva de género, para abordar adecuadamente estas cuestiones. Luego, aquí surge un enorme desafío de pedagogía y formación a todos los niveles en las universidades, de cara a una aplicación de los protocolos; una que sea justa, respetuosa de las diferencias y realmente garante de los derechos de las personas involucradas.

Es muy importante que la persona víctima de VBG sea asesorada de forma oportuna y adecuada, con el fin de que decida de forma razonada e informada cómo desea proceder, de acuerdo con las alternativas disponibles, tanto internamente en la propia institución educativa como externamente. Asimismo, se requiere que la víctima cuente con los instrumentos, en términos de asesoría y representación, que le permitan agotar satisfactoriamente las distintas etapas del procedimiento, tanto en la universidad como en las instituciones públicas, de acuerdo con su derecho al acceso a la justicia.

En relación con este punto, considero que los consultorios jurídicos son un recurso ya disponible en las universidades que cuentan con facultades de derecho, el cual podría ser aprovechado para proveer información oportuna y de calidad a las personas víctimas de las agresiones. Con este insumo, las personas involucradas podrían tener un mejor conocimiento de los distintos escenarios que pueden enfrentar y las alternativas disponibles, con el fin de que ellas puedan tomar decisiones conscientes y suficientemente informadas.

Es deseable también que las universidades cuenten con bases de datos o sistemas que les permitan concentrar la información sobre los casos denunciados, independiente de si estos concluyen o no con una eventual sanción de tipo disciplinaria. Tener información sobre los hechos de violencia, quiénes son los perpetradores y quiénes las víctimas, tipo de violencia, forma de inicio y conclusión del caso, entre otros aspectos, es útil para que la universidad pueda dar cuenta de las medidas que ha adoptado para prevenir y sancionar los hechos constitutivos de violencia.

Contar con datos sobre los hechos de violencia en los entornos educativos no solo es importante por razones de gestión institucional. Esto es supremamente útil, también, para tomar acciones al interior de la propia IES, orientadas a visibilizar este tipo de hechos y diseñar e implementar políticas institucionales para hacerles frente. El levantamiento de este tipo de información deberá ir de la mano de estrategias de medición del impacto de los protocolos vigentes, así como de procesos de revisión y ajuste. Solo de esta manera es posible conocer de qué forma la ruta responde a los hechos que tienen lugar en el contexto universitario.

Finalmente, es importante que el MEN, como cabeza del sector de educación y autoridad nacional en los asuntos regulatorios de este sector administrativo, adopte sin más dilaciones el marco regulatorio que oriente la expedición de los PVBG de todas las IES, independiente de su carácter académico. Es deseable también que este sea un proceso de construcción plural y abierto, en el que puedan tener algún tipo de participación las IES, tanto si cuentan con PVBG como si no. Así, la elaboración de estos lineamientos podría nutrirse de las experiencias que en este sentido ya han acumulado las universidades.

El trabajo que aquí concluye es solo una entrada a la materia de los PVBG en el ámbito de la educación superior en Colombia. Espero que estas reflexiones animen futuros trabajos que, en esta línea, exploren asuntos tales como: rastreo de protocolos en otras universidades, a nivel regional o internacional, que permita hacer trabajos comparativos más ambiciosos; documentación de experiencias de diseño de protocolos, en la que se pongan de presente tanto los logros como los desafíos que ello ha representado; análisis de casos particulares en los que se ponga a prueba la pertinencia y efectividad de un protocolo en particular. Al respecto, es necesario abordar la forma en que se conectan las rutas de atención y los estatutos profesoraes y reglamentos de trabajo cuando a estos se remite en casos de tipo disciplinarios. Esto es especialmente importante cuando entre ambos instrumentos hay distinción de procedimiento y sanciones en los casos en que la persona agresora es docente de la universidad.

## CONCLUSIÓN

En este trabajo he explorado los PVBG que han adoptado algunas universidades colombianas en virtud del principio constitucional de autonomía universitaria. A partir de la revisión y análisis de estos instrumentos fue posible conocer en detalle los marcos regulatorios que cada una de estas rutas propone, lo cual me permite arribar a las siguientes conclusiones generales.

El grupo de universidades que ha decidido expedir su propio PVBG es todavía muy minoritario; solo 15 universidades de las 86 registradas lo han hecho. Aunque esto puede deberse a muchas razones, lo cierto es que se trata de una decisión que ha sido voluntaria de las propias IES, debido a que no existe una decisión administrativa de parte de la autoridad de regulación del sector de educación, MEN, en este sentido. Además, no solo es un proceso muy incipiente, debido al número de universidades normativamente comprometidas con este tema, sino que también es un proceso de muy reciente inicio, el cual ha tomado impulso en los últimos dos años.

Sí existe una relación entre acreditación de alta calidad y los PVBG. De las 15 universidades que sí cuentan con este marco normativo interno, 13 cuentan con acreditación de alta calidad de acuerdo con el sistema de medición de la calidad de la educación superior vigente en Colombia.

Independientemente del enfoque que cada uno de estos protocolos adopta, todos establecen las violencias de género y/o sexual como su objeto de regulación. Además, estos marcos normativos están orientados a prevenir y sancionar las conductas de violencia por razones de género, las cuales reconocen que afectan la convivencia en los contextos universitarios.

La mayoría de las rutas objeto de estudio prevén un conjunto de principios, así como un glosario en el que se definen las tipologías de VBG y de otros términos relacionados con el género. Ambos aspectos resultan especialmente útiles para orientar a las personas e instancias institucionales que tienen a su cargo la aplicación de los instrumentos, así como a las personas que se vean involucradas en estos hechos de violencia.

Es común encontrar en los protocolos estudiados la indicación de las instancias institucionales que intervienen en cada una de las fases de la ruta, así como el tipo de medidas que estas pueden adoptar. Sin embargo, la descripción de este aspecto es todavía muy vaga en algunos protocolos, especialmente en lo que tiene que ver con el tipo de medidas de protección que se pueden tomar. En general, es deseable tener más información y mayor detalle sobre la oferta de las medidas disponibles y su alcance.

Algo parecido sucede con lo que tiene que ver con el ámbito de aplicación de los protocolos. Aunque es claro que estos aplican a la típica población universitaria, como lo son profesores, empleados y estudiantes, no lo es tanto en relación con los terceros, quienes también pueden verse envueltos en situaciones de violencia como agresores y como víctimas. Varios protocolos guardan silencio frente a este tema o simplemente no están cobijados por la ruta. En general, también requiere afinarse un poco mejor lo relacionado con el factor territorial de las rutas, particularmente lo relacionado con los hechos de violencia que suceden por fuera de los campus universitarios y a través de las redes. Sin duda, este es uno de los desafíos más grandes que hoy enfrentan las IES y que reta la utilidad y eficacia de los PVBG.



## BIBLIOGRAFÍA

- Coker, D., Goodmark, L. y Olivo, M. (2015). Introduction: CONVERGE! Reimagining the movement to end gender violence. *U. Miami Race & Soc. Just. L. Rev*, 5(2), pp. 249-256. <http://repository.law.miami.edu/umrsjlr/vol5/iss2/5>
- Corte Constitucional de Colombia. (26 de junio de 2018). Sentencia T-239/18. M.P. Gloria Stella Ortiz Delgado.
- Congreso de Colombia. (28 de diciembre de 1992). Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Ley 30 de 1992. Diario Oficial 40.700.
- Cruz, V. y Vásquez, E. (2018). Violencia de Género y Universidad. Hacia la consolidación de una política de reconocimiento y ampliación de derechos. En Rojo, P. y Jardon, V. (Comp.), *Los Enfoques de Género en las Universidades*, pp. 110-120. Argentina: Universidad Nacional de Rosario.
- Goldscheid, J. (2015). Gender Neutrality and the “Violence against Women” Frame. *U. Miami Race & Soc. Just. L. Rev*, 5 (2), pp. 307-324. <http://repository.law.miami.edu/umrsjlr/vol5/iss2/9>
- Organización de los Estados Americanos (OEA). Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará). 9 de junio de 1994. <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-61.html>
- Pontificia Universidad Javeriana. (2018). Protocolo para la Prevención, Atención, Acompañamiento, Orientación y Seguimiento de Casos de Violencias y Discriminación en la Pontificia Universidad Javeriana. Resolución Rectoral No. 665 del 25 de julio de 2018. <https://www.javeriana.edu.co/documents/15832/0/Documento+Protocolo.pdf/a6e1832f-8846-42fb-8c63-417eee3b5f62>
- Sylva Charvet, E. (2015). Introducción ¿Qué tiene que ver el género con la calidad de la educación superior? En *Calidad de la educación superior y género en América Latina*, pp. 7-27. Quito: Red de Educación Superior y Género del Ecuador y Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).
- Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. (2018). Por la cual se establece el Protocolo para la Prevención y Atención de casos de Violencia Basadas en Género y Violencias Sexuales. Resolución No. 1493 del 8 de noviembre de 2018. [http://www.unicolmayor.edu.co/portal/recursos\\_user/Resoluciones/Resoluciones2018/Resolucion1493de2018.pdf](http://www.unicolmayor.edu.co/portal/recursos_user/Resoluciones/Resoluciones2018/Resolucion1493de2018.pdf)
- Universidad de Cartagena. (s.f.). Protocolo de atención en caso de violencia y acoso en la Universidad de Cartagena. <http://www.unicartagena.edu.co/aspirante/protocolo-de-atencion-en-caso-de-violencia-y-acoso>

- Universidad de los Andes. (2019). Protocolo para casos de Maltrato, Acoso, Amenaza, Discriminación, Violencia Sexual o de Género (MAAD). Comité Directivo en la sesión 181-19 del 22 de febrero del 2019. <https://vde.uniandes.edu.co/images/cartaRector/marzo-2019/images/acuerdos/Protocolo-MAAD-2019.pdf>
- Universidad de Manizales. (2015). Protocolo de abordaje y ruta de víctimas de violencia sexual. 16 de julio de 2015. [https://umanizales.edu.co/wp-content/uploads/2019/05/protocolo\\_de\\_abordaje\\_y\\_ruta\\_de\\_victimas\\_de\\_violencia\\_sexual.pdf](https://umanizales.edu.co/wp-content/uploads/2019/05/protocolo_de_abordaje_y_ruta_de_victimas_de_violencia_sexual.pdf)
- Universidad de Santander. (2018). Protocolo de Bienestar Universitario para Casos de Violencia Sexual y/o de Género de la Universidad de Santander UDES. 10 de octubre de 2018.
- Universidad del Rosario. (s.f.). Protocolo Universidad para Todos: Libre de violencia. <https://www.urosario.edu.co/Urosario-te-escucha/Documentos/Protocolo-URosario-libre-de-violencia.pdf>
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2018). Por la cual se adopta el Protocolo para la Prevención y Atención de Casos de Violencia basada en género y violencia sexual de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Resolución No. 426 del 4 de diciembre de 2018. [https://sgral.udistrital.edu.co/xdata/rec/res\\_2018-426.pdf](https://sgral.udistrital.edu.co/xdata/rec/res_2018-426.pdf)
- Universidad Eafit. (2018). Protocolo para la equidad de género y la sexualidad diversa en la Universidad Eafit. Acta del Consejo Académico No. 752 del 4 de octubre de 2018. <http://www.eafit.edu.co/centro-integridad/Documents/protocolo-genero-eafit.pdf>
- Universidad EAN. (2018). Protocolo de prevención, atención, acompañamiento y seguimiento a casos de violencia y discriminación en la Universidad EAN. Resolución No. 00107 de 15 de noviembre de 2018. <https://universidadean.edu.co/sites/default/files/institucion/resoluciones/protocolo-casos-de-violencia.pdf>
- Universidad Externado de Colombia. (s.f.). Protocolo de atención en casos de violencia y acoso en la Universidad Externado de Colombia. <https://www.uexternado.edu.co/la-universidad/protocolo-de-atencion-en-casos-de-violencia-y-acoso-en-la-universidad-externado-de-colombia>
- Universidad Industrial de Santander. (2018). Por el cual se aprueba el Protocolo para Atención de Hechos de Violencia basada en Género. Resolución No. 289 del 1 de marzo de 2018. <https://www.uis.edu.co/webUIS/es/documentos/resolucion298-2018.pdf>
- Universidad Jorge Tadeo Lozano. (2018). Protocolo para la prevención y atención de conductas que atenten contra el buen trato entre los miembros de la comunidad universitaria Tadeísta. Resolución No. 028 de 6 de noviembre de 2018. [https://www.utadeo.edu.co/sites/tadeo/files/collections/documents/field\\_attached\\_file/resolucion\\_no.028\\_por\\_la\\_cual\\_se\\_define\\_el\\_protocolo\\_para\\_la\\_prevenccion\\_y\\_atencion\\_conductas\\_que\\_atenten\\_contra\\_el\\_buentrato\\_entre\\_los\\_miembros\\_de\\_la\\_comunidad\\_universitaria\\_tadeista.pdf](https://www.utadeo.edu.co/sites/tadeo/files/collections/documents/field_attached_file/resolucion_no.028_por_la_cual_se_define_el_protocolo_para_la_prevenccion_y_atencion_conductas_que_atenten_contra_el_buentrato_entre_los_miembros_de_la_comunidad_universitaria_tadeista.pdf)

Universidad Nacional de Colombia. (2017). Por la cual se establece el Protocolo para la Prevención y Atención de Casos de Violencias Basadas en Género y Violencias Sexuales. Resolución de Rectoría No. 1215 del 16 de noviembre de 2017. [http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d\\_i=89782](http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=89782)

Universidad Pedagógica Nacional – UPN. (s.f.). Protocolo para la Prevención y Atención de las violencias contra las estudiantes UPN. [http://www.pedagogica.edu.co/userfiles/files/protocolo\\_atencion\\_prevenccion\\_violencia\\_estudiantes\\_upn.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/userfiles/files/protocolo_atencion_prevenccion_violencia_estudiantes_upn.pdf)



## CAPÍTULO V.

### **SEXISMO, VIOLENCIA SIMBÓLICA Y RESPUESTAS INSTITUCIONALES: REFLEXIONES EN TORNO AL PROYECTO “DESARROLLO DE UN SISTEMA PILOTO DE GESTIÓN DE LA EQUIDAD DE GÉNERO Y LA DIVERSIDAD SEXUAL PARA LA UNIVERSIDAD ICESI”**

Erika Márquez Montaña<sup>1</sup>  
María Camila Hernández Ceballos<sup>2</sup>  
Ana María Agredo González<sup>3</sup>

*Universidad Icesi (Colombia)*

#### Resumen

Este capítulo discute la cuestión de las violencias simbólicas en el ámbito universitario a propósito de la conformación de una ruta institucional de atención a las violencias de género que pretende dar cuenta de este tipo de casos. Al preguntarse sobre el posible tratamiento de estas violencias en el ámbito de la ruta, se indaga sobre las preconcepciones que dan sentido a la violencia simbólica como una categoría que, para algunos, hace parte simplemente del derecho de expresar de manera libre opiniones y comentarios.

Partiendo de estas dificultades para una definición normativa en el marco de la ruta, se exploran también los límites que le impone a cualquier regulación del tema el contexto sexista que le rodea. En particular, concepciones de las mujeres como pasivas frente a situaciones de conquista masculina y de los hombres como naturalmente orientados al halago y al cortejo. Por otra parte, se discute como dificultad para considerar las discriminaciones e incluso el acoso sexual, las jerarquías que permiten abusos de poder representados, por ejemplo, en tratamientos preferenciales debido al género y comentarios discriminatorios en el aula de clase. Ante esta problemática, se propone un tratamiento que trascienda lo disciplinario y se concentre en un enfoque pedagógico. Teniendo en

---

1 Abogada de la Universidad Externado de Colombia, con Maestría y Ph.D. en Sociología de la Universidad de Massachusetts-Amherst. Actualmente está a cargo de la dirección del Programa de Sociología y es profesora asistente del Departamento de Estudios Sociales de la Universidad Icesi, Colombia. Correo electrónico: [emarquez@icesi.edu.co](mailto:emarquez@icesi.edu.co)

2 Politóloga, especialista en docencia universitaria y magíster en Estudios Sociales y Políticos, todos realizados en la Universidad Icesi, Colombia. Actualmente se desempeña como profesora de cátedra del Departamento de Estudios Políticos de la Universidad Icesi y es investigadora del Programa de Estudios de Género de esta misma universidad. Correo electrónico: [mchernandez@icesi.edu.co](mailto:mchernandez@icesi.edu.co)

3 Antropóloga de la Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. Vinculada a la Universidad Icesi, Colombia, como profesora de cátedra e investigadora del Programa de Estudios de Género y del Observatorio para la Equidad de las Mujeres - OEM. Correo electrónico: [ana.agredo83601@correo.icesi.edu.co](mailto:ana.agredo83601@correo.icesi.edu.co)

cuenta el ámbito universitario en el que se desplegará la ruta, se plantea que esta pueda permear el proyecto educativo institucional y sus propósitos de educar a personas críticas y conscientes de la dignidad humana, un principio este último que también es central en el tratamiento de las violencias de género.

**Palabras clave:** violencias de género, educación superior, violencia simbólica, sexismo.

## INTRODUCCIÓN

En este texto presentamos una reflexión crítica sobre el proceso de creación de una ruta institucional para la atención y prevención de las violencias basadas en género en una universidad privada del país. El texto le hace seguimiento a uno de los principales hallazgos del proceso, el cual, de manera interesante, apunta a señalar la centralidad de las ofensas “menores”, como los chistes sexistas y las discriminaciones cotidianas, por encima de los casos más graves de violencia sexual. Sin restar importancia a la presencia de situaciones complejas de acoso o abuso sexual, la construcción de la ruta revela que a los casos de violencia más severa subyace una cultura androcéntrica que desvalora lo femenino y penaliza las masculinidades no hegemónicas, así como las sexualidades disidentes.

En este sentido, se explora el argumento de que la universidad, antes que un lugar privilegiado de intercambios ilustrados, no jerárquicos y siempre constructivos, es un espacio donde se reproducen las desigualdades sociales más sentidas y, por desgracia, las más normalizadas. En otras palabras, el espacio universitario, antes que representar un orden autónomo y alejado de la cultura, no es más que una extensión de esta y por tanto en él se presentan cotidianamente situaciones como la discriminación y los abusos de poder. Por esta razón, se hizo necesario considerar la creación de mecanismos de atención y resolución de casos asociados a las violencias más sutiles. Estos serán los que presentamos aquí.

### 1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE MOIRA<sup>4</sup>

La reflexión sobre el proceso de construcción de una ruta de atención para las violencias basadas en género dentro de la universidad parte del reconocimiento de las peculiaridades del proceso como una iniciativa de investigación financiada por la propia universidad y liderada desde un grupo profesoral de estudios de género, y no tanto como un resultado de reclamos estudiantiles a denuncias sin resolver, como ha sido el caso en varias de las recientes iniciativas universitarias que han impulsado rutas y protocolos de esta naturaleza en el país. Sin embargo, es de resaltar que gran parte de la motivación por

---

4 Mecanismo de Orientación Institucional y Ruta de Atención.

iniciar esta investigación ha sido el desgaste emocional de muchas profesoras mujeres que prestaron su escucha a distintos casos, lo que generó una preocupación general, pues, por un lado, el Programa de Género y las profesoras adscritas a las Humanidades y Educación no tenían que ser las personas por asociación que debían resolver los casos y, por otro, tampoco debían ser ellas las contenedoras de una carga emocional que las rebasaba. En este sentido, se ubicó el proyecto como una necesidad de construir y exigir ante la universidad una ruta de atención especializada para estos casos, como una apuesta de responsabilidad institucional.

Si bien se ha venido trabajando en un compromiso por desarrollar programas y estrategias que contribuyan a sensibilizar y capacitar a la comunidad educativa (estudiantes, docentes y administrativos) sobre las violencias de género –de acuerdo con lo planteado por la Ley 1257 de 2008– y sobre las violencias y discriminaciones contra la comunidad LGTBIQ, fue a partir del inicio del proyecto de investigación que surgieron nuevos hallazgos y preguntas. Uno de ellos fue la centralidad en el análisis y respuesta a las ofensas “menores”, como los chistes sexistas y las discriminaciones cotidianas, que evidenció que estas se presentaban de manera recurrente, por encima de los casos más graves de violencia sexual.

## **2. SOBRE LAS OFENSAS “MENORES” EN EL CAMPUS**

A partir de esto se emprendió un diagnóstico en el cual se realizaron encuestas a estudiantes, docentes y personal no docente (886, 198 y 154 encuestas, respectivamente). En ellas se indagó sobre seis aspectos relacionados con el conocimiento de casos de discriminación y violencias de género, la frecuencia de estos actos, las experiencias frente a discriminaciones y violencias de género y las relaciones de pareja en cuanto a violencia de género y toma de decisiones colectivas.

En la encuesta con estudiantes llamó la atención el resultado sobre percepciones de violencias de género y discriminaciones. Por una parte, habiendo encuestado a 886 estudiantes de pregrado, se encontró que en la universidad un 44% de estudiantes aseguraba haber experimentado acoso sexual en los espacios universitarios por otros estudiantes y que el 23% aseguraba conocer a otros estudiantes que habían sido víctimas de abuso sexual por parte de compañeros o compañeras de clase. Más allá de las dificultades que trae el hecho de que la definición de acoso pueda ser ambigua, y aunque el concepto no se definió en la encuesta para evitar un sesgo en quienes respondían, estos resultados empezaron a sugerir que existe una percepción entre los y las estudiantes de que las experiencias de hostigamiento con fines sexuales por parte de sus pares son muy comunes en su vida cotidiana como universitarios.

En el otro espectro de las percepciones sobre violencia y discriminaciones, la encuesta mostró que el 30% de estudiantes afirmó que era común que sus compañeros hicieran chistes de contenido sexista *siempre* o *muchas veces*; el 12% dijo haber recibido comentarios, bromas ofensivas, miradas obscenas o conversaciones indeseables relacionadas con asuntos sexuales por parte de un o una docente *algunas veces* o *la mayoría de las veces*; el 33% dijo conocer a otros estudiantes que han sido víctimas de discriminación por razones de género; y el 49% de los estudiantes asegura conocer casos en los que ser hombre o mujer ha sido un impedimento o un obstáculo para aprobar una materia.

Con estas respuestas se hizo evidente la preocupación acerca de conductas que, aunque no corresponden a denuncias de las conductas de violencia graves, sí tienen que ver con una vivencia de formas de violencia y discriminación más sutiles. El hecho de que casi la mitad de los encuestados dijeran que el género de una persona importa a la hora de aprobar una materia nos dio indicios, aunque susceptibles de mayor investigación, de que los y las estudiantes experimentan la vida universitaria de forma diferente y de que, por tanto, hay que comprender mejor cuáles son los aspectos que impactan el desempeño académico para hombres y mujeres.

En esta medida, empezamos a preguntarnos sobre las violencias simbólicas, entendidas, inicialmente, como aquellas agresiones –distintas a las de orden físico o sexual- que podrían justificar la aplicación de un tratamiento diferencial. Una primera dificultad en el proceso de construir una ruta de atención a las violencias de género fue la de definir siquiera cuáles serían las formas de comportamiento que podrían ser consideradas deseables o indeseables de cara a la equidad de género en el campus. En una reunión de socialización del proyecto, por ejemplo, al discutir sobre la aplicabilidad de la ruta, nuestros colegas empezaron a cuestionarse en qué medida chistes y comentarios podrían recibir la etiqueta de violencia simbólica. En un escenario en el que, dirían ellos, el tono de lo políticamente correcto se habría tomado la discusión pública, “¿no constituyen las bromas a profesores calvos o barrigones, por poner un caso, situaciones de discriminación o acoso?”; o, con respecto a la ruta y según esta posición relativista, “¿no corremos el peligro de castigar situaciones inocuas al considerar las bromas u ofensas ‘menores’ un tema sujeto a regulación?”

La respuesta en esta discusión no pareció obvia. Si bien uno de los principales hallazgos de la investigación fue la comprobación de que las violencias más presentes en el campus son aquellas “menos graves” en cuanto a su potencial de vulneración física o sexual, no fue del todo posible que la conversación con nuestros colegas saliera del argumento de que la ruta tiene un potencial punitivo o moralista al pretender regular asuntos que aparentemente son del ámbito de la vida personal.



Frente a esto, el proyecto propuso para la ruta MOIRA un camino de tres vías donde la solución de los casos se dé por medio de tres tipos de enfoques: para los más graves, que involucren la comisión de un delito, se buscará tratamiento jurídico en las instancias legales correspondientes por fuera de la universidad. Para los casos de gravedad media, el proceso asumirá un enfoque disciplinario con intervención sancionatoria, si es del caso, por parte de una instancia neutral colegiada dentro de la propia universidad. Para los casos leves, que, pensamos, podrían llegar a ser al comienzo numerosos, se contempló un enfoque alternativo-pedagógico, en el que las sanciones serían sustituidas por medidas de corte educativo y de resolución de conflictos.

En los dos últimos casos, y especialmente en el último, de todas maneras, quedaba la inquietud sobre los comportamientos a considerar con la ruta. Aquí nos preguntamos, ¿constituye un caso “menor” una instancia que amerita siempre una intervención institucional? ¿o deberían los casos menos graves quedar sin regular y a cargo de instancias pedagógicas que intervengan a su arbitrio cuando emerja una denuncia? ¿debería un comentario jocoso activar el mecanismo de la ruta? ¿qué argumentos justifican el reproche que vaya más allá de la censura social a un mal chiste? Lo que es más, ¿puede o debe la universidad entrar a regular comportamientos que más allá de sus puertas siguen siendo moneda corriente en las interacciones cotidianas?

La respuesta a estas preguntas, para el proyecto, fue finalmente que sí; que los casos de discriminaciones cotidianas son justamente manifestaciones de una cultura institucional en la que se hace permisible dar un trato desigual al otro o a la otra con el pretexto de no tratarse de una agresión real sino un juego en el que todos y todas sus participantes están en igualdad de condiciones para contestar. Desde el proyecto se consideró que los chistes discriminatorios o sexistas denotan una relación de poder en la que un grupo subordinado es expuesto mediante la repetición de estereotipos, al tiempo que se consigue trivializar el comportamiento discriminatorio (Sriwattanakomen, 2017).

Cuando se hacen chistes sobre los hombres que no tienen pelo o cuyo sentido de la moda es cuestionable, por ejemplo, se está tal vez ante una descortesía, pero no ante la devaluación de un grupo históricamente tratado de manera desigual. Por eso se convierte en una necesidad que, desde los espacios educativos, se dé un tratamiento a aquellas situaciones que, aparentemente benignas, pueden perpetuar la inequidad.

### **3. EL SEXISMO Y LA VIOLENCIA SIMBÓLICA: UN MARCO DE REFERENCIA**

En este sentido, para entender la violencia simbólica y a su vez desarrollar estrategias pedagógicas para prevenirla y erradicarla, necesitamos comprender cómo el sexismo permite generar dichas acciones cotidianas de forma naturalizada, y así tomar a esta

cultura sexista “como objeto explícito de la investigación académica para generar nuevos conocimientos” (Ahmed, 2015, p. 5). El pensamiento y la acción sexista (hooks, 2017) nos sitúa entonces en unas preguntas fundamentales: ¿puede una ruta institucional universitaria regular acciones sexistas tales como chistes o comentarios sobre el otro(a) a través de una regulación distinta a la sanción disciplinaria? ¿podemos hacer del sexismo algo tangible y reconocible al estar inmerso en nuestra cotidianidad? Sin duda, le apostamos a un sí a estas dos preguntas, pues para comprender cómo funcionan las violencias basadas en género, en especial la violencia simbólica, debemos desenmarañar el pensamiento sexista que las sostiene.

Desde una política feminista (hooks 2017; Ahmed, 2015), entender cómo funciona el sexismo es entender cómo opera el sentido cotidiano de nuestra relación de género. Retomando a Bourdieu en relación con la violencia simbólica, sabemos que existe con base en el reconocimiento de la diferenciación biológica de los cuerpos, diferenciación que se fundamenta en ilusiones colectivas que estructuran el sentido y la organización de la vida social (Bourdieu, 1998, citado en Lamas, 2000). De esta manera, la diferenciación desde lo simbólico implica comprender no solo que el género es lo que hombres y mujeres hacen en un plano social, sino también que lo que definiría al género es la acción simbólica colectiva, pues en una sociedad se fabrican las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres (Lamas, 2000). Siguiendo a esta autora:

Mujeres y hombres no son un reflejo de la realidad “natural”, sino que son el resultado de una producción histórica y cultural, basada en el proceso de simbolización; y como “productores culturales” desarrollan un sistema de referencias comunes (Bourdieu, 1997). El género produce un imaginario social con una eficacia simbólica contundente y, al dar lugar a concepciones sociales y culturales sobre la masculinidad y feminidad, es usado para justificar la discriminación por sexo (sexismo) y por prácticas sexuales (homofobia) (Lamas, 2000, p. 5).

De esta manera, las asimetrías de género necesitan de un análisis y ejercicio fundamental: cuestionar el sentido simbólico, es decir, la práctica cotidiana. La cotidianidad de la violencia simbólica operaría, en un sentido foucaultiano, como un dispositivo de nuestros sentidos comunes. Lamas lo refiere de esta manera con referencia a Bourdieu:

Bourdieu advierte que el orden social masculino está tan profundamente arraigado que no requiere justificación: se impone a sí mismo como autoevidente, y se considera “natural” gracias al acuerdo “casi perfecto e inmediato” que obtiene de estructuras sociales tales como la organización social de espacio y tiempo y la división sexual del trabajo, y, por otro lado, de estructuras cognitivas inscritas en los cuerpos y en las mentes (Lamas, 2000, p. 11).

Así pues, la violencia simbólica como mecanismo opresor (Bourdieu, 1998) es supremamente eficaz, pues es lo *esencial de la dominación masculina*. En ese sentido, podemos comprender por qué resulta tan incómodo e incomprensible para muchos(as) que, cuando se abordan las problemáticas de violencia basadas en género, implique cuestionar el universo cotidiano de las personas. Si el feminismo es un movimiento para acabar con el sexismo, la explotación sexista y la opresión (hooks, 2017), necesitamos que nuestra Ruta Institucional entonces aborde el sexismo de forma transversal, pues problemáticas como el acoso sexual, los comentarios y/o chistes siguen siendo terrenos resbaladizos y, sobre todo, ocultos para un enfoque de género institucional.

Ahora bien, el acoso sexual universitario es una práctica que sin duda suma una preocupación más para la ruta. En primera medida, para acercarnos a este asunto y considerar las relaciones entre sexismo y acoso sexual se debe tomar en cuenta que la naturaleza de esta relación se ha tornado difícil de nombrar, pues para muchos es una relación con una carga simbólica de poder muy alta. Además, aún existen barreras diferenciales para hombres y mujeres en relación con su percepción de las conductas que constituyen acoso. En este sentido, se ha afirmado que:

los trabajos que se han realizado sobre percepción del acoso en estudiantes han confirmado que normalmente las mujeres aceptan más los comportamientos como propios del acoso –por ejemplo, los chistes, las bromas y comentarios de contenido sexual-, frente a los hombres... además los estudiantes, tanto varones como mujeres suelen percibir más fácilmente el acoso cuando se realiza por una persona que tiene un estatus superior, –como un profesor-, que por un compañero (Bursik, citado en Cuenca, 2013, p. 434).

De esta manera, el acoso sexual en el ámbito académico se revela como un “problema oculto” (Paludi, citado en Cuenca, 2013, p. 426), tanto por el desconocimiento sobre el tema como por el reducido número de denuncias que se interponen. Por otro lado, las instituciones universitarias, al tratar una queja de acoso sexual como un evento singular e irreplicable o como un evento provocado por hechos individuales de personas que no saben comportarse, minimizan su responsabilidad y mantienen de esta manera intacta la reputación institucional al cambiar o mover al individuo de la institución, considerando el despido o desvinculación como la principal solución al problema. Este tipo de “soluciones” nos deja en un reto mayor: empezar a nombrar lo que no se quiere nombrar.

Para comprender la dinámica del acoso sexual en expresiones como miradas lascivas, comentarios sobre el cuerpo o la sexualidad de las personas, insinuaciones, chistes o bromas, es necesario revisar la idea de consentimiento y el sexismo implícito en dicha dinámica. Por ejemplo, al revisar las definiciones de acoso sexual, el gran énfasis para su comprensión radica en su carácter de acciones no consentidas. Sin embargo, en nuestra

cultura sexista el consentimiento también debe ser reevaluado, pues no es la panacea ni permite resolver todas las situaciones de violencias basadas en género en la medida en que este también está construido socialmente dentro de una desigualdad de género. Algo importante de anotar es que nuestra idea de consentimiento se encuentra enmarcada en nociones liberales sobre la voluntad individual de las personas, es decir, es una expresión de la individualidad y ejercicio de la autonomía, aparece como un lugar mágico que resuelve problemas éticos, ocultando las estructuras socio culturales que lo constituyen, “más aún preocupante, consentir aparece como un verbo ‘femenino’, inscrito en una lógica social en la cual las mujeres se exigen y son exigidas socialmente para resistir o conceder; los hombres, para buscar activamente el consentimiento femenino” (Pérez, 2016, p. 742).

Desde un análisis de lo simbólico, situar el consentimiento como una acción individual dentro de un sistema jerárquico de lo masculino y lo femenino resulta una trampa que enmascara la lógica sexista, que asume que:

*es responsabilidad de las mujeres establecer límites a los intentos masculinos por obtener “algo” de ellas. Dar o conseguir aprobación es tema serio. Las consecuencias de aceptar –querer o desear, aceptar, o bien, no tener otra opción que aceptar, no tener más opciones, entre otras- o negarse –no poder negarse, no tener la fuerza de negarse, no querer negarse- recaen sobre nadie más que ellas (Pérez, 2016, p. 743).*

En este sentido, el consentimiento tiene un carácter estructurante, es decir, ordena aquello que enuncia, y relacional, pues está inmerso en lógicas sexistas donde los hombres deben “pedir, insistir y convencer: acosar; las mujeres, el pasivo de ser pedidas, objeto de insistencia y consentir: resistir” (Pérez 2016, p. 758). En este escenario, la figura femenina es la encargada de regular el acoso masculino, como lo podemos ejemplificar a través de frases típicas: “los hombres proponen y las mujeres disponen”. ¿Pero qué significa realmente que las mujeres disponen? Significa que socialmente se espera que las mujeres controlen o interrumpan los intentos de conquista de los hombres, pero nunca pueden cuestionar la conquista en sí misma.

De ahí que resulte tan frustrante y difícil escuchar y regular las quejas de acoso sexual, pues, simbólicamente, los hombres “son entrenados para acumular experiencia sexual y desarrollar habilidades de “conquista”, así como para una incansable búsqueda por conseguir “algo” de aquéllas (Pérez, 2016, p. 758). De forma sexista, a los hombres les corresponde ser activos, tomar la iniciativa, y a las mujeres consentir. No es extraño, entonces, que cuando revisamos las quejas en el ámbito universitario aparezcan frases como “las mujeres deben darse a respetar” o que sea mal visto que una mujer “tarde en poner una queja”, pues simbólicamente se asume que estuvo consintiendo dicha práctica.

Es por eso importante para la Ruta Institucional trasladar el debate de las violencias basadas en género al universo cotidiano de nuestras interacciones, pues cuando hablamos de acoso masculino, sabemos que “son actos escurridizos –gestos, tonos, miradas, posturas, insinuaciones, roces- cuya presencia constante los establece como “normales” o “naturales”, como reglas del juego en las interacciones sociales (Mingo y Moreno citados Pérez, 2016, p. 759). Así, podemos entonces asumir que dentro de una práctica preventiva hay que buscar estrategias para desnaturalizar, es decir, para revelar las relaciones de poder que están inscritas en el consentimiento, y reconocer el sexismo por lo que es, exponiendo sus actos y nombrándolo dentro de una historia sistemática y jerarquizada, y, de esta manera, vislumbrar los cambios culturales que queremos realizar desde una pedagogía feminista.

La cotidianidad del sexismo en la academia (Ahmed, 2015; Perger, 2016; Whitley y Page, 2015; Cuenca, 2013) no solo obedece a un patrón recurrente que se encuentra en las investigaciones sobre violencias de género en el ámbito institucional, sino que además, y de forma aún más compleja, nombrarlo, nombrar sus prácticas, resaltar su existencia y permanencia se ha convertido en un desafío para quienes realizamos trabajos de investigación de esta índole, pues nombrarlo, es decir, señalar el sexismo como un problema, hace que quienes lo señalemos nos convirtamos en el problema y experimentemos sanciones simbólicas y materiales negativas en nuestra contra (Ahmed, 2015), como por ejemplo se ve en este tipo de frases: “*están haciendo una cacería de brujas*”, “*las feministas son sancionadoras*” o “*ya no podemos ni mirar o piroppear la belleza de una mujer*”.

Como bien lo explica Ahmed (2015) en su artículo “Introduction: Sexism A Problem With A Name”, nombrar al sexismo implica comprender que quien lo nombra ocupa un lugar en la dinámica sexista también, es decir, hay un contexto que reproduce ese sexismo al situarte como la feminista “aguafiestas” (Ahmed, 2017) y, en esta dinámica, las posiciones jerarquizadas de la academia terminan por ocultar aquello que se intenta develar. Siguiendo a Ahmed (2017), “la aguafiestas feminista empieza como una figura sensacionalista. Es como si el objetivo de su argumento fuera causar problemas, entrometerse en la felicidad de los demás”, “nos convertimos en un problema cuando describimos un problema” (pp. 60 y 63).

La feminista conflictiva (Ahmed, 2015; Perger, 2016), o quien pueda ser leída como una sujeta deliberante, resulta ser eficaz para neutralizar las prácticas de nombramiento del acoso sexual y el sexismo, pues termina por ocupar un lugar simbólico negativo, el lugar de la frustración.

Si denuncias una injusticia, estarás equivocándote a ojos de los demás, una y otra vez. La sensación de injusticia que sientes puede terminar exacerbándose: te sientes agraviada porque a ojos de los demás la que se equivoca eres tú, solo porque estás señalando algo injusto (Ahmed, 2017, p. 63).

La crítica se identifica como un mal hábito feminista (Ahmed, 2015); es por ello que la crítica al sexismo y al acoso sexual se convierten en restricciones. Es vital, entonces, retomar el sentido crítico del sexismo como parte del trabajo intelectual y político del feminismo, pues dentro de dichos análisis podremos entender cómo construimos los relatos que sustentan nuestros mundos y cómo esos mundos habitan nuestra cotidianidad. Ahmed (2015) nos recuerda a Betty Friedan a través del libro que la posicionó dentro del activismo feminista liberal, “La mística de la feminidad”, cuya tesis central aborda lo que en palabras de Friedan llamó el problema que no tiene nombre. Según ella,

Quando hacían las camas, iban a la compra, comían emparedados con sus hijos o los llevaban en coche al cine los días de asueto, incluso cuando descansaban por la noche al lado de sus maridos, se hacían como temor, esta pregunta: ¿Esto es todo? (Friedan, 1974, p. 35).

El problema que no tiene nombre, al igual que convertirse en el problema cuando nombras el problema, son el resultado de un sexismo instalado por siglos, en el que justo al evidenciar el sexismo se te hace ver como una persona con una falla de tu propia percepción, de tu exageración o de tu mala comprensión sobre tu entorno.

Es importante entender además que ahondar en las problemáticas del acoso sexual y el sexismo, como acciones habituales de la cotidianidad, es reconocer también que, al señalar algo como sexista, estamos refiriéndonos implícitamente a que ese comportamiento o ese lenguaje debe cambiar y que las instituciones permiten o recompensan comportamientos sexistas, por ejemplo, con las bromas, pues aparece como un escenario difícil de criticar, ya que te conviertes automáticamente en la persona que desapueba la risa colectiva, y entonces te neutralizan al decirte que te tomas de forma incorrecta las cosas, “yo no quise decir eso”, “no era mi intención”, “me estás mal interpretando”, como si interpelaras de forma negativa la reputación de esa persona. En este ámbito es donde nuestra ruta tendrá que empezar a evidenciar que negar o justificar el sexismo en un chiste hace parte de la estructura que lo legitima.

Lo personal se vuelve teórico, nos dice Ahmed (2015), apuntando a que necesitamos dentro de proyectos de investigación, rutas y protocolos nombrar y generar archivos sobre las distintas experiencias que vivimos las personas en una comunidad universitaria alrededor del sexismo. Lo personal es institucional (Ahmed, 2015) quiere decir que, si bien el sexismo atraviesa la subjetividad de las personas, también es reproducido por

las instituciones como hábito, estructura y montaje; la institucionalidad también recrea prácticas performativas del género (Butler, 2007).

El sexismo es una práctica concreta, no es algo que está en las mentes de las feministas. Las mujeres sabemos muy bien las escalas del sexismo desde temprana edad, nos dijeron que debíamos cuidarnos de lo masculino, y que si algo nos pasa es porque nos excedimos, o no pusimos límites, o provocamos al otro. Hemos sido socializadas para negociar siempre la violencia, y en esa práctica de negociación tenemos instalado un chip que nos hace conscientes de saber que algo no está bien; por eso solo necesitamos de mecanismos que verdaderamente activen esa escucha y traduzcan la escala de violencias que podemos estar experimentando. Si existe un lugar y una escucha adecuada para estas experiencias, podremos desanudar las falsas ideas sobre nuestra percepción como algo erróneo, o el malentendido de un chiste, de una broma, una mirada, o un comentario, etc. En este contexto, podemos y debemos saldar la cuenta con la injusticia hermenéutica y epistémica que hemos padecido (Fricker citado en Whitley y Page, 2015). Tracee Ellis Ross (2018) nos dice “la furia de una mujer encierra siglos de sabiduría”, convocándonos a comprender que corporalmente, cuando sentimos rabia sobre alguna acción en nuestro cuerpo o sexualidad, es una alarma consciente, no un lugar de vergüenza; enojarse no debe ser más un ámbito que nos hace menos inteligentes, al contrario, es una herramienta de autocuidado.

Es indispensable reconocer que tratar de abordar un problema institucional a menudo significa habitar la institución aún más. Por ejemplo, cuando la institución cancela el contrato a un profesor por quejas sobre acoso sexual no está eliminando el problema; la cancelación del contrato es parte del problema o, si se quiere, es el problema en sí mismo. Es aquí entonces donde debemos entrar a preguntarnos, ¿cuál es la cultura institucional que estamos construyendo? Si tratamos el acoso sexual como parte de una cultura institucional, podemos entrar a cuestionar el lenguaje sexista dentro de las aulas. Por ejemplo, qué salidas hallar a la situación en la que un profesor tilda a una estudiante de feminista en el salón y le hace bromas todo el semestre generando un ambiente hostil contra ella. La universidad debe situarse dentro de una responsabilidad institucional respecto a la comunidad universitaria para poder comprender que dentro de una cultura institucional sexista el acoso sexual de un profesor no es un asunto individual sino una cuestión colectiva y que, como tal, deben desplegarse todos los mecanismos suficientes que garanticen que dentro de la colectividad no tendrán repetición acciones de este tipo.

#### **4. EL ENFOQUE ALTERNATIVO-PEDAGÓGICO: UNA RESPUESTA INSTITUCIONAL A LA VIOLENCIA SIMBÓLICA**

Sabemos ya que el sexismo está institucionalizado; lo que necesitamos es un enfoque alterinstitucional (Whitley y Page, 2015), es decir, una noción etnografiable



de la institución o, en otras palabras, necesitamos centrarnos en la vida cotidiana de las personas, en darle un valor legítimo a esos problemas del día a día que son reales dentro del orden institucional. Así pues, de esta manera, durante la elaboración de la ruta MOIRA se encontró que la atención de casos debería centrarse en dos objetivos: por una parte, dar tratamiento a las denuncias de las personas que sienten haber sido vulneradas por violencias de género y, por otra, construir unos aprendizajes acerca de estos casos: sus lógicas, las dinámicas que los hacen posibles y, en general, su lugar en la cultura universitaria. La preocupación era que no solo llegaran a atenderse las distintas problemáticas, sino también que, al atenderlas, estas pudieran ser mejor comprendidas, identificadas como problemas y, eventualmente, erradicadas.

Desplazar del centro de la ruta el acento disciplinario y, en lugar de ello, contemplar además de lo disciplinario un componente alternativo-pedagógico para resolver casos que ameriten dicho tratamiento, como son los casos de violencia simbólica, nos permite avanzar en otras direcciones, procurando, en lo posible, generar un entendimiento colectivo y a la vez más agudo acerca de las violencias de género. En este sentido, se propuso ir más allá de la prohibición mecánica o la sanción no justificada para generar una reflexión sobre estos fenómenos e igualmente unos acuerdos sobre sus significados.

Al indagar sobre estas regularidades en el día a día de las violencias, el proyecto intentó dar cuenta de su carácter estructural, asumiendo que no solo vinculan un conjunto de relaciones interpersonales problemáticas, sino que configuran a todo el entramado social. Por esto, el proyecto le apunta a un tratamiento de las violencias no solo como “casos” discretos que involucran malos tratos físicos, psicológicos, sexuales, patrimoniales o simbólicos, sino como expresiones de sexismo, definido este como una inequidad sistemática que afecta la posibilidad de acceder al poder y los recursos en un sistema de género determinado (Homan, 2019). Se entiende que este sexismo sistémico se deriva de una variedad de fuentes como normas culturales, prácticas organizacionales, ideologías internalizadas (Homan, 2019), y que no obedece solamente a interacciones individuales, por lo que, en lo posible, la ruta toma la opción de hacer una intervención más allá del ámbito de las partes y de la mera adjudicación de una sanción.

Esta intervención debería ser, por una parte, un lineamiento del proceso, en la medida en que la eliminación de toda forma de sexismo y discriminación debe ser central a la ruta, y, al mismo tiempo, debe ser un enfoque que se aplique de manera exclusiva o en combinación con otros enfoques. En el caso de la ruta MOIRA, el enfoque alternativo-pedagógico se puede aplicar de manera independiente o en conjunto con los enfoques disciplinario y jurídico. De acuerdo con el protocolo acompañante de la ruta MOIRA, estos enfoques se definen así: el enfoque disciplinario, que “(c)onsiste en uno de los caminos



posibles que puede tomar la persona afectada para la resolución de su queja por violencia basada en género o violencia sexual” en los casos en que estas se consideran graves y prohibidas dentro del campus. Por otra parte, dentro del enfoque jurídico se contemplan las acciones que se consideran un delito en la normatividad colombiana en materia de violencias basadas en género y/o sexual. El enfoque alternativo-pedagógico, por otra parte, “(c)onsiste en un espacio de intervención pedagógica a cargo de MOIRA, para el diálogo, la reflexión respecto de los hechos de violencia y la transformación de imaginarios y estereotipos de género, en el cual participan la persona afectada y el acusado(a) con el fin de obtener compromisos de reparación del daño causado, la cesación de la violencia y la no repetición”. De acuerdo con el protocolo correspondiente a la ruta MOIRA, “(e)n desarrollo del procedimiento, MOIRA podrá sugerir distintos compromisos que satisfagan los fines de cese de la violencia, reparación y no repetición. Dentro de estos compromisos se sugieren: la persona acusada puede participar en talleres de sensibilización, realizar actividades de reparación por la acción realizada, participar de actividades o eventos sobre violencias basadas en género, replicar la información recibida en los talleres a los demás miembros de la comunidad universitaria, entre otros”.

La lógica del enfoque alternativo-pedagógico es, pues, la de:

- Guiar el desarrollo del proceso, dándole una orientación más allá de lo punitivo.
- Promover transformaciones en los imaginarios de género que sustentan los diferentes tipos de violencias.
- Permitir el encuentro de las partes en torno a procesos de reparación si este es el querer de quien denuncia.
- Proponer actividades de tipo formativo y de sensibilización con la parte acusada y, en general, con toda la comunidad universitaria, como afectada que es por cualquier evento de violencia de género que tenga lugar en el campus.

El enfoque alternativo-pedagógico, por otra parte, debería permear todo el proceso de la ruta y aplicarse de manera complementaria a los otros enfoques en la medida de lo posible. Como lo establece el protocolo correspondiente a la ruta MOIRA, para aplicar el enfoque se debería considerar: a) la voluntad de la persona afectada, b) la valoración del contexto y la gravedad del caso y c) el historial del agresor(a). Con esta intervención se buscaría, en esencia, alcanzar a toda la comunidad universitaria, incluyendo a las personas afectadas por los casos, pero también a todos quienes puedan llegar a ser señalados en estos.

Si bien el enfoque alternativo-pedagógico privilegia una orientación educativa por encima de una de castigo, vale la pena reflexionar sobre el tipo de proceso educacional del que se trataría en este contexto. Contrario al modelo que concibe a la educación como un proceso exclusivamente meritocrático en el que la movilidad social está determinada solo por el esfuerzo individual, en la concepción de este enfoque alternativo-pedagógico se asume, siguiendo a Bourdieu (2011), que la educación, de por sí, cumple una función ideológica y legitimadora de la reproducción de las desigualdades, de manera que la escuela debe asumir una postura crítica para evitar convertirse en una caja de resonancia para la estructura de relaciones de poder y simbólicas que la constituyen.

En este sentido, el enfoque alternativo-pedagógico que se propone para la ruta espera lograr varios propósitos:

- Identificar como problemáticos comportamientos que han sido considerados como normales e incluso ignorados por ser parte de la esfera más íntima de las personas.
- Cuestionar los privilegios de quienes por un tiempo largo han tenido la voz única en el aula de clase y en los espacios de socialización.
- Reflexionar sobre los mensajes discriminatorios y cargados de violencia simbólica que circulan a través del humor o la charla cotidiana.
- Incluir en la mayor medida posible las perspectivas e historias de todos y todas quienes conforman la universidad.
- Desnormalizar todas las formas de acoso y formas de abuso de poder que desconozcan las manifestaciones de consentimiento o ausencia de ellas.
- Promover el restablecimiento de los derechos de quienes resulten vulnerados por las violencias de género.
- Reconocer el carácter interseccional de las violencias de género y cómo, con frecuencia, este tipo de vulneraciones afectan de manera acumulativa a quienes las denuncian.

Existe un repertorio amplio de acciones que permiten la aplicación del enfoque alternativo-pedagógico en diferentes puntos del proceso. Estas incluyen:

- Suministro de información
- Resolución alternativa de conflictos
- Atención psicosocial
- Talleres colectivos
- Charlas

- Herramientas didácticas para estudiantes y docentes (Caja de herramientas)
- Acciones de prevención

Respecto a este último punto, es importante resaltar que la aplicación del enfoque alternativo-pedagógico estará guiada además por el principio de la prevención. Se espera desnaturalizar esas expresiones de violencia “sutiles” asociadas por ejemplo a la discriminación, los mensajes sexistas o los chistes en los espacios del campus, también con el propósito de evitar que estas manifestaciones de violencias escalen y generen expresiones de violencia más complejas que causarán un mayor impacto en las personas afectadas y que harán necesaria la intervención y atención de las denuncias a través de otros enfoques debido a la gravedad de los casos.

En este sentido, MOIRA propone el desarrollo de tres tipos de acciones para la aplicación del enfoque alternativo-pedagógico desde la prevención de las violencias basadas en género. Estas acciones están dirigidas a todos los miembros de la comunidad universitaria y tienen como propósito sensibilizar y concientizar en torno a las diferentes expresiones de violencia, teniendo en cuenta que las violencias más afianzadas en las dinámicas de poder universitarias son aquellas que resultan más difíciles de percibir para las personas que no han recibido información previa, adecuada y pertinente sobre estos temas. En este orden de ideas, la prevención está orientada a las siguientes acciones, que, en la misma línea del enfoque pedagógico, son complementarias:

*Acciones de difusión.* Hacen referencia a todas las acciones orientadas a dar a conocer a los miembros de la comunidad universitaria sobre MOIRA, la ruta de atención a las violencias basadas en género y los principios del protocolo, con énfasis especial en los derechos de las personas afectadas, los tipos de violencias frente a los cuales MOIRA tiene injerencia y cómo activar la ruta de atención si ha sido afectado(a) por alguno de estos tipos de violencia.

*Acciones de sensibilización.* Están orientadas a sensibilizar a la comunidad universitaria en relación con las violencias basadas en género y sexuales, transformar los estereotipos de género y sexualidad que permiten la subordinación y discriminación, y desnaturalizar prácticas arraigadas culturalmente que legitiman la violencia como una forma de ejercer el poder en las relaciones. Asimismo, estas acciones promueven una educación relacional y afectiva fundada en una ética del cuidado y del respeto mutuo.

*Acciones para visibilizar.* Estas acciones pretenden evidenciar la presencia de violencias basadas en género y violencias sexuales en la universidad, y su incidencia en la vida personal y colectiva. Las acciones de visibilización pretenden vincular a la comunidad universitaria a través de actividades masivas como performances, obras de

teatro o exposiciones artísticas que están a cargo de MOIRA, el Programa de Estudios de Género o cualquier miembro de la comunidad universitaria (grupos estudiantiles, dependencias administrativas, facultades, etc.) interesado en visibilizar una problemática asociada a cualquier tipo de violencia de género o violencia sexual.

Finalmente, es importante destacar que el posicionamiento público de la universidad frente a las violencias basadas en género también actúa como medida de prevención. En este sentido, las transformaciones institucionales y el reconocimiento de la importancia de una agenda institucional con enfoque de género en áreas como el bienestar universitario y las relaciones laborales resultan de vital importancia para la transformación cultural de las dinámicas y relaciones sociales asociadas a los diferentes repertorios de violencia. Esto se traduce en la necesidad de comprometer a las diferentes instancias universitarias en la promoción de MOIRA y en la capacitación pedagógica a todos los miembros de la comunidad universitaria en torno a los principios y lineamientos del protocolo de atención y prevención de las violencias basadas en género de la universidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, el desarrollo del enfoque alternativo-pedagógico puede resultar de gran relevancia en la medida en que logre un afianzamiento en la cultura institucional de la universidad y en su Proyecto Educativo Institucional - PEI (2017), el cual plantea, de manera central y con fundamento en perspectivas teóricas como la pedagogía feminista, que la importancia de la formación de ciudadanos y ciudadanas críticas, reflexivas y conscientes de la dignidad humana debe ser un valor fundamental de la sociedad. Un enfoque alternativo-pedagógico para la atención y prevención de violencias basadas en género y violencias sexuales que se encuentre articulado con la misión y la cultura de la universidad es significativo en la medida en que se base en el propósito de “re-construir y proponer nuevas formas de ser, saber, estar y hacer ciudadanías donde la equidad, la igualdad, la libertad y la justicia social” (Martínez, 2016, p. 131) permitan comprender los problemas y construir significados más allá de lo que posibilita un enfoque disciplinario y sancionatorio.

A su vez, y aunque parezca una obviedad, es necesario se reconozca que la educación no es neutral, ya que puede ser responsable, al igual que otras estrategias de socialización, de normalizar y reproducir sociedades desiguales para hombres y mujeres cisgénero y personas que no se identifican con el binario o hacen parte de la comunidad LGTBIQ. Sin embargo, desde el enfoque alternativo-pedagógico, además de considerar estas particularidades, se considera, en el sentido que señala Martínez (2016, p. 140), que “la educación es una herramienta de transformación para consolidar ciudadanías críticas y reflexivas en la equidad”; la educación debe ser una práctica de libertad que permita tomar conciencia de las desigualdades, romper con los mecanismos de su normalización

y crear, generar y construir alternativas de acción. Por eso debe entenderse que la pedagogía feminista “se vincula con el entendimiento de la educación como preparación para la autonomía” (Martínez, 2016, p. 140) y ayuda a desnaturalizar las violencias.

Finalmente, incluir una perspectiva pedagógica en el tratamiento de las violencias basadas en género ayudará a valorar las voces de todas las personas, independientemente de su género, orientación sexual u otros marcadores de identidad, impulsando así la construcción de una ciudadanía transformadora y orientada a la equidad. En este sentido, en el proyecto de investigación que aquí hemos presentado se considera esencial lo alternativo-pedagógico, como un enfoque que permitirá no solo reconocer y sancionar las acciones de violencia de género y violencia sexual, sino contribuir a sensibilizar, prevenir y transformar todas las dinámicas de violencia vividas y percibidas por cualquier miembro de su comunidad educativa. La apuesta es que este enfoque alternativo-pedagógico sea una herramienta que, unida a otras estrategias del Programa de Estudios de Género y otras instancias universitarias como Bienestar Universitario, el Centro de Ética y el Centro de Recursos para el Aprendizaje CREA, llegue a generar transformaciones culturales e institucionales a largo plazo que permitan que la universidad sea un campus equitativo, libre de violencia y discriminación por cuestiones de género y orientación sexual.

## CONCLUSIONES

El propósito de este texto ha sido mostrar las dificultades –y algunas posibilidades– que aparecen al poner en marcha una ruta institucional de atención a violencias de género en un contexto donde las violencias que prevalecen son las simbólicas. Teniendo en cuenta que las situaciones en las que se configura este tipo de violencia –tales como las manifestaciones de lenguaje sexista o discriminatorio– se presentan con cierta regularidad y tienden a ser normalizadas, se propone que parte del trabajo de la ruta es apoyar la construcción de nuevos entendimientos que propicien un sentido crítico frente a estas acciones.

Es necesario que, desde la ruta e institucionalmente, se impulse una comprensión de la violencia simbólica como una expresión de las relaciones de poder más amplias y que, a partir de esto, se promuevan espacios educativos más horizontales. No basta, pues, con comprender los significados y los glosarios que dan cuenta de las violencias de género, sino que es imprescindible generar reflexiones permanentes sobre las inequidades que están presentes en las relaciones y muy especialmente en el salón de clases. Permitir que tengan un lugar las voces de todas las personas en el aula y que las historias vitales de todas ellas puedan ser compartidas puede ser una forma poderosa de prevenir los entornos jerárquicos que suelen ser espacio fértil para las violencias.

Por el contrario, prácticas como el achacar a las “peculiaridades” de alguien sus abusos de poder llevan a legitimar situaciones de asimetría que hacen difícil la identificación o la denuncia de casos de acoso o discriminación. Dado que las violencias simbólicas se afianzan en un sexismo estructural que asume a las mujeres como pasivas y predispuestas a agradar al otro, pero también que su consentimiento se asume como incondicionado y una carga que le corresponde administrar en el escenario de la conquista masculina, no será fácil llegar a nuevas comprensiones sobre las relaciones de género y menos en el ámbito universitario, que tiende a normalizar situaciones en la dinámica de su cultura institucional.

Transformar el sentido común sobre la violencia simbólica en el contexto de la universidad es un reto que va más allá de las acciones disciplinarias o los conflictos entre partes. Es un proyecto que aspira a remover las jerarquías construidas, en gran parte, sobre las relaciones de género y, por esa vía, a promover una educación liberadora para todas y todos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ahmed, S. (2015). Introduction: Sexism – A problem with a name. *New formations: a journal of culture/theory/politics*, 86, pp. 5-13. <https://www.muse.jhu.edu/article/604486>.
- Ahmed, S. (2017). *Vivir una vida feminista*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Madrid: Siglo XXI.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona, Buenos Aires y México: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Congreso de Colombia. (4 de diciembre de 2008). Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones. Ley 1257 de 2008. Diario Oficial 47.193.
- Cuenca, C. (2013). El acoso sexual en el ámbito académico. Una aproximación en: *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6(3), pp. 426-440. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8670/8213>.
- Friedan, B. (1974). Capítulo primero. El malestar que no tiene nombre. En *La mística de la feminidad*. Ediciones Catedra.
- Homan, P. (2019). Structural Sexism and Health in the United States: A New Perspective on Health Inequality and the Gender System. *American Sociological Review*, 84(3), pp. 486-516. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F0003122419848723>.
- hooks, bell (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Lamas, M. 2000. Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7(18), pp. 1-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=351/35101807>.
- Martínez Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), pp. 129-151. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>.
- Pérez, Y. (2016). Consentimiento sexual: un análisis con perspectiva de género. *Revista Mexicana de Sociología*, 78(4), pp. 741-767. DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.2016.4.57238>.
- Perger, N. (2016). Sexism: naming a problem, becoming a problema. *Teorija in Praksa, let*, 53 (6), pp. 1386-1400. [https://www.fdv.uni-lj.si/docs/default-source/tip/tip\\_6\\_2016\\_perger.pdf?sfvrsn=0](https://www.fdv.uni-lj.si/docs/default-source/tip/tip_6_2016_perger.pdf?sfvrsn=0).
- Ross, T. E. (2018). La furia de una mujer encierra siglos de sabiduría. *TED Ideas worth spreading*. [https://www.ted.com/talks/tracee\\_ellis\\_ross\\_a\\_woman\\_s\\_fury\\_holds\\_lifetimes\\_of\\_wisdom?language=es](https://www.ted.com/talks/tracee_ellis_ross_a_woman_s_fury_holds_lifetimes_of_wisdom?language=es).

Sriwattanakomen, N. (2017). Who's laughing now? The effects of sexist and rape humor. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 22(2), pp. 85-97. DOI: <https://doi.org/10.24839/2325-7342.JN22.2.85>.

Universidad Icesi. (2017). *Proyecto Educativo Institucional - PEI*. Cali: Editorial Universidad Icesi.

Whitley, L. y Page, T. (2015). Sexism at the Centre: Locating the Problem of Sexual Harassment. *New formations: a journal of culture/theory/politics*, 86, pp. 34-53. DOI: 10.3898/NEWE86.02.2015



## CAPÍTULO VI.

### LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LAS UNIVERSIDADES. ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS INSTITUCIONALES EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UBA. ¿HACIA UN CAMBIO DE MIRADA?<sup>1</sup>

Liliana Ronconi<sup>2</sup>  
(UBA/CONICET)

#### Resumen

En este capítulo se indaga sobre los posibles lugares (y miradas) de la “violencia de género” en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires en lo que respecta a las situaciones de violencia que pueden padecer los/as estudiantes, los/as docentes y el personal administrativo de la facultad. Además, se analizan las distintas acciones que se han tomado desde la institución para dar respuestas a esas situaciones de violencia. Se busca, principalmente, identificar la insuficiencia de entender a las violencias como hechos individuales, postulando un cambio de mirada e identificando respuestas institucionales que podrían brindar un enfoque más estructural. El análisis de estas respuestas permitirá sostener que el enfoque de la(s) violencia(s) hacia las mujeres dentro del ámbito de la facultad está cambiando, aun cuando queda un largo camino por recorrer.

**Palabras clave:** desigualdad estructural, violencias, género, universidad.

---

<sup>1</sup> Este trabajo se realiza en el marco del Proyecto de Investigación DECyT a mi cargo, “La transversalización del enfoque de género en la enseñanza del derecho, una mirada al currículum oculto en la Facultad de Derecho de la UBA”. Asimismo, fue financiado por una Beca UBAINTE para realizar una estancia en la Escuela de Derecho de la Universidad de YALE. Agradezco las conversaciones con algunos/as de los y las profesoras de esa universidad. También agradezco los comentarios y sugerencias de los participantes del encuentro de discusión llevado a cabo en la universidad ICESI, Cali, el 19 de agosto del 2019. Adicionalmente, a Agustina Castanheira, María de los Ángeles Ramallo, Agustina González, Agatha Ciancaglini Troller y Romina Pzellinsky. Este artículo fue entregado a fines del año 2019. Posteriormente, se han realizado nuevos avances en lo que respecta a la situación de las mujeres en la Facultad de Derecho. En primer lugar, se iniciaron las capacitaciones en el marco de la Ley Micaela (nro. 27449) y, además, se estableció la paridad de género en el Consejo Directivo. Al respecto, véase [http://www.derecho.uba.ar/institucional/programasinstitucionales/genero-y-derecho/pdf/2019\\_informe-de-actividades.pdf](http://www.derecho.uba.ar/institucional/programasinstitucionales/genero-y-derecho/pdf/2019_informe-de-actividades.pdf)

<sup>2</sup> Becaria de postdoctorado del CONICET. Investigadora del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales, A. Gioja, Facultad de Derecho, UBA. Correo: [lrnconi@derecho.uba.ar](mailto:lrnconi@derecho.uba.ar)

## INTRODUCCIÓN

La segregación sexual y la desigualdad en el empleo, donde los hombres ocupan la mayoría de los puestos superiores o trabajos máspreciados y las mujeres son relegadas a trabajo de menor nivel, son una causa importante de acoso sexual. El acoso es más frecuente donde las mujeres trabajan en entornos tradicionalmente dominados por hombres (Schultz, 2006, p. 123).

En este trabajo pretendo, partiendo de trabajos previos desarrollados en el ámbito laboral que muestran la conexión entre desigualdad y violencia, indagar sobre los posibles lugares (y miradas) de la “violencia de género” en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires en lo que respecta a las situaciones de violencia que pueden padecer los/as estudiantes, los/as docentes y el personal administrativo de la facultad, así como analizar las distintas acciones que se han tomado desde la institución para dar respuestas a esas situaciones de violencia. Para esto, en primer lugar, analizaré la situación de las mujeres en la Facultad de Derecho. Luego, realizaré una breve referencia a la respuesta que se dio ante situaciones de violencia (creación de un Protocolo de Violencia). Esto me permitirá identificar la insuficiencia de entender a las violencias como hechos individuales, y postularé un cambio de mirada. Ya no se trata de analizar solo las situaciones “clásicas” de abuso, sino también de modificar la situación de las mujeres en lo que respecta a la posición que ocupan como profesoras, por ejemplo, pero también la posición de las mujeres dentro del currículum y como voces autorizadas dentro de los saberes que circulan en la facultad. Posteriormente, examinaré otras respuestas institucionales que tienen un enfoque más estructural, como la creación y robustecimiento del Programa “Género y Derecho” y el establecimiento de cuotas de mujeres para los cuerpos colegiados, las cuales podrían dar cuenta de un cambio de enfoque en el entendimiento de la violencia y sus producciones. También se analizarán las respuestas informales que se vinculan, entre otras, con la creación de una Red de Profesoras y, por otro lado, una Red de Estudiantes que buscan dar cuenta de la desigualdad y situaciones de violencia que padecen las mujeres. El análisis de estas respuestas me permitirá sostener que el enfoque de la(s) violencia(s) hacia las mujeres dentro del ámbito de la facultad está cambiando. Por último, presentaré algunas conclusiones.

### 1. LA SITUACIÓN DE LAS MUJERES EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UBA

Este trabajo parte de distintos supuestos. En primer lugar, que la violencia de género<sup>3</sup> es un problema transversal que afecta a las mujeres por el solo hecho de serlo, sin importar

---

<sup>3</sup> En este texto, y a pesar de las discusiones sobre los alcances de este término (sobre identidades trans, travestis, no binarias y otras), me referiré indistintamente a la violencia de género como violencia contra las mujeres.

los espacios o posiciones que ocupen (Comité CEDAW, 1992). Esta forma de violencia tiene como principal herramienta de perpetuación la desigualdad que las mujeres padecen en el ámbito de las familias, pero también en los ámbitos sociales, educativos y laborales (Gherardi, 2016). No pueden analizarse las situaciones de violencia en forma aislada de las situaciones de dominación a las cuales son sometidas las mujeres en su cotidianidad (tareas de cuidado, distribución de las cargas en el hogar, entre otras) (Pautassi, 2011). Las instituciones educativas no son ajenas a esta situación, pues allí se producen, y reproducen, situaciones de violencia<sup>4</sup>.

El Estado argentino y sus dependencias/dependientes se han comprometido a garantizar la igualdad entre hombres y mujeres en los distintos espacios de su vida y, en particular sobre estas últimas, a asegurar la posibilidad de vivir una vida libre de violencia (Comité CEDAW, 1992; 2017). En particular, en la Ley N.º 26.485 (2009) de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los Ámbitos en que Desarrollen sus Relaciones Interpersonales (en adelante, Ley de Protección Integral) se busca “la remoción de patrones socioculturales que promueven y sostienen la desigualdad de género y las relaciones de poder sobre las mujeres”. Esta norma resulta vinculante tanto para los agentes del estado como para los particulares. Más allá de esta norma y de otros importantes avances que se han logrado a fin de erradicar la violencia y discriminación contra las mujeres en el país<sup>5</sup>, la violencia contra las mujeres sigue siendo generalizada con un alto grado de impunidad (Comité CEDAW, 2017)<sup>6</sup>.

La Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires tiene cerca de 28.000 estudiantes<sup>7</sup>, siendo el 61% mujeres, y una planta docente compuesta por 838 profesores regulares y 2940 docentes auxiliares. Además, “hay un número indefinido (alrededor de 500) de docentes no regulares o interinos, que actualmente dan clases y en algunos casos reciben rentas pero que no han pasado por el concurso requerido para convertirse en regulares” (Kohen, Ariza y Ramallo, 2019). De esta manera, estas personas dan clase, pero no ha sido evaluada su idoneidad mediante el procedimiento

---

4 Si bien el trabajo se referirá a la violencia de género, debe tenerse presente que esta no puede ser analizada en forma aislada de otras formas de violencia tales como las violencias por raza o posición económica.

5 Por ejemplo, la Ley N.º 27.412 (de Paridad de Género en Ámbitos de Representación Política), la Ley N.º 26.150 (de Educación Sexual Integral -ESI-), la Ley N.º 25.673 (de Creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable), entre otras.

6 En el mismo sentido, y en el contexto local, puede verse el informe de feminicidios elaborado por la Corte Suprema de Justicia de Argentina (2018), por medio de la Oficina de la Mujer.

7 Debe tenerse presente que la UBA es la universidad más grande del país, con sede en la CABA, y es considerada como uno de los centros de estudios más prestigiosos del mundo.

previsto (concurso de oposición y antecedentes). Cuenta, además, con más de 330 personas (cerca del 55% mujeres) que ocupan cargos en la administración. Los datos expuestos permiten tener un panorama de la complejidad de la institución en cuanto al número de población, de trabajadores/as, la diversidad de relaciones a considerar, entre otros factores.

En lo que respecta a la situación de profesoras,

...en el 2015, la proporción total de mujeres, incluyendo profesoras y auxiliares (48%) es casi la misma que la de hombres (52%). Sin embargo, cuando miramos en las proporciones de mujeres en las diferentes categorías de profesores de derecho podemos observar que sigue decreciendo con la jerarquía. En 2015, mientras el número total de auxiliares ascendió a 2940 (52.7%), el número de profesoras es de 694 (33.3%) y el número de profesoras eméritas y consultas, 142 (23.9%)... las mujeres conforman el 25.6 por ciento de los titulares y el 34.3 por ciento de los profesores adjuntos (Kohen, Ariza y Ramallo, 2019).

Estos números son incluso más bajos si los desagregamos por áreas del derecho. Por ejemplo, en el Departamento de Derecho Penal y Criminología, de 13 profesores titulares, solo una es mujer; algo similar sucede en el Departamento de Filosofía del Derecho, entre otros.

Respecto de la posición de las mujeres en los cargos de toma de decisiones tenemos que, de acuerdo con el Estatuto Universitario de la UBA, el gobierno de las facultades se encuentra a cargo del/a decano/a y del consejo directivo, el cual estará integrado por ocho representantes docentes, cuatro graduados/as (de los/as que al menos uno sea personal docente), cuatro estudiantes y un representante del personal no docente. Actualmente, el decanato de la facultad está compuesto en su totalidad por hombres (decano y vicedecano), mientras que el consejo directivo posee ocho miembros titulares de claustro de profesores/as, de los/as cuales siete son hombres (87,5%) y solo una es mujer (12,5%); y ocho miembros suplentes, de los/as cuales cinco son hombres (62,5%) y tres son mujeres (37,5%). En cuanto al Claustro de Graduados/as, este posee cuatro miembros titulares, de los/as cuales tres son hombres (75%) y solo una es mujer (25%); y cuatro miembros suplentes, de los/as cuales dos son hombres (50%) y dos mujeres (50%). El Claustro de Estudiantes está compuesto por cuatro miembros titulares, de los/as cuales tres son hombres (75%) y solo una es mujer (25%); y cuatro miembros suplentes, de los/as cuales dos son hombres (50%) y dos mujeres (50%) (Facultad de Derecho UBA, s.f.). Finalmente, debo destacar que desde los comienzos de la historia de la facultad solo tuvimos una mujer como decana. Además, la Universidad de Buenos Aires nunca tuvo una rectora. De esta manera, si bien desde hace muchos años la cantidad de estudiantes mujeres es mayor (60%) que

la de estudiantes hombres en la facultad, las mujeres no han podido acceder (o por lo menos no en forma igualitaria) a cargos de docencia o toma de decisiones. Esto evidencia una situación de desigualdad para las mujeres.

## **2. UNA RESPUESTA A LAS SITUACIONES DE VIOLENCIA: EL PROTOCOLO PARA INTERVENIR ANTE SITUACIONES DE VIOLENCIA**

En el contexto de plena movilización de mujeres, las marchas NiUnaMenos y por la legalización del aborto, el movimiento #MeToo, las denuncias públicas de situaciones de abuso/acoso, las universidades no han sido ajenas. Así, ha existido una “inflación” de normas que pretenden regular o ponerle fin a actos de violencia que se dan, entre otros, en el marco de las universidades (protocolos). Sin dejar de resaltar la relevancia de estas normas como medidas urgentes que se están tomando en las instituciones educativas, se busca aquí presentar una “mirada estructural” a las situaciones de violencia, entendiendo que las respuestas institucionales no pueden ser aisladas o apuntar solo a los casos de violencia o acoso sexual en particular, sino ir más allá y mejorar la situación de las mujeres dentro de la universidad.

En el año 2015, se estableció un *Protocolo para intervenir ante situaciones de violencia* (Universidad de Buenos Aires – UBA, 2015)<sup>8</sup>. Esta norma fue creada en el ámbito de la UBA mediante la Resolución (CS) N.º 4043/15<sup>9</sup>. Regula el modo de intervenir ante situaciones de violencia sexual y discriminación basada en el sexo y/o género de la persona, orientación sexual, identidad de género o expresión de género. Esto comprende hechos que configuren formas de acoso sexual, entendiendo por tales aquellos comentarios reiterados o conductas con connotación sexual que impliquen hostigamiento o acoso, que tengan por fin inducir a otra persona a acceder a requerimientos sexuales no deseados o no consentidos, o hechos de connotación sexista, es decir aquellas conductas, acciones o comentarios cuyo contenido discrimine, excluya, subordine, subvalore o estereotipe a las personas en razón de su género, identidad de género u orientación sexual. Las situaciones reguladas por el Protocolo pueden llevarse a cabo por cualquier medio comisivo, incluyendo la omisión, y pueden dirigirse a una persona en particular o referirse de manera general a un grupo. Rige para las relaciones laborales y/o educativas que se desarrollen en el marco de cualquier dependencia de la Universidad de Buenos Aires e involucra a los comportamientos

<sup>8</sup> Modificado en noviembre del 2019 por medio de la Resolución CS Res. 1819/19.

<sup>9</sup> Se debe tener presente que no se trata solo de una acción adoptada por la UBA, sino que diversas universidades públicas del país han tomado medidas similares, entre otras, Universidad Nacional del Rosario, de la Rioja, Arturo Jaureche, J.C. Paz, del Comahue, del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

y acciones realizadas por funcionarios/as, docentes y no docentes, cualquiera sea su condición laboral, estudiantes, cualquiera sea su situación académica, personal académico temporario o visitante y terceros que presten servicios no académicos permanentes o temporales en las instalaciones edilicias de la universidad.

En la Facultad de Derecho de la UBA (2018a), y luego de diversos hechos de violencia (como, por ejemplo, la posible comisión de un hecho de abuso sexual dentro del establecimiento), se creó el Área de Igualdad de Género y Diversidad para estudiantes<sup>10</sup>. Esta tiene como función, entre otras, recibir las denuncias que se originen en el marco del Protocolo. Si bien se indica que el tratamiento de consultas y/o denuncias será estrictamente confidencial, estas serán recepcionadas solo a través de un correo electrónico. Luego de un primer asesoramiento, y según lo amerite la situación, los coordinadores del Programa podrán pactar una entrevista personal con la/el consultante. Si con posterioridad al asesoramiento la persona decide realizar una denuncia, los coordinadores realizarán un informe de evaluación de riesgo, el cual será remitido a las autoridades de la facultad. En este caso, la denuncia es remitida al área de “Sumarios” de la facultad, donde se aplica el marco normativo de la UBA correspondiente a Docentes, No Docentes y Estudiantes. Existe, entonces, un régimen disciplinario distinto para cada uno de estos grupos (Res. (CS) 217/85, Decreto 467/99, Res. (CS) 2283/88, respectivamente). Una vez enviada al área de sumarios, la denuncia deja de ser anónima tanto para la denunciante como para el denunciado<sup>11</sup>.

Sin embargo, el funcionamiento del Protocolo tiene diversos problemas<sup>12</sup>. En primer lugar, no es conocido por los/as estudiantes y/o docentes. A comienzo del 2019 se buscó (a instancias del Programa Género y Derecho y el Área de Igualdad) difundir su existencia y funcionamiento. Para esto fueron colocados carteles en las aulas y hojas en las listas que reciben los/as docentes con la transcripción del Protocolo. Sin embargo, los carteles que se habían pegado en las aulas fueron escritos en letra muy pequeña (resultaban ilegibles a simple vista) y/o se habían colocado sobre el pizarrón. Esto originó que al poco tiempo fueran sacados porque molestaban o porque se rompían. Lo mismo pasó en las listas, la práctica tampoco se mantuvo en el semestre sucesivo<sup>13</sup>.

---

10 Antes, la información del Protocolo estaba en el sitio web y se recibían denuncias vía correo electrónico, pero no existía una oficina dónde recurrir.

11 Agradezco a Cristina Carreras Lobo, responsable del Área de Igualdad, la información y la charla sobre este y varios otros puntos.

12 Muchas de estas críticas fueron presentadas por la Red de Profesoras en instancias de debate de posibles modificaciones al Protocolo. La modificación fue aprobada en noviembre de 2019.

13 Otra cuestión interesante a tener en cuenta es que, cuando se creó el Área de Igualdad, se publicó una nota en la página web de la Facultad y se mandó un mail a todos/as los/as estudiantes, pero sin indicar donde se encontraba localizada la oficina. Información brindada por una estudiante. Agradezco su comentario.

Otro problema identificado es el foco puesto en las acciones de denuncia y no en las campañas de concientización/prevención. Teniendo en cuenta diversos informes, es dable pensar que en la mayor cantidad de los casos ni los/as estudiantes ni los/as docentes ni el personal está informado e instruido para identificar que está viviendo o provocando una situación de violencia, acoso o discriminación<sup>14</sup>.

Asimismo, se determinó la falta de identificación de sanciones claras para los responsables<sup>15</sup> y de medidas urgentes que menos afecten a la víctima<sup>16</sup>. En este sentido, los regímenes que se aplican claramente dificultan abordar los casos conforme los estándares vigentes. La normativa sancionatoria para docentes, no docentes y estudiantes no contempla, en general, formas adecuadas para la solución de estos casos.

Más allá de la cuestión y problemas particulares que pueda tener el Protocolo que aquí se analiza, es necesario en este punto tener en cuenta las dificultades que involucran este tipo de acciones<sup>17</sup>. El enfoque regulativo respecto de la violencia puede ser sobre-inclusivo y sub-inclusivo. Es sub-inclusivo, ya que muchas veces se pasan por alto muchas formas de sexismo y acoso que no se parecen a los avances o abusos sexuales. Se trata de acciones “micro” que están normalizadas. Es sobre-inclusivo porque se buscan prohibir o desalentar muchas formas de expresión e interacción sexual que no siempre equivalen a discriminación o amenazan la igualdad de género (Schultz, 2006).

Así, los problemas que se han encontrado resultan diversos. Es posible mencionar, por ejemplo, si las conductas reguladas por los protocolos son diferentes a las que

---

14 Debe tenerse presente que los datos enunciados por el informe “Us Too? Bullying and Sexual Harassment in the Legal Profession” (IBA, 2019) muestran que las personas pueden identificar las situaciones de abuso sexual. Sin embargo, estas no se denuncian por diversos motivos, principalmente porque la persona a ser denunciada es un superior jerárquico y, de esta manera, se pone en riesgo el lugar de trabajo. Lo mismo es trasladable a las situaciones de acoso sexual y discriminación en el ámbito administrativo de la Facultad y a las situaciones de docentes jóvenes y/o estudiantes, donde quien puede resultar denunciado es un profesor con el cual “colabora” y es su única vía para avanzar en la carrera docente, o es el único profesor de la materia, o está cursando esa materia para poder recibirse, entre otras. Debo aclarar que uso el masculino para hablar de posibles acosadores es intencional ya que, en general, se ha informado que son hombres que acosan a mujeres u otros sujetos.

15 Sostuvo la CIDH (2009) en el caso “Campo Algodonero” que no sancionar a los responsables “propicia la repetición crónica de las violaciones de los derechos humanos de los que se trata” (núm. 378).

16 En algunos casos, y antes de llegar a la denuncia, se toman medidas que permiten dar una solución rápida al problema. Por ejemplo, cambio de aula de cursada para alejar a la persona del acosador.

17 Al respecto, en EE. UU. se ha avanzado mucho en la cuestión de regular el acoso y abuso sexual en las universidades, con base en la protección y mandato de garantía que establece el Título IX (que prohíbe la discriminación por razón de sexo en los programas y actividades de instituciones educativas de todos los niveles que reciban fondos federales). Sin embargo, aún siguen existiendo problemas. Al respecto, véase (Sundari y Lewis, 2018).



regula la ley penal, en este sentido, ¿qué se entiende por violencia sexual<sup>18</sup>? ¿Es lo mismo hablar de los delitos regulados en el Código Penal (arts. 118- 133, delitos contra la integridad sexual) que de las acciones que regula el Protocolo? Entonces, ¿se torna necesario tener un protocolo? ¿O las conductas que regula son distintas? Por esto, es posible afirmar que las conductas que busca desalentar y sancionar el Protocolo son sobre-inclusivas respecto de las regulaciones existentes en el Código Penal, entendiendo por violencia sexual acciones más amplias como, por ejemplo, la emisión de piropos en el aula<sup>19</sup> u otro tipo de manifestaciones<sup>20</sup>.

Así, nos encontramos ante la dificultad de definir qué entraría dentro de una acción prohibida por el Protocolo y qué no (y, en todo caso, que sea una acción penal). Por ejemplo, ¿es violencia sexual que un profesor pida a sus estudiantes que “vayan a su estudio jurídico o a su oficina en tribunales a revisar las notas”<sup>21</sup>?, ¿es una acción que cae dentro del Protocolo que un docente busque a un estudiante por redes sociales y posterior a la conclusión del curso se contacte con ella? Probablemente lo que nos indique si es o no una situación de violencia es el análisis del contexto. ¿Que una estudiante denuncie a un compañero a quien conoció en la facultad y con quien tuvo una relación por un tiempo, pero que al terminarla está siendo acosada por él por diversas formas, entre ellas en los pasillos de la facultad? Y así pueden seguir los ejemplos.

El acoso entre pares (por ejemplo, estudiantes) no es igual al acoso que puede darse entre otros grupos (por ejemplo, docente y estudiante). En este sentido, la situación de vulnerabilidad no se da solo por la situación de ser mujer, sino también por la

---

18 Conforme el art. 4 de la Ley de Protección Integral, “se entiende por violencia contra las mujeres toda conducta, acción u omisión, que, de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, basada en una relación desigual de poder, afecte su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, como así también su seguridad personal. Quedan comprendidas las perpetradas desde el Estado o por sus agentes”, definiendo en el art. 5 los distintos tipos de violencia.

19 Por ejemplo, manifestaciones típicas como “vos, la de ojitos claros”, “qué lindas están las chicas, están para casarse” (frase emitida por un profesor de derecho de una universidad pública al comenzar su discurso en un acto de entrega de diplomas).

20 Por ejemplo, “vos, la morochita”. Sobre esto, creo que es importante mencionar que no todo tipo de violencia contra las mujeres amerita la creación de una figura penal. Por ejemplo, la 26485 contempla la violencia psicológica como un tipo de violencia y, sin embargo, no hay un tipo penal sobre este tipo de violencia (independientemente de que alguna conducta que se enmarque en una situación de violencia psicológica pueda configurar un delito, como las amenazas). Son conductas que configuran situaciones de violencia, pero no necesariamente deben ser un delito penal. Al mismo tiempo, el hecho de que no sean un delito no significa que no ameriten una respuesta.

21 Debe tenerse presente que en la Facultad de Derecho de la UBA, y en general en las universidades públicas del país, la gran mayoría de los/as profesores no son profesores con dedicación a tiempo completo sino a tiempo parcial, esto hace que ejerzan la profesión de abogados/as litigantes o trabajen en el Poder Judicial u otro organismo público como principal fuente de trabajo.



situación de autoridad que se evidencia en el vínculo. Se verifican entonces situaciones de desigualdad interseccional<sup>22</sup>.

La disyuntiva es tener un protocolo más específico que regule y tipifique conductas, pero esto trae aparejado el problema de la regulación extrema de las conductas y el posible problema de las que quedan afuera.

Otra situación que se torna difícil de resolver es la cuestión de la prueba y, en todo caso, de las garantías de debido proceso. ¿Deben aplicarse en los casos que aquí se denuncian? ¿cómo se valora la prueba<sup>23</sup>? En general, pueden entrar en consideración cuestiones como que el hombre entendió que “había onda” con la persona acosada; que la relación se originó en la facultad, pero se continuó por fuera; ante una denuncia pública (por ejemplo, pintadas en los baños contra uno o más docentes), ¿puede/debe la facultad iniciar una investigación de oficio?, entre otras.

Kipnis sostiene que los protocolos reproducen roles de género. La mujer como sujeto débil que debe ser protegida y los hombres como sujetos fuertes que necesitan ser limitados en su poder (Kipnis, 2017, p. 14). En particular, considero que los protocolos, si bien son una medida para dar respuesta a corto plazo y presentan algunas dificultades, pueden ser eficaces y necesarios como forma de poner fin a situaciones de violencia individual. Sin embargo, como desarrollaré en lo que sigue, tomarse en serio el mandato de erradicar la violencia contra las mujeres implica mucho más que esto. Así, si ya sabemos que el derecho penal es el último recurso para responder a las situaciones de abuso y violaciones sistemáticas, lo que se debe hacer en primer lugar (Miller y Roseman, 2019, p. 14) es crear programas de prevención y remediales que busquen erradicar las situaciones que causan o fomentan o permiten esa violencia.

En este sentido,

Muchos gerentes de recursos humanos ven el acoso sexual como un problema causado por actores individuales malos que quieren intimidar a las mujeres o son insensibles a ellas. Desde esta perspectiva, el objetivo de las políticas de acoso sexual y de las sesiones de entrenamiento de sensibilidad es prohibir la conducta sexualmente ofensiva, castigar y, en última instancia, purgar a los infractores individuales de la organización... se percibe ofensivo para las sensibilidades femeninas debido a que no ven el acoso sexual como vinculado a problemas más grandes de segregación y desigualdad sexual, a la mayoría de los empleadores no se les ocurre tratar y prevenir el acoso sexual integrando sus fuerzas laborales y asegurándose de que los hombres y las mujeres sean tratados por igual (Schultz, 2006, p. 143).

---

22 Al respecto, véase (Crenshaw, 1991).

23 ¿Debe aplicarse el principio de amplitud probatoria de la ley 26485?

Esto me lleva al siguiente punto.

### 3. HACIA UNA MIRADA ESTRUCTURAL DE LAS SITUACIONES DE VIOLENCIA

El vínculo entre la discriminación que padecen las mujeres y el acoso sexual parece claro. Reconocer las experiencias compartidas revela que la violencia de género es un problema social, resultado de la desigualdad sistemática y estructural que padecen las mujeres, más que un problema individual, resultado de diferencias de poder azarosas (Sundari y Lewis, 2018, p. 233). De esta manera, las críticas al Protocolo vienen de considerar que no se toman en serio las causas que originan, mantienen o reproducen las situaciones de desigualdad que padecen las mujeres, que se convierten en la herramienta que permite perpetuar situaciones de violencia. Por esto, es necesario mirar más allá del caso puntual y entender la estructura en la que dichas situaciones suceden.

Veamos:

#### a) *De macro y micro violencias*

Poner fin a las situaciones de violencia requiere entender las razones de su producción. La violencia es producto de relaciones de poder desiguales. La violencia que padecen las mujeres es producto del estatus subordinado al que han sido sometidas durante años por la estructura de dominación patriarcal. Sostuvo el Comité CEDAW (2017) que:

La violencia por razón de género contra la mujer es uno de los medios sociales, políticos y económicos fundamentales a través de los cuales se perpetúa la posición subordinada de la mujer con respecto al hombre y sus papeles estereotipados (núm. 10).

El derecho, como campo de poder, no ha sido ajeno a esto. Tampoco lo han sido las instituciones educativas. Sin embargo, es necesario tener presente que, en ciertos espacios, la violencia contra las mujeres no aparece en la forma clásica y burda, sino que aparece en forma sutil. Así, pareciera más atender la dimensión psicológica o social del problema.

Se trata entonces de entender que la violencia se genera en el estatus subordinado de las mujeres, y que en muchas situaciones se trata de “microviolencias” en el trato que en forma cotidiana se brinda a las mujeres. Entiendo por microviolencias aquellas situaciones de violencia que en forma aislada se tornan casi irrelevantes o no pueden ser catalogadas como una situación de violencia “clásica”. Por ejemplo, que no haya mujeres en un panel de expertos, que un docente diga algún comentario sobre una alumna en el curso, que una autoridad le pida favores a su secretaria (por ejemplo, que le sirva un

café), entre otras. Estas situaciones de violencia micro son también estructurales, pues son padecidas en general por casi todas las mujeres en los distintos roles que ocupan.

Es necesario tener en cuenta que los procesos de desigualdad en el nivel micro funcionan junto con aquellos en el nivel macro para crear patrones de desigualdad mutuamente sostenibles en la sociedad, lo que hace que tales patrones sean tan difíciles de cambiar (Ridgeway, 2014). Este estatus subordinado de las mujeres a nivel macro da forma a las relaciones cotidianas en el nivel micro, y esto genera la forma en que se distribuye el poder en las instituciones sociales<sup>24</sup>.

Es por esto que debemos cambiar el enfoque. Es necesario entender que la mayor producción de violencia contra las mujeres que se da en el ámbito universitario aparece como una cuestión micro, pero es estructural y tiene un vínculo directo con la forma en que se distribuye el poder. Sin embargo, si bien existen casos individuales de violencia que pueden ser sumamente graves y a los cuales debe darse respuesta, en general las situaciones de violencia aparecen desagregadas, invisibilizadas; podríamos imaginarlo como una “atmósfera de violencia”, presente en diversos espacios, pero en forma invisible.

En los términos de la Ley de Protección Integral, se trata de una violencia indirecta<sup>25</sup>, económica o patrimonial, pero también simbólica<sup>26</sup>. Esta “atmósfera de violencia”, en lo que respecta a la posición de las mujeres como profesoras, impacta directamente no solo en su situación económica, sino también y principalmente en su posición de “prestigio”. Ser docente universitario en el contexto de las escuelas de derecho de Argentina tiene un fuerte impacto en el currículum de la persona. Esto tiene un fuerte impacto también en su vida económica. Los profesores de derecho suelen ser luego miembros de importantes estudios jurídicos o gozar de altos cargos en las dependencias públicas, y para esto la carrera docente tiene un gran peso. Por ejemplo, en los concursos de oposición y antecedentes para ser juez/a o fiscal/a se considera como importante el ítem “docencia”. Así, entonces, se trata de una cuestión de reconocimiento del estatus. También es posible caracterizar este tipo de violencia como violencia institucional<sup>27</sup>, pues es provocada

---

24 Respecto de la violencia contra las mujeres en política, véase (ELA, 2018). Asimismo, las distintas actividades que se vienen llevando a cabo desde el programa “Cerrando Brechas” <http://cerrandobrechas.ela.org.ar/a2/index.cfm?aplicacion=app187&cnl=94&opc=57>.

25 Art. 4. Se considera violencia indirecta, a los efectos de la presente ley, toda conducta, acción omisión, disposición, criterio o práctica discriminatoria que ponga a la mujer en desventaja con respecto al varón.

26 Sobre la desigualdad de reconocimiento y de redistribución, véase (Fraser, 2006).

27 Ley 26.485, art. 6., inc. b. Violencia institucional contra las mujeres: aquella realizada por las/los funcionarias/os, profesionales, personal y agentes pertenecientes a cualquier órgano, ente o institución pública, que tenga como fin retardar, obstaculizar o impedir que las mujeres tengan acceso

por las prácticas mismas de la institución. En este sentido, si bien la mayor cantidad de trabajos sobre este tema se han enfocado en las prácticas ejercidas por las autoridades en formas concretas de situaciones de violencia (por ejemplo, violencia policial, hospitalaria, entre otras), estas prácticas reproductoras de desigualdades también se constituyen en prácticas violentas cuando impiden acceder a las mujeres a ciertos espacios de poder<sup>28</sup>. De nuevo, se trata de microviolencias que actúan en forma estructural. Por esto, resultará difícil encontrar un único sujeto (mujer) afectado, sino que estos actos tienen un impacto indirecto sobre todo este grupo (Ronconi, 2018; Saba, 2016).

Por esto, sostiene el Comité CEDAW (2017) que:

La expresión “violencia por razón de género contra la mujer” se utiliza como un término más preciso que pone de manifiesto las causas y efectos relacionados con el género de la violencia. La expresión refuerza aún más la noción de la violencia como problema social más que individual, que exige respuestas integrales, más allá de aquellas relativas a sucesos concretos, autores y víctimas y supervivientes (núm. 9).

De esta manera, el problema de la violencia requiere soluciones estructurales. No alcanza con sancionar, en el mejor de los casos, a los responsables de la violencia, pues ese lugar será luego ocupado por otro (Schultz, 2006). Las respuestas que brindan los protocolos no son una solución a largo plazo, sino que se convierten en un “parche” que permite continuar con situaciones de violencia en el futuro. No alcanza entonces solo con este tipo de medidas, sino que los protocolos deben ser complementados con otras políticas que atiendan a romper la situación de desigualdad estructural que padecen las mujeres.

En este sentido, las leyes que criminalizan la violencia de género,

Puede que no sean más que un engaño cruel, si hacen la vista gorda al sexismo y el racismo estructurales de los sistemas de justicia penal, y si dejan incuestionada (...) el acoso y el abuso en los lugares de trabajo (Fraser, Arruzza, y Bhattacharya, 2019, p. 29).

Lo micro y lo macro se refuerzan mutuamente. Sostiene Schultz (2006) que en estos casos frecuentemente el acoso no implica avances sexuales, sino que consiste en actos de denigración, exclusión, aislamiento, sabotaje laboral y otras interacciones a nivel micro que socavan la competencia de las mujeres (p. 120). Si ignoramos este tipo de violencias *micro-estructurales*, el resultado será que vamos a tener algunos casos individuales (con

---

a las políticas públicas y ejerzan los derechos previstos en esta ley. Quedan comprendidas, además, las que se ejercen en los partidos políticos, sindicatos, organizaciones empresariales, deportivas y de la sociedad civil.

28 Sobre vida política y pública de las mujeres, véase (Comité CEDAW, 1997).

algún efecto cuando estos sean resonantes), pero la estructura no se modificará. Así, la situación de desigualdad de las mujeres y, por lo tanto, las situaciones de violencia continuarán, en muchos casos, reconfiguradas.

### *b) Los números hablan por sí solos*

El impacto de esta violencia estructural se puede medir solo cuando se miran los números en forma global. Así, resultan sorprendentes las cifras cuando indagamos sobre el rol de las mujeres como profesoras o en los más altos cargos de decisión en la institución. Asimismo, cuando miramos en forma completa el rol que las mujeres tienen como voz autorizada dentro de la facultad. Los números allí identificados indican que las mujeres siguen teniendo una posición subordinada respecto de los hombres, que existe respecto de ellas una situación de discriminación que les impide acceder a ciertos espacios.

Durante el año 2019, se llevó a cabo una investigación cuantitativa acerca de la participación de las mujeres en distintas actividades realizadas en la Facultad de Derecho desde 2014 hasta 2018 (Facultad de Derecho de la UBA, 2019a). Con este propósito, se relevaron 89 ediciones de la revista “Derecho al Día”, publicación institucional quincenal confeccionada por la Oficina de Comunicaciones de la Facultad de Derecho. Dentro del período 2014-2018 se realizaron 1324 actividades en la Facultad de Derecho. Asimismo, tuvieron lugar 2171 subactividades<sup>29</sup>. En ellas participaron un total de 1820 mujeres. Sin embargo, 634 (29,2%) subactividades se realizaron sin la participación de alguna mujer. La participación de las mujeres es significativamente menor, resultando en 3899 (38,7%) participaciones de mujeres frente a 6184 (61,3%) participaciones de varones. Además, al analizar los roles que tuvieron las mujeres por cada una de sus participaciones, fue posible observar que las mujeres han participado como expositoras en el 74,3% de las actividades y como moderadoras en el 16,5%. Por otra parte, en el 4% de las oportunidades fueron coordinadoras de las actividades o docentes en actividades de capacitación. Es importante mencionar que del total de 16 doctorados honoris causa que fueron otorgados por la Facultad de Derecho en el período 2014-2018, solo 2 fueron a mujeres (Loretti y Ciancaglini Troller, 2019). Estos datos permiten ver que el lugar que ocupan las mujeres como “voces autorizadas” sigue siendo desigualitario. Los números son más graves aún si se consideran ciertas

---

<sup>29</sup> Entendemos por “subactividades” aquellas que se llevan a cabo dentro de una “actividad”. Por ejemplo, las mesas o paneles dentro de un congreso. Por lo demás, es interesante mirar los números en forma comparativa (por ejemplo, participación de varones y mujeres) a fin de identificar claramente la desigualdad estructural que aquí se busca mostrar.

áreas del derecho. Por ejemplo, si tomamos en cuenta actividades vinculadas al derecho laboral, nos encontramos con que el 43% de las mismas se han realizado sin mujeres y, en temas de filosofía del derecho, el 56,5% se han llevado a cabo sin mujeres (Loretti y Ciancaglini Troller, 2019).

Esta situación reproduce y refuerza el rol subordinado de las mujeres en la Facultad de Derecho. Así, las situaciones de violencia son indirectamente toleradas o justificadas. Esto se agrava aún más si se considera la forma de enseñanza y lo que se enseña. Esto me lleva al siguiente punto.

*c) La reproducción de la violencia: la falta de formación con perspectiva de género*

Sostuvimos en otro trabajo (Ronconi y Ramallo, 2020) que la enseñanza con perspectiva de género es fundamental para formar abogados/as que puedan resolver casos con perspectiva de género, cualquiera sea la rama de la profesión a la que se dediquen. Sin embargo, también es posible afirmar que la formación con perspectiva de género tiene un impacto no solo a futuro sino también actual y concreto de romper con los estereotipos que a diario circulan en las aulas.

Por esto, sostiene Schultz (2018) que el hostigamiento no debe penalizarse aún más a menos que alcance el nivel de violación o agresión sexual. La criminalización ofrece un enfoque individualizado y punitivo. El camino a seguir es la educación y el cambio sistémico. La educación puede convertirse en una herramienta potente para lograr cambios en forma estructural, por un lado, al romper con estereotipos y mostrar qué implica la desigualdad de las mujeres en los distintos ámbitos del derecho y, por otro, al formar futuros profesionales capacitados en la temática.

Mediante una investigación empírica realizada previamente a partir de una muestra de programas (syllabus) de distintas comisiones de materias que corresponden al Ciclo Profesional Común (CPC)<sup>30</sup>, se identificó que la incorporación del enfoque de género es muy débil, y en algunos casos inexistente, en las materias troncales de la carrera. Hay mayor incorporación del enfoque de género por parte de profesoras y profesores más jóvenes en el dictado de las materias, y en los casos en los que existe la incorporación

---

<sup>30</sup> Según la Conf. Resol. (CS) N.º 3798/04, la carrera de abogacía en la Facultad de Derecho de la UBA consta de dos etapas: el Ciclo Profesional Común (CPC) y el Ciclo Profesional Orientado (CPO). El primero consiste en una serie de materias obligatorias y no pretende profundizar sobre todos los temas del derecho, sino simplemente ofrecer ciertos principios y conceptos básicos para cada área; en cambio, el CPO, cuyas materias dependen de la orientación elegida, “implica la oportunidad de ofrecer un panorama más profundo y amplio” en la formación jurídica, y durante este ciclo los alumnos eligen una orientación en alguna de las ramas del derecho. Además, debe tenerse presente que el relevamiento de programas se realizó durante el primer cuatrimestre 2018, esto es, en medio del movimiento de mujeres en las calles como consecuencia del NiUnaMenos, McToo, debate sobre aborto en Argentina.

del enfoque de género, se concentra en algunos módulos o temas y es menor en la bibliografía utilizada. Debe tenerse presente que el estudio fue hecho a partir de la lectura de los programas. Esto no implica necesariamente que aquellas materias que incluyen temas de género sean dictadas desde una perspectiva de género o, a la inversa, que quienes no incluyen temas de género en sus cronogramas dicten la clase sin perspectiva de género. Para llegar a este tipo de conclusiones sería necesario realizar un estudio mucho más amplio, que incluya, por ejemplo, un análisis más detallado de la bibliografía y la jurisprudencia utilizada, los casos prácticos dados en clase, las técnicas de enseñanza en el aula, la metodología de evaluación. Sintetizando los resultados, es posible afirmar que las temáticas relacionadas con el género, o los géneros, se encuentran, en gran medida, invisibilizadas en la mayoría de las materias troncales de la carrera de Abogacía. Esto confirma que, salvo que de los/as estudiantes surja un particular interés en formarse en este sentido, y que decidan, entonces, cursar materias del CPO orientadas a estas cuestiones<sup>31</sup>, podrán recibir el título de Abogado/a sin haber obtenido siquiera una base en ciertos aspectos básicos de formación en género.

Existe una estrecha conexión entre aquello que se enseña en las aulas de las facultades de derecho y la forma en la que los/as estudiantes, futuros/as abogados/as, se desarrollarán luego como profesionales, cualquiera que sea el ámbito en el que lo hagan. Por lo tanto, una revisión de los programas y de los contenidos dados en las clases resulta urgente si, desde la facultad, se quiere formar abogados/as con perspectiva de género (Ronconi y Ramallo, 2020), como asimismo si se quiere erradicar las situaciones de violencia.

#### **4. RESPUESTAS INSTITUCIONALES ESTRUCTURALES**

Teniendo en cuenta estos datos y las consideraciones con las que comenzó este trabajo, en este punto busco indagar sobre las distintas acciones que se han tomado desde la institución para dar respuesta a ciertas situaciones de violencia desde un enfoque más estructural o que apunte a romper con la atmósfera de violencia<sup>32</sup>. Entendemos que estas respuestas institucionales pueden ser formales (esto es, que han surgido del

---

31 Desde el 2005 hasta el 2014, y en el 2016, solo hubo tres cursos optativos por cuatrimestre sobre temas de género. Esos cursos fueron los mismos en cada año y cuatrimestre. En el 2015 hubo seis por cuatrimestre (manteniéndose los tres anteriores). En el 2017 y 2018 hubo ocho y en el 2019 hubo once. Estos números muestran que, en una población de 28 mil estudiantes, la oferta de cursos sobre temas de género es escasa y no muy variada.

32 La resistencia a avanzar en una agenda progresiva de violencia de género en las universidades proviene de varias direcciones: de aquellos que quieren proteger su estatus masculino privilegiado, de individuos y grupos de estudiantes que se sienten criticados por comportamientos masculinos que ven como razonables, de académicos que quieren proteger el privilegio, de directores que pueden temer por el prestigio de la institución (Sundari y Lewis, 2018, p. 233).

seno de la institución) o informales (pues provienen de sujetos que no forman parte de la administración, pero están vinculados a la institución y pretenden modificar esas prácticas). Las respuestas institucionales se vinculan, más allá de la creación del Área de Igualdad para estudiantes, con el análisis de a) la creación y el robustecimiento del Programa “Género y Derecho” y b) el establecimiento de cuotas de mujeres para los cuerpos colegiados. Por su parte, las respuestas informales se vinculan, entre otras, con la creación de una Red de Profesoras y, por otro lado, una Red de Estudiantes que buscan dar cuenta de esta desigualdad y situaciones de violencia que padecen las mujeres.

### *Respuestas institucionales formales*

#### a. La creación y robustecimiento del Programa “Género y Derecho”

Este programa fue creado en el año 2011. Posteriormente, en el año 2018 fue aprobada la Resolución No. 406/18, con los objetivos y fines del Programa (Facultad de Derecho de la UBA, 2018b) y se designaron nuevas autoridades que han movilizadado la agenda de género en la facultad (por ejemplo, por el Día de la Mujer, en las actividades relativas al debate sobre aborto, movilizaciones de mujeres como el NiUnaMenos, entre otras). Tiene como principal misión contribuir a la transversalización del enfoque de género en la Facultad de Derecho. Busca aportar una mirada de género hacia las instituciones académicas, sus docentes, estudiantes, personal administrativo y no docente, y autoridades a la hora de diseñar políticas universitarias que promuevan la igualdad, la no discriminación y la no violencia. En este camino, se han llevado a cabo encuentros con docentes de distintas áreas para discutir sobre la situación actual y los desafíos de la enseñanza del derecho con perspectiva de género (Facultad de Derecho de la UBA, 2018c). También, a inicios del 2019, fomentó la creación de un espacio de lactancia en la facultad (Facultad de Derecho de la UBA, 2019b).

#### b. Establecimiento de cuotas para los cuerpos colegiados

A fines del 2018, a impulso del Programa Género y Derecho, el Consejo Directivo de la Facultad dictó una Resolución de integración de los cuerpos colegiados de evaluación que no podrán ser conformados por personas de un solo género (Facultad de Derecho de la UBA, 2018d). Esto representa un gran avance en la situación de las mujeres, pues en general los concursos y en general los tribunales de evaluación eran conformados en su totalidad por hombres.



*Respuestas institucionales informales*a. Creación de una Red de Profesoras

Esta red está formada por un colectivo diverso de profesoras y docentes de distintos departamentos, pertenencias y recorridos convocadas por la persistente desigualdad que padecen las mujeres en la facultad, la cual queda evidenciada en la composición de paneles, autoridades en general, los cuerpos docentes, los jurados de los concursos, entre otras. Esta es una realidad que buscan poner sobre la mesa y modificar<sup>33</sup>. Los objetivos de estas red son a) “generar una facultad con más pluralismo e igualdad” donde la pluralidad no esté dada solo por las distintas voces, sino principalmente que haya voces de mujeres que sean escuchadas; esto no solo está vinculado con los espacios de toma de decisiones (consejo directivo, secretarías, concursos, entre otros espacios de poder), sino también con los espacios donde las voces de las mujeres tienen cierto eco en el futuro (por ejemplo, en la docencia); b) lograr “una efectiva protección contra la violencia hacia las mujeres en todas sus formas”, esto significa que podamos generar espacios de denuncia y acompañamiento a aquellas mujeres (estudiantes, docentes, no docentes) que padecen alguna forma de violencia dentro del ámbito de la facultad; c) “incorporar la perspectiva de género en la enseñanza del derecho”, de nuevo no solo permitiendo el ingreso de más mujeres a la docencia, sino también garantizando una formación en género a todos/as los/as estudiantes de las distintas carreras que se cursan en la facultad.

Esta red está llevando a cabo distintas acciones vinculadas, por ejemplo, con el debate de temas con perspectiva de género, conversatorios con profesoras pioneras, producción de información referente a la situación de las mujeres en concursos, congresos, paneles, intervenciones para discutir reformas al protocolo, entre otras.

b. Creación de una Red de Estudiantes

Casi en paralelo al surgimiento de la Red de Profesoras, se formó una Red de Estudiantes<sup>34</sup> conformada por estudiantes de diversas áreas e incluso pertenecientes a diversas organizaciones políticas. Ellas también buscan visibilizar las situaciones de violencia que se dan al interior de la facultad, y en muchos casos también han tratado de

---

33 Esta experiencia se ha replicado en otras universidades. Al respecto, véase (Giménez, 2019).

34 *Sororidad en Derecho*.

hacer un puente con los canales de denuncia formal (protocolo) y han asistido a mujeres que han sufrido actos de acoso<sup>35</sup>.

## CONCLUSIONES

Busqué mostrar con este trabajo que la violencia contra las mujeres en la Facultad de Derecho de la UBA, si bien fue entendida inicialmente en su forma clásica, mediante la creación de un protocolo de actuación para casos de violencia sexual o acoso, actualmente se han llevado a cabo ciertas acciones institucionales (formales y no formales) que buscan dar cuenta de que es necesario comprender la violencia hacia las mujeres en su versión estructural. Sin embargo, más allá de las medidas que aquí he mencionado, creo que resulta importante:

- a. generar y publicar datos sobre la situación de las mujeres en la Facultad de Derecho, en particular, y en la universidad, en general;
- b. la creación de materiales de estudio que permitan la enseñanza del derecho con perspectiva de género. En este sentido, hay mucho escrito, sin embargo, circula entre quienes están interesados/as el tema, incluso los temas sobre los que se escribe (ejemplo, tareas de cuidado, aborto, cuotas en derecho constitucional, violencia en familia, entre otros). También es necesario que estos materiales lleguen a todos/as los/as docentes;
- c. la necesidad como docente de revisar los materiales de estudio, escuchar, ver qué es lo que está pasando. Movimientos como el MeToo, NiUnaMenos, “la revolución de las hijas” son reclamos que deben incorporarse al derecho para que este pueda tomarlos;
- d. apoyo institucional y reconocimiento de la situación de desventaja en que se encuentran las mujeres en la universidad;

Debemos tener presente que nos encontramos en un momento histórico de visibilización de las demandas del movimiento feminista<sup>36</sup>, en el que resulta fundamental plantearnos la importancia de contribuir con nuestras acciones a mejorar las herramientas que permitan otorgarle vigencia y operatividad a los derechos de las mujeres en nuestra sociedad. Las universidades no pueden ser ajenas a esto.

---

<sup>35</sup> No quiero dejar de mencionar que estas acciones se han llevado a cabo de esta manera por el no funcionamiento del sistema de denuncias previsto en el Protocolo. Esto también ha originado en muchos casos escraches a docentes de la facultad mediante pintada en los baños o en redes sociales.

<sup>36</sup> Debe tenerse presente que “este feminismo no se limita tampoco a “cuestiones de mujeres”, a diferencia de lo que sugería la definición tradicional de feminismo. Al alzar la voz por todxs aquellxs que son explotdxx, dominadxs y oprimidxs, aspira a convertirse en una fuente de esperanza para toda la humanidad. Es por eso que lo llamamos un *feminismo para el 99%*” (Fraser, Arruzza, y Bhattacharya, 2019, p. 28).

## BIBLIOGRAFÍA

- Comité CEDAW de la ONU. (1992). Recomendación General No. 19 sobre la violencia contra la mujer. [https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CEDAW/Shared%20Documents/1\\_Global/INT\\_CEDAW\\_GEC\\_3731\\_S.pdf](https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CEDAW/Shared%20Documents/1_Global/INT_CEDAW_GEC_3731_S.pdf)
- Comité CEDAW de la ONU. (1997). Recomendación General No. 23 vida política y pública. [https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CEDAW/Shared%20Documents/1\\_Global/INT\\_CEDAW\\_GEC\\_4736\\_S.pdf](https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CEDAW/Shared%20Documents/1_Global/INT_CEDAW_GEC_4736_S.pdf)
- Comité CEDAW de la ONU. (2017). Recomendación General No. 35 sobre la violencia por razón de género contra la mujer. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2017/11405.pdf>
- Congreso de Argentina. (30 de octubre de 2002). Créase el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable en el ámbito del Ministerio de Salud. Ley 25.673 de 2002. Boletín Oficial de Argentina 30032.
- Congreso de Argentina. (4 de octubre de 2006). Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley 26.150 de 2006. Boletín Oficial de Argentina 31017.
- Congreso de Argentina. (11 de marzo de 2009). Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales. Ley 26.485 de 2009. Boletín Oficial de Argentina 31632.
- Congreso de Argentina. (22 de noviembre de 2017). Ley de Paridad de Género en Ámbitos de Representación Política. Ley 27.412 de 2017. Boletín Oficial de Argentina 33772.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos – CIDH. (2009). Caso González y otras (“Campo Algodonero”) vs. México. 16 de noviembre de 2009. [https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec\\_205\\_esp.pdf](https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_205_esp.pdf)
- Corte Suprema de Justicia de Argentina. (2018). Informe registro nacional de femicidios de la justicia argentina. *Oficina de la Mujer*. <https://www.csjn.gov.ar/omrecopilacion/docs/informefemicidios2018.pdf>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), pp. 1241-1299. DOI: 10.2307/1229039
- Equipo Latinoamericano de Justicia y Género – ELA. (2018). *Violencia política contra las mujeres en Argentina: experiencias en primera persona*. CABA.
- Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires – UBA. (s.f.). Consejo Directivo. <http://www.derecho.uba.ar/institucional/consejo-directivo>
- Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires – UBA. (2018a). Resolución (D) No. 1944/18. Por medio de la cual se crea el Área de Igualdad de Género y Diversidad para estudiantes. 11 de octubre de 2018. <http://www.derecho.uba.ar/institucional/programasinstitucionales/area-de-igualdad-de-genero-y-diversidad/pdf/res-d-1944-18-creacion-del-area.pdf>

- Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires – UBA. (2018b). Resolución (D) No. 406/18. Por medio de la cual se aprueba el plan de actividades para el programa de “Derecho y Género” para los años 2018 y 2019. 20 de abril de 2018. <http://www.derecho.uba.ar/institucional/programasinstitucionales/genero-y-derecho/pdf/resolucion406-18.pdf>
- Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires – UBA. (2018c). Encuentros de trabajo la enseñanza del derecho desde un enfoque de género y derechos humanos. *Programa Género y Derecho y Centro de Derechos Humanos*. [http://www.derecho.uba.ar/institucional/programasinstitucionales/genero-y-derecho/pdf/2018\\_sintesis-y-propuestas-genero-y-ddhh.pdf](http://www.derecho.uba.ar/institucional/programasinstitucionales/genero-y-derecho/pdf/2018_sintesis-y-propuestas-genero-y-ddhh.pdf)
- Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires – UBA. (2018d). Resolución (CD) No. 781/18. Por medio de la cual ninguna instancia colegial de evaluación cuya integración dependa de la facultad será conformada por personas de un solo género. 20 de diciembre de 2018. <http://www.derecho.uba.ar/institucional/programasinstitucionales/genero-y-derecho/pdf/resolucion-integracion-de-concursos.pdf>
- Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires – UBA. (2019a). Proyecto DCT1829. La transversalización del enfoque de género en la enseñanza del derecho, una mirada al currículum oculto en la Facultad de Derecho de la UBA. [http://www.derecho.uba.ar/investigacion/inv\\_proyectos\\_vigentes\\_decyt\\_2018\\_ronconi.php](http://www.derecho.uba.ar/investigacion/inv_proyectos_vigentes_decyt_2018_ronconi.php)
- Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires – UBA. (2019b). Resolución (D) No. 3188/19. Por medio de la cual se implementa en esta casa un lactario. 7 de marzo de 2019. <http://www.derecho.uba.ar/institucional/programasinstitucionales/genero-y-derecho/pdf/resolucion-188-19-creacion-del-espacio-de-lactancia.pdf>
- Fraser, N. (2006). La justicia social en la era de la política de la identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. En Fraser, N., y Honneth, A. (Eds.), *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Ediciones Morata.
- Fraser, N., Arruzza, C., y Bhattacharya, T. (2019). *Feminismo para el 99%. Un Manifiesto*. Rara Avis.
- Gherardi, N. (2016). Otras formas de violencia contra las mujeres que reconocer, nombrar y visibilizar. *CEPAL, Serie Asuntos de Género*, (141). [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40754/4/S1601170\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40754/4/S1601170_es.pdf)
- Gimenez, D. (2019). “En clave feminista: lanzan la Red de Profesoras en la Facultad de Derecho de la UNLP”. *Contexto*. <https://www.diariocontexto.com.ar/2019/03/08/en-clave-feminista-lanzan-la-red-de-profesoras-en-la-facultad-de-derecho-de-la-unlp>
- International Bar Association – IBA. (2019). *Us Too? Bullying and Sexual Harassment in the Legal Profession*. Reino Unido: IBA. <https://www.ibanet.org/bullying-and-sexual-harassment.aspx>
- Kipnis, L. (2017). *Unwanted advances: sexual paranoia comes to campus*. New York: Harper.

- Kohen, B., Ariza, S., y Ramallo, M. (2019). Las mujeres docentes en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. *Academia. Revista de Enseñanza del Derecho*.
- Loretti, C., y Ciancaglini Troller, A. (26, 27 y 28 de septiembre de 2019). La perspectiva de género en la enseñanza del derecho, una mirada al currículum de la Facultad de Derecho de la UBA. *Ponencia XX Congreso Nacional y X Latinoamericano De Sociología Jurídica Los estudios sociojurídicos en Argentina y Latinoamérica en épocas de crisis. Recurrencias, alternativas y rupturas*. La Pampa.
- Miller, A., y Roseman, M. (2019). *Beyond Virtue and Vice Rethinking Human Rights and Criminal Law*. University of Pennsylvania Press.
- Página 12. (2019). “Hacia la paridad de género en la UBA”. <https://www.pagina12.com.ar/220793-hacia-la-paridad-de-genero-en-la-uba>
- Pautassi, L. (2011). La igualdad en espera: el enfoque de género. *Revista Lecciones y Ensayos*, (89), pp. 279-298. <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/lye/revistas/89/pautassi-laura-la-igualdad-en-espera-el-enfoque-de-genero.pdf>
- Poder Ejecutivo Nacional de Argentina (P.E.N). (5 de mayo de 1999). Reglamento de Investigaciones Administrativas. Decreto 467 de 1999. Boletín Oficial de Argentina 29146.
- Ridgeway, C. L. (2014). Why Status Matters for Inequality. *American Sociological Review*, 79(1), pp. 1-16. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F0003122413515997>
- Ronconi, L. (2018). *Derecho a la educación e igualdad como no sometimiento*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Ronconi, L., y Ramallo, M. (Eds.) (2020). *La enseñanza del derecho con perspectiva de género. Herramientas para su profundización*. Argentina: Secretaría de Investigación, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, UBA. <http://www.derecho.uba.ar/investigacion/pdf/ensenanza-con-perspectiva-de-genero.pdf>
- Saba, R. (2016). *Más allá de la igualdad formal ante la ley: ¿qué les debe el Estado a los grupos desaventajados?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Schultz, V. (2006). Understanding Sexual Harassment Law in Action: What Has Gone Wrong and What We Can Do About it (Fourth Annual Ruth Bader Ginsburg Lecture). *T. Jefferson L. Rev.* 29(1), pp. 101-153. <https://ssrn.com/abstract=959389>
- Schultz, V. (2018). Symposium #MeToo Open Statement on Sexual Harassment from Employment Discrimination Law Scholars. *Stanford Law Review*, 71. <https://www.stanfordlawreview.org/online/open-statement-on-sexual-harassment-from-employment-discrimination-law-scholars>
- Sundari, A., y Lewis, R. (2018). *Gender based violence in University communities. Policy, Prevention and Educational Initiatives*. Bristol: Policy Press.
- Universidad de Buenos Aires – UBA. (1985). Resolución No. 217 del Consejo Superior. Reglamento de juicio académico. 17 de abril de 1985. <http://2007-2016.exactas.uba.ar/download.php?id=4395>

- Universidad de Buenos Aires – UBA. (1988). Resolución No. 2283 del Consejo Superior. Régimen disciplinario para estudiantes (regulares y libres). 2 de marzo de 1988. <http://www.uba.ar/download/institucional/estatutos/166-168.pdf>
- Universidad de Buenos Aires – UBA. (2004). Resolución No. 3798 del Consejo Superior. Plan de Estudios de la carrera de Abogacía. 6 de diciembre de 2004. <http://www.derecho.uba.ar/derechoaldia/notas/carrera-de-abogacia/+5957>
- Universidad de Buenos Aires – UBA. (2015). Resolución No. 4043 del Consejo Superior. Protocolo de Acción Institucional para la prevención e intervención ante situaciones de violencia o de discriminación de género u orientación sexual. 9 de diciembre de 2015. <http://www.derecho.uba.ar/institucional/programasinstitucionales/area-de-igualdad-de-genero-y-diversidad/pdf/res-cs-4043-15-protocolo-de-accion-institucional.pdf>
- Universidad. El sistema de medios de la UNCUYO. (2019). “La UNCUYO aprobó la paridad de género en los cargos electivos”. <http://www.universidad.com.ar/la-uncuyo-aprobo-la-paridad-de-genero-en-los-cargos-electivos26>
- Universidad Nacional de Río Negro. (2019). “Políticas con perspectiva de género”. <https://www.unrn.edu.ar/section/137/politicas-con-perspectiva-de-genero.html>

## CAPÍTULO VII.

### RESISTIR A LAS VIOLENCIAS COTIDIANAS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO. ANÁLISIS DE LOS REPERTORIOS, POSIBILIDADES Y LÍMITES DEL COLECTIVO NO ES NORMAL COMO MOVILIZACIÓN FEMINISTA EN LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES EN BOGOTÁ, COLOMBIA

Angélica Cocomá<sup>1</sup>  
*Women's Link Worldwide*

María Ximena Dávila<sup>2</sup>  
*Dejusticia*

Nora Picasso<sup>3</sup>  
*Texas Rio Grande Legal Aid*

#### Resumen

Este capítulo cuenta la historia de *No Es Normal*, un colectivo estudiantil en la Universidad de los Andes en Bogotá, Colombia. Mediante un ejercicio narrativo, nos aproximamos a la movilización de este colectivo, analizamos sus repertorios, reconocemos sus virtudes y llamamos la atención sobre sus límites.

**Palabras clave:** acoso en universidades, activismo feminista, movilización estudiantil, identidad feminista.

## INTRODUCCIÓN

“No tengo ni idea cómo, pero logramos obtener un reconocimiento institucional importantísimo... como que nos abren espacios de construcción, de protocolo, de reuniones con decanos, hablamos de *No Es Normal* para ver ellos qué harían...”  
(Exintegrante de *No es Normal*).

---

1 Abogada y filósofa de la Universidad de los Andes (Colombia). LL.M. de London School of Economics (Inglaterra). Abogada de Women's Link Worldwide. Investigadora independiente. Correo electrónico: am.cocoma1250@gmail.com

2 Abogada de la Universidad de los Andes (Colombia). Investigadora del Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad (Dejusticia). Correo electrónico: maria.davila94@gmail.com

3 Abogada de la Facultad Libre de Derecho de Monterrey (México). Magíster en Derecho de la Universidad de los Andes (Colombia). LL.M. de la Universidad de Harvard (Estados Unidos). Abogada en Texas Rio Grande Legal Aid. Investigadora independiente. Correo electrónico: npicassouvalle@llm19.law.harvard.edu

El 2 de septiembre del 2016 se celebraron dos años desde el inicio de *No Es Normal*<sup>4</sup> (en adelante, NEN). En este evento participaron colectivos y profesoras de distintas universidades y se discutieron experiencias y estrategias de visibilización. En todo caso el reclamo fue claro: no existía voluntad institucional para atender la agenda de los colectivos estudiantiles y reconocer la existencia y gravedad del acoso sexual en el ámbito universitario. Este mismo día los colectivos también anunciaron que trabajarían interinstitucionalmente. Porque el acoso no es algo que pasa en una universidad particular, sino que es un fenómeno cotidiano presente en la vida de las mujeres en el ámbito universitario.

Este evento también, de alguna forma u otra, celebraba que NEN había ganado legitimidad al interior de la Universidad de los Andes. Se narró la manera en que la institución permitía y convocaba al colectivo a espacios de los cuales antes no formaban parte: ¿Cómo un colectivo de estudiantes logró acceder a estos espacios de poder? ¿Cuáles eran las posibilidades y los límites que ofrecía esta alianza institucional? ¿Este reconocimiento institucional podría considerarse como una *victoria*? ¿Había sido útil para prevenir el acoso en la universidad?

La teorización de los movimientos feministas en Latinoamérica ha hecho énfasis en los logros de las décadas de los ochenta y noventa, que incluyen la participación activa del feminismo en la agenda de las Naciones Unidas y la participación política de las mujeres en la confrontación de gobiernos totalitarios de la región y los posteriores procesos de justicia transicional (Olea Mauleón, 1998). Asimismo, se han visibilizado las ganancias del movimiento feminista al avanzar en los marcos jurídicos regionales que empezaron a consagrar expresamente el derecho al aborto, la protección laboral de mujeres embarazadas y la perspectiva de género en los procesos de justicia transicional, entre otras victorias (Cabal y Motta, 2006).

Por otro lado, la literatura sobre movimientos estudiantiles en la región también ha tenido un importante desarrollo, en especial en la segunda mitad del siglo XX. En el caso particular de Colombia, ha existido un gran interés en analizar el rol del movimiento estudiantil en reivindicaciones jurídicas, como en la Asamblea Nacional Constituyente de

---

4 *No Es Normal* es un movimiento estudiantil que surgió en 2014 como una alternativa a la falta de procedimientos adecuados para investigar y sancionar el acoso sexual en la Universidad de los Andes en Bogotá, Colombia. NEN recibe denuncias a través de su página de Facebook –en ocasiones también por correo electrónico–, que luego son publicadas anónimamente a través de afiches virtuales en redes sociales. NEN “recluta” participantes a través de convocatorias abiertas, visitas a salones y otras participaciones en actividades estudiantiles. Asimismo, fomenta otros espacios como grupos de lectura o cafés informales, con la finalidad de proponer y discutir problemáticas concretas que tienen relación con el feminismo o los estudios de género. La movilización de NEN puede ser explicada desde la orilla teórica de los movimientos feministas o de los movimientos estudiantiles. Este artículo es un intento por entablar un diálogo entre estos dos lentes.



1991 (Lemaitre, 2009), así como su reciente papel en las movilizaciones para garantizar educación pública superior (Yepes y Calle, 2014). A pesar de las posibilidades de fusión entre la literatura de movimientos feministas y la de movimientos estudiantiles, estas dos aproximaciones no han dialogado lo suficiente. La mayoría de los análisis sobre movilizaciones estudiantiles no han desarrollado a profundidad las agendas y repertorios de movilización feminista que se gestan al interior de estos movimientos.

El análisis de NEN es un primer intento por lograr un mayor diálogo entre la literatura sobre movimientos estudiantiles y sobre movilizaciones feministas. Consideramos que NEN no es un caso aislado para estudiar el fenómeno de la aparición de grupos estudiantiles feministas en universidades colombianas. Su emergencia, no solo en términos temporales sino en las condiciones que la hicieron posible, coincide con la de otros grupos universitarios que se movilizan contra el acoso sexual<sup>5</sup>. Así, un estudio de caso de NEN puede ser útil para adentrarse en una viñeta de lo que ha sido la movilización feminista en universidades de Bogotá. Por supuesto, las convergencias y divergencias entre los procesos de movilización de los diferentes grupos universitarios son elementos que será necesario abordar en un futuro análisis. En la misma línea, sabemos que las conclusiones de este artículo son de carácter exploratorio y tendrán que ser confirmadas con estudios posteriores.

¿Cuáles son las particularidades de la movilización estudiantil feminista de NEN? Esta pregunta nos permitirá tender puentes entre la teoría de movimientos feministas y la teoría de movimientos estudiantiles, con el fin de indagar por elementos como el uso de redes sociales, la visibilización de violencias de todos los días y la ausencia y posibilidad de prevenir el acoso sexual en las universidades. En particular, resaltaremos las siguientes dos particularidades dentro de esta movilización estudiantil feminista: 1) la movilización estudiantil fue un vehículo para consolidar una “identidad feminista” dentro del grupo y 2) NEN utilizó las historias de acoso que ocurrían dentro de la universidad como un valioso recurso para generar rechazo y reflexión frente a este tipo de conductas.

Para realizar esta investigación se utilizaron como fuente principal doce entrevistas semiestructuradas que se realizaron a personas con distintos perfiles: integrantes antiguas o actuales de NEN, profesoras que impulsaron su creación y aliadas de NEN<sup>6</sup>.

---

5 Dentro de estos grupos, ubicados primordialmente en ciudades centrales del país, podemos nombrar a *Rosario sin Bragas*, de la Universidad del Rosario, *Polifonía*, de la Universidad Javeriana, y el *Colectivo Rosa Villamil*, de la Universidad Nacional.

6 Las personas entrevistadas fueron: Beatriz Orozco, integrante de NEN para la fecha, entrevistada el 22 de septiembre del 2017; Luis Enrique Penagos, exintegrante de NEN para la fecha, entrevistado el 10 de octubre del 2017; Cristina Mendoza, integrante de NEN para la fecha, entrevistada el 22 de septiembre del 2017; María Alejandra Díaz, integrante de NEN para la fecha, entrevistada el 9 de octubre del 2017; Mariana Castellón, profesora impulsora de NEN, entrevistada

Las entrevistas se realizaron en el segundo semestre año 2017 y cada entrevista indagó principalmente por los tipos de movilización que utilizaba NEN, su impacto en la comunidad, las experiencias como integrantes del colectivo y sus posibilidades y límites para prevenir el acoso dentro de la universidad. La sistematización y posterior análisis de las entrevistas se realizó durante el primer semestre del año 2018. Adicionalmente, esta investigación se nutre principalmente de investigaciones académicas en el campo de los estudios feministas críticos del derecho en Latinoamérica, literatura de movilizaciones sociales y teoría feminista. Realizaremos el estudio de caso de la movilización de NEN a partir de cinco componentes: 1) los motivos que impulsaron su creación; 2) los objetivos de movilización; 3) los repertorios de acción; y 4) los impactos del activismo.

Acercarnos a la movilización de NEN desde las narrativas de sus integrantes y aliados tiene una motivación particular que nace de entender el activismo como una manifestación no solo colectiva, sino con implicaciones personales y afectivas. Es desde las experiencias y las voces de quienes se involucran en el activismo que se puede construir una teoría de la movilización feminista universitaria que tenga en cuenta las perspectivas situadas de sus integrantes (Taylor y Whittier, 1992). Los testimonios que condensamos en este texto brindan un acercamiento al activismo estudiantil que no está guiado por entender los grandes actos de protesta, sino por examinar el lugar de las emociones, la identidad y la experiencia en la decisión de movilizarse en un grupo feminista.

La importancia de las experiencias también tiene un sentido personal para quienes escribimos este artículo. Parte del impulso de emprender esta investigación fue el deseo de contar la historia de un grupo que tuvo impacto en nosotras como estudiantes y activistas. Las tres autoras fuimos parte de NEN y tuvimos contacto con algunas redes colombianas de activismo estudiantil feminista<sup>7</sup>. Por lo tanto, contar la historia de NEN es, de muchas formas, contar nuestra historia y teorizar nuestra propia experiencia. Sin duda, esto también implica varios retos metodológicos, pues nuestra visión sobre el grupo indudablemente juega un rol en la interpretación de los relatos de las personas entrevistadas. Este lente –el de nuestra propia experiencia– está presente en la forma

---

el 4 de octubre del 2017; María del Pilar Carmona, profesora impulsora de NEN, entrevistada el 17 de octubre del 2017; Isabel Cristina Jaramillo, profesora impulsora de NEN, entrevistada el 23 de octubre del 2017; Helena Alviar, profesora impulsora de NEN, entrevistada el 11 de octubre del 2017; Sofía Díaz, exintegrante de NEN para la fecha, entrevistada el 13 de septiembre del 2017; Lucía Guerrero integrante de NEN para la fecha, entrevistada el 12 de septiembre del 2017; Alberto Posada, integrante de NEN para la fecha, entrevistado el 12 de septiembre del 2017; y Felipe Mansilla, integrante de NEN para la fecha, entrevistado el 12 de septiembre del 2017.

7 Específicamente con los grupos estudiantiles *Rosario Sin Bragas* de la Universidad del Rosario en Bogotá, *Polifonía* de la Universidad Javeriana en Bogotá y el *Semillero de Género y Derecho* de la Universidad del Externado.

como nos acercamos a la historia de NEN. Aunque consideramos que esta mirada es válida metodológicamente, también sabemos que es necesario desprendernos de ella para poder interpretar los datos de forma crítica y reflexiva. Quizás ese fue el mayor reto. Así, este capítulo está escrito desde unas voces que de varias formas son las nuestras, si bien en algunos momentos nos separamos de ellas. Es el vaivén entre el apego y el desprendimiento el que le da forma a estas ideas.

## 1. SOBRE LOS MOTIVOS: UN ESFUERZO POR RECONOCER LA VIOLENCIA COTIDIANA EN LA UNIVERSIDAD

“Yo creo que no se puede estar acá y no ser feminista” (Integrante de NEN).

¿Qué lleva a un grupo de personas, en cierto contexto temporal, a movilizarse contra el acoso en las universidades? A continuación, hacemos un recuento de los motivos que impulsaron la formación de NEN y que determinaron su agenda. Nos concentraremos no solo en los motivos que estuvieron presentes al inicio del colectivo, sino también en aquellos que se hicieron explícitos con el paso del tiempo. Por esa razón, acudimos a los relatos de integrantes de la primera generación del grupo, pero también incluimos las historias de estudiantes que se unieron con posterioridad. En particular, esta sección se concentra en dos motivos o conjuntos de motivos que fueron determinantes tanto para el surgimiento de NEN como para la forma de movilización que se adoptó dentro del grupo. Particularmente, NEN surgió como una movilización “desde abajo” que buscaba centrar el debate en los agravios de estudiantes víctimas de violencias cotidianas en el contexto universitario<sup>8</sup>.

Un profesor hoy en clase dijo ‘Yo no me acuerdo de nombres, pero sí de piernas, ¿tú ya viste clase conmigo, cierto?’

Durante la clase el profesor está tomándole fotos a los estudiantes trabajando y una niña pregunta: ‘¿para qué son esas fotos?’ y el profesor responde: ‘para mi página porno’.

Estos fueron los primeros testimonios que, a través de canales anónimos, llegaron al grupo de Facebook de NEN en agosto de 2014. Desde un principio, las estudiantes

---

<sup>8</sup> Esta movilización fue “desde abajo” en la medida en que fue apropiada en su momento por estudiantes de derecho de la Universidad de los Andes (Colombia), a pesar de que fue una iniciativa impulsada por profesoras dentro de la Facultad de Derecho de la misma universidad. Así, si bien surgió con un respaldo institucional por parte de la Facultad de Derecho, lo que develan las entrevistas es que la iniciativa tomó vida propia y de una forma espontánea pasó a convertirse en un grupo cuya agenda la definían un grupo de estudiantes que intentaban incidir en la universidad como institución.

vieron en esta incipiente campaña una forma de dar luz a un conjunto de actitudes que incomodaban, pero que aún no eran objetadas ni mucho menos señaladas como una forma de violencia. La sensación de incomodidad que sentían algunas estudiantes y profesoras ante ciertos actos y actitudes no era nueva. Lo que permanecía en silencio era la enunciación y aprobación de esa incomodidad. NEN nació entonces como un lugar para validar la experiencia, para escuchar y reconocer una incomodidad que, con cada testimonio, parecía más grupal y sistemática. ¿Cuál es la naturaleza de la violencia que denunciaban los testimonios? ¿Por qué el hecho de identificar(se) como víctima de acoso genera tanta resistencia? ¿Qué es el acoso y cuáles son sus particularidades en un contexto universitario? Estas fueron las preguntas que las primeras integrantes de NEN debieron responder en 2014, cuando la definición de lo que era o no violento comenzaba a discutirse en la Universidad de los Andes.

NEN, sin embargo, no fue el primer lugar en el que se gestaron estos malestares. Tampoco habían sido las fundadoras del colectivo las primeras en denunciar la desigualdad de género en la universidad. Desde hacía más de una década, un grupo de profesoras y estudiantes de diversas facultades habían sido críticas de la forma en que distintas violencias eran constantemente normalizadas en la universidad. En particular, desde 2011, estas profesoras y estudiantes habían construido una serie de iniciativas orientadas a promover la pedagogía sobre violencias, a indagar por las desigualdades salariales de profesoras y trabajadoras, y a cultivar una cultura de respeto dentro de la universidad. También idearon mecanismos de recepción de denuncia, cartillas para concientizar a la comunidad académica, y herramientas para diagnosticar y entender la percepción de violencia entre los estudiantes. Estas iniciativas tenían el objetivo final de convertirse en una campaña estructural que buscaba identificar y remediar las fallas institucionales que reproducían la discriminación de género en diversos ámbitos. El impulso de develar desigualdades, por lo tanto, tenía detrás una historia de esfuerzos mancomunados, en especial de profesoras expertas en el tema. Sin embargo, cuando la posibilidad de tener una política de género dentro de la Universidad de los Andes parecía estar cerca, la institucionalidad no respondió como se esperaba. Así lo expresó una de las profesoras de la Facultad de Derecho que estuvo detrás de estos esfuerzos:

Nosotras ya teníamos una campaña armada. Generamos una línea de base, generamos un diagnóstico, generamos herramientas de prevención, protocolos de atención, personas encargadas de las quejas y estábamos en el proceso de entrenar a las personas que recibían las quejas. El siguiente paso era iniciar una campaña masiva sobre este tema, o sea, nosotros ya estábamos en la fase final (...) ya estábamos en las reuniones con profesores y coordinadores decidiendo cuáles iban a ser los distintos énfasis en las

diferentes facultades, cuando [la universidad] dice que ellos no tenían tiempo, que no era una prioridad y que ya no querían trabajar en esto. Y eso fue hace... pues, cuando empezó *No es Normal*.

Este testimonio es relevante porque, entre otras cosas, refleja el primer obstáculo para la materialización de las demandas en materia de igualdad de género: la desidia institucional. La resistencia por parte de la institucionalidad de implementar políticas para combatir la desigualdad de género promovió un ambiente de frustración que cohibió los esfuerzos de las personas que habían estado impulsando un cambio en la universidad. En palabras de una profesora que participó en la creación de la campaña, “la reacción ante una campaña organizada fue el silencio”. El siguiente relato de esta misma profesora, revela la reacción general ante el desaliento de las autoridades universitarias:

Estábamos en un momento de mucha frustración porque le habíamos trabajado por más de tres años a montar una campaña con profesores de toda la universidad, habíamos hecho presentaciones en el Comité de Rectoría y una presentación en Consejo Académico y todo se vino al suelo (...) Eso fue muy frustrante, pero ya estaban estas personas ahí y pensamos bueno, ¿qué es lo que podemos hacer en este momento?

La emergencia de NEN es la consecuencia del legado que dejó una generación a otra. La preocupación por posicionar el tema del acoso al interior de la universidad llevó a que diferentes profesoras de la Universidad de los Andes, a través del Grupo de Investigación de Derecho y Género (IDEGE), gestionaran la creación de *No es Normal*. Asignaron una parte del presupuesto de IDEGE a la impresión de afiches y a la asesoría de una coordinadora más *senior*, entre otros recursos, para darle un impulso al colectivo. Así, lo que las profesoras heredaron a las estudiantes jóvenes fue una preocupación por la desigualdad de género, por la necesidad de desestabilizar la inacción institucional. La sinergia de varias condiciones fue determinante para el surgimiento del colectivo: primero, se percibía una ausencia de interés de parte de las autoridades universitarias, lo que contribuía a la opacidad del acoso como fenómeno relevante; segundo, el grupo que había estado impulsando modificaciones estructurales en la universidad había visto sus esfuerzos limitados por esas mismas autoridades; y, tercero, se produjo una entrega de esfuerzos e ideas a estudiantes más jóvenes, con otro tipo de preocupaciones y formas de movilización. Al preguntarle sobre los orígenes del grupo y motivos tempranos de activismo, la primera coordinadora de NEN señaló que “no hay que romantizar la idea [de NEN] porque fue una forma de continuar con la agenda del acoso frente a una respuesta institucional que considerábamos que era insuficiente. Entonces la campaña fue una vía después de que no recibimos la respuesta que esperábamos”. En otras palabras, NEN nació como una consecuencia no esperada, como el efecto de un fracaso previo.

Una vez la idea de NEN se consolidó, las primeras integrantes empezaron a recibir testimonios de manera virtual en los que se denunciaban, de forma anónima, acciones que se consideraban inadmisibles en un contexto universitario. Estos actos, a los que no solo estaban sometidas las estudiantes sino también las profesoras, el personal administrativo y las trabajadoras de servicio doméstico, se consideraban tan sutiles y fugaces que no eran vistos como “lo suficientemente graves” para ser atendidos por las autoridades universitarias. No había pruebas de su gravedad, no había un consenso sobre su contenido violento y, en muchos casos, no existía una víctima individualizable. Ante la falta de canales para expresar la incomodidad, la angustia y el sentirse violentada, NEN se convirtió en un receptor de emociones que excedían las posibilidades de contención de la institucionalidad.

NEN nació, entonces, como un manifiesto contra la “violencia de todos los días” (*everyday violence*) (Scheper-Hugher, 1992; Bourgois, 1998). Para la antropóloga Nancy Scheper-Hugher (1992), este tipo de violencia puede entenderse como “las pequeñas guerras y genocidios invisibles que atormentan a los sujetos subordinados y les causan un sufrimiento desproporcional”, es decir, “aquellos actos institucionalizados que permanecen silenciados por su arraigo cotidiano” (Bourgois, Prince y Moss, 2004, p. 254). En el caso de NEN, abordar la violencia presente en la cotidianidad exigía reconceptualizar las nociones de daño y dejar de definirlo como símil de la espectacularidad. Como lo mencionó una de las primeras participantes del grupo, “uno de los objetivos prácticos [del colectivo] era preguntarse ‘oiga, ¿qué es acoso?’, preguntémonos qué es eso y para eso vamos a partir de qué le incomoda al otro y cuáles son los límites del otro”. Esos “límites del otro” empezaron a materializarse y construirse en cada testimonio: la violencia que se denunciaba allí permitió abrir la puerta a las “pequeñas guerras” que se peleaban día a día en los salones de clase y pasillos de la universidad.

Enfocarse en la violencia de todos los días necesariamente implicaba preocuparse por sus efectos. ¿Qué causaba el acoso sexual en las víctimas? ¿Cuáles eran sus consecuencias a largo plazo? ¿Eran adecuadas las categorías del daño para conceptualizar la violencia propia del acoso sexual? Estas preguntas aluden a las críticas que profesoras como Laura Brown (1991) y Ann Cvetkovich (2003) han realizado a la forma en la que usualmente entendemos el sufrimiento. El trabajo de Laura Brown (1991), por ejemplo, se ha enfocado en explorar las ideas que subyacen a lo que históricamente hemos entendido como trauma y las experiencias que han sido excluidas de este fenómeno y, en su lugar, se han adjudicado como responsabilidad de la víctima. Para Laura Brown, la forma en la que socialmente se entiende el trauma

–como “una experiencia fuera de lo humano” (p. 103)– ha creado una idea de lo que se entiende por *daño* y por *normalidad*. En el caso de las mujeres y otros sujetos subalternos, las violencias cotidianas a las que están sometidos no son consideradas como un daño, pues no son vistas como algo “más allá de lo humano” (p. 104). Por esa razón, los efectos de los daños que se viven día a día tampoco son entendidos dentro del espectro del trauma o del sufrimiento que un individuo pueda experimentar. NEN (y, con posterioridad, otros grupos universitarios) puso el foco en estos daños y reivindicó el sufrimiento –en muchos casos presentado como simple incomodidad– que perseguía a las víctimas de acoso sexual y que se manifestaba en su cotidianidad como estudiantes. Con el tiempo, las integrantes se darían cuenta de que poner el foco en el acoso significó poner el foco en la estructura.

NEN utilizó principalmente las redes sociales como herramientas de movilización. Varias autoras han indagado por las virtudes y los límites del activismo en línea (Almeida y Lichbach, 2003; Bimber, Flanagan y Stohl, 2005; Tarrow, 1998), y en los últimos veinte años se ha avivado el debate frente a las posibilidades del internet para la movilización feminista, llamándolo incluso “la nueva herramienta de movilización para el feminismo contemporáneo” (Martin y Valenti, 2013).

La movilización por redes sociales es una forma de generar encuentros entre personas y de amplificar una narrativa para que llegue a un público más amplio cuando se cuenta con pocos recursos. En el caso o de NEN, la estrategia de realizar la campaña por Facebook se debió a una ausencia de financiación para hacerlo por medio de afiches, aunado a las virtudes que ofrecía una plataforma como Facebook, que permitía también difundir videos, afiches y contenidos a una velocidad mucho mayor que los medios de activismo “tradicionales”.

Las entrevistas realizadas a integrantes del colectivo NEN dan cuenta del potencial de construcción de redes a partir de Facebook:

Yo creo que la gran ventaja del grupo de Facebook es que las personas nos podían contactar por el chat y contarnos sus historias o decirnos “Miren, leí esto...”, y también fue súper bonito porque yo la verdad no tengo Facebook entonces no sé los detalles de cómo funciona, pero muy rápidamente nos contactaron chicas del Externado, del Rosario, de la Javeriana. O sea, no sé con eso qué pasó finalmente, yo creo que no pasó mucho, pero como que la campaña traspasó Los Andes rápidamente y hubo como un interés de otras universidades de hacer algo similar.

Por lo anterior, una virtud de la movilización por redes sociales para el colectivo fue que permitió dar a conocer la campaña con otras universidades y afianzar relaciones con otros colectivos. Sin embargo, una crítica al potencial de construcción de redes



mediante redes virtuales es que a través de las redes sociales se genera una producción de lugares endógenos con pocos espacios para el disenso. Algunas entrevistas dieron cuenta de esta preocupación:

¿Cómo hacen para llegarle a más gente? Y no a más gente... no en cantidad... sino a otro tipo de gente. Porque yo creo que la campaña así siempre son los mismos y las mismas que están interesados en el tema y que ya no hay que convencerlos.

Varios autores han encontrado que las redes que se conforman a través de espacios virtuales no conllevan a una apertura a personas ajenas a los mismos, sino que son lugares que pueden comportarse como un “tablón de anuncios” donde simplemente se elimina o bloquea a quien piensa distinto (Sádaba y Barranquero, 2019, p. 18). En Facebook, además, a diferencia de los blogs u otros espacios más centrados en discusiones, se generaban mayores dinámicas de polarización entre feministas y no feministas, tal vez debido a la falta de espacio o simplificación del contenido que ocurre en Facebook (Crossley, 2015, p. 264).

Algunas de las personas entrevistadas manifestaron esta preocupación como una debilidad de Facebook: “Sí, *No Es Normal* recibe muchos más likes, pero siento que es la misma gente”. Esto es fundamental si tenemos en cuenta que una constante en las entrevistas es que dentro de la misma universidad existen ciertas facultades en las cuales los temas de género presentan más resistencia, como en las ingenierías, ciencias naturales como física o biología, economía y administración. Así, como respuesta a la preocupación de la homogenización de la audiencia en Facebook, algunas personas sugirieron retomar espacios de activismo *offline* que permitieran llegar a un público distinto.

Como que uno da por sentado como “¡Ah sí! La gente siempre está en Facebook, la página ayuda un montón”. Claro, ayuda un montón, pero también siento que hay otra gente que no tanto y que tal vez sí está interesada en lo que nosotros hacemos. Digamos en lo de “Tómate un café con *No Es Normal*” Por eso en algún momento dije que sería chévere pegar posters o cosas así.

Algunas autoras como Ferreira Branco de Castro (2015) y Zafra (2010) han hecho comparaciones entre las comunidades virtuales y los lugares de refugio y congregación feminista –como aquellos expuestos en las conferencias de *Una Habitación Propia* de Virginia Woolf<sup>9</sup>–. Al examinar la relación entre feminismo, tecnología e internet,

---

9 Existe consenso en la literatura en que las redes sociales permiten generar un intercambio entre los mundos *offline* y *online* (Gleason, 2018; Cook y Hasmath, 2014). Por ejemplo, investigaciones que exploran el uso de *smartphones* para facilitar la movilización en masa en el movimiento “Occupy” han roto las dicotomías rígidas entre mundo virtual y presencial, permitiendo un intercambio entre ambos. (Cook y Hasmath, 2014, p. 979). Es así como las redes sociales también pueden construir y



varios grupos feministas explotaron los potenciales transformadores de esta relación e intentaron apropiarse de estas tecnologías ocupando espacios como el internet (Ferreira Branco de Castro, 2015).

Algunas de las entrevistas parecen dar cuenta de la página de Facebook de *No es Normal* como un lugar de confianza o incluso o un lugar seguro como un espacio de escucha:

Justamente para mí era más que todo importante que los estudiantes tuvieran un espacio para compartir sus historias y tuvieran como... pudieran tener como una protección sobre “Esto que me está pasando no me debería pasar y me siento incómoda y tengo derecho a sentirme incómoda”.

Y también como darle el valor a las personas que les pasa esto de tener alguien que los escuche como “Oiga, me pasó esto y tengo a quién acudir” (...) como que siento que hay muchas que sí quieren que castiguen al profesor y lo que sea, pero también siento que hay muchas que simplemente quieren... contar lo que les pasó.

Una virtud de los testimonios a través de Facebook era que, ante la ausencia de espacios institucionales para elevar indignación o rechazo por este tipo de violencias sutiles como el acoso, la página de Facebook servía como plataforma para que estas historias generaran indignación en las redes y para obtener el reconocimiento que no se conseguía en espacios no institucionales. Un estudiante que hacía parte del colectivo señaló:

Sencillamente uno se abría a que las personas vinieran y hablaran o escribieran sus testimonios, pues que supieran que hay alguien que los escuche. Que está ahí para ellos y para decirles como “Ok, esto sí pasó. Podemos como exponerlo de cierta forma para que la gente... para que tu testimonio sirva de algo”.

Adicionalmente, ante la desconfianza hacia la institucionalidad, las redes parecerían tener el lugar de un espacio seguro que permitía tratar estas historias difíciles sin encarar al otro en un espacio no virtual: “Si tú estás contando tu historia y te estás metiendo desde tu perfil sabes quién es, pero no tienes que ir a hablarle a la cara a una persona de algo que es difícil”.

---

soportar los procesos de historización de la propia experiencia y de construcción de identidad *offline*. En una investigación sobre la utilización de Twitter en la construcción de una identidad feminista, Gleason (2018) encontró que los participantes desarrollaron una identidad feminista por medio de las interacciones y prácticas literarias que permitía Twitter, lo que incluía contribuciones y circulación de información y recursos feministas como libros, artículos, etc. (pp. 283-284). Otros autores han sugerido que la identidad colectiva se puede fortalecer en línea (Earl y Kimport, 2011). Recientes investigaciones dentro de los estudios cyberfeministas, y en particular autores como Sádaba y Barranquero (2019), por ejemplo, también han analizado cómo se conforma la identidad y se utilizan repertorios de acción política por medio de las redes sociales y de Facebook en particular. Facebook se ha convertido, para algunas, en un espacio sugerente y privilegiado para ciertas elaboraciones identitarias o intervenciones políticas de corte feminista (Cook y Hasmath, 2014; Fotopoulou, 2014).

Como lo cuentan varias de las personas entrevistadas, muchos fueron los casos en los que NEN, a través de la página de Facebook, se convirtió en un espacio de escucha para aquellas personas que no encontraban en las instituciones un correlato válido para su experiencia. El acto de escuchar se convertiría en un repertorio central de su activismo, y daría forma y sentido a nuevos colectivos que, de forma posterior, nacerían con ese único propósito: darle validez al trauma que otros no querían reconocer como tal. Abordar el sufrimiento emocional que se desprende de experiencias como el acoso sexual también implicó aceptar el vínculo entre este tipo de violencias de todos los días y los otros actos –los espectaculares y visibles– en los que había un consenso sobre el contenido violento. Haciendo eco de la teorización de Catharine Mackinnon sobre el acoso sexual en Estados Unidos, NEN encontró, a través de sus formas de movilización, una alternativa para visibilizar la relación entre el acoso sexual y la violencia sistémica (Mackinnon, 1987).

A diferencia de los potenciales de emancipación o de resistencia para la movilización feminista que parecen proponer algunas autoras, otras consideran que las redes sociales pueden convertirse en espacios que reinscriben dinámicas de opresión. En particular, argumentan que los desbalances de poder son constantemente reinscritos en las plataformas digitales, textos y lugares de interacción donde la misoginia se puede exacerbar y volverse más ubicua (Jane, 2012, p. 2127; Jane, 2015). Estas preocupaciones de homogeneización y de reproducción de dinámicas de opresión en las redes sociales fue puesta de manifiesto en una de las entrevistas:

Cada vez soy más escéptica acerca de las redes sociales. Se me hace que congregan muchos problemas que tienen que ver con autoritarismo, con normalidad, con homogeneidad, con una cantidad de cosas que yo no comparto ni políticamente ni estéticamente. Pero creo que hay maneras de usar las redes que son exitosas, y en este caso en particular podría llegar a serlo.

## **2. SOBRE LOS OBJETIVOS. EL PODER DE LAS HISTORIAS: NARRACIÓN DE VIOLENCIAS A TRAVÉS DE TESTIMONIOS**

“¿Ustedes saben qué es un ginecopsiquiatra? El que les toca la cuca y las vuelve locas”  
(Comentario realizado por un profesor en clase. Testimonio recibido por NEN).

El mayor insumo de movilización de NEN fueron los testimonios que, de forma anónima, víctimas y testigos de acoso sexual enviaban a la página de Facebook del grupo. La estrategia para hacer visibles los testimonios es publicándolos junto con una reflexión sobre los actos denunciados. Decir que una conducta *No es Normal* se convirtió en el medio para crear conciencia sobre los residuos de violencia que se toleraban en la cotidianidad.

Los testimonios, entonces, tenían el doble propósito de *visibilizar* y *desnaturalizar* las conductas violentas. Algunas entrevistadas resaltaron que ingresaron a NEN debido a la pretensión de visibilizar estas conductas: “Uno entra a la universidad sin conocer muchas cosas y de entrada en mi segundo semestre yo dar cuenta que había un grupo específicamente de eso como para visibilizar esas situaciones de acoso, sexismo, discriminación, me pareció súper interesante.”; “Entonces para mí básicamente eso era *No Es Normal*. Como una campaña de visibilización”.

El primer objetivo, la visibilización, se materializa en la publicación misma de los testimonios. Las personas que buscan denunciar una situación de acoso escriben a la página de Facebook del colectivo y estos testimonios se publican con la finalidad de *nombrar* este tipo de situaciones. Frente a esto, algunas entrevistas hicieron énfasis en la manera en que NEN comenzó por “destapar” algo que estaba pasando:

Lo que he visto y es lo que más me llama la atención de *No es Normal* es que la manera de desplazarse es dejar de lado el tabú o la pena que existe con el acoso y es de frente, a pesar de que sea mediante testimonios anónimos, es sacarle los pelos y decir como “Vea, aquí está”, porque es algo que uno no debería quedarse callado y me parece que es la manera en la que se moviliza no es normal y es destapando.

Por otro lado, los testimonios típicamente se acompañan de una corta reflexión con el propósito de generar un cuestionamiento frente a la normalización de este tipo de violencia.

Uno podría clasificar los objetivos en unos objetivos prácticos y unos objetivos estratégicos. Unos objetivos prácticos que eran “Oiga, ¿qué es acoso?”, preguntémonos qué es eso y para eso vamos a partir de qué le incomoda al otro y cuáles son los límites del otro. Y unos objetivos más estratégicos que eran ya plantear la pregunta más amplia por la inequidad de género.

Como lo revelaron algunas de las entrevistadas, los testimonios buscaban desnaturalizar estas situaciones de acoso debido a la reflexión que los acompañaba:

Claro, ahorita no voy a decir que no estén normalizadas porque obviamente sí... pero por lo menos ya uno tiene la espinita, o la gente tiene la espinita como... o por lo menos se acuerdan como “Uy, yo me acuerdo una vez en Facebook yo vi que yo no sé qué y esto es como parecido; esto no es normal”.

Asimismo, este propósito de suscitar una reflexión crítica a partir de los testimonios buscaba despertar conciencia en la comunidad académica en general:

Nosotros pusimos afiches en Ingeniería, Economía, pero pues quién sabe a cuántos profesores les haya llegado, pero sí sé que hubo por lo menos algo que les generó como una reflexión y pues ojalá les haya generado una reflexión de decir como “Bueno, si esto por más que no sea lo que parezca, hace sentir a alguien incómodo pues yo voy a dejar de hacerlo”.

Los testimonios que se enviaban a la página de NEN buscaban dar cuenta, en últimas, de un fenómeno que ni siquiera se reconocía como tal. Debido al lugar de las experiencias en las teorías feministas, es importante señalar que esta podría ser una virtud de las historias y de los testimonios en contraste con una apuesta de visibilización a través de datos cuantitativos<sup>10</sup>. La narración basada en las historias (*storytelling*) ha sido una de las estrategias utilizadas por el movimiento feminista desde hace décadas como una herramienta para relacionarse con el mundo (Stone-Mediatore, 2015). Por ejemplo, el feminismo del punto de vista (*standpoint theory*) ha sido una de las corrientes que se ha centrado en analizar los recursos epistémicos que proveen las experiencias de las mujeres para develar estructuras de poder y posibilidades de resistencia (Harding, 1991). Es así como, en palabras de Scott (1992), la experiencia para el feminismo no ha sido simplemente algo que les sucede a los sujetos, sino que son los sujetos quienes son constituidos a través de la experiencia (pp. 25-26). Acoger las virtudes de lo cualitativo, cuya riqueza se encuentra en las historias, ha sido un elemento fundamental del *storytelling* como marco de análisis. Sin embargo, así como la experiencia ha tenido un carácter central en la teoría feminista, lo que se entiende por *experiencia* también ha sido controvertido. Autoras como Wendy Brown (1995) han sido críticas frente al privilegio preponderante de los testimonios, ya que en muchos casos pueden reinscribir un tipo particular de experiencia como la única experiencia o reinscribir dinámicas de poder (como en los casos de las víctimas exclusivamente pasivas) que buscan desestabilizar. Estas autoras han advertido sobre los riesgos de esencializar y cristalizar las experiencias de los sujetos como estáticas e inmutables (Kruks, 2014).

La visibilización de las experiencias de acoso al interior de las universidades obedecía a un reclamo del activismo estudiantil feminista: obtener reconocimiento de que estas experiencias ocurrían y de los daños que generaban. El potencial de poder nombrar

---

10 El poder de las historias para desestabilizar la falsa dicotomía entre emoción y razón brinda un marco analítico para teorizar los movimientos sociales. La perspectiva teórica dominante en la literatura de movimientos sociales durante las décadas de 1970 y 1980 en Estados Unidos fue la teoría de movilización de recursos (*resource mobilization theory*) (RMT), que veía a los individuos que se involucraban en los movimientos sociales como agentes racionales que evaluaban costos y beneficios al participar en una movilización. Al enfatizar fuertemente en la racionalidad instrumental, la RMT perpetuaba la dicotomía razón-emoción que ha sido fuertemente criticada por feministas al interior de los movimientos sociales (Ferree, 1992).

el acoso y de intentar representar esta violencia cotidiana a través de testimonios se asemeja a una estrategia dentro de la movilización jurídica feminista que autoras como Julieta Lemaitre han analizado con relación al aborto. Lemaitre resalta que la movilización jurídica feminista para despenalizar el aborto en Colombia utilizó como herramienta simbólica la imagen de las mujeres que morían por los abortos inseguros para persuadir a la audiencia hacia la despenalización. La imagen de la mujer que moría no surgía de un análisis empírico sobre cifras de mortalidad materna, sino que era un recurso para mostrar lo que estaba en juego con la penalización: la vida de las mujeres no vale. “Es una violencia que a duras penas logra ser nombrada como tal cuando incluye evidentes daños físicos o psicológicos, pero que permanece como normalidad cuando se trata tan solo de quebrar el espíritu y someter la voluntad de mujeres y niñas” (Lemaitre, 2009, p. 230).

Visibilizar por medio de testimonios las historias de violencia también parecía brindar un espacio de reconocimiento para las experiencias de las víctimas de acoso. Como la campaña de NEN surgió tras varios intentos fallidos de realizar incidencia dentro de la misma universidad a un nivel institucional, brindar este espacio permitía cierta apropiación y cercanía entre los estudiantes y la campaña: “Los testimonios dan ese acercamiento primero a los estudiantes; ganan la confianza del estudiantado y logran demostrar que hay ciertas situaciones que no deberíamos aceptar.” Los testimonios, entonces, servirían como válvula de escape para llenar un espacio que no estaba recibiendo respuesta de la institución: “Creo que eso también pasa en *No Es Normal*, creo que la campaña funciona porque la gente se enfrenta a eso y alguien le dice ‘Hay alguien que habla de eso’”.

La publicación en redes sociales de estas historias contrastaba con formas tradicionales de manifestación estudiantil como marchas, bloqueos y tomas. Esta diferencia en la movilización respondía a una renovación de estrategias de movilización gracias a la incursión de movimientos estudiantiles feministas. Los testimonios buscaban convencer a la comunidad académica de que las estudiantes, profesoras y trabajadoras de la universidad, así como otros grupos subalternos, vivían su cotidianidad académica atravesada por una violencia que nadie reconocía y que nadie nombraba. Para la movilización feminista, esta violencia era mucho más vital que algunos de los agravios de las agendas del movimiento estudiantil que dejaban de lado estas experiencias subjetivas. Es así como los afiches ponían el foco sobre lo concreto: los cuerpos, los afectos y los daños de este tipo de violencias. El poder de los afiches se encontraba en visibilizar estas experiencias y validarlas a través del rechazo. Las marchas masivas, los cantos de arengas y las manifestaciones

públicas eran formas de movilización que no respondían a la necesidad de visibilizar experiencias de acoso dentro de la comunidad académica.

Nombrar los daños a través de testimonios era importante, pero como se mencionó en una de las entrevistas, la mera enunciación y reconocimiento es insuficiente. NEN publicaba los testimonios de las víctimas que así lo deseaban, pero no realizaba un acompañamiento o seguimiento más allá del testimonio. En algunos casos se remitían a otros colectivos que realizan acompañamiento en procesos disciplinarios de acoso, pero no se indagaba sobre lo que sucedía después de publicar el testimonio. Una de las integrantes entrevistadas se preguntó por eso: “Leyendo los testimonios a veces me pregunto en dónde está la gente, o en dónde está a los que nos importa.”. Otra entrevistada también reiteró las tensiones que le generaba sentir que no contaba con las herramientas para responder adecuadamente a los testimonios: “Tan solo la chica que te escribe por inbox y tú no sabes qué escribirle porque no sabes qué tanto esté bien decirle ‘te mando un abrazo’ o mejor no le escribo nada de eso o mejor ‘cualquier cosa me cuentas’ o mejor no le digo nada. No, o sea, es como una vaina muy loca”. Para algunas, la publicación de testimonios podría incluso ser una movida ambigua, que requiere de medidas complementarias para lograr los objetivos:

Entonces yo sí creo que *No Es Normal* puede buscar... no sé, aliarse con otro tipo de movimientos o generar cierto tipo de actividades o iniciativas propias que permitan hacer algo frente a las situaciones de acoso y como tomar acciones un poco más concretas. Sin decir en ningún momento que el simple hecho de visibilizar y denunciar [no] sea muy importante. Ese es el primer paso y es fundamental.

Adicionalmente, parecería que los espacios de reflexión que permitían los testimonios eran muy limitados, pues no permitían identificar situaciones de acoso más allá de la historia que se contaba: “Cada vez que yo veo un testimonio, incluso sabiendo que está mal, siempre me pongo a pensar como ‘Si no lo hubiera visto en *No Es Normal*, ¿cuál hubiera sido mi perspectiva?’. Y en algunos casos puede ser muy distinta. Yo incluso lo hubiera dejado pasar”. Es decir, al interior de los integrantes del grupo parecía hacer falta contar con mayores espacios de discusión para determinar cuándo estábamos en frente a una situación de acoso y cuándo no.

Finalmente, otro límite de la movilización a través de historias fue que se generó una normalización de la violencia entre las integrantes del grupo que recibían estos testimonios. Al mecanizar la tarea de recopilar los testimonios, publicarlos y compartirlos, los relatos se normalizaban y se disipaba el asombro por su gravedad.

### 3. SOBRE LOS IMPACTOS: LA CONSOLIDACIÓN DE UNA IDENTIDAD FEMINISTA

Develar la estructura de violencias, retar las jerarquías institucionales y reflexionar sobre las nociones de daño y sufrimiento en el contexto universitario eran causas con una textura puramente feminista. El objetivo de NEN no solo era evidenciar las violencias de todos los días, sino manifestar una preocupación general por la desigualdad de género. En un reflejo de lo que han sido los procesos de colectivización y concientización de los movimientos feministas (Gómez Correal, 2011; Hanisch, 1970), NEN se concentró en generar reflexividad acerca de la opresión de las mujeres y de la violencia presente en los diversos espacios sociales. Este elevamiento de conciencia (Mackinnon, 1982), en sí mismo, era un objetivo feminista, pues estaba orientado a desafiar el orden de género –y, por lo tanto, la prevalencia de ciertas violencias sobre otras– en el contexto universitario.

Una de las formas en las que se revela la agenda feminista de NEN es en sus integrantes. Quienes han formado parte del grupo han sido personas interesadas en *forjar o reafirmar* una identidad feminista. Como se resaltó en algunas de las entrevistas, “esto ha sido una campaña que le ha permitido a un grupo de personas construir una identidad y empoderarse, de cierta forma, de un tema que les preocupa”.

Por un lado, algunas integrantes ya tenían identidades feministas construidas previamente y NEN se presentó como un lugar para reafirmar y nutrir tales identidades. Una de las fundadoras de la campaña cuenta que llegó a NEN al escuchar de una convocatoria que había realizado la facultad de Derecho en búsqueda de estudiantes interesadas en feminismo: “Yo entré a *No Es Normal* porque la facultad mandó una convocatoria que era como ‘las personas que tengan conocimientos o intereses del tema de feminismo y quisieran formar parte de una campaña, escribannos’”. Esta estudiante acudió a la convocatoria porque se identificaba como feminista, pero su entrada al grupo tuvo impactos adicionales en su construcción identitaria y en la forma en que se autopercibía y era percibida por los demás. Así lo expresa al hablar del impacto de NEN en su vida personal: “Yo soy feminista... pero yo no sé si sería tan feminista si no estuviera en *No Es Normal*. O seguramente sí, pero no de la forma en la que soy ahora”. El hecho de que esta estudiante se refiera a NEN como un espacio en el que formó “lo que es ahora” muestra la importancia del grupo en la reafirmación de la identidad: si bien ella entró al grupo porque se consideraba feminista, una vez allí pudo reafirmar y fundir su identidad con las vivencias de otras integrantes.

Por otro lado, y a diferencia de la experiencia de esta estudiante, había integrantes que al entrar al grupo no se habían aproximado previamente a espacios feministas, pero tenían intereses que las impulsaron a unirse. Este es el caso de una estudiante que entró

al grupo cuando estaba en segundo semestre y cuya motivación principal fue participar en un tipo de activismo universitario que promoviera la crítica social:

[T]enía el interés de vincularme a grupos estudiantiles, de la universidad (...) quería explorar ese lado como de ese activismo que uno podría llegar a ser desde... desde el... pues como desde ser un estudiante. (...) Entonces la idea era como poder ampliar el cuestionamiento hacia la sociedad.

El “poder ampliar el cuestionamiento hacia la sociedad” poco a poco mutó en un reconocimiento –tanto interno como externo– feminista. Al hablar sobre el impacto de NEN en ella, le atribuye el mayor impacto al hecho de ser vista como feminista por su grupo de amigos:

(...) ser feminista, irónicamente, no es algo popular y sigue sin ser popular en nuestros círculos de amistad. Entonces cómo lograr llevar esa situación con mis amigos es muy interesante porque aprendo mucho de cómo yo tratando de sostener unos argumentos, entender ellos por qué les parece tan ridículo lo que yo estoy diciendo. Y también lograr generar algún tipo de conciencia pequeña como de... Mira, por ejemplo, ayer en el Día País logré que una amiga se metiera conmigo a una actividad de Maternidad y Guerra. Cuestionaban un montón de cosas de género, súper interesantes. Entonces terminamos ahí porque ella sabe que me gusta el tema.

En ambos casos –ya fuese para reafirmar o para forjar una identidad–, quienes se unían a NEN ya contaban con una previa empatía frente al feminismo y la justicia de género. También tenían conexiones interpersonales que hacían de esta labor algo más intuitiva y fácil de acceder. Quienes formaron parte de NEN, especialmente en un primer momento, sabían de la existencia del grupo por su círculo de amigos o conocidos, un hecho que muestra y confirma la importancia de los lazos construidos previamente para la generación de los movimientos feministas (Marx Ferree y Mueller, 2007). La importancia de crear lazos también era evidente una vez las estudiantes hacían parte de NEN. Una integrante del grupo, y estudiante de física, se expresó así sobre el espacio que NEN había abierto para ella:

Yo no tengo ninguna materia, ningún círculo en el que yo pueda discutir temas de género así no sea de manera académica, ¿sí? Como hablar de acoso entre amigos. No, es que no tengo ningún círculo, entonces de alguna manera esto, así no sea en el círculo de lectura, en el círculo de lectura pues uno puede discutir esas cosas.

El acto de “hablar de acoso entre amigos” se convirtió en una motivación para las personas que estaban interesadas en el activismo feminista, pero no contaban con círculos o espacios en los que eso fuera posible. Para ellas, los lazos que se



construían en el grupo eran la ventana de entrada a reconocerse y ser reconocidas como feministas. Así, NEN fue el lugar en el que un grupo de estudiantes pudieron potenciar sus identidades feministas y ser vistas por otros como activistas. NEN se convirtió en un espacio fértil para cultivar y exteriorizar estas identidades porque, dentro de los canales y espacios de congregación institucional, no existía un grupo, una iniciativa o una campaña que alojara este tipo de intereses de la forma en la que prometía hacerlo este colectivo. Si bien existían grupos de investigación y discusión que tenían como centro los temas de género, los grupos de activismo feminista estaban ausentes en el panorama estudiantil universitario. En palabras de una de las exintegrantes del grupo, “[NEN] ha sido un espacio para personas que tienen ese interés para formarse y ha sido un tema identitario y como de empoderamiento de las personas que hacen parte de la campaña”.

Así, aunque el discurso de sus integrantes estuviera orientado a presentar NEN como un colectivo para “generar conciencia en la comunidad y desnormalizar comentarios y acciones violentas” (No es Normal, 2018), la emergencia del grupo se vio marcada por una causa menos enunciada, pero compartida por todas las integrantes. Muchas de ellas vieron en NEN una forma de participar en un grupo feminista y, por lo tanto, de ser reconocidas como tal. NEN, entonces, también nació como una promesa: la de ser un refugio feminista, de acoger y legitimar identidades feministas.

A pesar de que NEN surgió como un intento fallido por parte de profesoras feministas de la Facultad de Derecho para obtener una respuesta institucional frente al acoso, uno de sus efectos inesperados fue generar un espacio de construcción de identidad feminista entre las estudiantes. Esto se compagina como lo que Alviar y Jaramillo (2012) han denominado como los efectos fugaces del derecho, o en este caso del anhelo por encontrar una respuesta institucional contra el acoso en campañas, procesos disciplinarios establecidos, protocolos contra el acoso y sanciones pedagógicas y/o ejemplarizantes. En concreto, al analizar los efectos distributivos del derecho estas autoras han puesto énfasis en que estos resultados pueden ser impredecibles. El derecho interviene en la construcción de la realidad generando combinaciones inesperadas entre lo estático –reinscribir el *statu quo*– y la fugacidad de lo plástico que se genera cuando se abre un lugar para crear movilizaciones sociales, emancipación o resistencia ocasional (Alviar y Jaramillo, 2012).

Esta legitimación de identidades se produjo gracias a una definición colectiva de lo que significaba ser feminista y de lo que implicaba serlo en un contexto universitario. Al sentirse parte del colectivo, sus integrantes pudieron “traducir la desigualdad y la injusticia en una insatisfacción individual” (Wulff, Bernstein & Taylor, 2015), y así compartirla junto

con sus colegas activistas. Fue así, al juntar las “insatisfacciones individuales”, que se generó una idea de feminismo dentro de NEN. La formación de una identidad feminista en el grupo puede explicarse a partir de los aportes teóricos sobre identidad colectiva. Desde una perspectiva construccionista, este concepto se ha entendido “no como un conjunto de características estructurales o naturales” (Laraña, Johnston y Gusfield, 1994, p. 11), sino como un proceso deliberado, en el que los individuos se ven reflejados en el grupo (p. 11). Así, la identidad feminista de NEN se tuvo que construir de forma conjunta, pues solo de esa forma, en la colectividad, era posible validar las identidades –previas o en construcción– de sus miembros.

En el caso de NEN, forjar o reafirmar una identidad feminista, así como generar una identidad colectiva, fue posible al definirse en oposición a otros. Esos otros no eran únicamente los estudiantes que no sentían empatía por los temas de género, sino eran, sobre todo, los actores que emanaban la institucionalidad. Durante su inicio, NEN se definió en antagonismo a las políticas institucionales que consideraban injustas, a los funcionarios y profesores que consideraban opuestos y a un aparato burocrático que se creía insuficiente para responder a las violencias que vivían la mayoría de las estudiantes. Según uno de los integrantes de la segunda generación, “*No Es Normal* es esa lucha, una lucha que los estudiantes llevan contra la institución y contra la sociedad en general”. La alusión a “la lucha” implica una relación contestataria de “nosotros” con “los otros”, y fue a partir de la creación de esos “otros” (Taylor y Whittier, 1992) que NEN forjó su identidad y la de sus integrantes.

La identidad colectiva se manifestó también a partir del escrutinio mutuo de las integrantes frente al compromiso que se tenía con el colectivo y, en particular, “con la lucha”. Se percibía, por ejemplo, que quienes abandonaban el grupo simplemente no estaban lo suficientemente comprometidas con la causa feminista. Así lo manifiesta una de las fundadoras de NEN al preguntarle qué significa el grupo para ella:

Yo en este momento ya me estoy metiendo en demasiadas cosas (...) y soy como “Marica, ¿qué voy a hacer con (...) *No Es Normal*?” ¡Nada! O sea, no hay nada. Renuncio a la carrera primero... no hay nada que pueda hacer: menos clase o yo no sé qué voy a hacer, pero nunca sería capaz de decir “Oigan, no. Me está quitando demasiado tiempo”. Como que sería abandonar una vaina de mi corazón (...) no soy capaz de renunciar a esta lucha tan importante, de verdad (...) O sea la gente que se ha salido es porque en verdad no estaba tan comprometida con la causa o tenía unas preocupaciones mayores, pero aquí yo creo que se reflejan muchos de los propósitos que tiene la gente con el tema de género y feminismo y de todo.

De este modo, parte del forjamiento y la reafirmación de la identidad feminista pasa por manifestar una jerarquía personal en la que el activismo y el feminismo van primero. La priorización de las actividades de grupo y de los compromisos asumidos dentro de NEN se convirtió así en un estándar de evaluación para determinar quiénes tenían un mayor compromiso y, por lo tanto, eran más feministas que otras. La importancia de definirse como feminista y ser percibida de esa forma por sus pares fue uno de los principales aspectos en la construcción identitaria de las integrantes de NEN. Y esta percepción y aprobación entre colegas, esa semilla de una autopercepción colectiva, fue lo que le dio al grupo su dimensión política. Fue al unirse en una causa común, al congregarse en un espacio que las confirmaba como feministas y al legitimarse como tal entre sí, que las integrantes de NEN se definieron como actores políticos y, a su vez, le dieron una connotación política al activismo estudiantil contra el acoso.

Un repertorio usual de la movilización feminista ha sido la construcción de espacios cotidianos en los que se haga posible la politización del día a día (Laraña, Johnston y Gusfield, 1994; Taylor y Rupp, 2002). El proceso de NEN se ajusta a esta tradición y muestra que, así como los agravios contra los que se manifestaba eran cotidianos, también lo fueron sus formas de activismo. La recepción de testimonios, la escucha y la construcción de indignación se convirtieron en repertorios por medio de los cuales las integrantes de NEN pusieron a disposición sus vivencias personales y las tornaron en enunciaciones políticas. Así, las identidades individuales de las integrantes se fundieron y dieron forma a la identidad colectiva de NEN como grupo, lo que muestra que, en el caso de movimientos subalternos, la identidad colectiva se traslapa con la identidad personal (Whittier, 1995; Taylor y Rupp, 2002). NEN, entonces, fue el espacio para conectar la propia biografía con una manifestación política: el feminismo.

Por último, existe una pregunta sobre si NEN tuvo o tiene como efecto prevenir el acoso. Aunque NEN sí pretende, en últimas, modificar las condiciones que lo incentivan o que al menos lo toleran, es relevante preguntarse si la visibilización en sí misma funciona como herramienta para prevenir el acoso sexual. Al respecto, una profesora expresó que NEN no tenía el objetivo de prevenir:

Yo en estos días vi a una estudiante presentar unos datos y, según ella, básicamente las cifras son iguales. Las cifras que recogieron (...) sobre violencia sexual en la universidad también muestran que eso no se ha alterado desde 1997 que se recogieron los primeros datos. (...) Ahora, yo tampoco sería muy dura con la campaña de *No Es Normal*, porque fíjense que, de todas maneras, desde el principio de la campaña insistimos en que el ánimo de la campaña era generar una presión social para que se empezara a hablar del cambio estructural que se necesitaba para empezar a prevenir el acoso. Yo nunca habría pensado con decir “esto pasa”, las cosas cambian. De hecho, como muchas veces les digo,

todos los años sale el dato del Banco Mundial diciendo que hay discriminación salarial de las mujeres. Esa discriminación no cambia. Simplemente es un dato que se acumula año por año.

Un hallazgo de las entrevistas es que la mayoría de las integrantes y profesoras consideran que NEN generó una sensación de prevención forzada al interior de la universidad. Una sensación de temor por aparecer en los afiches de NEN:

En mi facultad lo vi. Y vi que a los profesores les dio miedo.... No miedo en el sentido malo, porque la palabra tiene una connotación negativa, pero sí miedo en el sentido que les abrió los ojos y eran como "Hijuepucha, no somos inmunes a que hablen de nosotros, no estamos en ese pedestal que creemos que estamos".

Esa sensación de temor por parte de los profesores, en este caso, demuestra que toda la comunidad académica, incluso aquellas personas que no se veían obligadas a reflexionar sobre sus propios comportamientos, al sentir la preocupación del reproche social, así fuera por un instante, eran vulnerables. La precaución que empezaron a tener los profesores llevaba a que pensarán dos veces en sus comportamientos. Esta momentánea desestabilización en las dinámicas de poder demostraba que nadie era intocable. Sin embargo, ese "pensarse dos veces" a partir del miedo, y no de la reflexión o del pensamiento crítico, podría conllevar a una mera moralización de las conductas o inclusive a actuar únicamente por el temor y la obediencia.

Al momento no existe información suficiente que permita concluir si el colectivo NEN ha logrado prevenir el acoso en la universidad. En este artículo hemos visto la manera en que contribuyó a la creación de un nuevo activismo estudiantil, uno feminista, un lugar de escucha y un espacio de construcción de identidad colectiva, entre otros, pero la pregunta por la prevención la dejaremos abierta. Las preguntas que podrían guiar un análisis sobre la prevención del acoso en universidades deberían examinar, por ejemplo, ¿cuáles son los daños que se generan con el acoso? y ¿cómo se podrían evitar o resarcir estos daños?

Si la respuesta sobre el nivel de efectividad del colectivo de NEN no está clara, ¿qué continúa motivando a este grupo estudiantil contra el acoso? Al realizar esta investigación encontramos que realmente no existen resultados claros que permitan establecer que los protocolos, procesos disciplinarios y sanciones ejemplarizantes permitan prevenir el acoso. Si este es el caso, ¿qué motiva a la movilización estudiantil? Quizás es a lo que se refiere Lemaitre (2009) como una *fe en el derecho*:

En el movimiento feminista la fe en el derecho es una fe que oscila, que duda, con momentos de escepticismo, con contradicciones. (...) La pregunta que

queda abierta es si esa nueva fe que presenta el derecho, una fe con tan pocos milagros, le bastará a un movimiento cuyas aspiraciones eran, siguen siendo, mucho más radicales de lo que suele permitirles la ley (p. 237).

## CONCLUSIONES

En este capítulo indagamos sobre las particularidades del activismo feminista en la Universidad de los Andes (Colombia). A partir del caso de NEN, un grupo feminista que se gestó en esta universidad y cuyo propósito es luchar contra el acoso sexual, esbozamos las potencialidades y los límites de dicha movilización. En el caso de las potencialidades, proponemos que la movilización de NEN deja ver una característica que puede ser reveladora de los movimientos feministas universitarios: que la incursión del feminismo en los grupos estudiantiles resignificó la relación entre experiencias, emociones y agravios. En NEN hay dos formas en las que se evidencia esta “resignificación feminista”, una externa y otra interna.

Por un lado, NEN exteriorizó una preocupación puramente feminista: reprochar la tolerancia a la violencia y cuestionar las nociones de daño. Quizás la lección más feminista que ha dejado NEN a la comunidad universitaria es la centralidad que se le dio a la experiencia y a la angustia de las personas que manifestaban de forma anónima sus testimonios de acoso. La consecuencia de esta centralidad fue la colectivización de las experiencias que para muchas se veían como un problema o una sensación individual. En otras palabras, la movilización de NEN permitió identificar eso que sucedía, pero no se nombraba. Por otro lado, al interior del grupo y de sus integrantes, el feminismo marcó las formas de acción que serían desplegadas. Elevar conciencia sobre la discriminación y el sexismo de todos los días no solo fue un repertorio con efectos externos –únicamente a la comunidad académica–, sino que tuvo un impacto en quienes se movilizaban dentro del grupo. Al darle una centralidad a las emociones, las integrantes encontraron en NEN una forma de legitimar o construir sus identidades feministas. NEN, por lo tanto, no solo llevó el feminismo a las aulas y a las autoridades universitarias, sino también a las identidades de sus integrantes. Este desplazamiento no solo fue significativo en un nivel individual, sino que, al pensarse de forma colectiva, se transformó en un acto político.

Ahora bien, con respecto a los límites, se puede ver que la movilización a partir de experiencias de acoso puede correr el riesgo de cristalizar estas experiencias como “*las experiencias de acoso*”, reinscribiendo, por ejemplo, imaginarios heterosexuales, dicotómicos y estáticos frente al fenómeno del acoso. Asimismo, visibilizar la situación de acoso en las universidades no lleva consigo necesariamente un reproche hacia estas situaciones ni una reflexión que permita cuestionar los propios comportamientos que

permiten que el acoso se genere a un nivel más estructural. Finalmente, se expuso que la visibilización de experiencias no brinda recursos a las personas para que lidien con estas experiencias más allá de compartir un post en Facebook.

En cuanto a los límites de movilización en redes sociales, se advirtió sobre dos riesgos: 1) la tendencia endógena de las redes sociales que dificulta el disenso y, en esta medida, limita el alcance los contenidos feministas a redes sociales a aquellos que se identifican con la agenda feminista y 2) los altos niveles de hostilidad que se pueden generar en redes sociales, donde se puede producir una disociación entre el mundo *offline* y *online*, exacerbando la misoginia, el racismo, el clasismo, entre otros tipos de discursos de opresión.

Por último, la pregunta sobre la prevención sigue abierta. Por un lado, es difícil “medir” si el acoso ha disminuido y en qué medida. Por otro lado, trazar causalidades entre una estrategia y su impacto en algo tan estructural como la violencia de género representa un análisis que se escapa del foco de este trabajo. Sin embargo, de las entrevistas encontramos que, aunque NEN no tiene como principal objetivo prevenir, la sola visibilización sí puede generar un cambio en las actitudes de las personas en la comunidad universitaria. Sin embargo, valdría la pena explorar si ese cambio viene del “entendimiento” del problema o si deriva de un *miedo* de aparecer en la página de NEN.

Asimismo, consideramos con cautela “medir” el acoso delimitando los “daños” que produce, ya que categorizar daños generados por el acoso que deben ser resarcidos y otros que no es legítimo invocar supone una lógica perversa de ponderación. En cambio, proponemos aproximarnos a los daños generados por el acoso como una *pérdida de agencia moral*. Lemaitre (2016) ha elaborado este concepto, con relación al contexto de conflicto armado en Colombia, que tiene lugar cuando se intenta ejercer control sobre las vidas de las mujeres instalando una cultura de miedo. Esto erosiona la agencia moral de las mujeres en cuanto se pierde la capacidad de actuar conforme a las concepciones de lo bueno y de lo malo de cada quien (p. 552). Así, la agencia moral de las víctimas de acoso se erosiona cuando los actos de violencia son tan sutiles que no pueden siquiera nombrarlos, para después poder rechazarlos. También se configura cuando los desbalances de poder impiden a las víctimas condenar estas conductas por temor a las represalias. Asimismo, cuando las víctimas no encuentran en los procesos disciplinarios de las universidad una respuesta ante la injusticia. Estos son algunos ejemplos de la parálisis que pueden enfrentar las víctimas de acoso ante actos que saben que son injustos para ellas, pero que les imposibilitan actuar frente lo que saben que es injusto.

## BIBLIOGRAFÍA

- Almeida, P. y Lichbach, M. (2003). To the Internet, From the Internet: Comparative Media Coverage Of Transnational Protests. *Mobilization: An International Quarterly*, 8(3), pp. 249-272. DOI: 10.17813/maiq.8.3.90441650652801xl.
- Alviar, H. y Jaramillo I. C. (2012). *Crítica Jurídica. El análisis distributivo como alternativa al legalismo liberal*. Bogotá: Siglo de Hombre Editores.
- Brown, L. (1991). Not Outside the Range. One Feminist Perspective on Psychic Trauma. *American Imago*, 48(1), pp. 119-133. <https://www.jstor.org/stable/26304034>.
- Brown, W. (1995). *States of injury: Power and freedom in late modernity*. Princeton, N.J: Princeton University Press.
- Bimber, B., Flanagan, A., y Stohl, C. (2005). Reconceptualizing Collective Action in the Contemporary Media Environment. *Communication Theory*, 15(4), 365-388. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2005.tb00340.x>.
- Bourgois, P. (1998). The Moral Economies of Homeless Heroin Addicts: Confronting Ethnography, HIV Risk, and Everyday Violence in San Francisco Shooting Encampments. *Journal Substance Use and Misuse*, 33(11), pp. 2323-2351. DOI: <https://doi.org/10.3109/10826089809056260>.
- Bourgois, P., Prince, B., & Moss, A. (2004). The Everyday Violence of Hepatitis C among Young Women Who Inject Drugs in San Francisco. *Human Organization*, 63(3), pp. 253-264. DOI: <https://doi.org/10.17730/humo.63.3.h1phxbhrb7m4mlv0>.
- Cabal, L., y Motta, C. (2006). *Más allá del derecho: Justicia y género en América Latina*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores (Biblioteca Universitaria. Ciencias Sociales y Humanidades. Colección Equidad y Justicia).
- Cook, J., & Hasmath, R. (2014). The discursive construction and performance of gendered identity on social media. *Current Sociology*, 62(7), pp. 975-993. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F0011392114550008>.
- Crossley, A. D. (2015). Facebook feminism: Social media, blogs, and new technologies of contemporary U.S. Feminism. *Mobilization: An International Quarterly*, 20(2), pp. 253-268. DOI: <https://doi.org/10.17813/1086-671X-20-2-253>.
- Cvetkovich, A. (2003). *An archive of feelings: Trauma, sexuality and lesbian public culture*. Durham, NC: Duke University Press.
- Earl, J., y Kimport, K. (2011). *Digitally enabled social change*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Ferreira Branco de Castro, Carolina. (2015). Feminisms on the web: Lines and forms of action in contemporary feminist debate. *Cadernos Pagu*, (44), pp. 199-228. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1809-4449201500440199>.



- Ferree, M. M. (1992). The political context of rationality: Rational choice theory and resource mobilization. En Morris, A. D. y McClurg Mueller, C. (Eds.), *Frontiers in Social Movement Theory*, pp. 29-52. Yale University Press.
- Fotopoulou, A. (2014). Digital and networked by default? Women's organisations and the social imaginary of networked feminism. *New Media & Society*, 18(6), pp. 989-1005. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F1461444814552264>.
- Gleason, B. (2018). Adolescents Becoming Feminist on Twitter: New Literacies Practices, Commitments, and Identity Work. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(3), 281-289. DOI: <https://doi.org/10.1002/jaal.889>.
- Gómez Correal, D. (2011). Haciéndonos feministas. En: *Dinámicas del movimiento feminista bogotano. Historias de cuarto, salón y calle. Historias de vida (1970-1991)*, pp. 49-83. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Hanisch, C. (1970). *Essay: the personal is political*.
- Harding, S. (1991). *Whose science? Whose knowledge? Thinking from women's lives*. Milton Keynes: Open University Press.
- Jane, E. A. (2012). Your a Ugly, Whorish, Slut. *Feminist Media Studies*, 14(4), pp. 531-546. DOI: <https://doi.org/10.1080/14680777.2012.741073>.
- Jane, E. A. (2015) Flaming? What flaming? The pitfalls and potentials of researching online hostility. *Ethics and Information Technology*, 17, pp. 65-87. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10676-015-9362-0>.
- Kruks, S. (2014). Women's 'Lived Experience': Feminism and Phenomenology from Simone de Beauvoir to the Present. En Evans, M., Hemmings, C., Henry, M., Johnstone, H., Madhok, S., Plomien, A., y Wearing, S. (Eds.), *The Sage Handbook of Feminist Theory*, pp. 75-92. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Laraña, E., Johnston, H. y Gusfield, J. (1994). *New Social Movements. From Ideology to Identity*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lemaitre Ripoll, J. (2009). *El derecho como conjuro: Fetichismo legal, violencia y movimientos sociales*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Lemaitre Ripoll, J. (2016). After the War: Displaced Women, Ordinary Ethics, and Grassroots Reconstruction in Colombia. *Social & Legal Studies*, 25(5), pp. 545-565. DOI: <https://doi.org/10.1177/0964663916636442>.
- Mackinnon, C. (1982). Feminism, Marxism, Method, and the State: An Agenda for Theory. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 7(3), pp. 515-544. DOI: <https://doi.org/10.1086/493898>.
- Mackinnon, C. A. (1987). Sexual Harassment: Its First Decade in Court. En *Feminism Unmodified. Discourses on Life and Law*, pp. 103-117. Cambridge, MA: Harvard University Press.



- Martin, C. E., y Valenti, V. (2013). #Femfuture: Online Revolution. *New Feminist Solutions*, 8, pp. 1-34. <http://bcrcw.barnard.edu/wp-content/nfs/reports/NFS8-FemFuture-Online-Revolution-Report.pdf>.
- Marx Ferree, M. y Mueller, C. (2007). Feminism and the Women's Movement: A Global Perspective. En Snow, D., Soule, S. y Kriesi, H. (Eds.), *The Blackwell Companion to Social Movements*, pp. 576-607. Oxford: Blackwell Publishing.
- Olea Mauleón, C. (Comp.). (1998). *Encuentros. (Des)encuentros y Búsquedas: El movimiento feminista en América Latina*. Lima, Perú: Ediciones Flora Tristán.
- Sádaba Rodríguez, I. y Barranquero, A. (2019). Las redes sociales del ciberfeminismo en España: identidad y repertorios de acción. *Athenea Digital*, 19(1), pp. 1-24. <https://eprints.ucm.es/51147/>.
- Scheper-Hughes, N. (1992). *Death Without Weeping. The Violence of Everyday Life in Brazil*. Los Angeles: University of California Press.
- Scott, J. W. (1992). Experience. En Butler, J. y Scott, J. W. (Eds.), *Feminists Theorize the Political*, pp. 22-40. London: Routledge.
- Stone-Mediatore, S. (2015). *Storytelling/Narrative*. Oxford: The Oxford Handbook of Feminist Theory.
- Tarrow, S. (1998). Fishnets, Internets, and Catnets: Globalization and Transnational Collective Action. En Hanagan, M. P., Page Moch, L., y Wayne, B. (Eds.), *Challenging authority: The historical study of contentious politics* Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Taylor, V., y Whittier, N. (1992). Collective Identity and Lesbian Feminist Mobilization. En Morris, A. D., y McClurg Mueller, C. (Eds.), *Frontiers in Social Movement Theory*. New Haven: Yale University Press.
- Taylor, V., y Rupp, L. J. (2002). Loving Internationalism: The Emotion Culture of Transnational Women's Organizations, 1888-1945. *Mobilization: An International Quarterly*, 7(2), pp. 125-144. DOI: <https://doi.org/10.17813/maiq.7.2.fw3t5032xkq5l62h>.
- Whittier, N. E. (1995). *Feminist Generations: The Persistence of the Radical Women's Movement*. Philadelphia: Temple University Press.
- Wulff, S., Bernstein, M., y Taylor, V. (2015). New Theoretical Directions from the Study of Gender and Sexuality Movements: Collective Identity, Multi-Institutional Politics, and Emotions. En Della Porta, D., y Diani, M. (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Movements*. Oxford: Oxford University Press.
- Yepes Grisales, D., y Calle León, V. S. (2014). Hacia la historia del Movimiento Estudiantil en Colombia: elementos teórico-metodológicos fundamentales. *Trans-pasando Fronteras*, (6), pp. 217-240. DOI: <https://doi.org/10.18046/ref.i6.1869>.
- Zafra, R. (2010). *Un cuarto propio conectado. (Ciber)espacio y (auto)gestión del yo*. Madrid: Fórcola Ediciones.



## CAPÍTULO VIII.

### LA REGULACIÓN SOBRE EL ACOSO SEXUAL Y MORAL, Y SOBRE LAS DISCRIMINACIONES EN LAS UNIVERSIDADES BRASILEÑAS: POSIBILIDADES Y LÍMITES DE LAS RESPUESTAS UNIVERSITARIAS AL ACOSO SEXUAL<sup>1</sup>

Carmen Hein de Campos<sup>2</sup>  
*Centro Universitário Ritter dos Reis (Brasil)*

Márcia Nina Bernardes<sup>3</sup>  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Brasil)*

#### Resumen

Este capítulo analiza las posibilidades y los límites de las políticas universitarias brasileñas para combatir el acoso sexual y las discriminaciones a partir de la experiencia en dos universidades, la Universidad Pontificia Católica de São Paulo y la Universidad de São Paulo - Riberião Preto. Nuestro argumento es que las iniciativas son pioneras y positivas, puesto que incorporan un importante debate al entorno académico. Sin embargo, advertimos la necesidad de que las iniciativas se reflejen en campañas y debates que produzcan cambios culturales y comportamentales, y también en acciones que permitan el fortalecimiento de las víctimas y la responsabilidad de los autores, sin caer en las trampas de la burocratización, la mercantilización y la privatización de las respuestas universitarias.

**Palabras clave:** acoso sexual, universidades, respuestas institucionales.

#### INTRODUCCIÓN

Las noticias sobre actos violentos contra las mujeres, como el acoso sexual y moral, y otras clases de discriminación, cometidos en las universidades brasileñas, no son nuevas. Lo que sí es nuevo es la atención que el asunto ha recibido a causa de las historias de acoso, cada vez más frecuentes, en el entorno universitario.

---

1 Traducción de Carlos F. Morales, de Setién Ravina.

2 Doctora en Ciencias Penales, PUC/RS. Profesora del programa de posgrado y del curso de derecho del Centro Universitario Ritter dos Reis, UniRitter/RS. Correo electrónico: charmcampos@gmail.com

3 Doctora en Derecho (Facultad de Derecho de la Universidad de Nueva York). Profesora del programa de posgrado en derecho de la Universidad Católica de Rio de Janeiro (PUC-Rio). Correo electrónico: marcianinabernardes@gmail.com

Una investigación realizada por el Instituto Avon y Data Popular en 2015 constató que, entre las universitarias entrevistadas, el 67% afirmaba haber sufrido alguna clase de violencia (sexual, psicológica, moral o física) practicada por un hombre en el ambiente universitario; el 56% había sufrido acoso sexual; el 28% había sufrido violencia sexual (violación, intentos de abuso sexual estando bajo los efectos del alcohol, ser tocadas si su consentimiento, verse obligadas a besar a alguien de cursos superiores); el 42% había sentido temor de sufrir actos violentos en el ambiente universitario; el 36% dejó de hacer alguna actividad en la universidad por miedo de sufrir alguna clase de violencia. Por su parte, los hombres no perciben ciertas prácticas como violentas: el 27% no consideraba violencia abusar de una muchacha que esté ebria; el 35% no reconocía la existencia de violencia en el acto de coaccionar a una mujer a participar en actividades degradantes, y el 31% no veía ningún problema en mirar fotos o videos de colegas sin su autorización.

Si bien este problema no es nuevo, la discusión tardó en darse en Brasil. Mientras que las universidades del Norte global enfrentan el problema desde la década de los ochenta, y en muchos países de América Latina se discute el asunto al menos desde la década pasada, solo recientemente las universidades brasileñas comenzaron a moverse en ese sentido y, aun así, de forma bastante timorata. De entre estas iniciativas, se destacan las de dos prestigiosas universidades brasileñas, la Facultad de Derecho de la Universidad Pontificia Católica de São Paulo (PUC-SP, por su sigla en portugués) y el campus de Ribeirão Preto de la Universidad de São Paulo (USP-RP, por su sigla en portugués). La primera iniciativa es notable por ser la pionera en este proceso entre las universidades brasileñas y la segunda por el alcance de su propuesta en comparación con las demás iniciativas existentes en el país. Inspiradas por estas iniciativas, algunas universidades crearon canales para la denuncia del acoso y la discriminación, por lo general a través de defensorías del estudiante no especializadas, siguiendo el ejemplo de la Universidad Federal de Goiás (UFG), la Universidad Federal de Juiz de Fora (UFJF) y la Universidad Regional de Blumenau (FURB). En general, lo que se observa en algunas otras universidades del país es la realización de campañas contra el acoso, pero más como prácticas ocasionales, sin haberse consolidado en políticas universitarias permanentes.

Este artículo analiza de forma crítica las “Directrices sobre acoso sexual, moral, discriminación y desigualdad” de la Facultad de Derecho de la PUC-SP, de 2016, y las “Directrices generales para las acciones institucionales de intervención ante situaciones de violencia o discriminación de género o de orientación sexual” de la USP/Ribeirão Preto, de 2017. Las dos iniciativas tuvieron lugar en el estado de São Paulo tras la repercusión de la publicación, en 2014, del relator de la Comisión Parlamentaria de Investigación de la Asamblea Legislativa del Estado de São Paulo (conocida como “CPI de Novatadas”),

constituida para “examinar las violaciones de los derechos humanos y demás ilegalidades ocurridas en el entorno de las Universidades del estado de São Paulo en las llamadas ‘novatadas’, las fiestas y el transcurrir académico cotidiano” (Maito, Panuncio-Pinto, Severi y Vieira, 2019). Las dos iniciativas son también producto de los esfuerzos de las profesoras, las funcionarias y las alumnas feministas, que aprovecharon la repercusión de la CPI para promover políticas universitarias más incluyentes y menos reproductoras de las asimetrías sociales.

Nos interesa destacar la importancia de la discusión en las universidades y sus posibles implicaciones para los distintos caminos que se abren desde las perspectivas de la prevención y la sanción, y también valorar en qué medida estas directrices, y la creación de las comisiones correspondientes, sirven o no como herramientas para el empoderamiento de alumnas, profesoras y funcionarias de estas instituciones. A partir de las ideas del posestructuralismo, examinamos cómo las políticas universitarias de combate contra las violencias sufridas por las mujeres pueden ser o no herramientas para el fortalecimiento de las mujeres.

En la primera sección analizamos el concepto de acoso sexual a partir de su dimensión sistémica, como práctica patriarcal discursiva de dominación que se produce, simultáneamente, en los niveles “micro”, en las interacciones cotidianas, y en los “macro”, en las acciones institucionales. En concordancia con Robin P. Clair (1993), pensamos que el carácter sistemático y estructural de la violencia de género resulta, en gran medida, del fracaso de las respuestas institucionales a estos problemas. También creemos, como esta autora, que las respuestas institucionales expresan en sí mismas “discursos sobre el acoso sexual”. Lo que importa aquí es analizar cuándo, y en qué medida, estas respuestas institucionales podrían articular discursos subversivos sobre el acoso sexual que creen fracturas en las formas de reproducción cotidiana e institucional del problema. El concepto de actos performativos y el de “devolución de la ofensa”, formulados por Judith Butler, nos ayudarán a esta reflexión.

En la segunda sección estudiamos la relación del acoso sexual con los conceptos de violencia de género y discriminación de género, relacionando estos conceptos con la cuestión de la violencia en el entorno universitario. A partir del análisis ya efectuado, y de su articulación con las formas de comprensión consolidadas en el derecho brasileño y en el derecho internacional de los derechos humanos, entendemos que el acoso es una forma de violencia de género y afirmamos una relación de la violencia con la desigualdad estructural entre géneros. Destacamos las interpretaciones más consolidadas en el derecho internacional y el derecho brasileño.

A continuación, en la tercera sección presentamos, de una manera básicamente descriptiva, las políticas contra la violencia de género de estas dos importantes universidades brasileñas, con base en el análisis del texto de los dos documentos y otros materiales disponibles en línea. Es importante señalar que todavía no existe un número sustancial de evaluaciones de estas iniciativas y que no es fácil acceder a los informes de conclusiones de los órganos responsables de la implementación de estas directrices. Por consiguiente, nuestro material principal para el análisis son los propios textos de los documentos estudiados. En esta sección, además de ofrecer una breve presentación de cada una de las instituciones, estudiamos los siguientes aspectos de los documentos a partir de estos criterios: a) la base normativa para la legitimación de las directrices; b) la definición de violencia y la referencia a otros marcadores de la desigualdad, como la raza o la sexualidad; c) la definición de víctima (con referencia a otros marcadores de la desigualdad); d) el ámbito de la aplicación de las directrices; e) las clases de respuesta previstas en lo referente a la atención a la víctima, la responsabilidad del agresor y la prevención de la violencia; f) la innovación procesal con respecto a la normativa universitaria ya existente; g) la creación de algún órgano especializado al que se le asignen los asuntos de violencia de género y sus competencias; y, por último, h) la coordinación con alguna otra política universitaria de erradicación de la violencia de género.

Por último, presentamos nuestras consideraciones finales sobre las posibilidades que tienen iniciativas universitarias como las aquí estudiadas de servir como medio para promover cambios institucionales que lleven a la erradicación del acoso sexual y las asimetrías de género. Nuestra respuesta es afirmativa, siempre que estas iniciativas estén acompañadas de otras, tales como campañas para la resignificación de las relaciones de género como cuestión estructural, y sirvan para la politización del problema.

## **1. ANALIZANDO EL DISCURSO DEL ACOSO SEXUAL: LAS INTERACCIONES COTIDIANAS COMO PRÁCTICAS INSTITUCIONALES**

La práctica del acoso sexual contra las mujeres no es ninguna novedad. El debate en la literatura feminista, su definición legal y su reconocimiento como problema jurídico se remonta a la década de 1970, cuando las feministas norteamericanas identificaron el acoso sexual en el trabajo como un problema social y lo definieron legalmente como una forma de discriminación (MacKinnon, 1979).

Ya en los años noventa la Comisión Europea adoptó la definición de acoso sexual como un comportamiento de naturaleza sexual indeseado o cualquier otra conducta que afecte la dignidad de las mujeres y los hombres en el lugar de trabajo, lo que incluye conductas físicas, verbales o no verbales indeseadas. La definición especifica tres condiciones para que un comportamiento sea inaceptable: 1) es indeseado,

impropio u ofensivo; 2) la negativa o la aceptación de ese comportamiento puede influenciar las decisiones laborales; 3) crea un clima de trabajo intimidante, hostil o humillantes para la persona concernida. En consecuencia, la comisión adoptó una recomendación sobre la dignidad de las mujeres y los hombres en el ambiente de trabajo (Comisión Europea, 1996).

El acoso sexual en el entorno escolar tampoco es reciente y los estudios que lo examinan comenzaron en la década de los ochenta. En Estados Unidos, el Consejo Consultivo Nacional sobre Programas Educativos para las Mujeres (National Council Advisory on Women's Educational Programs – EE. UU.) elaboró en 1980 una relatoría sobre el acoso sexual a las estudiantes, cuyo propósito fue discutir nacionalmente el problema y profundizar los estudios sobre el acoso sexual en las universidades. Además de esto, buscaba convencer a las autoridades políticas de que el acoso sexual era ilegal y merecía la atención del gobierno federal. La relatoría recomendó, entre otras cosas, que se promulgara y divulgara ampliamente una política nacional que hiciera explícito que el acoso sexual era una violación basada en el sexo, y que las agencias federales adoptaran esa política; que fuesen promulgados actos administrativos por los organismos federales que prohibieran la discriminación basada en el sexo; que hubiera fiscalización por parte de los organismos federales y disponibilidad de materiales para facultades, universidades y profesionales del derecho, dirigidos a aumentar la conciencia sobre el problema y a reducir la tolerancia al acoso sexual en los campus; que el gobierno federal financiase, de manera prioritaria, programas para la igualdad de oportunidades educativas; que se realizaran investigaciones para comprender y combatir el acoso sexual y que sus resultados tuvieran una amplia difusión (Till, 1980, p. 7). En 1983, una investigación realizada por la Universidad de Harvard reportó que el 15% de las estudiantes de posgrado y el 12% de las estudiantes de pregrado declaraban haber cambiado su plan de estudios principal o educativo a consecuencia del acoso (Fitzgerald, LShullman, Bailey, Richards, Swecker, Gold, Ormerod, y Weitzman, 1988, p. 155).

Por su parte, *Hostile Hallways*, una investigación realizada en una escuela de Suecia, mostró que el 38% de la entrevistadas habían sido acosadas sexualmente por los funcionarios de las escuelas. La investigación reveló también que un entorno escolar hostil tiene efectos significativos sobre la confianza y el nivel de desempeño de las niñas (Witkowska y Menckel, 2005). Las niñas acosadas sexualmente en la escuela mostraron un menor compromiso con la educación y baja autoestima, y relataron una variedad de consecuencias somáticas y sociales, incluida la reducción de la esperanza y de las expectativas de futuro (Witkowska y Menckel, 2005, p. 78). La mayoría de los comportamientos relatados por más del 50% de las niñas (56%-77%) se referían a

comentarios sobre género y sexualidad, conversaciones sexualizadas, manifestaciones de atracción diversas y comentarios de naturaleza sexual. Muchas de las entrevistadas (entre el 23% y el 44%) estuvieron expuestas a comportamientos abusivos repetidos (diaria, semanal o mensualmente) (Witkowska y Menckel, 2005, p. 80). La investigación señala que, a medida que las niñas crecen, estas desarrollan diversas estrategias para lidiar con la discriminación y el acoso sexual, como formar alianzas, resistirse, reconocer responsabilidades o retirarse (Witkowska y Menckel, 2005, p. 80).

Estos estudios muestran la persistencia del acoso sexual, tanto en el trabajo como en las escuelas y las universidades, que reproduce relaciones en las que las mujeres son tratadas como inferiores, como ya hemos visto. Así, el acoso sexual, visto desde una perspectiva posestructuralista, podría entenderse como una práctica discursiva de poder caracterizada por formas complejas de construcción del género, y que reproduce relaciones de poder y asegura privilegios a ciertos grupos sociales (Clair, 1993, p. 126). Según Foucault, el poder es “capilar” y “productivo”, apoyado por prácticas discursivas públicas institucionalizadas, en los niveles macro y micro, que permean todas las relaciones sociales y constituyen la subjetividad femenina y masculina (Foucault, 1984; Bernardes, 2014a). En este sentido, el acoso sexual tiene lugar en las interacciones interpersonales, pero también en el nivel macro de los actos jurídicos y legislativos, y de las técnicas de gestión de las organizaciones públicas y privadas, como las universidades.

Judith Butler (1997) –que combina una perspectiva foucaultiana del poder con el análisis de John Austin (1962) sobre “cómo hacer cosas con las palabras”– habla de “actos performativos” como prácticas discursivas que no solo “enuncian” una realidad como es, sino que constituyen, de hecho, realidades, y que así configuran las subjetividades. En pocas palabras, Austin rompe con la distinción entre enunciados performativos y constataivos, al afirmar que el lenguaje va más allá de declarar algo como verdadero o falso. De hecho, cuando alguien pronuncia una frase, desea conseguir algo y desea que el oyente así lo reconozca. Por lo tanto, en todo enunciado el hablante hace alguna cosa. En los términos de Austin, además de su uso locutivo, un lenguaje posee también fuerzas ilocutivas y perlocutivas. El uso locutivo del lenguaje se refiere a la realización de un enunciado en sus aspectos verbales, sintácticos y semánticos. Los actos ilocutivos, por su parte, son aquellos en los que, al decir algo, alguien hace algo. La intención del orador está en juego. Los ejemplos típicos son las promesas, las órdenes y las declaraciones, como “Ahora os declaro marido y mujer”. Para que un acto del habla produzca los efectos pretendidos, debe cumplir con lo que Austin llama las condiciones de “felicidad”: el hablante debe tener la facultad de enunciar lo que va a decir, las circunstancias en las que ocurre el pronunciamiento deben ser apropiadas, y el procedimiento convencional usado



para producir los efectos esperados debe realizarse correctamente. Los actos perlocutivos, por último, se refieren a los efectos reales de una expresión en el oyente, que pueden ser o no los pretendidos por el hablante (Austin, 1962, p. 3-11). Un ejemplo de los efectos perlocutivos de un enunciado sería que solo se consigue insultar a otra persona si el oyente realmente se siente insultado por la expresión (Bernardes, 2017; Oliveira, 2015).

La apropiación que Butler hace del concepto de performatividad adquiere características foucaultianas al introducir un análisis sobre cómo el poder moldea los cuerpos mediante el lenguaje. El principal argumento de Butler en su teoría feminista es que el género no es algo que alguien es, sino algo que alguien *hace*. Esto significa también que los sujetos se producen en la performatividad discursiva y que no hay agente antes de la acción, ningún sujeto ontológico que escoja entre diferentes formas de performatividad. Convertirse en un género es un proceso doloroso y largo de naturalización de las diferencias. Según Butler (1990), en su texto seminal *El problema del género: feminismo y subversión de la identidad*:

El género es la estilización repetida del cuerpo, un conjunto de actos repetidos, en un marco regulatorio extremadamente rígido, que se consolida con el transcurso del tiempo para producir la apariencia de sustancia, de una especie natural de ser. Una genealogía política de las ontologías del género, para tener éxito, tendrá que deconstruir la apariencia sustantiva del género en sus actos constitutivos, y localizar y explicar esos actos en los marcos preceptivos establecidos por las diversas fuerzas que vigilan la apariencia social del género (p. 33).

Como se indicó, para Butler, que sigue aquí a Foucault (1978), la construcción política de la sexualidad se sustenta en múltiples discursos (religioso, educativo, médico, psicológico, jurídico, etcétera) y el control de los individuos se consigue mediante varios discursos, que van de la micro a la macropolítica. Es decir, el discurso de los especialistas controla la sexualidad al afirmar lo que es o no correcto. Por otro lado, la teoría feminista denuncia también los discursos del poder para el control de lo que es propio de las mujeres en cuanto a su comportamiento y deseos. Las relaciones asimétricas entre hombres y mujeres producen subjetividades jerarquizadas a partir de prácticas discursivas opresoras. El carácter estructural de esta asimetría implica constatar que toda relación entre géneros, de forma más o menos intensa, tendrá que ocuparse de esta realidad (Bernardes, 2014a). En los entornos universitarios, la asimetría de género puede verse amplificada por otras asimetrías, como la existente entre profesores y alumnas, y entre directivos y funcionarias o profesoras.

Entre las diversas clases de actos performativos, Butler presta atención especial a los “insultos”, la forma discursiva en la que podríamos encuadrar el acoso sexual. Por un lado, un insulto es también una forma de instanciar un cuerpo (colocándolo en una posición

subalterna), de nombrar a alguien, con lo que se le confiere existencia lingüística y, por consiguiente, una identidad. Por otro lado, la fuerza que tiene de hacerlo depende de la repetición de un trauma, que no solo es rememorado por un llamamiento ofensivo, sino que se revive, si el contexto es el apropiado. Si las condiciones de felicidad, en el sentido de Austin, se cumplen, un insulto despertará lingüísticamente las experiencias traumáticas actuales y esto producirá los efectos convencionales de “poner a alguien en su sitio” (Butler, 1997; Bernardes, 2017). Oliveira afirma que somos vulnerables al insulto, precisamente porque todos somos seres lingüísticos (Oliveira, 2015, p. 65).

En ese mismo sentido, en opinión de Clair (1993), el acoso sexual es una práctica discursiva en el nivel micro, en el de las interacciones interpersonales, pero también en el nivel macro, en el cual un simple acto de acoso sexual anuncia el papel “inferior” de las víctimas, por lo usual mujeres. Cada acto comunicativo de acoso sexual actualiza toda una historia de construcción de relaciones jerárquicas del sexo:

El acoso sexual no es personal; es violencia procedente de la historia, basada en prácticas discursivas que se efectúan en el micronivel, que afectan las relaciones sociales en el macronivel. Las prácticas de macronivel se reflejan a su vez en el micronivel de las prácticas discursivas (Clair, 1993, p. 124).

Es de esta forma que Clair (1993), en su estudio de diez grandes universidades estadounidenses que adoptaron políticas contra el acoso sexual, pretende analizar el grado en el que las respuestas universitarias al acoso sexual son (o no) en sí mismas formas discursivas de reproducción de las formas patriarcales de dominación de las mujeres (y de otros géneros no alineados). Según ella, el mismo discurso institucional sobre el acoso sexual puede ser también una práctica discursiva de dominación patriarcal. En ese sentido, el patriarcado desarrolla tres técnicas de ejercicio del poder relacionadas directamente con la sexualidad: la burocracia, la dicotomía público-privado y la mercantilización (Clair, 1993, p. 126). Clair argumenta que la estructura organizacional burocrática, la objetivación de sus cuerpos como mercancía y la ubicación de su trabajo en la esfera privada (“privatización”) han oprimido a las mujeres (Clair, 1993, p. 127). ¿Cómo políticas públicas que recurren a estas mismas técnicas podrían solucionar el acoso sexual? ¿Cómo una maquina acoplada para reproducir relaciones patriarcales se podría usar en beneficio de las víctimas usuales de esta estructura de poder?

La autora sostiene que no solo los actos de acoso sexual perpetúan el patriarcado, sino que también lo hacen los discursos institucionales “correctivos” que se ocupan de ellos, puesto que el propio discurso institucional que pretende solucionar el acoso sexual está saturado de ideología patriarcal (Clair, 1993, p. 127). En efecto, la burocracia es la estructura y el proceso aceptado en las universidades que fomenta las decisiones

jerárquicas y la subordinación de las minorías y de las mujeres. Cuando interviene en el acoso sexual, la burocracia puede significar dar poder para erradicar el acoso sexual a aquellos que lo han perpetuado. En segundo lugar, la sexualidad se ha igualado a un intercambio de bienes. Esta mercantilización del sexo deshumanizado ha reducido las mujeres a objetos. Cuando se aplica al acoso sexual, la mercantilización puede equiparar el problema del acoso sexual a un intercambio en un sistema capitalista, al sugerir que las víctimas tienen la opción de sufrir o no el acoso. Al hacer que las mujeres, su trabajo y su sexualidad se conviertan en algo privado, el comportamiento abusivo y opresivo queda relegado. La privatización, aplicada al acoso sexual, crea una atmósfera de silencio, de secreto, y promueve una definición personal que disminuye la legitimidad, la validez y la inserción cultural de las quejas de las víctimas.

Sin embargo, el discurso nunca se controla totalmente y los insultos se pueden resignificar cuando se es capaz de modificar el contexto del habla, mediante la promoción de fisuras o fracturas en el discurso hegemónico (Oliveira, 2016, pp. 64-82). En otras palabras, bajo ciertas condiciones, los grupos subalternos pueden “devolver la ofensa”, como diría Butler. Oliveira se refiere al análisis que hace Butler del discurso de odio racial, presentado en el libro *Excitable Speech* (1997), y extiende el argumento de la filósofa estadounidense con el fin de discutir las posibilidades de los actos subversivos de género mediante el derecho, lo que nos permite pensar también en la posibilidad de actos subversivos de género mediante las políticas universitarias. El evento ilocutivo de un enunciado no solo depende de las intenciones de los hablantes, sino también de la carga ofensiva que se acumula históricamente, que puede variar. El famoso ejemplo es el término *queer*, que en sus orígenes era ofensivo y luego fue objeto de apropiación positiva por la comunidad LGTBQ+. En este análisis, Oliveira es más optimista que la propia Butler con respecto al papel que le otorga a los tribunales para ayudar a resignificar las declaraciones ofensivas. El proceso de resignificación permite politizar las estructuras de poder y volver temas de análisis las formas de dominación. Para Oliveira (2015), “el derecho no es nada en sí. Es, ante todo, aquello que las fuerzas sociales [hegemónicas y subalternas] permiten y desean que sea” (p. 82).

Si se considera que las dos iniciativas universitarias surgen de la movilización de grupos feministas, en este trabajo pretendemos explorar en qué medida se pueden entender como fracturas que producen efectos contrahegemónicos y que pueden resignificar, siquiera mínimamente, la burocracia administrativa en beneficio de las víctimas del acoso. Ambas iniciativas recurren decididamente al lenguaje jurídico y a la normativa sobre violencia de género. Así, antes de estudiar los documentos principales de

las dos universidades, examinaremos a continuación la relación entre acoso y violencia, desde una mirada jurídica.

## 2. ACOSO, VIOLENCIA Y DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO

En esta sección explicaremos los conceptos de violencia o violencia de género, acoso y discriminación contra la mujer<sup>4</sup>. En general, los actos que atentan contra la integridad física, moral y psicológica de las mujeres en el entorno universitario han sido declarados acoso, sin que se aclare su relación con el concepto de violencia contra la mujer. Este punto tendría importancia porque, aunque sepamos que hay acciones entendidas indudablemente como violencia de género (violación y feminicidio, por ejemplo) en estos lugares, otras formas usuales de violación de la integridad de las mujeres se clasifican como acoso y, de esa forma, quedan descalificadas y reducidas a un mero “mal comportamiento”, en vez de considerarse conductas violentas abusivas; en el caso brasileño se consideran un delito y una violación de los derechos humanos. Sin embargo, podemos indagar si se ha producido la criminalización del acoso y si esta ha contribuido a aumentar la prevención de la conducta. En este sentido, es oportuno preguntarse sobre la relevancia de las medidas de naturaleza represiva. Entendemos que una evaluación apropiada de las respuestas institucionales frente a los actos contra la integridad física y psíquica de las mujeres pasa también por ocuparse de estas cuestiones.

En efecto, la discusión sobre la violencia femenina contra la mujer ha sido uno de los principales temas tanto de la agenda feminista transnacional como de los feminismos locales desde la década de los setenta. Tal vez no haya ningún otro tópico que reciba un consenso tan amplio en los movimientos feministas diseminados por el mundo (Bernardes, 2014b). La discusión sobre el acoso, no obstante, aunque también está presente en diversos lugares del mundo noratlántico desde la década de los ochenta, adquirió sobre todo relevancia internacional en tiempos recientes y llegó a la esfera pública tras campañas como #MeToo, en Estados Unidos, y #MeuPrimeiroAssedio, en Brasil.

El concepto de acoso se definió doctrinalmente y aparece principalmente en las legislaciones nacionales relativas al mercado laboral, en general. En Brasil no hay una definición de acoso sexual en la legislación laboral. En el país, la opción legislativa hasta el

---

4 Preferimos las expresiones “grupos subalternizados” y “subalternización” a las expresiones “grupos discriminados” y “discriminación”, porque en nuestra opinión los primeros denotan de forma más explícita los procesos de poder que constituyen las verdaderas jerarquías de los cuerpos, y no son meras diferencias en el trato, como las segundas expresiones parecerían sugerir. Sin embargo, el término “discriminación” y las variaciones de esta expresión son más utilizados en el lenguaje jurídico y en los documentos nacionales e internacionales citados en esta sección. Por ello, mantendremos el vocabulario de la discriminación en esta sección.

momento ha sido la vía penal. El acoso sexual está previsto en el Código Penal (art. 216-A) desde 2001, como un “acto que constriñe a alguien con la intención de obtener ventajas o favorecimiento sexual, al imponer el agente su condición de superior jerárquico o tener una influencia inherente al ejercicio del empleo, cargo o función”. La pena es la de prisión, de uno a dos años. Podemos afirmar que la definición penal incluye el acoso sexual cometido en el entorno universitario, por profesores o profesoras contra alumnos o alumnas, ya que existe una influencia inherente a su función como docentes. Sin embargo, son pocos los procesos penales relativos a ese delito y la tipificación penal ha sido objeto innumerables críticas por los doctrinantes (Bitencourt, 2001; De Jesus, 2014)<sup>5</sup>.

Ante la ausencia de una definición de acoso sexual en la legislación laboral, tomamos la de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que entiende el acoso como los actos, las insinuaciones, los contactos físicos forzados y las invitaciones impertinentes cuando presenten alguna de las características siguientes: ser una condición clara para mantener el empleo; influir en la promoción de la carrera del acosado o la acosada; perjudicar el rendimiento profesional; humillar, insultar o intimidar a la víctima; amenazar y hacer que las víctimas cedan por miedo a denunciar el abuso; y la oferta de ventajas de varias clases o la amenaza de perjuicios a las víctimas en entornos académicos o laborales, entre otros, y que una acción pueda conseguir algo a cambio, como posibilitar la intimidad para verse favorecido en el empleo. Por consiguiente, la ausencia de una legislación nacional en el ámbito laboral no impide la verificación o el castigo de la conducta acosadora.

Por lo tanto, el acoso calificaría una práctica naturalizada que atenta contra la integridad física, sexual y psicológica de las mujeres y de otros grupos diferenciados por el género. Entendemos que no hay diferencia entre la naturaleza de los actos caracterizados como acoso y la de los actos caracterizados como violencia. Aunque la definición de acoso no aparece en ningún documento internacional, entendemos que cabe encuadrarla en dos clases de violencia descritas por el derecho internacional.

En el derecho internacional, la violencia de género está definida en diversos instrumentos de la ONU y de los sistemas regionales de protección de los derechos humanos. Gracias a estos documentos contamos con algunas definiciones importantes. La Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará), en su artículo 1, dispone que la violencia contra la mujer puede ser física, sexual, moral, psicológica o patrimonial, y cometerse por el Estado, por un miembro de la comunidad o en el contexto familiar y doméstico.

---

<sup>5</sup> Aunque no sea objeto de este trabajo la discusión dogmática sobre la tipificación del acoso sexual, es importante mencionar que no hay estudios que demuestren la eficacia de la criminalización, tanto en lo que se refiere a la condena de los acosadores como a la prevención de la conducta.

Afirma también que los Estados tienen distintas obligaciones, entre las cuales está “actuar con la debida diligencia para prevenir, investigar y sancionar la violencia contra la mujer” (art. 7, b). Esta obligación ya se ha interpretado en diversos casos por la Corte Interamericana y se entiende que se aplica a situaciones en las que la responsabilidad del Estado se produce tanto por actos de agentes oficiales como de particulares, y que la investigación debe iniciarse de oficio, sin demoras y ser idónea (CIDH, 2009, pp. 31-77). Con respecto al agresor, los Estados se comprometen a adoptar medidas que impidan la continuación de las agresiones o que perjudiquen a la víctima de cualquier forma (art. 7, d). Con relación a la víctima, los Estados debe garantizar los mecanismos administrativos y judiciales que permitan una reparación efectiva (art. 7, g), tales como “medidas de protección, un juicio oportuno y el acceso efectivo a tales procedimientos” (art. 7, f). Igualmente, los Estados deben modificar su estructura interna para “modificar prácticas jurídicas o consuetudinarias que respalden la persistencia o la tolerancia de la violencia contra la mujer” (art. 7, e).

En este sentido, en sus recomendaciones relativas a la violencia de género, especialmente las Recomendaciones Generales N.º 19 (1992) y N.º 35 (2017), el Comité de la CEDAW establece algunos parámetros fundamentales: 1) la violencia contra la mujer es una forma de discriminación contra ella que contribuye a su vulnerabilidad y aislamiento; 2) la violencia contra la mujer incluye los actos, o las amenazas de actos, que inflijan sufrimientos físicos, mentales o sexuales; 3) esta forma de violencia no se limita a los actos practicados por agentes públicos, y el Estado debe actuar con la debida diligencia para impedir, investigar y sancionar las violaciones cometidas por los particulares; 4) una transgresión no tiene por qué ser intencional, es decir, políticas públicas aparentemente neutras, pero que afecten a las mujeres de manera desproporcionada, también constituyen violencia contra la mujer. El cuarto parámetro parece especialmente relevante, puesto que hace inequívoca la obligación de los Estados de asegurar la igualdad material, y no solo la formal, entre hombres y mujeres (Bernardes y De Souza, 2015).

Con relación al primer parámetro, la Recomendación General N.º 19 del Comité CEDAW afirma, en su primer párrafo, que “[l]a violencia contra la mujer es una forma de discriminación que inhibe gravemente la capacidad de la mujer de gozar de derechos y libertades en pie de igualdad con el hombre”. En diversos lugares de la recomendación, el comité reafirma esta relación de causa y efecto entre la discriminación y la violencia (Bernardes y De Souza, 2015).

Por un lado, la discriminación basada en el género aumenta la vulnerabilidad de las mujeres y de otros grupos que padecen violencia por su género. Por lo tanto, como ocurre con las víctimas de la violencia doméstica, las víctimas de la violencia en el entorno

universitario se vuelven por lo general incapaces de conseguir asistencia jurídica o médica a consecuencia de su aislamiento o su vulnerabilidad. Una vez más, como en las situaciones de violencia doméstica, la violencia en el ambiente universitario tiende a ocurrir en ambientes privados y sin testigos. En algunos casos, debido a los estereotipos de género, se lleva a la víctima a reconocer que la responsable de la violencia que sufrió debe ser ella misma. En otros, siente vergüenza de su propia situación y no busca ayuda. Muchas veces no sabe a dónde acudir, o también no denuncia porque no confía en las instituciones existentes. Salir de esta situación implica, por lo tanto, que la mujer entienda la violencia que experimentó, que tenga el valor de denunciar a su agresor y de enfrentar todas las consecuencias de su actitud, que sepa dónde acudir y que confíe en que la institución la ayudará realmente. Se podría argumentar que ese no es un camino fácil para las mujeres. Por ello, cuando consiguen llegar a la esfera pública en búsqueda de ayuda, es necesario que la respuesta institucional sea adecuada (Meyersfeld, 2010; Bernardes y De Souza, 2015).

En cambio, lo frecuente es la revictimización (llamada también doble victimización o victimización secundaria), o sea, situaciones en las que las víctimas de violencia son discriminadas por las autoridades universitarias o por los propios agentes del poder público, que minimizan la violencia sufrida o no creen en la palabra de la víctima. De esta forma, las instituciones que deberían protegerlas promueven una nueva victimización, basándose en estereotipos de género (Castilho, 2012; Bernardes, 2014a). Por otro lado, el temor de que no se haga nada contra el agresor, o el temor de que continuarán estando expuestas a él, puede desanimar a muchas víctimas a denunciar la violencia sufrida, a participar activamente en la esfera pública o a ocupar posiciones de poder.

En efecto, Clair, citando a Neugarte y Schafritz (citados por Robin Clair, 1993), sugiere que las organizaciones tienen poca capacidad para tratar el acoso sexual que se produce sistémicamente en las relaciones interpersonales en las universidades, porque a) no consideran seriamente el problema; b) no tienen políticas y procedimientos adecuados; c) no saben que como organización tiene la responsabilidad de ocuparse del tema (p. 125). En la práctica, la violencia universitaria y el fracaso institucional para ocuparse de ella son dos caras de la misma moneda, es decir, ambas son reflejos de la dominación patriarcal.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) se ha preocupado por contar con políticas de prevención para minimizar el problema basadas en evidencia. Entre ellas, destacamos las campañas de desconstrucción de los estereotipos de género, al igual que la importancia de las comunidades en el fortalecimiento y el empoderamiento de las subjetividades femeninas y masculinas menos patriarcales. Además, las instituciones de enseñanza,



como espacios comunitarios privilegiados, tienen una enorme relevancia como *loci*, tanto de reproducción de la violencia de género como de resignificación de las relaciones de género y, por ello, para la erradicación de la violencia (OMS, 2009).

Así, partiendo del acervo internacional de discusiones sobre la violencia y sobre el acoso, entendemos que las respuestas internacionales dan cuenta de dos puntos importantes al menos: la atención integral a la víctima y la promoción de campañas que tengan el potencial de resignificar la cultura patriarcal y los estereotipos de género. En este panorama, la asignación de responsabilidad al agresor podría tener un papel ambivalente. Por un lado, es uno de los dos elementos del principio de atención integral a las víctimas de los abusos y es también una herramienta para desnaturalizar las relaciones que normalizan la violencia contra las mujeres. Por otro lado, los procedimientos de asignación de responsabilidad al agresor abren la puerta a que entren los efectos de la burocratización y la privatización del discurso del acoso, como veremos a continuación.

### **3. ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS UNIVERSITARIAS SOBRE EL ACOSO SEXUAL DE LA PUC-SP Y DE LA USP/RIBEIRÃO PRETO**

En esta sección examinaremos los documentos centrales de las políticas contra el acoso sexual de la Facultad de Derecho de la PUC-SP y del campus de la USP en Ribeirão Preto. Las dos iniciativas se impulsaron con fuerza por las profesoras, las funcionarias y las alumnas feministas de estas instituciones, que encontraron así un espacio para actuar tras la divulgación de la relatoría de la CPI de las Novatadas, como se ha mencionado. Ambas iniciativas, igualmente, tienen como gran referencia el derecho internacional. La iniciativa de la PUC-SP fue la pionera. La iniciativa de la USP es la más ambiciosa y completa hasta el momento en Brasil.

#### **3.1 UNIVERSIDAD PONTIFICIA CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC-SP)**

La Universidad Pontificia Católica es una institución privada y católica, fundada el 13 de agosto de 1946, en la ciudad de São Paulo, y sostenida por la Fundación São Paulo. La PUC está entre las más grandes y prestigiosas universidades privadas del país, según la clasificación del periódico *Folha de São Paulo* (2019)<sup>6</sup>. La universidad posee seis campus, de los cuales uno de ellos está localizado a las afueras de la ciudad de São Paulo (PUC-SP), donde tiene diez facultades: Ciencias Exactas y Tecnología; Ciencias Humanas y de la Salud; Ciencias Médicas y de la Salud; Ciencias Sociales; Derecho; Facultad de Economía,

---

<sup>6</sup> Según la clasificación de la *Folha de São Paulo* (RUF/2019), la PUC-SP ocupó el 56° lugar en 2019 de entre más de 2000 universidades brasileñas; <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-universidades/principal/> [consultado el 13.10.2019].



Administración, Contabilidad y Actuariales; Educación; Estudios Interdisciplinarios; Filosofía, Comunicación, Letras y Artes; y Teología, además de impartirse en el campus más de treinta programas de posgrado (maestría y doctorado).

La PUC-SP fue la primera universidad en aprobar un documento con orientaciones sobre el acoso sexual. Fue el Grupo para la Investigación del Derecho, la Discriminación y la Desigualdad, de la Facultad de Derecho de esa universidad, el que propuso el documento “Directrices sobre el acoso moral y sexual, la discriminación y la desigualdad” (Directrices PUC-SP, 2016), aprobado después por el Consejo Universitario (CONSUN) en 2016.

Hay que destacar que el grupo de investigación proponente está coordinado por la profesora Silvia Pimentel, una activista feminista desde la década de los setenta e integrante del Cladem/Brasil, además de especialista del Comité CEDAW (2004-2012). Por lo tanto, la actuación de una profesora feminista y de su grupo de investigación fue fundamental para que la PUC-SP elaborara unas directrices sobre el tema como respuesta a las prácticas de acoso y discriminación vividas por las alumnas en la universidad.

Silvia Pimentel y Celso Campilongo (2016), profesores de la Facultad de Derecho de la PUC-SP, en un artículo en el que comentan las directrices, destacan que la universidad tiene una función importante en la lucha contra los estereotipos, puesto que es un espacio privilegiado para el debate, la crítica y la discusión. Sin embargo, señalan que tiene enemigos y adversarios que se oponen a la solidaridad, son intransigentes y se enorgullecen de sus propios estereotipos y prejuicios. Son totalitarios, radicales y neofascistas. Estos grupos amenazan la democracia brasileña y, por consiguiente, la propia universidad, puesto que “no reconocen ni respetan lo diferente” (p. 2). Señalan, además, que el objeto inicial era presentar el tema del acoso sexual desde una perspectiva de género. Afirman, sin embargo, que durante la elaboración del documento se incluyeron otros factores, como aquellos experimentados a consecuencia de problemas económicos y raciales, comunes a los recién graduados del Programa de Universidad para Todos (PROUNI). Según los profesores, este hecho fue un avance cualitativo de las directrices, puesto que permitió entrecruzar los diversos elementos de exclusión que aumentan la vulnerabilidad. Por último, destacan, el compromiso humanista de la propuesta, al estar ligada a la educación, la sensibilización, la concienciación y el cambio de patrones socioculturales con el fin de eliminar los prejuicios y las prácticas discriminatorias, y al dar un papel destacado a profesores y profesoras en el desarrollo de una visión solidaria del mundo.

Se observa, por lo tanto, que las directrices surgen como una respuesta de la Facultad de Derecho a distintas situaciones de discriminación y de prejuicio ocurridas en el entorno universitario, y se corresponden con un compromiso ético y político de la misma PUC-

SP, que aprobó, por unanimidad, las directrices en el Consejo de Universidad, la instancia académica superior.

El documento es breve y contiene solo cuatro artículos. El artículo 1º define los objetivos de las Directrices PUC-SP, que son: i) promover los valores de igualdad y ciudadanía en la comunidad universitaria; ii) respetar la diversidad en el entorno universitario para promover los objetivos académicos, y en especial la diversidad de género, raza, etnia, origen, estereotipos [sic] de color y edad, situación social, económica y cultural, orientación sexual e identidades de género (LGBTIQ+), entre otras; iii) no adoptar o permitir conductas agresivas, perjudiciales o cualquier otra manifestación irrespetuosa y discriminatoria, siquiera las más sutiles, que promuevan, directa o indirectamente, la desigualdad; iv) combatir y evitar actitudes y comportamientos que no respeten la diversidad en el entorno universitario. El artículo 2º recomienda a los profesores y las profesoras, los estudiantes y los trabajadores y las trabajadoras, incluso aquellos tercerizados, a reflexionar sobre el problema y su importancia, y a promover el diálogo y la celebración de eventos en los que se debata el tema.

En caso de constatare alguna discriminación, la persona ofendida o que conozca de la situación deberá informa del caso a la Defensoría de la Universidad (artículo 3º). Le corresponde a la Defensoría investigar la existencia de la discriminación y, en caso de comprobarse, presentar el caso en el Consejo Universitario, que deberá tomar las medidas estatutarias y reglamentarias aplicables al caso (artículo 4º).

Como se propuso en la introducción, vamos a examinar los documentos con los criterios allí mencionados.

#### a) Base normativa para la legitimación de las Directrices

El Consejo de Universidad, órgano deliberativo superior en lo académico, aprobó las Directrices conforme a lo previsto en los Estatutos<sup>7</sup>. Entre otras atribuciones, el Consejo Universitario tiene competencia para aprobar la política educativa, la política de cualificación del cuerpo docente y las normas y orientaciones generales de los programas y proyectos de enseñanza. De esta forma, las Directrices pasaron por la instancia más alta de deliberación académica. Hace poco se modificaron los estatutos y el reglamento interno de la PUC-SP y se incluyó en ellos una referencia a las Directrices.

Aunque el documento no menciona ningún instrumento normativo nacional (ley o Constitución) ni internacional (convenciones o declaraciones), se podría afirmar que por

---

<sup>7</sup> Según el art. 18 del Estatuto, los órganos deliberativos superiores son dos: el Consejo Universitario [Conselho Universitário] (CONSUN) y el Consejo de Administración [Conselho da Administração] (CONSAD).

el hecho de haber sido elaborado por una profesora feminista que integró el Comité CEDAW los documentos internacionales de derechos humanos se tuvieron en cuenta en la elaboración de las Directrices.

b) Definición de violencia y referencia a otros marcadores de la desigualdad, como la raza o la sexualidad

Cuando se analiza esta cuestión, se observa que las directrices no definen violencia, acoso o siquiera discriminación. Cabría argumentar que en el entorno universitario existe una comprensión común de qué es discriminación. Las consideraciones iniciales de las Directrices mencionan la existencia de casos de acoso sexual y moral, de discriminación y de irrespeto en la PUC-SP, incluso en formas sutiles, y que es deber de las profesoras y los profesores combatir los estereotipos de género, raza, etnia, origen, color y edad, situación social, económica y cultural, orientación sexual e identidad de género (LGBT). Por lo tanto, hay una referencia expresa a los marcadores sociales. Por ello, las Directrices no operan con la idea de violencia, sino con la de diversas formas de discriminación. En este sentido, hay que enfrentar esas discriminaciones en el entorno universitario por medio de una actitud consciente, de diálogo y sensibilización.

c) Definición de víctima y referencia a otros marcadores de desigualdad

Las Directrices no usan la expresión “víctima”, sino persona ofendida. La persona ofendida es aquella que se considere en una situación contraria a los principios establecidos en las Directrices. Se podría afirmar que víctima es la persona que se siente ofendida o discriminada. La perspectiva de la discriminación que articulan las Directrices es amplia e incluye el género, la raza, el color, la etnia, la religión, el origen, la edad, la situación social, económica y cultura, la orientación sexual y la identidad de género (LGBT). Es decir, pretende abarcar las posibilidades más diversas. De esta forma, aunque no definan qué es una víctima, contemplan el que diferentes personas puedan ser víctimas de discriminación, incluso cruzada con otras.

d) Ámbito de aplicación de las Directrices

El ámbito de aplicación de las Directrices comprende la universidad como un todo, es decir, sus diversos campus y facultades. En resumen, todas las dependencias físicas de la institución de enseñanza en las cuales se ejercen actividades de enseñanza, investigación y extensión, y también el tiempo de ocio (fiestas) y el trabajo de los trabajadores y trabajadoras, incluso tercerizados.

e) Tipos de respuesta previstos en cuanto atención a la víctima, responsabilidad del agresor y prevención de la violencia

Las Directrices no establecen ninguna clase de atención especial a las víctimas de discriminación. La alternativa ofrecida es la remisión de la reclamación a la Defensoría (*Ouvidoria*). La responsabilidad del agresor se establecerá tras el examen del caso por la Defensoría. En este sentido, las Directrices tal vez podrían haber ido más lejos y haber estimulado la creación de servicios específicos, puesto que al ser una universidad de gran tamaño y con diversas facultades, entre ellas algunas del área de la salud, podría haber pensado en ofrecer un servicio de atención para las víctimas e incluso para los agresores, con el fin de fortalecer a las personas que sufren la discriminación y de concienciar al que la causa. La remisión a la Defensoría y la posible sanción conforme a los estatutos y el reglamento de la universidad parece remitir a la posibilidad de sanción. Sin embargo, es importante señalar la ausencia de información sobre la formación o la capacitación específica de la Defensoría en cuestiones de discriminación, como, por ejemplo, la discriminación de género.

f) Innovación procesal con respecto a la normativa universitaria ya existente

Como se observa, las Directrices no pretendieron incorporar innovaciones procesales, puesto que prevén que los casos de discriminación que pudieran surgir se denuncien ante la Defensoría de la PUC-SP, que los estudiará. Sin embargo, el Consejo de Universidad le dará prioridad al examen de estos casos, y será este el que determine las sanciones admisibles de entre las previstas en los Estatutos y el Reglamento de la Universidad (artículo 4º de las Directrices).

g) Órgano especializado con competencia en cuestiones relativas a la violencia de género

Las Directrices establecen que el órgano encargado de la investigación de los casos de discriminación es la Defensoría ya existente, que no es un órgano específico. También establece que habrá que promover eventos, seminarios y clases con un contenido relacionado con los objetivos de las directrices, sin mencionar una capacitación específica. Sin embargo, es posible y deseable que se realicen cursos de capacitación para los integrantes de la Defensoría.

h) Coordinación con otras políticas universitarias de erradicación de la violencia de género

El documento no menciona si hubo o habrá coordinación con otras políticas universitarias para la erradicación de la violencia de género. El documento tuvo su origen en la Facultad de Derecho y, por lo que parece, fue la primera iniciativa en la universidad

para combatir las diversas formas de discriminación, incluida la de género. Por lo tanto, cabe suponer que no hay una política universitaria específica para combatir la violencia de género. Es importante mencionar que, en general, las universidades brasileñas no poseen políticas para combatir las diversas formas de violencia. Sin embargo, podemos argumentar que la existencia de las Directrices posibilita acciones coordinadas para ampliar su ámbito y las acciones contempladas. Sí, como se menciona en el documento, es deber de los profesores y las profesoras combatir las discriminaciones, promover la igualdad y la ciudadanía, las iniciativas pueden ir más allá del debate y promover acciones concretas, como el fortalecimiento de servicios y grupos de apoyos a universitarias y universitarios, y tercerizados, que sufran alguna clase de discriminación.

Destacamos el hecho de que las Directrices animan al cuerpo docente, alumnas y alumnos, trabajadoras y trabajadores a promover los debates sobre el tema. Por lo tanto, se legitima la discusión del problema en el entorno universitario. Esta podría haber sido la estrategia utilizada para que las alumnas tengan un papel activo y puedan celebrar debates sobre el acoso o cualquier otra forma de discriminación, enfrentar al agresor o incluso denunciar, de manera tal que se permita crear una red informal de alumnas y se promueva la agencia.

La existencia de documentos como este supone un avance institucional importante, porque ocuparse de la discriminación en cualquier institución no es tarea fácil, puesto que las resistencias son muchas. Cabe concluir que estamos ante una primera aproximación de la universidad a la cuestión, lo que ya habría que considerar significativo, puesto que es una novedad en el entorno universitario brasileño.

Por lo tanto, el documento, al formular normas respetuosas de convivencia universitaria y buscar impedir que se produzcan situaciones discriminatorias y violadoras de la universidad, constituye una innovación en el entorno universitario y puede inspirar a otras universidades para que adopten iniciativas parecidas.

### **3.2. UNIVERSIDAD DE SÃO PAULO – CAMPUS RIBEIRÃO PRETO (USP-RP)**

La Universidad de São Paulo es una de las universidades públicas más grandes de Brasil y una de las mejores universidades de América Latina. Ocupó el primer lugar de la clasificación de la Folha de São Paulo en 2019. Es una universidad estatal, con varios campus en el estado de São Paulo, además del campus central en la ciudad de São Paulo.

El campus de Ribeirão Preto de la USP tiene 13.759 estudiantes, 1005 docentes y 2075 funcionarios, distribuidos en las siguientes unidades: Escuela de Educación Física y Deporte, Escuela de Enfermería, Facultad de Ciencias Farmacéuticas, Facultad de Economía, Administración y Contabilidad, Facultad de Odontología y Facultad de Derecho.

Todas las licenciaturas de la USP-RP gozan de un gran prestigio y la USP-RP cuenta con muchos programas de posgrado certificados por la CAPES, el organismo brasileño de acreditación, evaluación y fomento de los cursos de posgrado en el Brasil, vinculado al Ministerio de Educación.

El 11 de julio de 2016, una circular del Consejo Gestor del Campus de Ribeirão Preto creó la Comisión para la Investigación de Denuncias por Violencia contra las Mujeres y los Géneros (CAV-Mujeres) en el entorno universitario, con el fin de desarrollar políticas y acciones dirigidas a la prevención, la reparación, la investigación y la sanción de casos de violencia contra las mujeres en el campus de Ribeirão Preto de la USP. La CAV-Mujeres está formada por tres profesoras, tres alumnas y tres funcionarias, con mandatos de dos años prorrogables (Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, 2016). La comisión inicial estuvo formada por mujeres profundamente involucradas con la lucha feminista y se formó en un momento en el que se crearon varias comisiones de género en distintas unidades de los diferentes campus de la USP, como Escritório USP Mulheres, coordinado por la profesora Eva Blay en el campus central (Maito, Panuncio-Pinto, Severi y Vieira, 2019, p. 3)<sup>8</sup>. Desde el momento de su creación, la CAV-Mujeres ha sido activa y ha promovido reuniones con los órganos colegiados, de dirección y estudiantiles, y ha recogido datos sobre la equidad de género en el campus, impulsado la creación de cursos y capacitaciones permanentes en derechos humanos de las mujeres, y creado de una cartilla sobre derechos de las víctimas de la violencia en el campus<sup>9</sup>.

---

8 El Escritório USP Mulheres está vinculado a diversas iniciativas de prevención de la violencia de género y la erradicación del sexismo, como las campañas “Él por Ella” (He for She) y 10x10x10 de la ONU. El movimiento “Él por Ella” (He for She) es un esfuerzo global para involucrar a la población masculina en la eliminación de barreras sociales y culturales que impiden a las mujeres conquistar los espacios y conseguir todo su potencial. Información adicional sobre el movimiento se puede consultar en <http://uspmulheres.usp.br/escritorio/elesporelas/> y <http://www.onumulheres.org.br/elesporelas/>.

9 Le agradecemos inmensamente a Fabiana Severi, profesora de la Facultad de Derecho de la USP-RP y vicepresidenta de la CAV-Mujeres, su generosidad a la hora de facilitarnos datos sobre el funcionamiento de la comisión. Desde su creación, CAV-Mujeres realiza, entre otras cosas: reuniones quincenales del estudiantado además de reuniones de las comisiones generales, direcciones, procuraduría de género, comisiones de género o de unidades de colectivos estudiantiles, etcétera; talleres semestrales de rendición de cuentas; incidencias en las semanas de recepción de alumnos y matrícula; producción de material y de cursos educativos; revisión de las reglas formales para los procedimientos disciplinarios; producción de datos sobre equidad de género y educación de derechos humanos y de género; creación de un ambiente virtual para la capacitación permanente, el Seminario de Presentación de CAV-Mujeres en el campus; creación de material con la orientación de los “Presupuestos para la Celebración de los Procesos de Investigación sobre la Comisión de Violencia contra la Mujer” (lo que en portugués se conoce como *sindicância* o proceso administrativo disciplinario); elaboración y distribución de la cartilla sobre violencia de género en el contexto universitario; reunión con la red Não Cala.

Entre todas las actividades de la CAV-Mujeres, se destacan las “Directrices generales para las acciones institucionales de intervención ante situaciones de violencia o discriminación de género u orientación sexual” (Directrices USP-RP, 2017), promulgadas el 11 de agosto de 2017 y aplicables en el campus de Ribeirão Preto y en cada una de las unidades del campus ya mencionadas. Desde el principio, el documento tiene por objetivo “contribuir a la utilización de una perspectiva de género por parte de los agentes públicos de la Universidad de São Paulo, responsables de garantizar una correcta investigación, responsabilizar a los culpables y prevenir los casos de violencia basada en el género o en la orientación sexual que tengan lugar en el campus de Ribeirão Preto de la USP” (Directrices USP-RP, 2017, p. 1). A diferencia de otras comisiones de género de la USP, la CAV-Mujeres recibe denuncias de violencia contra la mujer de todo el campus. Según los miembros de la comisión que formuló el documento, “El principal objetivo es proveer de los instrumentos necesarios para eliminar los prejuicios y los estereotipos en el análisis, tratamiento y examen de los casos, para evitar comportamientos discriminatorios o barreras en el acceso a un procedimiento justo y eficaz” (Maito, Panuncio-Pinto, Severi, Vieira, 2019, p. 7). Este documento se remite, junto con la denuncia de la violencia, al director de la unidad con competencia para instaurar el proceso disciplinario. A continuación, analizaremos el documento con el sistema propuesto en la introducción de este artículo.

a) Base normativa para la legitimación de las Directrices

Consiste en una circular (*portaria*) de la CAV-Mujeres que recurre, como fundamento jurídico, a las convenciones internacionales de derechos humanos, en especial a la Convención de Belém do Pará, y también a los principios de la legislación interna brasileña contra la violencia doméstica y familiar contra las mujeres (Ley 11340/06 - Ley Mari da Penha, y la Política Nacional de Combate a la Violencia contra la Mujer [Política Nacional de Enfrentamento à Violencia contra la Mulher]).

b) Definición de violencia y referencia a otros marcadores de la desigualdad, como la raza o la sexualidad

El documento no habla del acoso sexual, sino de “violencia de género”, cuyo concepto repite tomándolo de los artículos 1 y 2 de la Convención de Belém do Pará, y que incluye, como ya se explicó, la violencia física, sexual y psicológica contra la mujer, haya ocurrido en el ámbito familiar o doméstico, o en la comunidad, por cualquier persona, o cometida por un agente del Estado o tolerada por este. A la luz

de esos principios, las Directrices van más allá de las convenciones y de la legislación brasileña con el fin de profundizar todavía más las definiciones, y hacen explícito el carácter estructural de la violencia de género, que también puede afectar, además de a las mujeres, a todos aquellos que no están alineados con los géneros normalizados. Recogen lo siguiente en su “Introducción”:

- a) Violencia de género. Violencia cometida en el contexto de las relaciones generales de género, las cuales son socialmente construidas y fundamentan la organización de la vida social, y están caracterizadas por la desigualdad de poder que jerarquiza los géneros y subyuga lo femenino. Se trata de una desigualdad estructural presente en la sociedad, que puede dirigirse contra las mujeres o contra otras personas que no se ajustan a los patrones de género.
- b) Violencia contra la mujer. Una violencia (por acción u omisión) cometida en el espacio privado o en el público, que afecta a la mujer en el contexto de las desigualdades estructurales de género, y que toma diversas formas: física, psicológica, sexual, patrimonial o moral, entre otras. Se consideran modalidades de violencia las acciones u omisiones mencionadas cuando tienen también la forma de amenaza, de coacción o de privación arbitraria de la libertad (Directrices USP-RP, 2017, p. 3).

La expresión “perspectiva de género” aparece varias veces en el documento. Aunque no haya una definición explícita de lo que significa, la orientación del documento es que las denuncias de violación se examinen sin recurrir a ninguna “clase de estereotipo, prejuicio y discriminación de género, raza, etnia, clase social o nacionalidad, y respondiendo a la obligación legal de que la Universidad aborde institucionalmente las notificaciones de violencias sin que vuelva a repetirse la violencia, el prejuicio, el estereotipo o la discriminación” (Directrices USP-RP, 2017, p. 1).

c) Definición de víctima y referencia a otros marcadores de desigualdad

Con relación a la definición de las víctimas potenciales de la violencia a las cuales se aplican las Directrices, además de a las mujeres y a las personas de géneros no alineados, el documento establece que la perspectiva de género tiene que inspirarse en aspectos interseccionales relevantes, que articulen el género con las cuestiones raciales y étnicas, de clase, de orientación sexual y de capacidad, entre otras:

- a) es necesario que la utilización de una perspectiva de género se haga de forma articulada con la utilización de una *perspectiva racial*, sobre todo a causa de la prevalencia de la violencia contra las mujeres negras en el entorno universitario;
- b) se recomienda que las directrices aquí recogidas se utilicen también en los casos de violencia y discriminación basados en la *raza o etnia, clase social, orientación sexual o incapacidad*, entre otros, cuando sean reportados a la Universidad (Directrices USP-RP, 2017, p. 3 – cursiva añadida).



d) Ámbito de aplicación de las Directrices

Las Directrices USP-RP contienen una definición amplia del entorno universitario en lo concerniente a la responsabilidad de la universidad. Según el documento, el ambiente universitario comprende todas las dependencias físicas de la institución de enseñanza, pero también todos los locales en los que los estudiantes, los profesores y los funcionarios se reúnen en nombre de la universidad (congresos, investigaciones de campo, etcétera) o con causa en su pertenencia a la universidad (fiestas de asociaciones, por ejemplo) (Directrices USP-RP, 2017, p. 4).

e) Tipos de respuesta previstos en cuanto atención a la víctima, responsabilidad del agresor y prevención de la violencia

Según las Directrices, en lo que se refiere a la reparación y la atención de las personas que sufran violencia, la universidad debe responder efectivamente a todas las formas de violencia de género, incluida la física, la patrimonial, la psicológica y la moral, y prestar atención integral a las víctimas en lo referente a los problemas físicos, psicológicos y jurídicos correspondientes.

El documento se exploya generosamente en la definición de atención integral, y aprovecha e integra los diversos servicios (de asistencia social, de salud, de atención psicológica y estudiantil, entre otras) que la universidad ya tiene disponibles (Severi y Panúncio, 2018). La atención integral debe incluir la integración de todos los servicios ofrecidos a las personas en situación de violencia (para evitar lo que se conoce como “ruta crítica”), promover la autonomía de las mujeres para que sean capaces de tomar sus propias decisiones y asumir el protagonismo de los procesos relativos a la violencia sufrida; garantizar la continuidad de la atención; y conseguir la sistematización de los datos relativos a la violencia reportada y a la atención prestada. Y, además, la atención integral se refiere también a la escucha cualificada por parte de quien atiende a las víctimas, sin realizar ningún juicio con respecto a la persona que padece la violencia reportada, respetando su intimidad y la confidencialidad del relato, y evitando procesos de victimización secundaria. Las personas que presten la atención deben ser profesionales cualificados y utilizar un lenguaje incluyente durante la atención (Directrices USP-RP, 2017, p. 6).

No obstante el énfasis en la atención integral de la víctima, el documento también sigue claramente las recomendaciones internacionales con respecto a la responsabilización del agresor. Al ser la USP-RP una universidad pública, el documento destaca la responsabilidad internacional de profesores y funcionarios, como agentes del Estado, en lo que concierne

al cumplimiento de las obligaciones de respeto y garantía, así como el deber de debida diligencia en cuanto a la prevención, investigación, sanción y reparación de estas clases de violencia, previsto en el artículo 7 de la Convención de Belém do Pará. En este sentido, establece que el medio para cometer las violencias puede ser “cualquier clase de acción u omisión, ya se dirija contra una persona en particular o se refiera de manera general a un grupo o población establecido a partir de consideraciones de género, de identidad de género o de orientación sexual, cuando la acción u omisión genere un ambiente de intimidación, humillación u hostilidad” (Directrices USP-RP, 2017, p. 5). Los entes de la Administración Pública están dotados del “facultades cautelares”, conforme a las cuales deben tomar las medidas pertinentes para investigar la denuncia, responsabilizar al agresor y proteger a la persona que denunció los hechos y, principalmente, a la que sufrió la violencia, desde una perspectiva de género.

f) Innovación procesal con respecto a la normativa universitaria ya existente y previsión de un órgano especializado con competencia en cuestiones relativas a la violencia de género

Con respecto a los deberes de investigar y sancionar, las Directrices USP-RP establecen que las denuncias de violencia se pueden remitir, incluso de forma anónima, por las víctimas o por otras personas que hayan conocido los hechos, a la CAV-Mujeres, a las comisiones creadas en las diferentes unidades del campus para este fin, o también a la Defensoría general de la USP-RP. Cuando haya sospechas de discriminación, acoso o violencia, las instancias competentes deben investigar de oficio y usar todos los recursos necesarios. A fines disciplinarios, todos los actos recogidos en la definición de violencia de las Directrices serán clasificados como “graves”. En cuanto a la protección de todos los involucrados en una denuncia de violencia, con independencia del inicio de procedimiento de investigación o disciplinario sancionador, las Directrices mencionan la posibilidad de medidas cautelares, inspiradas en el procedimiento de Medidas Urgentes de Protección, previsto en la Ley Maria da Penha (Directrices USP-RP, 2017, p. 7).

Sin embargo, la CAV-Mujeres no es un órgano dotado de poder disciplinario. Su principal función es la de desarrollar políticas contra la violencia de género. “Es necesario destacar que la CAV-Mujeres no es una comisión disciplinaria, sino un órgano colegiado que recibe declaraciones y las remite [a otro órgano]. Pero, entre sus funciones, la CAV-Mujeres puede acompañar el funcionamiento de las comisiones de investigación creadas para el examen de los casos de violencia basada en el género y también señalar a las Unidades o a la Dirección del Campus las personas que puedan integrarlas” (Directrices USP-RP, 2017, p. 13). Entre 2016 y 2019, la CAV-Mujeres recibió 36 denuncias, de las cuales 22 fueron

declaraciones identificadas, 13 fueron declaraciones anónimas y una un proceso directo. Con respecto a estas denuncias, se realizaron 10 atenciones con audiencia presencial de las víctimas, se solicitó la apertura de 8 procesos disciplinarios y se realizaron nueve reuniones con gestores y profesores para solicitar providencias.

**g) Coordinación con otras políticas universitarias de erradicación de la violencia de género**

Las Directrices USP-RP constituyen la principal iniciativa de CAV-Mujeres, que se suma a otras ya relatadas al inicio de esta subsección, además de a otras iniciativas más antiguas y menos desarrolladas que ya existían en el campus, como las capacitaciones y las campañas, que continuaron teniendo lugar (Severi y Panúncio, 2018). Es solo a partir del contexto de estas otras iniciativas, de la capacitación de los participantes institucionales, del desarrollo de la conciencia del alumnado y de la prioridad otorgada a la atención integral a la víctima que se puede pensar en la cuestión de la responsabilidad del agresor como parte de una política institucional que tenga efectos realmente subversivos en las asimetrías de género.

**CONSIDERACIONES FINALES: SOBRE LOS RIESGOS DE LA BUROCRATIZACIÓN, LA MERCANTILIZACIÓN Y LA PRIVATIZACIÓN DE LAS RESPUESTAS UNIVERSITARIAS AL ACOSO SEXUAL**

Partiendo de la idea de que el acoso sexual es una forma de violencia contra las mujeres, defendemos que la existencia de directrices en las universidades brasileñas es un avance, en el sentido de que trae al debate académico la cuestión de la violencia convertida en elemento cotidiano de la vida de las mujeres.

En el caso PUC-SP, las directrices no tienen por objeto solo los casos de acoso sexual, sino también los de acoso moral y otras formas de discriminación basadas en la raza, la etnia, el origen, el color y la edad, la situación social, económica y cultural, la orientación sexual y la identidad de género (LGBT), entre otras. Esto es un aspecto positivo, puesto que no solo considera la violencia de género, sino las interseccionalidades que aumentan la vulnerabilidad.

Las Directrices de la PUC-SP no buscaron como fin la sanción, sino el estímulo al debate y la creación de un ambiente académico respetuoso. De este modo, mantuvieron el canal existente (la Defensoría) para investigar los casos de acoso sexual y moral, y la discriminación. Sin embargo, no señalan la posibilidad de capacitación de los y las integrantes de la Defensoría.

Por otro lado, al enfocarse específicamente en la promoción de los debates, seminarios y aulas que promueven el contenido de las Directrices, no avanzaron en proponer o estimular la creación de servicios específicos para las víctimas y tampoco servicios de atención a los agresores.

Con respecto a las Directrices USP-RP, destacamos, para empezar, que el documento incorpora todas las recomendaciones del derecho internacional y las mejores prácticas de las universidades extranjeras: está articulado con otras medidas de concienciación del problema en el campus, subraya la atención integral de la víctima, la perspectiva interseccional y los procesos de responsabilidad del agresor desde una perspectiva de género.

Sin embargo, aunque estén articuladas con otras iniciativas, el objeto exclusivo de estas Directrices es la construcción de una perspectiva de género para la recepción y el tratamiento de las denuncias individuales de violencia de género, sea en su dimensión de atención integral de la víctima o sea en la responsabilización del agresor. A pesar de la innegable minuciosidad de las cláusulas del documento, no contiene disposiciones relativas a la prevención de esta forma de violencia, que permitirían ir más lejos y apostar por el carácter preventivo de la responsabilización del agresor. No contiene, por ejemplo, recomendaciones a alguna unidad para que se cree una “agenda positiva” contra la violencia y la jerarquía de género. Nosotras también defendemos la importancia de la atención a la víctima y la responsabilidad del agresor, pero cuestionamos los límites de esta estrategia debido a las siguientes consideraciones.

Un primer aspecto es que la burocratización de la respuesta institucional incorporará siempre las propuestas “subversivas” de manera selectiva y tenderá a privilegiar las denuncias relativas a casos individuales antes que otras posibilidades de actuación más sistémicas. Algunas implicaciones importantes de esta constatación serían las siguientes: a) la individualización y la descontextualización del problema, en la medida en que cada proceso disciplinario trata un caso aislado que involucra una víctima y un agresor. El efecto es el de desconectar el evento del continuo de violencia y sometimiento (“subalternización”) de las mujeres, privatizando así la cuestión al convertirla en un problema de las personas del caso concreto; b) el efecto desmovilizador que puede tener –paradójicamente– la asignación de responsabilidad, al crear la sensación de que el problema se resolvió; c) el uso de un lenguaje técnico, en apariencia neutro, en el procedimiento, que invisibiliza las cuestiones sistémicas de las relaciones de poder, dificulta la producción de la prueba y sitúa el testimonio de la mujer bajo sospecha; d) la burocracia del lenguaje jurídico, en la medida en que refleja las estructuras patriarcales, no se creó para permitir la subversión de las relaciones de poder y, de manera invariable,

dificulta el acceso de las víctimas a los procedimientos o un resultado favorable a las víctimas que deciden recurrir al procedimiento.

En conjunto, estos efectos de burocratización promueven la despolitización de la cuestión de la violencia contra las mujeres y permiten dar la apariencia de estar respondiendo al problema planteado por el activismo, cuando en verdad a lo que sirven es al sostenimiento del *statu quo*.

Pero nada de esto es definitivo. Comprendemos que documentos como estos representan una importante plataforma para conseguir fisuras en las estructuras patriarcales de los campus universitarios, si van acompañadas de medidas que permitan la politización del problema del acoso en las universidades, una discusión sobre el resignificado de los estereotipos y, en consecuencia, un aumento de la igualdad de género en el campus. El énfasis en la responsabilidad del agresor y en la atención de las víctimas individualizadas no tendrá la capacidad de generar las transformaciones necesarias para lograr una cultura más igualitaria que pueda erradicar de forma efectiva la violencia contra las mujeres, pero puede servir como un “hecho político” que, si se aprovecha bien, permitirá una agenda positiva de creación de nuevos espacios contrahegemónicos en una estructura fundamentalmente de dominación. Si se organizan bien las campañas en torno a documentos como estos, podemos conseguir un aumento de la conciencia sobre el problema y nuevas oportunidades de lucha. Para que estas medidas subversivas de la cultura patriarcal puedan tener lugar, la presencia física de los cuerpos femeninos y de los géneros no alienados en los espacios de poder universitarios sería una medida inaplazable, así como las campañas, los cursos o los talleres dirigidos a aumentar la conciencia sobre el funcionamiento de las estructuras patriarcales.

## BIBLIOGRAFÍA

- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: University Press.
- Bernardes, M. N. (2014a). Violência doméstica, opressão de gênero e justiça social: uma análise da Lei 11340/06 a partir do princípio da paridade de participação. En Castro, M. F., y Amaya, L. P. (Orgs.), *Teoria Crítica do Direito: XXIII Encontro Nacional Conpedi. 1. Ed*, pp. 334-357. Florianópolis: Conpedi.
- Bernardes, M. N. (2014b). Aspectos Transnacionais da Luta Contra a Violência Doméstica e Familiar no Brasil. *Direito, Estado e Sociedade*, (45), pp. 119-144. DOI: <https://doi.org/10.17808/des.45.433>
- Bernardes, M. N. (2017). Revisão do livro: Constituição e Direito das Mulheres: Uma Análise dos Esterótipos de Gênero na Assembleia Constituinte e suas consequências no Texto Constitucional. *International Journal of Constitutional Law*, 15(2), pp. 525-529. DOI: <https://doi.org/10.1093/icon/mox024>
- Bernardes, M. N., y De Souza Costa, R. (2015). Os parâmetros Internacionais de Prevenção da Violência Doméstica contra as Mulheres: uma comparação com os instrumentos previstos na Lei Maria da Penha. *Revista de Direitos Humanos em Perspectiva*, 1(2), pp. 185-211. DOI: <http://dx.doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2526-0197/2015.v1i1.841>
- Bitencourt, C. R. (2002). Assédio sexual: contribuição jurídico-normativa da globalização. En De Jesus, D. E., e Gomes, L. F. (Coords.), *Assédio sexual*, pp. 23-44. Brasil: Editora IP Saraiva.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Butler, J. (1997). *Excitable Speech: a Politics of the Performative*. New York: Routledge.
- Castilho, E. W. (2012). Estereótipos sexuais na justiça brasileira. En Cook, R. *Rebecca Cook entrevistada por Débora Diniz*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Clair, R. (1993). The bureaucratization, commodification and privatization of sexual harassment through institutional discourse: a study of a big ten universities. *Management Communication Quarterly*, 7(2), pp. 123-157. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F0893318993007002001>
- Comisión Europea. (1996). Comunicado de prensa. El acoso sexual en el lugar de trabajo. [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/IP\\_96\\_689](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/IP_96_689)
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (1994). Convención Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher “Convención de Belém do Pará”. 9 de junho de 1994. <http://www.cidh.org/Basicos/Portugues/m.Belem.do.Para.htm>

- Comité CEDAW de la ONU. (1992). Recomendación General No. 19. [https://drive.google.com/file/d/1VQVCOV2Vd\\_aGAsANNyZHH-JstmPrMQX0mUZtXrz\\_zT8/view](https://drive.google.com/file/d/1VQVCOV2Vd_aGAsANNyZHH-JstmPrMQX0mUZtXrz_zT8/view)
- Comité CEDAW de la ONU. (2017). Recomendación General No. 35. [https://plataformamulheres.org.pt/site/wp-content/ficheiros/2019/04/CEDAW\\_Recomendac\\_a\\_o\\_35.pdf](https://plataformamulheres.org.pt/site/wp-content/ficheiros/2019/04/CEDAW_Recomendac_a_o_35.pdf)
- Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher. [http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/convencao\\_cedaw1.pdf](http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/convencao_cedaw1.pdf)
- Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher <http://www.cidh.org/Basicos/Portugues/m.Belem.do.Para.htm>
- Corte Europea de Derechos Humanos - ECHR. (2009). Caso Opuz vs. Turkey. 9 de junio de 2009. <http://hudoc.echr.coe.int/eng-press?i=003-2759276-3020932>
- Corte Interamericana de Derechos Humanos - CIDH. (2009). Caso González y otras (“Campo Algodoeiro”) vs. México. 16 de noviembre de 2009. [http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec\\_205\\_por.pdf](http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_205_por.pdf)
- De Jesus, D. E. (2014). A má descrição do crime de assédio sexual. *Carta Forense Mobile*. Consultado el 13 de octubre de 2019. <http://www.cartaforense.com.br/m/conteudo/colunas/a-ma-descricao-do-crime-de-assedio-sexual/13640>
- Directrices USP - RP. (2017). Diretrizes gerais para ações institucionais de intervenção diante de situações de violação ou discriminação de gênero ou de orientação sexual. *Comissão para apurar denúncias de violência contra mulheres e gêneros. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo*. 11 de agosto de 2017. <http://www.prefeiturarp.usp.br/cav-mulheres/diretrizes-2018.pdf>
- Facultad de Derecho de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. (2016). Dispõe sobre a criação da Comissão de Violência e Género da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto FDRP/ USP, Portaria Interna FDRP/USP No. 006. 21 de 6 de julio de 2016. <http://www.direitorp.usp.br/wp-content/uploads/2016/04/Port-Int-06-2016-Comiss%C3%A3o-de-Viol%C3%Aancia-de-G%C3%AAnero-da-FDRP.pdf>
- Fitzgerald, L. F., LShullman, S., Bailey, N., Richards, M., Swecker, J., Gold, Y., Ormerod, M., y Weitzman, L. (1988). The Incidence and Dimensions of Sexual Harassment in Academia and the Workplace. *Journal of Vocational Behavior*, 32(2), pp. 152-175. DOI: [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(88\)90012-7](https://doi.org/10.1016/0001-8791(88)90012-7)
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir*: história da violência nas prisões. Traducción de Lígian M. Pondé Vassalo. Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (1984). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Traducción de Maria Thereza da Costa Albuquerque y JA Guilhaon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal.

- MacKinnon, C. A. (1979). *Sexual Harassment of Working Women: A Case of Sex Discrimination*. New Haven and London: Yale University Press.
- Maito, D., Panúncio-Pinto, M. P., Severi, F. C., y Vieira, E. M. (2019). "Construção de diretrizes para orientar ações institucionais em casos de violência de gênero na universidade. *Interface (Botucatu)*, 23. DOI: <https://doi.org/10.1590/interface.180653>
- Malovich N. J., y Stake, J. E. (1990). Sexual Harassment on Campus: Individual Differences in Attitudes and Beliefs. *Psychology of Women Quarterly*, 14, pp. 63-81. DOI: <https://doi.org/10.1111%2Fj.1471-6402.1990.tb00005.x>
- Meyersfeld, B. (2010). *Domestic Violence and International Law*. Oxford: Hart Publishing.
- Oliveira, A. (2015). *Constituição e Direito das Mulheres: Uma Análise dos Esterótipos de Gênero na Assembleia Constituinte e suas consequências no Texto Constitucional*. Curitiba: Juruá Editora.
- Organización de las Naciones Unidas - ONU. (1979). Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a Mulher - CEDAW. 18 de diciembre de 1979. [http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/convencao\\_cedaw1.pdf](http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/convencao_cedaw1.pdf)
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2009). *Promoting Gender Equality to Prevent Violence Against Women*. Series of briefs *Violence Prevention: the Evidence*. Malta: World Health Organization. [https://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/gender.pdf](https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/gender.pdf)
- Pimentel, S., y Campilongo, C. (2016). O papel da universidade no enfrentamento aos estereótipos. *Faculdade de Direito da PUC/SP*. [https://assets-institucional-ipg.sfo2.cdn.digitaloceanspaces.com/2016/03/PUCSP\\_diretrizes2015.pdf](https://assets-institucional-ipg.sfo2.cdn.digitaloceanspaces.com/2016/03/PUCSP_diretrizes2015.pdf)
- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. (2016). Diretrizes sobre Assédio Moral, Sexual, Discriminação e Desigualdade na PUC-SP. <https://j.pucsp.br/sites/default/files/diretrizes-sobre-assedio-moral-sexual-discriminacao-puc-sp.pdf>
- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. (2019). Estatuto da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. [https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/Estatuto\\_PUC-SP.pdf](https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/Estatuto_PUC-SP.pdf)
- Schultz, V. Reconceptualizing sexual harassment. *The Yale Law Journal*, 107, pp. 1683-1805. <https://pdfs.semanticscholar.org/185e/3a686e8fecbbe2f8f549a2176e9e4386d9a3.pdf>
- Severi, F., y Panúncio, M. P. (2018). Fabiana Severi e Maria Paula Panuncio da CAV Mulheres USP - RP. Vídeo. [https://www.youtube.com/watch?v=DGSb0kxr\\_wc](https://www.youtube.com/watch?v=DGSb0kxr_wc)



- Till, F. J. (1980). *Sexual Harassment. A Report on the Sexual Harassment of Students*. Washington, D.C.: National Advisory Council on women's Educational Programs, Washington, E.C., Department of Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED197242>
- Witkowska, E., e Menckel, E. (2005). Perceptions of sexual harassment in Swedish high schools: experiences and school environment problems. *European Journal of Public Health*, 15(1), pp. 78-85. DOI: <https://doi.org/10.1093/eurpub/cki119>



**HERRAMIENTAS: PROTOCOLOS PARA ABORDAR LA  
VIOLENCIA BASADA EN GÉNERO EN LAS UNIVERSIDADES**

**PARTE II. BUSCANDO SOLUCIONES ESTRUCTURALES PARA LA  
VIOLENCIA DE GÉNERO EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO**



## CAPÍTULO IX.

# ENSEÑANZA SOBRE ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN EN DERECHO: UNA ESTRATEGÍA DESEABLE PARA FAVORECER UNA EDUCACIÓN NO SEXISTA Y UN AVANCE EN LA ERRADICACIÓN DE VIOLENCIAS Y ABUSOS. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN<sup>1</sup>

Ximena Gauché Marchetti<sup>2</sup>  
*Universidad de Concepción (Chile)*

### Resumen

En el contexto del movimiento social iniciado en Chile en 2018 a favor de una educación no sexista, este trabajo tiene como propósito situar esa demanda en el ámbito específico de la formación y enseñanza de la carrera de derecho y en la proyección futura del ejercicio de la profesión de abogado o abogada. Postulo que el modelo actual de enseñanza del derecho no resulta idóneo para favorecer los cambios que el contexto nacional reclama en lo universitario y lo social, y en los que las personas profesionales del derecho estamos llamadas a cumplir un rol relevante. Ello es así puesto que muchas veces las situaciones de violencia, mal trato, abuso o acoso derivan de la existencia de estereotipos que no somos capaces de reconocer cuando producen un efecto negativo, sea en el nivel universitario –docencia por ejemplo– o en el ejercicio profesional en sus diversos ámbitos. Se propone entonces la incorporación de la enseñanza del concepto de estereotipos en la formación en derecho como una estrategia deseable para favorecer un cambio.

**Palabras clave:** estereotipos, género, derecho, universidad.

---

1 Versión final al 20 de enero de 2020. Trabajo escrito exclusivamente para ser publicado en Dossier “El género en la universidad: avances, retos y perspectivas en la regulación de violencias/ desigualdades/discriminaciones basadas en género en América Latina”, teniendo como base la experiencia de la autora a cargo del curso electivo “Género, sexualidades y Derecho”, incluido en la malla curricular de la carrera de Derecho de la Universidad de Concepción, Chile. Ninguna parte de este documento puede publicarse o difundirse por otro medio sin permiso de la autora.

2 Abogada. Licenciada en Ciencias Jurídicas y Sociales por la Universidad de Concepción (Chile). Doctora en Derecho por la Universidad Autónoma de Madrid (España). Diplomada en Educación en Derechos Humanos por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José (Costa Rica). Profesora de Derecho Internacional, Derechos Fundamentales y Género, y Subdirectora de Equidad de Género y Diversidad en la Universidad de Concepción (Chile). Autora de capítulos de libros y artículos en revistas de especialidad, en Chile y el extranjero, en temas de igualdad, discriminación, género, infancia, educación en derechos humanos y diversidades sexuales. Directora del Proyecto de Investigación aplicada FONDEF ID1710111 “Protocolo de actuación para la atención en justicia con enfoque de género y diversidad” (2018-2020). Electa como integrante del Primer Consejo Consultivo del Instituto Nacional de Derechos Humanos (Chile) para el período 2012-2015. Desde 2012 es relatora para la Academia Judicial de Chile. Electa en 2017 como integrante del Directorio de la Sociedad Chilena de Derecho Internacional para el período 2017-2019 y en 2019 para el período 2019-2021. Correo electrónico: xgauche@udec.cl

## 1. LA MOVILIZACIÓN UNIVERSITARIA EN CHILE DESDE 2018, A MODO DE CONTEXTO

El movimiento universitario chileno de 2018 visibilizó una molestia ciudadana –y especialmente estudiantil– en torno a la falta de igualdad de género. Se reclamó así por avances en la materialización de mayor equidad entre todas las personas y se expresó de diversas maneras el hastío con situaciones de abuso, acoso, violencia de género y prácticas de discriminación en instituciones de educación superior por parte de un sector importante de las comunidades universitarias<sup>3</sup>. El movimiento #MeToo de 2017 tuvo un eco muy concreto en el medio chileno *el universitario*. Diversos casos remecieron el ambiente universitario, tanto por su gravedad como por el tiempo en que permanecieron situaciones de abuso sin que se reaccionara. Sea denunciando como acoso situaciones que por años fueron vistas como parte de las prerrogativas de los docentes<sup>4</sup> o sea poniendo las demandas de personas de diversidades sexuales<sup>5</sup> como parte del movimiento<sup>6</sup>, el efecto del #MeToo se hizo sentir desde mayo de 2018 y llegó para quedarse. Las carreras de derecho no estuvieron ajenas a este fenómeno<sup>7</sup>.

---

3 La prensa chilena daba cuenta para fin de mayo de 2018 que cerca de 30 universidades estaban movilizadas de variadas maneras y recogía diversas miradas de lo demandado por el movimiento social (Cooperativa.cl, 2018; DW, 2018).

4 Un caso emblemático en el medio de enseñanza del derecho fue el de un profesor acusado de acoso sexual, quien además desempeñó un importante cargo en el Tribunal Constitucional chileno. Véase (Diario Uchile, 2018).

5 Para los fines de este trabajo, la expresión “diversidades sexuales” referirá a personas LGBTI, que son las siglas que se usan generalmente para referir a personas Lesbianas, Gay, Bisexuales, Trans o Transgéneros e Intersex. Conforme la Opinión Consultiva OC-24/17, de 24 de noviembre de 2017, emitida por la Corte Interamericana de Derechos Humanos, sobre identidad de género e igualdad y no discriminación a parejas del mismo sexo, LGBTI se utiliza para describir a los diversos grupos de personas que no se ajustan a las nociones convencionales o tradicionales de los roles de género masculinos y femeninos. Sobre esta sigla en particular, la Corte recuerda que la terminología relacionada con estos grupos humanos no es fija y evoluciona rápidamente, y que existen otras diversas formulaciones que incluyen a personas Asexuales, Queers, Trasvestis, Transexuales, entre otras. Luego indica que no se pronunciará sobre cuáles siglas, términos y definiciones representan de la forma más justa y precisa a las poblaciones analizadas y utilizará esta sigla de forma indistinta, conforme la práctica, sin que ello suponga desconocer otras manifestaciones de expresión de género, identidad de género u orientación sexual (párrafo 30, letra v).

6 En una universidad confesional, conocido fue el reclamo a favor de la comunidad trans. Véase (El Dínamo, 2018).

7 Durante el primer semestre de 2018, estuvieron movilizadas (en paro, toma de dependencias o de otra forma) las escuelas o facultades de derecho de las siguientes universidades: Universidad de Concepción, Universidad de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad Austral, Universidad Diego Portales, Universidad Católica del Norte, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Universidad de Valparaíso, Universidad Alberto Hurtado.

La movilización hizo entonces visible lo que era un tema no asumido, llamando a las universidades a hacerse cargo de cambios estructurales necesarios para avanzar hacia una educación no sexista que permita la transformación social e institucional, materializando la igualdad real y previniendo, eliminando, investigando y sancionando toda forma de acoso, discriminación y violencia de género. Así, estas acciones de denuncia por estudiantes y quienes les apoyaron desde la sociedad civil tuvieron el sentido de constituirse en un llamado hacia las universidades.

Al finalizar el año 2019, este llamado ya había sido acogido por buena parte de las universidades chilenas públicas y privadas, confesionales o no, obligándolas a poner las voluntades de quienes las conforman al servicio de los cambios que se requieren en el modelo educativo universitario. Ello no solo para lograr espacios educativos verdaderamente igualitarios y libres de violencias, sino para ser capaces de formar profesionales que contribuyan a mejorar la sociedad y la calidad de vida de todas las personas.

La labor para favorecer los cambios se ha dado a través de diferentes estrategias: adoptando políticas institucionales sobre género; elaborando diagnósticos sobre relaciones de género; creando orgánicas internas adecuadas; revisando y creando normativa interna para que se adopte un enfoque de derechos y género; promoviendo la paridad en las contrataciones y/o los cargos designados; adoptando acciones preventivas, como campañas contra la violencia; mejorando procedimientos de investigación, sanción y reparación de conductas indebidas; y generando mayor oferta de formación y capacitación en temas de género.

En ese contexto y por mi vinculación con ella, presento de forma general el caso de la Universidad de Concepción, cuyo trabajo en la materia ha sido constante desde las primeras movilizaciones estudiantiles que relevaron este tema a nivel interno en 2015. A fin del 2016 se crea una Comisión de Género, la cual tuvo por mandato hacer un estudio diagnóstico de las relaciones de género en la universidad, proponer una orgánica permanente y elaborar bases para protocolos de acción.

El estudio diagnóstico entregó datos relevantes para el trabajo que vendría. Así, evidenció las brechas de género al interior de la universidad, por ejemplo, en el cuerpo académico (menos académicas y con menos formación), en la designación de cargos de alta responsabilidad (espacios de toma de decisiones y poder mayormente ocupados por hombres) y en materia de investigación (a partir de quiénes están a cargo de proyectos de investigaciones y cuentan con más publicaciones en revistas de corriente principal). También, el estudio aportó una panorámica sobre las situaciones de acoso y violencia, incluyendo además las actitudes y conductas homofóbicas, y cifras relevantes

sobre quiénes eran las principales personas hostigadoras y los estereotipos presentes (Universidad de Concepción, 2018a).

El estudio también mostró que más de un 90% de las personas participantes estaba de acuerdo con crear una institucionalidad. Desde abril de 2018, entonces, la universidad cuenta con una Dirección de Equidad de Género y Diversidad (DEGyD), dependiente de la Rectoría, que inició sus funciones en plenitud en junio de ese año. Para ello, con fecha 11 de agosto de 2017, por medio del Decreto UdeC N.º 2017-113, se crea la DEGyD y, con fecha 26 de marzo de 2018, a través del Decreto UdeC N.º 2018-042, se aprueba su reglamento, el cual señala las funciones de la Dirección, y la estructura orgánica y funciones de cada uno de sus componentes. Esta Dirección proyecta su trabajo en dos ejes centrales para su actuar. El primero tiene que ver con la prevención, educación y formación, a través de propuestas y ejecución de programas de sensibilización, prevención, difusión, diseño curricular y toda actividad en el área de estudios y prevención. El segundo se relaciona con la recepción de denuncias y el acompañamiento a personas que denuncian determinados comportamientos, para que luego se realicen posibles investigaciones con relación a conductas determinadas vinculadas a acoso, violencia o discriminación por género por parte de la fiscalía universitaria independiente. También, en este segundo ámbito se concentra la contención y posible reparación de la persona que denuncia ser víctima de aquellas conductas. En ese contexto específico, la Dirección llevó adelante un proceso participativo para la elaboración de una nueva normativa de actuación relacionada con las conductas constitutivas de acoso sexual, violencia y discriminación por razón de sexo, identidad de género, expresión de género u orientación sexual, que entró en vigor en mayo de 2019 a través del Decreto oficial N.º 2019-031 de 2 de abril de 2019, que establece su entrada en vigencia el 2 de mayo del mismo año. En lo que toca a la labor de prevención, esta incluye la sensibilización. En marzo de 2019 se inició una campaña institucional para erradicar la violencia, en la que se hizo un llamado a reaccionar, intervenir y denunciar frente a este fenómeno que nos concierne y nos involucra (Universidad de Concepción, 2019b).

Por otro lado, y en el marco del trabajo y la reacción universitaria colectiva, las 29 universidades chilenas que están agrupadas en el Consejo de Rectores de Universidades chilenas (CRUCH, s.f.) han asumido los desafíos creando, en marzo de 2018, la “Comisión de Igualdad de género AUR-CRUCH”. Tal Comisión cuenta con representación de cada una de las universidades que integran tal organismo de coordinación de labores universitarias, de Arica por el norte y Magallanes por el sur, y persigue como objetivos, entre otros, impulsar el diseño e implementación de políticas asociadas, promover la cooperación interuniversitaria y compartir buenas prácticas (Universidad Santiago de Chile, 2018).



Por su parte, desde el Gobierno se han venido realizando acciones, instando a las universidades a incorporar un enfoque de género en la gestión de espacios directivos de los establecimientos de educación superior (Ministerio de Educación de Chile, 2019) y promoviendo la discusión de una ley de acoso sexual para el ámbito universitario (Verdugo, 2019).

Todo lo anterior, parece evidente, tensiona imaginarios o paradigmas clásicos en torno a la universidad. En efecto, por mucho tiempo y por muchos ojos, las universidades han sido vistas como espacios ajenos a los elementos que se relacionan con una mirada desde el género como categoría. Se les ha hecho ver como espacios que garantizan un buen trato en las diversas relaciones que se configuran en su interior. Se ha entendido, en una idea generalizada y que se ha mantenido por la fuerza de la inercia, que el espacio universitario debe ser –y supuestamente sería así– un espacio respetuoso e igualitario para cada persona por la idea de ser ellas, las universidades, centros de reflexión, pensamiento y creación. Hoy, la idea parece ya no es sostenible sin matices.

## **2. UNA MIRADA SOBRE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN UN PAÍS MOVILIZADO POR LA IGUALDAD DE GÉNERO**

En el ámbito del derecho en concreto, y para los fines de este trabajo, el contexto expuesto en el apartado anterior tiene muchos correlatos. Más allá de denuncias de determinadas conductas abusivas o violentas en algunas escuelas de derecho, que entiendo deben investigarse por los canales universitarios o legales respectivos, lo que vengo exponiendo puede verse además en la perspectiva de cómo se ha enseñado el derecho en Chile históricamente, y en la proyección de cómo será ejercida la disciplina por quienes la estudian.

A esta mirada hay que adicionar elementos externos al movimiento social por educación no sexista, propios de la evolución de los estudios de derecho en Chile y del contexto en que hoy se ejerce la profesión, que deben entrar a la ecuación de los desafíos que el movimiento social y universitario ha instalado.

Este contexto debe mirarse, tanto para favorecer una educación no sexista en el ámbito de la formación en derecho como para promover una forma de ejercer la profesión que sirva para transitar a otras miradas en el abordaje de situaciones de violencia o acoso, hoy frecuentes en la creciente judicialización de los temas sociales a que asistimos como sociedad.

En efecto, si se asume como una posible “tendencia” la excesiva judicialización que se da en Chile en relación con diversos conflictos que indiquen las relaciones personales de variada índole (especialmente sobre temas que pertenecen a las relaciones personales o

familiares, o hechos violentos), lo anterior no parece ser una cuestión de poca importancia. Ello además si se acepta, como aporta Larraín, que actualmente existen estudios y teorías que reconocen que la realidad judicial no está hoy asociada a la neutralidad de quien debe juzgar un caso, a lo que se puede agregar la expectativa que se asocia a los tribunales como actores que puedan aportar ante legislaciones de letra deficiente, donde tienen un rol tanto los y las jueces como las y los abogados (Larraín, 2005), es decir, quienes antes recibieron formación jurídica.

Entre tales elementos externos o adicionales al movimiento social por educación no sexista y que tienen que ver con la forma de enseñanza del derecho en Chile y el contexto en que hoy se ejerce la profesión, se pueden mencionar varios a modo de ejemplo de cuál es la realidad hoy de la enseñanza jurídica en el país<sup>8</sup>.

Para este trabajo, tomaré tres que me parecen más relevantes al tema que me ocupa y que pueden obrar como amenazas y/o fortalezas, desde el enfoque en que se centra este trabajo. La proliferación de las instituciones que imparten derecho en Chile, lo que, sea dicho de paso, ha favorecido más espacios para la presencia de mujeres en el cuerpo estudiantil y académico. La profesionalización de la formación del “académico” y la “académica” de derecho. La escasa práctica respecto de la “investigación aplicada”, sino más bien la pervivencia de un modelo centrado en la “investigación pura” o la que se hace sobre problemas conceptuales, sin mayor diálogo con otros saberes. Todos ellos son elementos en los que se debe encuadrar la realidad que hoy se enfrenta. Comparto ahora algunas reflexiones sobre cada uno de ellos.

En primer lugar, la proliferación de las escuelas y facultades que enseñan derecho y entregan la licenciatura en ciencias jurídicas y sociales parece una cuestión interesante de abordar. Supone la potencialidad de que la cantidad de profesionales siga aumentando de forma creciente y muy rápidamente, con los riesgos de que se abran espacios para una posible competencia desleal, prácticas poco adecuadas o la saturación de oferta de servicios profesionales precarios en su formación, derivados de un aumento exponencial de profesionales, pero no de un espacio para ejercer de abogado o abogada. Esta cuestión,

---

8 La caracterización que asume este trabajo, y desde donde se extraen las cuestiones a analizar, se basa en la recopilación de información efectuada por esta autora para la exposición presentada en el Seminario “Abogadas y abogados para la democracia: una revisión integral de la enseñanza en México desde la Universidad Iberoamericana”, realizado los días 10 y 11 de septiembre de 2018 en la Universidad Iberoamericana, México D.F., y al que fui invitada a presentar el caso chileno en la Mesa “Diagnóstico de la enseñanza del derecho en América Latina y México. ¿Qué tan mal andamos en la enseñanza del derecho?”. Para dicha presentación y su actualización para este trabajo, a su vez, me he valido de la propia experiencia y conocimiento de otras universidades que imparten derecho. También de comentarios, notas y artículos de autores nacionales que se han preocupado de este tema en el medio nacional, sea en forma general o sea respecto de aspectos específicos o ciertas disciplinas.

por cierto, se enmarca a su vez en el aumento de la oferta universitaria que explota en Chile desde los años 80 con reformas legales que dan inicio a una masificación de la enseñanza superior y a un nuevo modelo de gestión económica de las universidades (Benfeld, 2016). Hoy en Chile, de 61 Universidades<sup>9</sup>, 46 imparten derecho, de las cuales más de 25 son universidades particulares no tradicionales y varias imparten derecho en distintas ciudades y en diversos horarios (diurno y vespertino) (Benfeld, 2016). Al año 2016, según un estudio de Universitas (2016) (Grupo avanzado de estudios de educación superior), había 146 programas que enseñan derecho<sup>10</sup>, para un total de 36.574 estudiantes matriculados. Ello supone que la calidad de la oferta de formación en derecho, y cómo esta se acredita y fiscaliza, sea una cuestión determinante.

La universidad más antigua en Chile es la Universidad de Chile, que empieza a funcionar en 1842, a la que le sigue la Pontificia Universidad Católica de Chile en 1888, y como primera fuera de la capital, la Universidad de Concepción, que cumplió 100 años en mayo de 2019, pero que cuenta en ella a la carrera de derecho más antigua en su Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, que desde hace más de 150 años imparte este programa. Ello, desde que se iniciara en la ciudad en 1865 el llamado “Curso Fiscal de Leyes”, que en 1919 pasó a integrarse a la recién creada Universidad de Concepción. Esta facultad hoy alberga la carrera de derecho en sus dos campus, y la de administración pública y ciencias políticas. Tiene un cuerpo docente de cerca de 75 profesores de planta, del cual más de 60 son varones<sup>11</sup>. Ha tenido 17 decanos y, a la fecha, ninguna decana<sup>12</sup>.

Conforme a una normativa que está en pleno proceso de cambios y cuestionamientos, existe un sistema de acreditación de calidad por años. Solo tres universidades han obtenido ese máximo en todas las áreas del quehacer universitario: la Pontificia Universidad Católica de Chile, la Universidad de Chile y la Universidad de Concepción. En ese escenario, a su vez, resulta un dato no menor: de las 46 universidades que imparten derecho, menos de la mitad han acreditado la carrera. Destacan las que cuentan con seis años de acreditación,

---

9 Hay que decir que en Chile hoy se cuentan 61 instituciones de educación superior como universidades, las cuales se suelen agrupar en dos tipos: las llamadas “universidades tradicionales”, que son aquellas que se agrupan en el Consejo de Rectores de Universidades chilenas (CRUCH, s.f.), y entre las que hay 18 universidades estatales y 9 particulares de carácter público (entre ellas la Universidad de Concepción), y las llamadas “universidades privadas”, que son un total de 34.

10 Lo que en México llaman informalmente “universidades de patito” y en Colombia “universidades de garaje”.

11 Esta información fue cotejada en el sitio web de esta facultad el 9 de septiembre de 2019 (<http://www.juridicasysociales.udec.cl/>).

12 Es la única universidad fuera de Santiago de la que ha salido un presidente de la República, don Juan Antonio Ríos, quien gobernó entre 1942 y 1946. Cuenta con una matrícula de cerca de 800 estudiantes solo en el campus Concepción.

tal como es el caso de la Universidad de Concepción, la Universidad Austral de Chile, la Universidad Católica del Norte o la Universidad Adolfo Ibáñez, o siete años, como es el caso de la Escuela de Derecho de la Universidad de Valparaíso, de la Universidad Diego Portales o de la Pontificia Universidad Católica de Chile, entre otras.

Un segundo factor que parece importante como elemento adicional al movimiento social es lo que me permito calificar como una profesionalización de la enseñanza del derecho, y que veo como una oportunidad, aun cuando creo que es una oportunidad cuya potencialidad no se ha explorado. De la antigua idea de que el derecho se enseñaba por los “buenos abogados de la plaza”, hoy se asiste en Chile a un proceso en que las universidades están obligadas a contar con cuerpos docentes con grados académicos, por diversas razones cuya explicación y problematización excedería el sentido de este texto. Como indica un estudio, los cuerpos docentes de las carreras de derecho han pasado de estar constituidos por “profesionales docentes” a estar conformados por “docentes profesionales” e “investigadores” (Solari, Charney y Mayer, 2017). Así, el número de profesoras y profesores con grado de doctor o doctora ha crecido notablemente en los últimos años, aunque no es de la misma manera el aumento de formadores que se especializan en enseñanza del derecho, a través de estudios formales sobre metodología de la enseñanza o aspectos curriculares, por ejemplo. Dentro de ello hay que destacar además el incremento de mujeres en las plantas profesionales de las instituciones que enseñan derecho, aunque aún sea insuficiente. También merecen destacarse iniciativas concretas de académicas mujeres, tales como el Seminario de Profesoras de Derecho Público, que en 2019 celebró su IX edición en torno al rol de las mujeres frente al derecho público, de cara a mayores cuotas de igualdad. Todo ello marca un punto de inflexión y a la vez una potencialidad para visibilizar temáticas de género, invisibles por décadas (o centurias).

El último elemento que quiero relevar como externo al propio movimiento social, pero directamente relacionado, tiene que ver la poca práctica respecto de la “investigación aplicada” en la generación del conocimiento que se va a transmitir. Creo que en Chile más bien tenemos un modelo centrado en la “investigación pura” o la que se hace sobre problemas conceptuales (López, 2011). Además, sin mayor diálogo con otros saberes. Entre otras razones que se podrían problematizar con detención en otro documento, ello se debe a la buena salud de que goza aún la clase expositiva o magistral, vista por algunos como responsable de los magros resultados en adquisición de competencias esperadas para los futuros profesionales (Benfeld, 2016, p. 161), o a que el trabajo de “memoria de prueba” no es suficientemente valorado en general, existiendo al respecto, a su vez, gran diversidad de enfoques entre las escuelas que imparten derecho. Un ejemplo de cómo se ha tratado de cambiar esta tendencia es la postulación y adjudicación por la Universidad

de Concepción del Proyecto de Investigación aplicada FONDEF “Protocolo de actuación en justicia con enfoque de género y diversidad”, y en el que actúa como entidad patrocinadora y colaboradora la Corte Suprema. Este proyecto, patrocinado por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), combina una investigación científica sobre las relaciones de género al interior del Poder Judicial y respecto de las personas usuarias del sistema de justicia chileno con la elaboración del citado protocolo como instrumento que se constituye en un resultado de producción concreto derivado de tal investigación.

Por otra parte, también en este tema de la poca investigación aplicada, hay que decir que no resulta frecuente formar a las y los abogados en métodos empíricos ni dar claridad sobre los diversos métodos de investigar la realidad diferentes a la clásica dogmática jurídica. En esta descripción, además, hay que apuntar que no tenemos práctica frecuente de diálogo entre disciplinas del derecho y otros saberes diferentes al derecho. Es evidente que para entender las causas sociohistóricas en que se funda el modelo patriarcal (como sustento esencial de las desigualdades de género y la violencia) o las cuestiones identitarias referidas a la realidad de las personas transgénero o quienes se autoidentifican de género fluido, por ejemplo, el derecho es absolutamente insuficiente, tanto desde la teoría como desde las instituciones y los métodos jurídicos.

Esto me parece preocupante y, más que una oportunidad, puede ser una amenaza a los cambios que se reclaman socialmente. Más aún si se constata que, frente a la insuficiencia que persiste del análisis práctico o estudio de casos con enfoque interdisciplinar, puede seguir primando una percepción de que el estudio de memoria de leyes y normas, por sobre la aplicación y la argumentación en la resolución de problemas, es una mejor estrategia.

### **3. UNA PROPUESTA: INCLUIR LA ENSEÑANZA DE ESTEREOTIPOS EN LA CARRERA DE DERECHO**

#### **3.1 LOS ELEMENTOS Y EL AMBIENTE NECESARIOS**

Bajo el contexto descrito en los apartados anteriores, propongo que una estrategia posible para favorecer cambios es la inclusión de la enseñanza del concepto de “estereotipos” de forma transversal en la formación de abogados y abogadas. Por estereotipo, en el contexto en que me interesa relevar su estudio, entiendo aquella generalización o preconcepción sobre los atributos o características de los miembros de un grupo o de los roles que las personas de tales grupos deben cumplir.

Ahora bien, incluir el estudio del concepto de estereotipos, sus tipos (de sexo, de género, sexuales) y sus efectos en el derecho supone a su vez el asumir una forma diferente de enseñar el derecho.

Por una parte, incluyendo un espacio en la formación para identificar y problematizar las diversas críticas feministas al derecho que, en una simplificación solo para los fines de justificar lo que indico, entregarán diversos elementos para cuestionar la pretensión histórica de neutralidad de la norma jurídica o de las instituciones, por ejemplo.

La premisa sobre la que se apoya la propuesta es la afirmación, sabida pero no asumida por gran parte de los teóricos del derecho, de que la pretendida neutralidad que se ha predicado debe tener la enseñanza de la norma jurídica es eso: solo una pretensión. Una pretensión que es fruto de que la propia norma ha sido entendida casi por siempre como “neutra”, de lo cual se deriva el paradigma de la pretensión de su aplicación por igual a todas las personas. La imagen clásica de la justicia debiendo ser ciega es un reflejo de esta afirmación.

También, para enseñar a identificar y trabajar con estereotipos es necesaria la incorporación en la enseñanza del derecho de elementos de la teoría de género, tales como el propio concepto de género y las diversas aproximaciones en torno al mismo, entendido como constructo social y categoría relacional que, como resultado de los distintos procesos de socialización, permite comprender, en última instancia, la violencia de género y otras inequidades en las relaciones sociales.

El acercamiento a los marcos teóricos anteriores (críticas feministas al derecho y elementos de la teoría de género) entregaría una base para comprender que reconocer estereotipos puede ser determinante en el ámbito jurídico.

Si bien los estereotipos son categorizaciones de origen social, afectan lo jurídico por cuanto determinan la interpretación de una norma o de la realidad que se discuten en un proceso judicial, normalmente afectando los derechos.

Estereotipos en las normas podremos encontrar en aquellas que se elaboran sobre preconcepciones de las personas, asignación de roles y calificación de comportamientos. Por ejemplo, la norma penal que estableciera que el delito de abandono de niños se produce cuando es la madre la que lo deja sin amparo; la norma de seguridad social que estableciera beneficios distintos a la viuda que al viudo fundado en que “naturalmente” ella está en mayor indefensión; la norma civil que estableciera que es más grave la infidelidad en el matrimonio cuando es con alguien del mismo sexo del cónyuge infiel; la norma civil que estableciera que en caso de separación de los padres, es la madre quien preferentemente debe estar al cuidado de los hijos e hijas.

Estereotipos en las decisiones judiciales vamos a encontrar cada vez que reproducen la norma estereotipada al momento de aplicarla. Por ejemplo, cuando la decisión penal se basa en que una mujer se expuso al delito de violación por su vestimenta o por beber alcohol; cuando la decisión penal considera que si una

mujer no se ha resistido expresamente al requerimiento sexual de un hombre o no ha observado una conducta sexual previa recatada, entonces hay consentimiento sexual implícito, aun cuando ella indique lo contrario; cuando la decisión civil en un caso alegado de discriminación por identidad de género asume que son personas agresivas o que causan disturbios en todas partes.

Así entonces, la identificación de aquellas preconcepciones que tenemos en ciertas materias sobre personas o grupos de personas (los estereotipos) permitirán comprender los obstáculos al acceso a la justicia para mujeres y personas LGBTIQ+ (tanto en sus dimensiones de proceso como de resultado) e identificar las causas de situaciones de violencia o de discriminación determinada, temas centrales hoy en una sociedad como la chilena para quien actúa desde y con el derecho.

A su vez, como los estereotipos pueden tener un rol negativo determinante tanto en las propias normas como en los procesos de decisiones judiciales, puede ser visto como un imperativo que una persona que enseña a trabajar con las normas jurídicas y el litigio judicial tenga formación adecuada para reconocerlos.

Esto requiere un ambiente favorable a su identificación y comprensión, el que pasa, a mi modo de ver, por poner todo el derecho –de forma transversal a las distintas disciplinas en que se suele agrupar– en el contexto histórico-social de la exclusión que afecta a muchas personas por sus cuerpos, por su género o por las formas en que se autoperciben (mujeres y LGBTIQ), y cómo eso se traspasa a la forma de enseñar en una clase, a las normas y a las decisiones judiciales.

Así, la “dogmática jurídica”, tan clásica como método o perspectiva de estudio del derecho positivo teniendo como objeto las normas y las decisiones judiciales, puede enriquecerse sustantivamente con un enfoque de este tipo. En el caso de las normas jurídicas, si se asumen como tareas desempeñadas por la doctrina en torno a la norma la expositiva, la descriptiva-prescriptiva y la crítico-prescriptiva. En relación con las sentencias, si se asumen los siguientes como los puntos de vista con que los juristas asumen el análisis de jurisprudencia: descriptiva y sistematizadora de sentencias, de alcance para casos futuros (de sentencia lata), o destinada a analizar y criticar las sentencias de modo de provocar un cambio en la línea jurisprudencial (de sentencia ferenda) (Courtis, 2006).

Como dice una autora (Agatón, 2013), “por medio del análisis crítico de la forma en que se hace y se aplica el derecho puede develarse su responsabilidad en la subordinación de las mujeres”. Las diversas críticas feministas al derecho, tanto a la teoría del derecho como a las instituciones y a los métodos de análisis jurídicos (Agatón, 2013, pp. 7-15), en general apuntan a la idea de que el derecho tiene sexo y género, de lo cual deriva

una inequidad jurídico-normativa en lo social, político, jurídico y económico. Hoy, me permito agregar, las teorías críticas contemporáneas sobre el género pueden también favorecer la comprensión de la exclusión de personas que desafían con sus cuerpos al estándar binario de “hombre/mujer” y “masculino/femenino”.

La positivación de una situación como una norma jurídica, idealmente luego de un proceso de deliberación democrática, da paso a un nuevo proceso que tiene que ver con su interpretación y aplicación por los operadores jurídicos, que dará lugar a ver si cumple su función o no. En toda esa trayectoria es indispensable una mirada de género, en la que el reconocimiento de estereotipos es una estrategia útil, teniendo presente los límites y métodos propios usados para la enseñanza de diversas materias jurídicas que tienen características y se enseñan bajo ciertos supuestos determinados o específicos.

### **3.2 UN CURSO ELECTIVO SOBRE GÉNERO, SEXUALIDADES Y DERECHO**

La enseñanza de la identificación de estereotipos podría lograrse con diversas estrategias que se incorporen a las mallas curriculares de las carreras de derecho o en las estrategias de formación de su cuerpo académico. Así, puede ser la incorporación de cursos específicos sobre teoría de género o la existencia de talleres u otras ofertas formativas que presenten estos elementos a quienes ejercen la docencia y no cuentan con formación en la temática de género.

Otra opción, deseable dirán algunas personas, muy discutible podrán pensar otras, es la incorporación de elementos de género de forma transversal a las distintas materias jurídicas que componen la formación en derecho. Me sumo a pensar que esta opción sin duda es problemática y requiere análisis mayores a los que se exponen en este trabajo.

En ese contexto, el caso que presento a modo de un relato de una experiencia práctica es el de la Universidad de Concepción.

La malla curricular de la carrera de derecho de la Universidad de Concepción no incluye entre sus asignaturas obligatorias ninguna que incorpore los elementos que he descrito en el apartado anterior. Tampoco en sus objetivos se establece como estrategia la transversalización de un enfoque de género para el abordaje de los contenidos de las diversas asignaturas que componen los ciclos “clásicos” de teoría y filosofía del derecho, derecho civil (sea patrimonial o de familia), público, procesal, laboral, penal o económico, por citar los ejes troncales.

Por ello, y atendiendo la petición formulada por varias estudiantes en el contexto de las movilizaciones que ya se han descrito, en 2018 se comenzó a impartir una asignatura con carácter de electiva, la cual se llama “Género, sexualidades y Derecho”.



Esta asignatura aborda los elementos teórico-conceptuales más relevantes de las teorías feministas y los estudios de género, con el objetivo de explicar las razones que inciden en situaciones de discriminación y violencia que afectan a ciertas personas e identificar cómo influye el género en las identidades personales, en las relaciones sociales y en las relaciones jurídicas y el ordenamiento jurídico presentes en toda sociedad o grupo humano organizado.

Sus contenidos están estructurados en cuatro grandes unidades. Marcos teóricos y conceptuales sobre sexo y género; revisión de estándares nacionales e internacionales en materia de igualdad y no discriminación, con especial referencia al sexo y género; problemáticas sociales y jurídicas relacionadas con la desigualdad por sexo y género; y acceso a la justicia, género y sexualidades con un estudio del concepto de estereotipos.

Dado el objetivo que persigue y la necesidad de que el curso contribuya en el desarrollo de competencias conforme el perfil de egreso establecido para la carrera de derecho de la Universidad de Concepción, las clases se realizan mediante diversos métodos alternados.

Así, no solo considera la tradicional exposición de la profesora respaldada a través de medios audiovisuales cuando sea pertinente (diapositivas, videos, otros), sino que también se entrega material escrito a las y los estudiantes con anterioridad a la clase; se incorpora la lectura guiada de libros, capítulos de libros, artículos de doctrina especializada y/o sentencias de tribunales nacionales e internacionales; se hace análisis de casos prácticos y eventualmente trabajos grupales con exposición oral y escrita para la discusión de temas de actualidad, conforme la contingencia nacional.

Un aspecto relevante de esta propuesta de formación en nivel de estudios jurídicos de pregrado es la invitación regular a docentes de otras disciplinas que, desde sus especialidades, han estudiado el fenómeno de lo jurídico con enfoque de género. Con ello, las y los estudiantes obtienen miradas externas que pueden favorecer el enriquecimiento de la perspectiva del sistema normativo y su rol como futuros profesionales del área.

### **3.3 LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA DE ESTEREOTIPOS EN EL MARCO DEL CURSO ELECTIVO SOBRE GÉNERO, SEXUALIDADES Y DERECHO**

En la unidad de cierre de la asignatura se examina el acceso a la justicia desde un enfoque de derechos humanos y género. Para ello, se trabaja el concepto de estereotipos y la relevancia jurídica que su construcción tiene tanto en relación con las normas como con las decisiones y prácticas judiciales. Luego se trabaja en el concepto de “perspectiva de género” en relación con la función jurisdiccional, los estándares internacionales en materia de imparcialidad judicial y su relación con los estereotipos sexuales y de género.

A partir de esto, se hace un análisis teórico-práctico tomando como contexto la realidad del Poder Judicial chileno en la materia.

Para los objetivos del curso, se trabaja con una conceptualización del acceso a la justicia como un derecho humano que a su vez es un instrumento para el ejercicio de otros derechos y está directamente relacionado con el respeto de la igualdad en un estado democrático. En esta mirada amplia se incluyen los elementos de procesos y aquellos de resultados, poniendo especial interés en la problematización de la idea de tutela judicial efectiva.

Particular énfasis se pone en los obstáculos al acceso a la justicia para ciertos grupos, tal como es el caso de las mujeres y las personas LGBTI. Es ahí donde el relato metodológico de enseñanza de contenidos del curso empieza a cruzarse con la noción e identificación de estereotipos.

Una vez realizado aquello, se procura describir, en conjunto con las personas participantes del curso, una identificación de problemáticas que pueden afectar a las personas por su sexo o género en las relaciones sociales. Así, este trabajo suele relevar como temáticas aspectos como la extensión y profundización de la pobreza femenina y la acumulación de la riqueza en grupos concentrados, la especial vulnerabilidad de determinados grupos de la población e insatisfacción con su calidad de vida, la desigual construcción y vivencia de la ciudadanía, el desigual acceso a la justicia y a los derechos (económicos, sociales y culturales, acceso a la justicia, derechos sexuales y reproductivos, libre desarrollo de la personalidad, vida privada, identidad, etc.).

Luego de hacer este verdadero catastro de problemas sociales, se analizan posibles causas a partir de tres ideas que se exponen para el debate a modo de insuficiencias que se deben tratar: la insuficiencia del marco regulatorio frente a realidades como las nuevas formas de familia y la identidad de género de personas trans o frente a situaciones de discriminación estructural, por ejemplo; la insuficiencia de especificidad, intersectorialidad e interseccionalidad de las políticas públicas; finalmente, la insuficiencia de estudios para reconocer e identificar la existencia de estereotipos de género y los factores que contribuyen a su reproducción y naturalización, y que se reproducen desde lo social a los discursos jurídicos.

A partir de estas tres insuficiencias, el curso se dedica en concreto a la última de ellas.

Para esto, se lleva adelante un trabajo teórico-práctico orientado a explicar el concepto de estereotipos y su incidencia en lo normativo en un amplio sentido. Como premisas, se trabaja la idea de que los estereotipos de sexo, de género y sexuales están presentes en la realidad social afectando desproporcionadamente a mujeres y a personas que desafían la diferencia sexual binaria, cuando se trata de los estereotipos negativos, y que, si bien

los estereotipos son categorizaciones de origen social, tienen un efecto en lo jurídico por cuanto determinan la interpretación de una norma o de la realidad que se discuten en un proceso judicial, normalmente afectando los derechos.

Esta segunda premisa se trabaja invitando a reconocer los estereotipos en las normas, es decir, aquellas que se elaboran sobre preconcepciones de las personas, asignación de roles y calificación de comportamientos. Para facilitar el trabajo se entregan ejemplos abstractos que permitan a las y los participantes entender el sentido referido. Así, se habla de la posible existencia de una norma penal que estableciera que el delito de abandono de niños se produce cuando es la madre la que lo deja sin amparo, de una norma de seguridad social que estableciera beneficios distintos a la viuda que al viudo fundado en que “naturalmente” ella está en mayor indefensión, de una norma civil que estableciera que es más grave la infidelidad en el matrimonio cuando es con alguien del mismo sexo del cónyuge infiel o de otra norma civil que estableciera que en caso de separación de los padres, es la madre quien preferentemente debe estar al cuidado de los hijos e hijas.

También, se ejemplifica en abstracto sobre la posible existencia de estereotipos en las decisiones judiciales, para representar la idea de que es posible que tales decisiones reproduzcan la norma estereotipada al momento de aplicarla. Así, se ponen como ejemplos un posible caso en que la decisión penal se base en que una mujer se expuso al delito de violación por su vestimenta o por beber alcohol, una decisión penal que considere que si una mujer no se ha resistido expresamente al requerimiento sexual de un hombre o no ha observado una conducta sexual previa recatada, entonces hay consentimiento sexual implícito, aun cuando ella indique lo contrario, o una decisión civil en un caso alegado de discriminación por identidad de género en el que se asuma en los razonamientos y argumentaciones que las personas trans son personas agresivas o que causan disturbios en todas partes.

Este ejercicio en abstracto se acompaña de una revisión y aprendizaje del abordaje que se ha dado a los estereotipos por diversos instrumentos del derecho internacional de los derechos humanos, tanto de sistema universal<sup>13</sup> como del regional americano<sup>14</sup>.

---

13 Por ejemplo, se revisan instrumentos del Comité de vigilancia de la CEDAW, tales como la Recomendación General N.º 25, sobre medidas especiales de carácter temporal (1999) y la Recomendación General N.º 33, sobre el acceso de las mujeres a la justicia (2015).

14 Por ejemplo, se revisan instrumentos relevantes emitidos por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, tal como diversos informes temáticos, y otros emitidos por la Corte Interamericana de Derechos Humanos, como la Opinión Consultiva N.º 24/17, y decisiones judiciales relevantes como la del caso *Atala Riffo y niñas vs. Chile* (2012).

Esto da paso entonces a un trabajo en que se le pide al o la estudiante que busque alguna decisión judicial que evidencie un impacto de la identificación del estereotipo, sea negativo o positivo, desde el punto de vista de lo solicitado en el juicio o gestión de que se trate.

Estas decisiones pasan a ser analizadas a partir de principios jurídicos interesantes y determinantes en la función de juzgar, como la independencia e imparcialidad de los jueces, a la que se dota de contenido de acuerdo con estándares internacionales de derechos humanos<sup>15</sup>.

El curso termina con una reflexión colectiva en clase sobre el derecho y cómo lo han estudiado o ejercido, ahora con los elementos teórico-prácticos que el curso les entregó.

Para la orientación de esa reflexión de cierre, expongo tres conceptos para la discusión: el androcentrismo, la heteronormatividad y la cisnormatividad, tomando lo que instrumentos internacionales han declarado en torno a ellos<sup>16</sup>.

Ello, a su vez, se presenta a la discusión inserta en los compromisos institucionales asumidos desde el año 2015 por el Poder Judicial chileno en materia de incorporación del género en su trabajo, tanto hacia dentro como hacia fuera de la institución<sup>17</sup>.

## REFLEXIÓN FINAL

El carácter neutro que se tiende a defender respecto de la norma jurídica afecta especialmente y con mayor fuerza a las mujeres y personas LGBTQ+. Como bien da cuenta Zúñiga (2018), la literatura feminista:

Ha puesto consistentemente de relieve que las categorías jurídicas no son neutras y que se encuentran, en cambio, saturadas de sexualidad. El sujeto liberal, en torno al que orbita buena parte de la construcción jurídica moderna, no sería abstracto, ni neutro, ni mucho menos asexuado. Tendría su sede en un *cuerpo generizado*” (p. 217).

Las regulaciones jurídicas o las soluciones judiciales a muchas materias en Chile evidencian que no da lo mismo el cuerpo femenino, que el cuerpo en un género fluido,

---

15 Por ejemplo, se problematizan decisiones de la Corte Interamericana de Derechos Humanos en la materia, tales como el Caso Apitz Barbera y otros (“Corte Primera de lo Contencioso Administrativo”) vs. Venezuela (2008); caso J. vs. Perú (2013).

16 Por ejemplo, se revisan instrumentos relevantes emitidos por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, tal como diversos informes temáticos, y otros emitidos por la Corte Interamericana de Derechos Humanos, como la Opinión Consultiva N.º 24/17 ya citada.

17 Esta información fue cotejada en el sitio web de la Secretaría Técnica – Igualdad de Género – No Discriminación, el 20 de diciembre de 2019 (<http://secretariadegenero.pjud.cl/>).

que el cuerpo intersex, que el cuerpo masculino. Para constatación de lo anterior se puede dar una mirada a la regulación de la capacidad jurídica o de instituciones como el matrimonio, por ejemplo.

Si a ello adicionamos la demanda ciudadana por una sociedad libre de acoso y abuso sexual y de toda forma de violencia por razones de género, hacer propuestas concretas a la forma de enseñar el derecho tiene una gran potencialidad como estrategia para favorecer tales cambios.

Toda profesión se ejerce en un contexto de relaciones sociales donde existen desigualdades y discriminaciones. La huella de la Universidad puede hacer la diferencia entre un ejercicio profesional que reconoce al otro como igual o uno que reproduce la discriminación... (Fries, 2011, p. 19).

La anterior premisa la decía la Directora del Instituto Nacional de Derechos Humanos de Chile, Lorena Fries, al inaugurar un seminario sobre Universidad y Derechos humanos en 2010. Ha pasado una década y la frase mantiene plena vigencia.

Si los estudios de derecho en Chile transitan de manera más uniforme hacia un modelo de enseñanza más ligado a problemas reales en los que le corresponderá intervenir al profesional jurídico, lo cual puede realizarse, considerando la interdisciplinariedad como un factor de enriquecimiento en la formación del estudiantado y con elementos del enfoque de género para la identificación de los estereotipos, podemos ir dando pasos para empatizar con el movimiento universitario y social.

Parece entonces clave considerar la importancia del rol que nos corresponde a quienes enseñamos derecho en relación con la persona profesional que vamos a formar: debemos formar abogadas y abogados competentes y con una ética rigurosa, que además sean empáticos con la democracia en que les toca vivir y sus debilidades, una de las cuales son las desigualdades de género entre tantas personas y la violencia que de ella deriva.

La comodidad y la inercia deben ser desterradas frente a lograr otros fines pedagógicos al enseñar derecho. Esto seguramente es el mayor desafío además para el propio derecho, pues para lograrlo debe dialogar con otros saberes y con un enfoque que le ha sido ajeno –el de género–, cuestión nada fácil.

La académica Lucía Raphael De La Madrid lo ha evidenciado muy bien, en una reflexión que me parece extraordinariamente ilustrativa del propósito que ha pretendido este trabajo (y otros de mi autoría), al sostener que se hace indispensable para el estudio del derecho que todo estudioso de esta inexacta ciencia humana deba tener la humildad y la actitud necesarias para abrir el espíritu y entender que no hay área del conocimiento

humano que pueda ser estudiada únicamente desde sí misma, y que nunca más que ahora el derecho requiere desesperadamente de sus hermanas las disciplinas sociales, pero también las científicas, para comprenderse, estudiarse, analizarse, cuestionarse y proponer reflexiones y propuestas creativas en el espacio de lo jurídico, a partir de una verdadera conciencia ética y de la búsqueda de un paradigma en el que el derecho no sea una suma de reglas y leyes herrumbrosas que someten la libertad del ser humano, sino que sea siempre principios; leyes, reglas vivas, acordes a la realidad, coherentes con la evolución y, sobre todo, basadas en sólidos principios éticos de libertad, de igualdad, de laicidad, de legalidad (Raphael De La Madrid, 2015).

## BIBLIOGRAFÍA

- Agatón Santander, I. (2013). *Justicia de Género. Un asunto necesario*. Bogotá: Temis. Obras Jurídicas.
- Benfeld, J. (2016). La discusión sobre la enseñanza del Derecho en Chile dentro del nuevo paradigma universitario: una tarea pendiente. *Revista de Derecho (Coquimbo)*, 23(1), pp. 143-171. <https://revistaderecho.ucn.cl/article/view/1800>.
- Comité CEDAW de la ONU. (1999). “Recomendación General No. 25 sobre el párrafo 1 del artículo 4 de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, referente a medidas especiales de carácter temporal”. [https://conf-dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos\\_hum\\_Base/CEDAW/00\\_4\\_obs\\_grales\\_CEDAW.html#GEN25](https://conf-dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos_hum_Base/CEDAW/00_4_obs_grales_CEDAW.html#GEN25).
- Comité CEDAW de la ONU. (2015). “Recomendación General No. 33 sobre el acceso de las mujeres a la justicia”. [https://conf-dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos\\_hum\\_Base/CEDAW/00\\_4\\_obs\\_grales\\_CEDAW.html#GEN25](https://conf-dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos_hum_Base/CEDAW/00_4_obs_grales_CEDAW.html#GEN25).
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas – CRUCH. (S.F). Consultado el 7 de agosto de 2019. <https://www.consejodirectores.cl/inicio>.
- Cooperativa.cl. (2018). “Más de 30 universidades ya están movilizadas por demandas feministas”. *Cooperativa.cl*. Consultado el 6 de agosto de 2019. <https://www.cooperativa.cl/noticias/pais/educacion/movimiento-estudiantil/mas-de-30-universidades-ya-estan-movilizadas-por-demandas-feministas/2018-05-29/123325.html>.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos – CIDH. (2008). Caso Aplitz Barbera y otros (“Corte Primera de lo Contencioso Administrativo”) vs. Venezuela. 5 de agosto de 2008. [https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec\\_182\\_esp.pdf](https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_182_esp.pdf)
- Corte Interamericana de Derechos Humanos – CIDH. (2012). Caso Atala Riffo y niñas vs. Chile. 24 de febrero de 2012. [https://corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec\\_239\\_esp.pdf](https://corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_239_esp.pdf).
- Corte Interamericana de Derechos Humanos – CIDH. (2013). Caso J. vs. Perú. 27 de noviembre de 2013. [http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec\\_275\\_esp.pdf](http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_275_esp.pdf).
- Corte Interamericana de Derechos Humanos – CIDH. (2017). Opinión consultiva sobre identidad de género e igualdad y no discriminación a parejas del mismo sexo, No. OC-24/17. 24 de noviembre de 2017. [https://corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea\\_24\\_esp.pdf](https://corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_24_esp.pdf).
- Courtis, C. (2006). El Juego de los Juristas, ensayo de caracterización de investigación dogmática. En *Observar la ley: Ensayos sobre metodología de la investigación jurídica*, pp. 105-118. Madrid: Trotta.

- Diario Uchile. (2018). “Carlos Carmona renuncia a la Escuela de Derecho de la U. de Chile”. *DiarioUchile*. Consultado el 13 de agosto de 2019. <https://radio.uchile.cl/2018/08/29/carlos-carmona-renuncia-a-la-escuela-de-derecho-de-la-u-de-chile/>.
- DW. (2018). “La ola feminista que remece a Chile: un movimiento social contra el acoso y la violencia de género”. *Elmostrador*. Consultado el 6 de agosto de 2019. <https://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2018/05/24/la-ola-feminista-que-remece-a-chile/>.
- El Dínamo. (2018). “UC hace llamado a alumnos trans a inscribir su nombre social en sus registros”. *El Dínamo*. Consultado el 13 de agosto de 2019. <https://www.eldinamo.com/educacion/2018/05/29/uc-hace-llamado-a-alumnos-trans-a-inscribir-su-nombre-social-en-sus-registros/>.
- Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Concepción. Consultado el 9 de septiembre de 2019. <http://www.juridicasy sociales.udec.cl/>.
- Fries, L. (2011). *Seminario Internacional Universidad y Derechos Humanos*. pp. 17-21. Santiago de Chile.
- Larraín, B. (2005). La judicialización de la política en Chile y sus factores causales: análisis a través de un estudio de caso. *Anuario de Filosofía Jurídica y Social*, 23, pp. 313-327. <http://filosofiajuridica.cl/wp-content/uploads/2015/02/2005-14-larrain.pdf>.
- López, S. (2011). Para escribir una tesis jurídica: técnicas de investigación en derecho. *Ius et Praxis*, 17(1), pp. 231-246. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-00122011000100010>.
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). “Ministra Cubillos envía carta a 150 rectores para avanzar en equidad de género en la educación superior y anuncia creación de un Observatorio en el Mineduc”. Consultado el 13 de agosto de 2019. <https://www.mineduc.cl/equidad-de-genero-educacion-superior/>.
- Poder Judicial de Chile – Secretaría Técnica. Igualdad de Género. No discriminación. Consultado el 20 de diciembre de 2019. <http://secretariadegenero.pjud.cl/>.
- Raphael De La Madrid, L. (2015). *Género y Literatura: Hacia una perspectiva otra del Derecho*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas, Universidad Nacional Autónoma de México, Serie Estudios Jurídicos.
- Solari, E., Charney, J., y Mayer, L. (2017). Tópicos acerca de los planes de estudios jurídicos en Chile (y un nuevo currículum posible). *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 15(30), pp. 181-222. [http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev\\_academia/revistas/30/topicos-acerca-de-los-planes-de-estudios-juridicos-en-chile.pdf](http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/30/topicos-acerca-de-los-planes-de-estudios-juridicos-en-chile.pdf).
- Universidad de Concepción. (2017). “Decreto UdeC N.º2017-113”. [http://degyd.udec.cl/sites/default/files/decretos/decreto\\_2017\\_113\\_CREA\\_DIRECCION.pdf](http://degyd.udec.cl/sites/default/files/decretos/decreto_2017_113_CREA_DIRECCION.pdf).
- Universidad de Concepción. (2018a). “Diagnóstico de Relaciones de Género al interior de la Universidad de Concepción”. Consultado el 13 de agosto de 2019. [http://degyd.udec.cl/sites/default/files/estudios/Informe\\_Diagnostico.pdf](http://degyd.udec.cl/sites/default/files/estudios/Informe_Diagnostico.pdf).



- Universidad de Concepción. (2018b). “Decreto UdeC N.º2018-042”. [http://degyd.udec.cl/sites/default/files/decretos/decreto\\_2018\\_042\\_REGLAMENTO.pdf](http://degyd.udec.cl/sites/default/files/decretos/decreto_2018_042_REGLAMENTO.pdf).
- Universidad de Concepción. (2019a). “Decreto UdeC N.º2019-031”. [https://www.udec.cl/intranet2/sites/default/files/decreto\\_2019\\_031.pdf](https://www.udec.cl/intranet2/sites/default/files/decreto_2019_031.pdf).
- Universidad de Concepción. (2019b). “Campaña de prevención”. *Dirección de Equidad de Género y Diversidad*. Consultado el 13 de agosto de 2019. [https://www.udec.cl/intranet2/sites/default/files/decreto\\_2019\\_031.pdf](https://www.udec.cl/intranet2/sites/default/files/decreto_2019_031.pdf).
- Universidad Santiago de Chile. (2018). “Universidades del Consejo de Rectores crean Comisión de Igualdad de Género”. Consultado el 13 de agosto de 2019. <https://www.usach.cl/news/universidades-del-consejo-rectores-crean-comision-igualdad-genero>.
- Universitas. (2016). “Derecho”. Consultado el 8 de septiembre de 2018. <http://rankinguniversidades.emol.com/indicadores-derecho-2016/>.
- Verdugo, R. (2019). “Los ejes del proyecto que sanciona el acoso sexual en la educación”. *Diario Uchile*. Consultado el 13 de agosto de 2019. <https://radio.uchile.cl/2019/01/26/los-ejes-del-proyecto-que-sanciona-el-acoso-sexual-en-la-educacion/>.
- Zúñiga Añazco, Y. (2018). Cuerpo, Género y Derecho. Apuntes para una teoría crítica de las relaciones entre cuerpo, poder y subjetividad. *Ius et Praxis*, 24(3), 209-254. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-00122018000300209>.



## CAPÍTULO X.

### MUJERES QUE VIVEN VIOLENCIA Y LA FALSA DICOTOMÍA ENTRE AGENCIA Y VICTIMIZACIÓN. A PROPÓSITO DEL ABORDAJE DE CASOS DE ACOSO SEXUAL EN LAS UNIVERSIDADES<sup>1</sup>

Marisol Fernández<sup>2</sup>

Valeria Mandujano<sup>3</sup>

*Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)*

#### Resumen

Las apuestas feministas por enfatizar la experiencia de sujeción y victimización de las mujeres, el “Me Too”, “Ni una menos”, los movimientos estudiantiles y su enérgica condena sobre las dinámicas que develan el patriarcado en las universidades del Perú han posicionado exitosamente las demandas feministas en múltiples espacios. Su influencia abrió paso al fortalecimiento de la regulación contra la violencia de género en el ámbito educativo, específicamente del acoso sexual, y la implementación de medidas específicas en algunas universidades. Aun con ello, continúa siendo un desafío para los feminismos, en la práctica y el discurso, deslindar de las categorías dicotómicas que exponen limitadamente nuestras experiencias, como el falso imaginario que presenta como excluyentes la victimización y la agencia.

Advertimos que el descuido feminista sobre sus categorías termina por ser funcional para el sistema de género. Así pues, perspectivas como las del feminismo del poder son recicladas constantemente por autodenominadas feministas, quienes explotan interesadamente una identidad específica de víctima inerte, constituida desde los valores neoliberales. Esta esencialización sobre las víctimas, que son representadas despojadas

---

1 En la legislación peruana se distingue el “hostigamiento sexual” del “acoso sexual”. El primero es, por ley, una falta disciplinaria tanto en el ámbito laboral como el educativo. El segundo ha sido tipificado recientemente como delito en nuestro Código Penal. A pesar de la diferencia en la descripción de las conductas, la misma conducta podría calzar en ambos tipos. A efectos de este trabajo, utilizaremos indistintamente el término acoso sexual para describir todo acto de connotación sexual no bienvenido por la persona a la que se dirige.

2 Profesora Asociada de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Magíster en Derecho Constitucional. Expresidenta de la Comisión contra el Hostigamiento Sexual de la PUCP. Coordinadora del Grupo de Investigación “Derecho, Género y Sexualidad”. Miembro y fundadora de la Red ALAS. Correo electrónico: msfernand@pucp.edu.pe

3 Adjunta de docencia de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Integrante del Grupo de Investigación “Derecho, Género y Sexualidad”. Exsecretaria Técnica de la Comisión contra el Hostigamiento Sexual. Correo electrónico: vmandujano@pucp.pe

de agencia, tiene el potencial de limitar el acceso a la justicia y los procesos dignificantes. En ese sentido, proponemos desarrollar una noción de víctima que exprese su lugar en una estructura de poder particular —el orden de género universitario—, pero que también recoja con justicia su subjetividad, entendiendo la victimización y la agencia como un continuum de estados en las situaciones de violencia, más que respuestas excluyentes.

**Palabras clave:** acoso sexual, universidades, victimización, agencia.

## INTRODUCCIÓN

Toda sociedad cuenta con un sistema de organización basado en la tríada sexo-género-sexualidad, que determina el significado de lo femenino y lo masculino, otorga un estatus distinto a las diversas formas de vivir la sexualidad y distribuye el poder de tal manera que produce subordinaciones. En este trabajo, seguimos lo planteado por Buquet (2016) cuando sugiere que las universidades tienen un “orden de género” que produce sistemáticamente relaciones de jerarquía y subordinación entre hombres y mujeres, en las que las condiciones de desigualdad para las mujeres limitan no solo su acceso, sino también su permanencia y movilidad (p. 28).

De esta manera, las universidades reproducen el sistema de género de las sociedades de las que son parte, con sus peculiares dinámicas: carreras generizadas, brechas entre hombres y mujeres en la carrera docente, presencia desproporcionadamente masculina en los órganos de gobierno universitario, colectivos marginados por su orientación sexual e identidad de género y acoso sexual, entre otros. Consideremos, además, que, en términos de evolución histórica, es recién a mediados del siglo pasado que se ve un incremento significativo de mujeres en las universidades (Buquet, 2016, p. 28).

En ese sentido, algunos estudios vienen mostrando la manera en que las dinámicas al interior de las universidades peruanas relegan a las mujeres académicas<sup>4</sup>. Por su parte, la Superintendencia Nacional de Educación Superior (SUNEDU) y la Defensoría del Pueblo del Perú han puesto en evidencia que las mujeres son las principales víctimas de acoso sexual en las universidades, siendo que estas últimas no han respondido adecuadamente<sup>5</sup>.

Entre otras expresiones, los órdenes de género se reproducen en las universidades a través del acoso sexual y el sexismo, los cuales se encuentran instalados en las prácticas cotidianas y son en gran parte normalizados. Ello fue confirmado por un informe de supervisión emitido

---

4 Sobre el particular, véase (Rodríguez, 2008; Alcázar y Balarín, 2018).

5 Según la SUNEDU, al 2019, de 125 procesos que se registran en la historia de las universidades de todo el país, solo se ha sancionado en 31 casos (citado en Motta, 2019, p. 73).

recientemente por la Defensoría del Pueblo del Perú, que concluye que un conjunto de hechos que viven las estudiantes, aun cuando son expresiones de acoso sexual, no son identificados como tales por ellas (Defensoría del Pueblo del Perú, 2019, p. 62).

Tamar Pitch (2003) sostiene que el espacio del trabajo “es el lugar simbólico de la integración y la emancipación”. Nosotras sugerimos que la universidad cumple un rol similar. Por ello, según plantea la autora, las expresiones de acoso sexual, de sexismo e incluso la violencia sexual tienen como objetivo intentar mantener el poderío masculino en donde se siente amenazado. Estas dinámicas expresan la negación sobre la diferencia sexual femenina, pretendiendo además la aprobación y la participación de las mujeres en ellas: su integración en la ratificación de la superioridad masculina será imprescindible para ser aceptadas (p. 230).

En este punto consideramos relevante mencionar la reflexión que realiza Catharine MacKinnon (2018) sobre el reclutamiento de las mujeres en su propia opresión (p. 52). No son pocas las ocasiones en las que hemos visto a otras mujeres justificando dinámicas de poder masculinas y participando del silencio institucional. Ser integradas, como lo plantea Pitch (2003), en una comunidad universitaria masculina (más aún, en las esferas del poder) requiere, en muchas oportunidades, ser aquiescentes sobre nuestra propia opresión y la de las otras. Ciertamente, existen beneficios para quienes escogen esta integración en la esfera masculina, estos las sitúan en jerarquía frente a las demás.

Ahora bien, sumado al dominio masculino característico de las universidades peruanas, existen otros factores que se entrecruzan, produciendo mayor vulnerabilidad social para las mujeres. En las universidades se encuentra la raza, la clase, la dependencia económica, la maternidad, pero también el lugar de procedencia en un país altamente centralizado. Estos factores explican que las mujeres no solo no nos desenvolvemos en igualdad con los hombres, sino también en relación con otras mujeres. Esto nos puede ir dando una pista sobre la diversidad de las subjetividades que soportarán las dinámicas del poderío masculino y la problematización que necesitamos hacer sobre la fortaleza que adquiere la falsa dicotomía entre la victimización y la agencia en un momento en donde los feminismos obtienen logros importantes.

En este orden de ideas, planteamos la necesidad de cuestionar la noción predominante de “víctima”, desde los imaginarios que fluctúan en lo cotidiano, los discursos y la práctica feminista hasta las consecuencias que producen en el derecho, más precisamente, en la valoración de la prueba en los casos de violencia sexual. Nuestros planteamientos están contextualizados en el caso peruano, particularmente en el universitario y a partir de nuestra experiencia en el abordaje de los casos de acoso sexual en la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Como hemos apuntado, este trabajo tiene como premisa que las universidades reproducen los sistemas de género de las sociedades de las que son parte y que, en el caso peruano, son de un evidente dominio masculino. En ese contexto, respecto a los significados atribuidos a la victimización, como observadoras, damos cuenta de la constante estereotipación de su subjetividad; y desde nuestra intervención, que implicó acercamiento a las víctimas, evidenciamos la lejanía de esta identidad respecto a los perfiles conocidos. Sostenemos, por último, que concebir a las víctimas en esos términos es funcional para el sistema de género y que los feminismos tienen responsabilidad a través de sus estrategias y discursos.

## 1. RESISTENCIAS FEMINISTAS EN EL ORDEN DE GÉNERO UNIVERSITARIO

Como en otros países de la región, en el Perú la fuerza de la movilización de las mujeres universitarias y las diversidades ha sido fundamental en el fortalecimiento normativo frente a las formas de violencia basada en el género, incluso en el ámbito educativo. Las bases locales de los movimientos regionales “Ni una menos” y “Me Too”, a través del activismo, han generado cambios positivos en la visibilización de las manifestaciones de la violencia de género en diversos espacios en nuestro país.

En la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), las estudiantes y egresadas, organizadas bajo la consigna “Se acabó el silencio”, han puesto en jaque en varias oportunidades a las autoridades universitarias. Su movilización, además, logró visibilizar el canal institucional de investigación y sanción del acoso sexual, cuya existencia había sido durante algún tiempo invisibilizada (intencionalmente o no) en el espacio universitario. Recientemente, las universitarias han logrado éxito en su demanda por una campaña masiva de prevención de la violencia de género, más allá de la sanción.

Su influencia ha sido crucial para que, en los dos últimos años, se haya producido un marco normativo importante que sienta la obligación de las universidades peruanas a adoptar medidas frente al acoso sexual (Ministerio de Educación del Perú – MINEDU, 2018; Presidencia de la República del Perú, 2019a; Presidencia de la República del Perú, 2019b)<sup>6</sup>. Entre las más importantes, se ha establecido la obligatoriedad de investigar y sancionar las denuncias por acoso sexual, bajo responsabilidad; además, de implementar un procedimiento de investigación y sanción del acoso sexual caracterizado por ser

---

<sup>6</sup> Resolución No. 380-2018, por medio de la cual aprueban lineamientos para la elaboración de documentos normativos internos para la prevención e intervención en casos de hostigamiento sexual en la comunidad universitaria; Decreto Supremo No. 005-2019-MINEDU, que aprueba el Reglamento de Infracciones y Sanciones de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU); Decreto Supremo No. 014-2019-MIMP, que aprueba el Reglamento de la Ley N.º 27942, Ley de Prevención y Sanción del Hostigamiento Sexual.

protector de la víctima, en el que la no revictimización es un mandato de optimización en el procedimiento por acoso sexual; con ello, se fijaron las reglas sobre el estándar probatorio y la valoración de la prueba adecuados para estos procedimientos.

Es en este contexto que más universidades peruanas vienen implementando instancias para la investigación y sanción de dichos hechos. No obstante, aun cuando el escenario pareciera ser el óptimo, se han producido muchas críticas debido a que en diversos casos la investigación no ha tenido como consecuencia el dictado de sanciones. En estas situaciones, ha sido de utilidad trazar una línea divisoria entre quienes pueden y no pueden ser víctimas.

La fortaleza de la estereotipación que permite lo anterior nos invita a preguntarnos cuál ha sido el lugar de los feminismos frente a esta maniobra. A pesar de los logros atribuibles al movimiento feminista en nuestro país, nuestras estrategias y discursos no están (ni deben) encontrarse exentas de cuestionamientos. Por un lado, la reciente división del movimiento “Ni una menos” en el Perú, cuya ruptura ha debilitado la movilización feminista durante este año, ha producido algunos análisis importantes sobre la ausencia de representatividad y sus consecuencias:

La conformación de feminismos hegemónicos que invisibiliza intencionalmente o no, tanto en la academia como en el ejercicio político y de representación, las voces de las otras mujeres, usualmente, mujeres marcadas por la huella de las diferencias de clase, raza, sexo, religión, género, etcétera (...) [cuyo riesgo] es la conformación de un sujeto político estereotipado y monolítico de mujer violentada desprovista de agencia, sin tomar en cuenta la diversidad de mujeres a las que nos referimos cuando hablamos de violencia en nuestro país, y cómo la mejora en la situación de marginación y de violencia que viven esas otras mujeres dependen de un entendimiento sensible y situado de sus experiencias de vida, sus necesidades e inquietudes (Verano, 2019).

Por otro lado, es posible encontrar un efecto similar tratándose de la organización de las universitarias de la PUCP, sobre lo cual Verano afirma existe una “constante reivindicación de la sujeta ‘mujer biológica’ o ‘hembra humana’ en el feminismo lesbiano y el feminismo radical que ejercen muchas feministas jóvenes en la universidad, en nuestro país, y que ha tomado bastante fuerza en Latinoamérica” (Verano, 2019). Las consecuencias de este discurso estarían en la homogenización de la diversidad, lo cual no es coherente al complejo contexto de nuestra universidad.

Como hemos dicho, son precisamente las nociones dicotómicas, especialmente la noción de víctima en el imaginario compartido en el espacio universitario, las que han jugado en contra de un acercamiento objetivo en la investigación de las denuncias por acoso sexual. En relación con este aspecto, es fundamental problematizar nuestra

responsabilidad en el fortalecimiento de ese imaginario. Si bien las feministas hemos destinado muchos esfuerzos a desmontar las miradas estereotipadas de las mujeres, lo cierto es que también se ha hecho un uso estratégico de la dicotomía víctima-sujeto con agencia para visibilizar las experiencias de opresión y con el propósito de que los casos de violencia de género contra mujeres se investiguen y logren una sanción. De esta manera se ha caído en una trampa cuya consecuencia ha sido la descalificación de las narrativas de violencia de mujeres que muestran agencia.

## 2. ¿QUIÉN ES UNA VÍCTIMA?

Hace 14 años, Claudia, una estudiante de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), acusó de violación sexual en estado de inconsciencia a quien en ese entonces era su jefe de prácticas preprofesionales en un reputado estudio de abogados y alumno de la Maestría en Derecho Penal de la misma universidad. Claudia puso en conocimiento de las autoridades de la facultad los hechos, por lo que se inició una investigación interna; además, interpuso una denuncia ante el Ministerio Público, aproximadamente un mes y medio después de lo ocurrido<sup>7</sup>, sin éxito. La Fiscalía dispuso el archivamiento de la denuncia realizada por la estudiante, argumentando, entre otras razones que:

(...) la sindicación hecha por la denunciante, sin medios de prueba que sustenten sus afirmaciones, resulta insuficiente para ser considerada como elemento que atribuya responsabilidad penal alguna, más aun teniéndose que desde la fecha en que ocurrieron los hechos a la de formulación de la denuncia trascurrieron cuarenta y dos días (...) Aunado a la *edad de la denunciante, su actividad profesional en la carrera de Derecho y principalmente la forma y circunstancias del hecho incoada* (...) (Sentencia Tribunal Constitucional del Perú No. 05121-2015-PA-TC, fundamento 28) (cursivas añadidas).

El descredito de la fiscalía sobre la denuncia se fundamenta en la premisa de que la denunciante era una estudiante de derecho, de 24 años, ergo, sabía perfectamente que una violación sexual debe ser denunciada de manera inmediata. Por tanto, Claudia, al estar agenciada de recursos suficientes para responder eficazmente a una situación de victimización y no haber actuado de acuerdo con la predicción, no podía ser una víctima. Esta manera de entender su conducta fue compartida por muchas de sus compañeras, esto es, la pelea que emprendió Claudia en su momento no generó una importante adhesión de las alumnas, como sí ocurrió después de 14 años, considerándose un caso emblemático para la movilización de las universitarias.

---

<sup>7</sup> Para más detalles del caso, véase (Grados, 2018).



La estrategia usada por la fiscalía –generar predictibilidad sobre las conductas de las víctimas– para evitar la investigación de la denuncia de Claudia se mantiene vigente, no solo en el sistema de justicia, sino también, de manera similar, en el espacio universitario, en un momento en el que el contexto parece ser favorable para la investigación y sanción de los casos de violencia y acoso sexual en las universidades. En la actualidad, dinámicas similares de esencialización de las víctimas trascienden del imaginario social, que se encuentra influenciado por determinados intereses, y atraviesa las concepciones de quienes intervienen en la investigación de casos, condicionando negativamente el acceso a la justicia de las víctimas.

En el campo del derecho, una víctima es aquella que ha sufrido la afectación de uno o más derechos. Para efectos de imponer una sanción bastaría probar que los hechos ocurrieron, así como la identidad de quien los alega y de quien los ha perpetrado. Sin embargo, en los casos de violencia de género esto no es suficiente. En efecto, en el contexto de la violencia de género estructural, la noción de víctima es funcional al sistema u orden de género, de tal modo que, a través de la sanción a un tipo de caso que no resquebraja el sistema, esta gana legitimidad. Un ejemplo de ello es el Acuerdo Plenario No. 001-2016/CJ-116 sobre el delito de feminicidio, que ha dejado sentado que el sujeto pasivo del delito es una mujer entendida desde su identidad sexual y no de género, de tal modo que una mujer trans no podría en el Perú ser considerada víctima de feminicidio.

Para una mejor comprensión de nuestro planteamiento es posible hacer un paralelo con la corrupción institucionalizada en nuestro país. El sistema corrupto requiere sancionar algunos casos, aquellos que les permite fingir el rechazo a la corrupción y por tanto ganar legitimidad protegiendo el funcionamiento del sistema. En este sentido, sostenemos que la noción de víctima de violencia de género y acoso sexual en las universidades tiene como fuente un entramado normativo y simbólico, y que es funcional al orden de género.

En efecto, el sistema universitario, de dominio masculino, debe ser para estos temas políticamente correcto y sancionar la violencia de género y el acoso sexual para legitimarse. El significado restrictivo y estereotipado de lo que es una víctima constituye un filtro que lleva a investigar y sancionar casos, pero solo los suficientes para no desestabilizar el *statu quo*. Los sancionados sin mayores cuestionamientos son alumnos o docentes que no cuentan con un vínculo fuerte con la institución. Así pues, como en un sistema de género se da significado a lo masculino y lo femenino, también se significa quién puede ser o no una víctima y quién un perpetrador. En este sentido, la dicotomización de estas nociones es funcional al sistema.

Sostenemos que lo que subyace a los argumentos como los de la resolución fiscal citada al inicio es la idea de que una víctima de violencia sexual, y de cualquier otra manifestación de violencia de género, es carente de agencia. En el caso Claudia, esta no podía ser víctima porque tenía el poder y la capacidad de acción que provenían de ser una estudiante universitaria de Derecho, ya avanzada en la carrera, que sabía lo que se tenía que hacer y no lo hizo.

Diversos casos de acoso sexual ocurridos en universidades peruanas, y que fueron introducidos en los sistemas administrativos de investigación y sanción, terminaron siendo expulsados de estos porque la víctima había estado bebiendo alcohol con el denunciado o porque había aceptado la invitación de un profesor asumiendo que podían tener el control de la situación, entre otros. No se trataba de “víctimas químicamente puras” (Silva Santisteban, 2016) o verdaderas víctimas.

### **3. LAS “VERDADERAS” VÍCTIMAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO Y ACOSO SEXUAL EN LA UNIVERSIDAD Y SU FUNCIONALIDAD**

Las mujeres que denuncian situaciones de violencia ejercida por otros integrantes de la comunidad universitaria, sean docentes o estudiantes, se enfrentan a un escrutinio intenso sobre su adecuación al imaginario de víctima. De forma similar a lo que sucede en los casos de violación sexual (Estrich, 2010), la conducta juzgada es la de quien denuncia y no la del agresor. Este riguroso examen no tiene como fin conocer su perspectiva de los hechos que consideró ofensivos y/o no consentidos, sino de medir, bajo los estándares masculinos, si puede o debe ser una víctima según quién es o cómo reaccionó. Como observan Fitzgerald, Swan y Fischer (1995), este razonamiento es distinto al que se emplea cuando la conducta ofensiva está motivada en la raza, etnia o religión, casos en los que la naturaleza ofensiva de la conducta denunciada es suficiente para determinar que esta no ha sido bienvenida (p. 130).

Diversas estrategias han sido desplegadas por el patriarcado universitario para contar con un filtro a través del cual solo las mujeres bajo determinadas características, especialmente carentes de poder y condicionadas por alguna vulnerabilidad, puedan lograr el éxito en sus denuncias. En un contexto como el peruano, de alta sensibilidad e indignación frente a la violencia de género en las universidades, se necesita mostrar que el acoso sexual se castiga y para ello es funcional la noción construida de víctima.

No ser esencialmente una víctima implica tener una posición precaria en un procedimiento sancionador del acoso sexual en las universidades. Para determinar quién puede ser una víctima, hemos encontrado dos estrategias utilizadas alternativamente

para castigar y negar la experiencia de quienes denuncian situaciones de violencia en el ámbito universitario:

1. La primera propone la evaluación de la víctima desde su perfil y conducta. En este caso la edad, formación profesional, vida íntima y reacción frente a los hechos que denuncia serán examinadas para buscar su compatibilidad con una víctima “verdadera”.
2. La segunda pretende cuestionar la experiencia de quien ha sido una víctima y su identificación como tal, ello porque ser una víctima “verdadera” implica posicionarse en una categoría inferior, opuesta a la nueva autonomía femenina y su agencia.

De las estrategias que hemos identificado podríamos afirmar, como lo plantea Convery (2006), que las víctimas requieren inocencia completa o incapacidad probada de evitar la victimización, ya sea porque era imposible resistir o porque todos los recursos de agencia fueron agotados (p. 3). Un caso icónico sobre la primera estrategia es el caso de Claudia. También son cuestionadas a través de este mecanismo las mujeres que soportan o toleran silenciosamente una situación de acoso sexual por algún tiempo, sin realizar alguna denuncia pública o formal inmediata. Esta ausencia de denuncia es juzgada, por un lado, usualmente como un indicador de que la conducta recibida fue, en realidad, bienvenida (Fitzgerald, Swan y Fischer, 1995, p. 131) y, por otro, como si fuera irrelevante para la víctima, quien ha sido motivada a denunciar posteriormente por otro interés.

Son ejemplos de la segunda estrategia los casos en los que se considera que quienes se quejan son mujeres adultas –aun cuando sean jóvenes universitarias– que cuentan con experiencias sexuales previas y por tanto están sexualmente disponibles. Bajo esta estrategia la jerarquía se desvanece y de pronto la interacción entre alumna y docente se considera entre iguales, desapareciendo la relación de poder. En este escenario, las propuestas o insinuaciones podrán ser “no correspondidas” o “mal recibidas”, pero nunca un abuso de poder. Así pues, la autonomía femenina y la premisa de que toda interacción sexual es buena en sí misma aparece para oscurecer el poder que media, volviendo la conducta en irreprochable.

En estos casos, la responsabilidad se desplaza a las mujeres quienes tendrían la capacidad para negarse y olvidar la situación. Siguiendo este razonamiento, participar en espacios públicos como la universidad o el trabajo parece implicar encontrarnos con absoluta capacidad para admitir o declinar de este tipo propuestas (vengan de quien vengan) y seguir adelante, desenvolviéndonos con naturalidad en el espacio en donde acontecen estas situaciones: ser el objeto de estas conductas no debería tener consecuencias. De esta

manera, como expusimos anteriormente, para integrar estos espacios es necesaria la aceptación y la participación en las dinámicas de poder masculinas.

Un papel importante juega también ciertos discursos contra la victimización femenina de miembros de la comunidad universitaria, en contextos en los que se ha expuesto públicamente un caso, que convocan o instan a las mujeres a enfrentarse a estas “iniciativas” sexuales desde la autonomía: “decimos que no y no pasó nada, no hay por qué sentirse una víctima”. Esto último se transforma en un poderoso mensaje hacia quienes denuncian, pues no solo tilda sus experiencias de insignificantes, sino que presenta la victimización como absurda. Este discurso sugiere que individualmente podemos obviar o evitar la victimización porque no es una premisa la existencia de una estructura de opresión más grande (Convery, 2006, p. 3).

Ambas estrategias, como veremos, contienen un trasfondo compartido basado en la falsa dicotomía entre víctima y sujeto con agencia, la que es fortalecida y reciclada constantemente por su funcionalidad al sistema.

### 3. LAS DISPUTAS EN EL FEMINISMO POR LA NOCIÓN DE VÍCTIMA

Desde la década de los noventa, el *power feminism* o feminismo del poder ha sido propuesto como alternativa al “feminismo victimista”, posición que se encontraría subyacente a los trabajos feministas sobre el *date rape*, el acoso sexual y la pornografía. Bajo esta perspectiva, desde la agencia individual, la elección y el ejercicio de la responsabilidad, el feminismo del poder pretendía romper con los estereotipos de fragilidad y pasividad proyectados sobre las mujeres y reforzados por el victimismo feminista (Schneider, 1995, p. 394).

El principal problema de este feminismo del poder es que construye dos tipos de mujeres: las que actúan frente a la adversidad y las que no. Las primeras contarían con agencia para salir vencedoras de las situaciones de violencia, mientras que las segundas escogerían someterse al círculo vicioso de la victimización. Esta segunda perspectiva desconoce que las víctimas actúan, son también agentes, evalúan los costos de detener y denunciar situaciones de violencia y, de acuerdo con ello, elaboran distintas formas de resistencia. Para Schneider, el feminismo del poder falla en articular la opresión femenina y los esfuerzos activos por resistir a esta subordinación. Pero, además, muestra una falta de compasión respecto a las mujeres que no pueden afirmarse desde este poder (Schneider, 1995, p. 394).

Las implicancias de este discurso, no solo en el contexto social sino también en el legal, nos impulsan a dirigir nuestros esfuerzos hacia el desmantelamiento de la falsa dicotomía entre la victimización y la agencia. En ese sentido, también planteamos la necesidad de

redefinir y reproducir nuevos discursos sobre la agencia y la victimización que reflejen la complejidad de la experiencia de las mujeres. Con este objetivo, es importante plantear algunas consideraciones sobre la agencia y su compatibilidad con la victimización. Siguiendo a Guiddens (2006), entendemos que la capacidad de agencia nos permite:

Ser capaz de intervenir en el mundo, o de abstenerse de esta intervención, con la consecuencia de influir sobre un proceso o un estado de cosas específico. Esto presupone que ser agente es ser capaz de desplegar (repetidamente, en el fluir de la vida diaria) un espectro de poderes causales, incluido el poder de influir sobre el desplegado por otros (p. 51).

No obstante, esta capacidad, siendo un potencial, no interviene al margen del contexto. Si reconocemos la existencia de un orden de género específico, entonces esta capacidad vendrá a ser limitada por sus dinámicas. Es por este motivo que es posible pensar en la oscilación de la experiencia femenina entre la victimización y la agencia. A pesar de ello, en el ámbito social y legal, la agencia es usualmente construida en oposición a la victimización, entendiendo ambos conceptos de forma unidimensional (Connell, 1997, p. 118).

Rebeca Stringer (2014) sostiene que el feminismo del poder puede ser entendido como la cooptación neoliberal del feminismo. Para la autora, el neoliberalismo ha pretendido oscurecer la dimensión estructural de la violencia de género y la desigualdad económica a través de la teoría de la víctima neoliberal. En este paradigma, la vulnerabilidad social se transforma en responsabilidad individual, siendo que esta última distinguirá a la víctima del sujeto con agencia. Así, el discurso neoliberal se beneficia de la dicotomía víctima-agente y de la oposición de ambas categorías (p. 9).

En ese sentido, rescata la distinción que realiza Ratna Kapur (2002, p. 37), crítica de la construcción colonial de las mujeres no occidentales, de su concepto de agencia de aquella definición construida desde el discurso liberal –que subyace al discurso antivíctimas– del *autonomous self-making*. Kapnur plantea que la agencia no se ubica exclusivamente en el individuo, pues está situada a la vez en las estructuras de las relaciones sociales, en el lugar del sujeto y en la cultura cambiante (Stringer, 2014, p. 122).

Siguiendo la línea de Kapnur, la agencia en situaciones de violencia podrá ser definida por cualquier intento de resistencia y autodeterminación realizado por una víctima para recuperar el control de su vida y en su esfuerzo por detener la situación de violencia (Connell, 1997, p. 118). Lo anterior implicará que una denuncia tardía o un silencio tolerante no significará la descalificación de la experiencia de violencia.

Alrededor de la victimización en relación con las diversas formas de violencia de género, entre ellas el acoso sexual, se ha producido lo que Chandra Mohanty llamaría una presuposición analítica (2008, p. 126). En efecto, el planteamiento de Mohanty

(2008), en clave decolonial, nos permite hacer un paralelo y hablar de la categoría “mujer víctima de acoso sexual en la universidad” como un constructo producido por los sujetos hegemónicos del sistema universitario.

La funcionalidad de esta categoría no solo estaría en construir un imaginario que será constantemente desafiado por las experiencias reales (en esa medida, ser un filtro de quiénes son candidatas a denunciar y quiénes no), sino que tiene además otra función: cuidar el honor de los denunciados por acoso sexual en un contexto en el que, como dice Motta (2019), la conducta de acoso o depredadora ha estado históricamente normalizada (p. 71).

## **PROPUESTAS PARA REPLANTEAR NUESTRAS ESTRATEGIAS**

Es una tarea urgente para el feminismo problematizar la noción de víctima y superar su entendimiento como excluyente a la de sujeto con agencia. Las feministas debemos empezar a generar un cambio en las representaciones de las víctimas. No obstante, ello pasa también por revisar las reificaciones que hacemos de las mujeres como sujetos monolíticos. Hasta ahora se ha caído en la “trampa analítica” (Mohanty, 2008, p. 121), en el campo universitario y otros espacios, de representar a la víctima de acoso sexual como aquella que carece de todo capital para enfrentar las situaciones de violencia, lo cual es poco coherente con la realidad. Paralelamente se deja espacio al fortalecimiento de la ridiculización o el menosprecio de la identidad de víctima.

Este ha sido un gran error, que ha significado que los sistemas de investigación y sanción expulsen los casos en los que ellas no encajan en esa concepción estereotipada. Las nuevas representaciones deberían hacer ver que mujeres con recursos materiales e inmateriales pueden ser víctimas de acoso sexual y violencia de género; que en uso de estos recursos algunas mujeres pudieron decidir entrar en una dinámica de interacción que les permitía algún beneficio y sobre la que pensaron se podía tener control, pero que luego deriva en insoportable. Esta tarea implica también no caer en el juego del patriarcado universitario de aproximarse a los casos de acoso sexual sin conexión con el orden de género que impera en las universidades.

Un aspecto sobre el que hay que incidir es que la relación existente entre el orden de género y el acoso sexual, incluido el chantaje sexual en el que puede existir participación o iniciativa de las mujeres, es una relación de causa-efecto. Con ello, descentrar la mirada en la víctima y virarla hacia el perpetrador, tal vez no para evaluar siempre la situación como acoso sexual –ya que el concepto normativo es limitado–, sino como actos de poder reprochables por reproducir desigualdades de género.

Las feministas debemos hacer una autocrítica sobre nuestras estrategias y discursos, tomando conciencia de que en diversas circunstancias ha sido el propio patriarcado universitario el que se ha valido de ellas. Este proceso puede ser complejo, pero permitirá visibilizar múltiples experiencias y opresiones que el esencialismo ha ocultado.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alcázar, L., y Balarín, M. (eds.). (2018). *Desigualdades en la academia: mujeres en las ciencias sociales*. Lima: Grupo Sofía y GRADE. <https://drive.google.com/file/d/0B4kljw8XggzprDJaVnI3Sm15X0ZMNFElanNGelBjZUE0WHVJ/view>.
- Buquet, A. G. (2016). El orden de género en la educación superior: una aproximación interdisciplinaria. *Nómadas*, (44), pp. 27-43. [http://editorial.ucentral.edu.co/ojs\\_uc/index.php/nomadas/article/view/2487](http://editorial.ucentral.edu.co/ojs_uc/index.php/nomadas/article/view/2487).
- Connell, P. (1997). Understanding Victimization and Agency: Considerations of Race, Class and Gender. *Political and Legal Anthropology Review*, 20(2), pp. 115-143. DOI: <https://doi.org/10.1525/pol.1997.20.2.115>.
- Convery, A. (2006). No Victims, No Oppression: Feminist Theory and the Denial of Victimhood. *Australasian Political Studies Association conference University of Newcastle*, pp. 1-18. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.454.3637&rep=rep1&type=pdf>.
- Corte Suprema de Justicia del Perú. (2017). Acuerdo Plenario No. 001-2016/CJ-116. Alcances típicos del delito de Femicidio. 12 de junio de 2017. [https://www.pj.gob.pe/wps/wcm/connect/genero/s\\_cgen/as\\_derecho/as\\_acuerdos\\_plenarios](https://www.pj.gob.pe/wps/wcm/connect/genero/s_cgen/as_derecho/as_acuerdos_plenarios).
- Defensoría del Pueblo del Perú. (2019). *Supervisión a nivel nacional sobre hostigamiento sexual en universidades públicas y privadas licenciadas por SUNEDU*. Informe de Adjuntía No. 008-2019-DP/ADM. Lima, Perú: Serie Igualdad y No Violencia No. 9. [https://www.defensoria.gob.pe/deunavezportodas/wp-content/uploads/2019/11/Defensor%C3%ADa-del-Pueblo\\_Supervisi%C3%B3n-Hostigamiento-Sexual-Universidades-2019.pdf](https://www.defensoria.gob.pe/deunavezportodas/wp-content/uploads/2019/11/Defensor%C3%ADa-del-Pueblo_Supervisi%C3%B3n-Hostigamiento-Sexual-Universidades-2019.pdf).
- Estrich, S. (2010). Violación. En Di Corleto, J. (Comp.), *Justicia, género y violencia*. pp. 57-84. Librería, RedAlas.
- Grados, L. (2018). "Indignante: esta es la escalofriante historia de violación sexual que al Ministerio Público no le da la gana de investigar". *UTEROPE*. 4 de julio de 2018. <http://utero.pe/2018/07/04/indignante-esta-es-la-escalofriante-historia-de-violacion-sexual-que-al-ministerio-publico-no-le-da-la-gana-de-investigar/>.
- Guiddens, A. (2006). *La Constitución de la Sociedad. Bases para la Teoría de la Estructuración*. Amorrurtu Editores.
- Fitzgerald, L. F., Swan, S., y Fischer, K. (1995). Why Didn't She Just Report Him? The Psychological and Legal Implications of Women's Responses to Sexual Harassment. *Journal of Social Issues*, 51(1), pp. 117-138. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1995.tb01312.x>.



- Kapur, R. (2002). The tragedy of victimisation rhetoric: Resurrecting the 'native subject' in international/post-colonial feminist legal politics. *Harvard Human Rights Journal*, 15, pp. 1-38. <https://ssrn.com/abstract=779824>.
- MacKinnon, C. (2018). *Feminismo Inmodificado*. Siglo Veintiuno Editores.
- Ministerio de Educación del Perú – MINEDU. (2018). Resolución No. 380-2018. Por medio de la cual aprueban lineamientos para la elaboración de documentos normativos internos para la prevención e intervención en casos de hostigamiento sexual en la comunidad universitaria. 17 de julio de 2018. <https://busquedas.elperuano.pe/download/url/aprueban-lineamientos-para-la-elaboracion-de-documentos-norm-resolucion-ministerial-n-380-2018-minedu-1671276-1>.
- Mohanty, C. (2008). Bajo los Ojos de Occidente. Academia feminista y discurso colonial. En: Suárez, L., y Hernández, R. A. (Eds.), *Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes*, pp. 117-163. Editorial Cátedra.
- Motta, A. (2019). *La Biología del Odio. Retóricas fundamentalistas y otras violencias de género*. Lima: La Siniestra Ensayos.
- Pitch, Tamar (2003). *Un derecho para dos*. Editorial TROTTA.
- Presidencia de la República del Perú. (2019a). Decreto Supremo No. 005–2019–MINEDU. Decreto Supremo que aprueba el Reglamento de Infracciones y Sanciones de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU). Marzo de 2019. <https://www.sunedu.gob.pe/reglamento-de-infracciones-y-sanciones-de-la-sunedu/>.
- Presidencia de la República del Perú. (2019b). Decreto Supremo No. 014–2019–MIMP. Decreto Supremo que aprueba el Reglamento de la Ley N.º 27942, Ley de Prevención y Sanción del Hostigamiento Sexual. 19 de julio de 2019. [https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/343449/ds\\_014\\_2019\\_mimp.pdf](https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/343449/ds_014_2019_mimp.pdf).
- Rodríguez, A. (2008). "Aquí hay que hacerse respetar". Mujeres, entre tuercas y metales. Una mirada desde las estudiantes de las facultades de Ingeniería de la Pontificia Universidad Católica del Perú. En Benavides, M. (ed.), *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú. Contribuciones empíricas para el debate*, pp. 177-207. Lima: GRADE. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20100406110415/analisis-5.pdf>.
- Schneider, E. M. (1995). Feminism and the False Dichotomy of Victimization and Agency. *New York Law School Law Review*, 38, pp. 387-399. <https://brooklynworks.brooklaw.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1356&context=faculty>.
- Silva Santisteban, R. (2016). Mujeres, memoria y violencia: testimonios ante la CVR de dos participantes del conflicto armado peruano. En: Denegri, F., y Hibbett, A. (Eds.), *Dando Cuenta. Estudios sobre el testimonio de la violencia política en el Perú (1980-2000)*, pp. 187-209. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.

- Stringer, R. (2014). *Knowing victims: Feminism, agency and victim politics in neoliberal times*. Routledge.
- Tribunal Constitucional del Perú. 24 de enero de 2018. Sentencia 05121-2015-PA/TC de 2018. <https://tc.gob.pe/jurisprudencia/2018/05121-2015-AA.pdf>.
- Verano, Y. (2019). Experiencias de activistas y colectividad en espacios feministas, académicos y universitarios: una reflexión crítica sobre la práctica. *Radicales libres. Revista de Derecho y Crítica*. 13 de noviembre de 2019. <http://radicaleslibres.pe/2019/11/13/experiencias-activistas-y-de-colectividad-en-espacios-feministas-academicos-y-universitarios-una-reflexion-critica-sobre-la-practica/>.

## CAPÍTULO XI.

### LA ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS SEXUALES Y REPRODUCTIVOS EN LAS FACULTADES DE DERECHO EN COLOMBIA: UNA AGENDA POSTERGADA<sup>1</sup>

Isabel C. Jaramillo Sierra<sup>2</sup>  
*Universidad de los Andes (Colombia)*

Helena Alviar<sup>3</sup>  
*SciencesPo (París)*

Luz Carvajal<sup>4</sup>  
*Universidad de los Andes (Colombia)*

#### Resumen

Este capítulo presenta los resultados de un proyecto de investigación dirigido a evaluar la manera en la que los derechos sexuales y reproductivos se enseñan en las Facultades de Derecho de Colombia. Su principal conclusión es que los contenidos jurídicos mínimos asociados a estos derechos no hacen parte del currículo institucional y que no hay un acercamiento intencionado de los temas de género en las clases. Los estudiantes aprenden lo suficiente como para “pasar” un examen básico, pero quisieran aprender más y aprender mejor estos temas. Las mujeres estudiantes se mostraron más dispuestas, sin ser las únicas. Los profesores, en general, perciben que el tema es importante, pero piensan que les

---

1 Las autoras agradecen el trabajo de investigación de los siguientes estudiantes del pregrado en Derecho de la Universidad de los Andes: con asistencia en la investigación de Laura Catalina Guerrero, Camilo Montoya, María Alejandra Solanilla, Federico Marín y Juliana Barberena.

2 Abogada (1997) de la Universidad de los Andes, Colombia, y Doctora en Derecho (S.J.D.) (2007), Harvard Law School. Es profesora titular en la Universidad de los Andes, Colombia, donde enseña derecho constitucional, teoría jurídica y derecho de familia. Ha publicado varios libros sobre la reforma legal feminista y los efectos distributivos del derecho de familia en América Latina. Correo electrónico: [ijaramil@uniandes.edu.co](mailto:ijaramil@uniandes.edu.co)

3 Abogada de la Universidad de los Andes, Colombia, con título de maestría (LL.M.) y Doctora en Derecho (S.J.D.), Harvard Law School. Fue profesora y decana de la Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes, Colombia (2010-2016). Actualmente es profesora en SciencesPo, París, donde enseña derecho y desarrollo, teoría feminista y derecho de propiedad. Su trabajo comprende las intervenciones feministas en el debate del derecho y el desarrollo. Correo electrónico: [helena.alviar@sciencespo.fr](mailto:helena.alviar@sciencespo.fr)

4 Psicóloga con título de Maestría en Psicología de la Universidad de los Andes (2017) (énfasis en investigación). Hizo parte del grupo Género, Intervenciones y Bienestar, en el que exploró asuntos de violencia de pareja con una perspectiva feminista. Actualmente realiza investigación en primatología y promueve la práctica de principios feministas en las ciencias. Correo electrónico: [la.carvajal346@uniandes.edu.co](mailto:la.carvajal346@uniandes.edu.co)

corresponde a materias diferentes a las suyas abordarlo: “ese no es mi tema”. Cuando se les presenta el listado específico de temas que se están dejando de lado, su reacción es de mayor reflexividad. Las profesoras interesadas en desarrollar estos temas en las Facultades de Derecho se sienten con frecuencia marginadas y en riesgo. A pesar del interés y el apoyo de sus estudiantes, las directivas siguen percibiendo estas agendas como peligrosas. Se propone apoyar estos esfuerzos para transformar “desde abajo” el currículo, ante la negativa de las universidades a recibir instrucciones sobre la construcción de programas y contenidos. También se propone escribir más manuales que se puedan usar en los cursos y que actualicen los contenidos desde una perspectiva de género.

**Palabras clave:** educación legal, derechos sexuales y reproductivos, feminismo jurídico, Colombia.

## INTRODUCCIÓN<sup>5</sup>

En países como Colombia, en los que el título de abogado conferido por la universidad es todo lo que se necesita para ejercer la profesión y la garantía de la libertad de cátedra ha llevado a eliminar el papel del Estado en la regulación de los contenidos del programa que se dicta en las universidades, el rol de las universidades en el moldeamiento de los abogados es aún más determinante que en otras latitudes<sup>6</sup>. En la medida en la que los

---

5 A lo largo de este documento se usa de manera predominante el género masculino. Si bien en este caso sería más preciso utilizar los dos géneros, pues se trata de una profesión que está cerca de la paridad en los ámbitos académicos, nos pareció que este ejercicio hacía demasiado densa la lectura. Estamos abiertas a propuestas sobre cambios, pero no quisiéramos sesgar la lectura con intervenciones que falseen la realidad de los casos. Advertimos la relativa paridad del campo para que se entienda que la voz masculina debe siempre entenderse como refiriéndose a un mundo poblado igualmente, casi siempre, por hombres y mujeres.

6 Ello ha sido reiterado ampliamente en la jurisprudencia constitucional, la cual ha interpretado las disposiciones contenidas en la Ley 30 de 1992, especialmente en sus artículos 28 y 57, así como en los Decretos Reglamentarios 2790 de 1994 y 1225 de 1996, que desarrollan el marco previsto en el art. 67 de la Constitución Política. Tanto la autonomía universitaria como la libertad de cátedra, respectivamente, se reconocen como derechos y deberes propios de las universidades y los docentes de cualquier institución educativa. De esta forma, se encuentra que desde 1992, en la sentencia T492, se afirma que “que las restricciones a la libertad de acción de las universidades han de ser excepcionales y solo pueden provenir válidamente de la Constitución y las leyes que la desarrollan”. Así mismo, se sintetiza el concepto de la autonomía universitaria como aquel que “implica la consagración de una regla general que consiste en la libertad de acción de los centros educativos superiores, de tal modo que las restricciones son excepcionales y deben estar previstas en la ley”. En la actualidad, desde la sentencia T513 de 1997, ya se explicitó cuál es la relación entre la autonomía universitaria y el derecho a la educación, se afirma entonces que “tienen una relación de medio a fin, en la que aquélla se concibe como el medio a través del cual se hace posible el libre acceso a los bienes y demás valores culturales, otorgando a la comunidad educativa la posibilidad de obtener el desarrollo integral de sus facultades intelectuales y artísticas, teniendo en cuenta que la educación

abogados son operadores y creadores de normas jurídicas que se ubican estratégicamente como guardianes de las compuertas legales, pues su trabajo es requisito para el acceso a la justicia práctica o técnicamente y este título es una calificación indispensable para ocupar los cargos más importantes en la creación de normas, politizar la educación legal se vuelve una tarea prioritaria para quienes están convencidos de que pueden lograrse cambios sociales a través de la reforma legal<sup>7</sup>.

Las feministas han sido particularmente cuidadosas en mostrar cómo la educación legal no solo discrimina a las mujeres (Guinier, Fine, Balin, Bartow, y Stachel, 1994, p. 100), sino que sesga los contenidos jurídicos hacia interpretaciones que favorecen al sistema patriarcal (MacKinnon, 2003, p. 212). Estos sesgos pueden darse por la ausencia de los contenidos que interesan a las mujeres en el currículo general (O'Brien y McIntyre, 1986, p. 78), por la ausencia de autoras mujeres entre las lecturas obligatorias (MacKinnon, 2003, p. 211), por la manera específica como se enseñan las doctrinas (O'Brien y McIntyre, 1986, p. 79 y Kennedy, 1982), o por lo que se dice en la clase sobre la manera en la que se portan hombres y mujeres en relación con ciertas circunstancias (MacKinnon, 2003, p. 204). En relación con los derechos sexuales y reproductivos, por otro lado, se ha mostrado concretamente que las actitudes personales en relación con estereotipos, atención centrada en el cliente, vinculación religiosa y capacidad para lograr los objetivos dentro del sistema afectan significativamente la manera en la que profesionales de otras áreas se muestran capaces de proteger los derechos de hombres y mujeres en este campo (Vargas, Jaramillo y Trujillo, 2012, p. 119).

Este capítulo presenta los resultados de un proyecto de investigación dirigido a evaluar la manera en la que los derechos sexuales y reproductivos se enseñan en las Facultades de Derecho de Colombia. Su principal conclusión es que los contenidos jurídicos mínimos

---

es el fin último". Por último, se delimita el alcance de la libertad de cátedra, por ejemplo, en los pronunciamientos de sentencias como la T092 de 1994 y la T588 de 1998. Al respecto, en la última se afirma que "independencia y autonomía que la libertad de cátedra otorga al docente está sujeta a los límites que surgen del respeto de otros derechos constitucionales y de la conformación misma del proceso de aprendizaje. Este proceso se desenvuelve en un sentido abiertamente participativo y dinámico del que hacen parte los profesores, los estudiantes, los padres de familia y, en general, los miembros de la comunidad".

7 Duncan Kennedy es uno de los académicos que ha señalado de manera más prominente dicha tarea prioritaria, planteando la cuestión de la siguiente manera: "no estoy a favor de sermonear (no me parezco mucho a los sacerdotes cuando intento hacerlo –soy muy viejo, muy arrogante y muy cínico)–. Creo que puedo politizar mi salón de clases sin caer en el adoctrinamiento, es decir, sin transmitir mis recomendaciones de lo que sería el buen derecho usando mi autoridad como profesor (...) Es mi obligación profesional transmitir a mis estudiantes mi comprensión de la naturaleza de la disciplina, en este caso, de su naturaleza política. Mientras no los indocine o los sermonee sobre lo que las reglas deberían decir, no creo que pueda eludir mi obligación profesional de enseñarles que el derecho es política, porque eso es lo que creo que es" (Kennedy, 1995, p. 84), (traducción libre de las autoras).

asociados a estos derechos no hacen parte del currículo institucional y que no hay un acercamiento intencionado de los temas de género en las clases. Los estudiantes aprenden lo suficiente como para “pasar” un examen básico, pero quisieran aprender más y aprender mejor estos temas. Las mujeres estudiantes se mostraron más dispuestas, sin ser las únicas. En lo que queda de este capítulo, entonces, procedemos a presentar el proyecto (acápite 1), las principales conclusiones en relación con los programas de carrera y los libros de texto utilizados en las asignaturas de derecho constitucional, derecho de familia, derecho internacional, derecho laboral y derecho penal (acápite 2), los resultados en materia de conocimientos, actitudes y disposiciones de los estudiantes de la carrera de derecho (acápite 3), y los hallazgos sobre las entrevistas a profesores de cada asignatura y a profesoras aliadas en el tema de incluir el género en la educación legal (acápite 4). La sección final incluye unas breves reflexiones a modo de conclusión.

## **1. PROYECTO DE DIAGNÓSTICO SOBRE LA ENSEÑANZA DE DERECHOS SEXUALES Y REPRODUCTIVOS EN LAS FACULTADES DE DERECHO EN COLOMBIA**

Las autoras de este capítulo fueron invitadas por la Mesa por la Vida y la Salud de las Mujeres a presentar un proyecto para evaluar la forma en la que se enseña el aborto en las Facultades de Derecho en Colombia<sup>8</sup>. Esta invitación se dio en el contexto de un interés renovado por entender el papel de los abogados en reproducir barreras para el acceso al aborto en Colombia. En relación con el aborto inseguro, en particular, los estudios sobre barreras de acceso muestran que los marcos normativos son suficientes, pero el conocimiento e implementación de estos marcos es deficiente (Ministerio de Salud y UNFPA, 2014). Si bien los informes enfatizan la importancia de que los médicos, así como las mujeres en general, conozcan esta información, la Mesa supone que los primeros aliados en la difusión del marco normativo tendrían que ser los abogados mismos (véase también González-Vélez y Castro, 2017).

Sin embargo, se decidió, y la Mesa estuvo de acuerdo, no abordar el problema del aborto de manera aislada por razones políticas y estratégicas. De una parte, la resistencia a este tema es muy alta cuando se examina de manera separada. Fue muy difícil conseguir que la Universidad de los Andes, donde trabajaban las autoras en ese momento, aceptara involucrarse en este proyecto porque los fondos venían directamente de una institución prestadora de servicios de salud reproductiva conocida por practicar abortos. De otra

---

8 La Mesa por la Salud y la Vida de las Mujeres es una organización, sin personería jurídica, que asocia personas naturales y jurídicas interesadas en la despenalización del aborto (<https://despenalizaciondelaborto.org.co/>). Sobre el trabajo de la Mesa, véase (González-Vélez y Jaramillo, 2017).

parte, no parecía justificarse invertir tanto tiempo y dinero para comprobar algo que sabíamos: el tema del aborto se considera secundario y no se discute prácticamente en ningún libro de texto ni curso de la carrera. En línea con la literatura existente sobre el papel de la educación legal en la reproducción del sistema sexo/género, se propuso, entonces, hacer un diagnóstico sobre el papel de la educación legal en la reproducción de las jerarquías de género en Colombia y, específicamente, sobre su papel en la creación y sostenimiento de barreras para la garantía de los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres. La preocupación por las jerarquías de género se circunscribió a los derechos sexuales y reproductivos por dos razones. En primer lugar, porque este es el encuadre más frecuente para las discusiones contemporáneas sobre aborto. En segundo lugar, para poder hacer que este estudio fuese comparable con el realizado con la población de estudiantes de medicina en 2012. Se partió de una definición clásica y centrada en las mujeres de los derechos sexuales y reproductivos como aquellos derechos orientados a garantizar a las personas la posibilidad de decidir libremente sobre su sexualidad, decidir el número y espaciamiento de los hijos, disponer de información amplia y suficiente para tomar estas decisiones, y alcanzar el nivel más elevado de salud sexual y reproductiva<sup>9</sup>.

El proyecto se propuso los siguientes objetivos específicos:

- Hacer una evaluación sobre la inclusión de temas de género y derechos sexuales y reproductivos en los programas de derecho de las universidades de la muestra.
- Hacer una evaluación sobre la presencia de temas de género y derechos sexuales y reproductivos en los cursos y textos de derecho constitucional, derecho de familia, derecho internacional y derecho penal.
- Hacer una evaluación de los contenidos abordados por los profesores de constitucional, familia, internacional y penal en materia de género y derechos sexuales y reproductivos e indagar por la disposición de los profesores a enseñar este tema.
- Hacer una evaluación de los prejuicios, sesgos y preconceptos que tienen los estudiantes de derecho cuando inician sus estudios para establecer su nivel de conocimientos y el tipo de influencias a las que han estado sometidos.
- Hacer una evaluación de los prejuicios, sesgos y preconceptos que tienen los estudiantes de derecho cuando finalizan sus estudios para establecer su nivel de conocimientos y el tipo de influencias a las que han estado sometidos.
- Hacer una evaluación de los obstáculos y posibilidades de transformación de la educación legal acudiendo a personas que han estado involucradas en este campo por más de cinco años.

---

<sup>9</sup> Esta definición surge de la interpretación del principio 8 del Programa de Acción del Cairo y el párrafo 96 de la Plataforma de Acción de Beijing. Sobre los derechos sexuales y reproductivos y las dificultades en su definición, véase (González Moreno, 2017).

- Determinar líneas generales de incidencia posibles.
- Proponer tres o cuatro proyectos de incidencia que puedan ser monitoreados y evaluados.

Para cumplir con estos objetivos, se propuso hacer una investigación en tres fases y con tres tipos de fuentes. La primera fase suponía una revisión documental de los currículos de las Facultades de Derecho, los programas de las carreras de derecho y los textos utilizados con mayor frecuencia en las Facultades de Derecho para enseñar los cursos de derecho penal, internacional, laboral, familia y constitucional. La segunda fase conllevaba realizar entrevistas semiabiertas a profesores de estos cursos y a profesores/as aliados que quisieran contribuir con planes, propuestas o estrategias de incidencia. Finalmente, la última fase involucró a una muestra de estudiantes que contestaron una encuesta sobre conocimientos, actitudes y disposición en derechos sexuales y reproductivos.

Para seleccionar las Facultades de Derecho que se tendrían en cuenta en el estudio, se propuso hacer un muestreo teórico que combinara factores como calidad de la educación, financiación pública o privada de la institución y ubicación regional. Finalmente, sin embargo, terminó primando el criterio de muestreo por conveniencia dada la escasez de la información disponible públicamente y las reticencias de directivos, profesores y estudiantes de las instituciones en participar activamente en las distintas fases. Esta conveniencia puede haber terminado sesgando la muestra hacia el mejor mundo posible; no obstante, consideramos que los resultados y las estrategias siguen siendo muy importantes y susceptibles de ser desarrolladas en cualquiera de las Facultades de Derecho del país.

En lo que sigue de este documento presentaremos los hallazgos de cada fase, precedidos por la metodología que fue aplicada para conseguir los datos y seguidos de conclusiones parciales. En la última sección del documento se incluye una propuesta de intervención a la luz de los principales resultados.

### **1.1 REVISIÓN DOCUMENTAL**

La revisión documental incluyó cuatro actividades: identificación de la muestra de Facultades de Derecho para el estudio, revisión de los programas de pregrado en Derecho, revisión de los programas de los cursos de derecho internacional, derecho penal, derecho laboral, derecho constitucional y derecho de familia, y revisión de los principales textos utilizados en estos mismos cursos. En este apartado presentamos los resultados en cada una de estas actividades y al final unas conclusiones de esta fase.



## **1.2 IDENTIFICACIÓN DE LA MUESTRA DE FACULTADES DE DERECHO PARA EL ESTUDIO**

En Colombia existían en 2016, año en el que se construyó la muestra para el estudio, 185 programas de derecho registrados en el Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES), de los cuales 28 se dictaban en universidades con acreditación de alta calidad por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y 143 estaban ellos mismos acreditados como programas de derecho de alta calidad (56 de estos programas están en Bogotá) (CNA)<sup>10</sup>.

Para este proyecto se decidió estudiar todos los programas de derecho acreditados como programas de alta calidad y los programas de derecho de todas las universidades acreditadas con calificación mayor a siete años, principalmente por tres razones: 1) estas universidades han mostrado ser más sensibles a estrategias de incidencia orientadas a mejorar la calidad de la educación legal (caso clínicas jurídicas, caso concursos), 2) estas universidades tienen conexiones y redes que permiten intercambios de experiencias y puestas en común, y 3) estas universidades tienen mayores recursos para hacer intervenciones y seguimientos en el largo plazo. Se decidió, adicionalmente, estudiar cinco programas de derecho más, seleccionados aleatoriamente siguiendo la numeración que resulta de organizarlas alfabéticamente. Esto nos permitiría confirmar algunos resultados y ampliar el alcance del estudio en un futuro próximo.

Con base en la información disponible, se identificaron 18 programas de pregrado en Derecho (Tabla 1.). De estos 18 programas, 13 fueron de universidades privadas (Gráfico 1) y 8 se dictan en Facultades de Derecho ubicadas en Bogotá (Gráfico 2). Este sesgo hacia las universidades privadas y en Bogotá refleja, sin embargo, características del universo de facultades de derecho en el país.

---

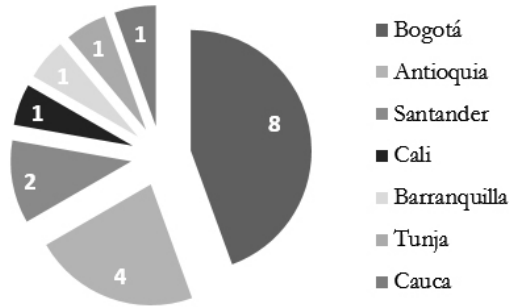
<sup>10</sup> La información sobre programas acreditados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia se encuentra en <https://saces.mineducacion.gov.co/cna/Buscador/BuscadorProgramas.php?>

Tabla 1. Facultades de Derecho incluidas en la muestra

Institución	Ubicación	Sitio web
Universidad del Rosario	Bogotá	<a href="http://www.urosario.edu.co/Facultad-Jurisprudencia">http://www.urosario.edu.co/Facultad-Jurisprudencia</a>
Universidad Jorge Tadeo Lozano	Bogotá	<a href="http://www.utadeo.edu.co/es/link/derecho/">http://www.utadeo.edu.co/es/link/derecho/</a>
Universidad Javeriana	Bogotá	<a href="http://www.javeriana.edu.co/carrera-derecho_">http://www.javeriana.edu.co/carrera-derecho_</a>
Universidad Autónoma de Bucaramanga	Santander	<a href="http://unab.edu.co/programas/plan-de-estudios-derecho-presencial">http://unab.edu.co/programas/plan-de-estudios-derecho-presencial</a>
Universidad de Antioquia	Antioquia	<a href="http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/unidades-academicas/facultades/derecho-ciencias-politicas">http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/unidades-academicas/facultades/derecho-ciencias-politicas</a>
Universidad de la Sabana	Bogotá	<a href="http://www.unisabana.edu.co/carreras/f-derecho/">http://www.unisabana.edu.co/carreras/f-derecho/</a>
Universidad de los Andes	Bogotá	<a href="https://derecho.uniandes.edu.co">https://derecho.uniandes.edu.co</a>
Universidad Bolivariana	Antioquia	<a href="https://www.upb.edu.co/es/pregrados/derecho-medellin">https://www.upb.edu.co/es/pregrados/derecho-medellin</a>
Universidad de Medellín	Antioquia	<a href="http://www.udem.edu.co/index.php/derecho">http://www.udem.edu.co/index.php/derecho</a>
Universidad de Santander	Santander	<a href="http://www.udes.edu.co/programas-profesionales/facultad-derecho-y-ciencias-politicas/derecho_">http://www.udes.edu.co/programas-profesionales/facultad-derecho-y-ciencias-politicas/derecho_</a>
Universidad del Cauca	Cauca	<a href="http://facultades.unicauca.edu.co/derecho/">http://facultades.unicauca.edu.co/derecho/</a>
Universidad EAFIT	Antioquia	<a href="http://www.eafit.edu.co/programas-academicos/pregrados/derecho">http://www.eafit.edu.co/programas-academicos/pregrados/derecho</a>
Universidad Externado de Colombia	Bogotá	<a href="https://www.uexternado.edu.co/derecho/">https://www.uexternado.edu.co/derecho/</a>
Universidad ICESI	Cali	<a href="http://www.icesi.edu.co/facultad_derecho_ciencias_sociales/">http://www.icesi.edu.co/facultad_derecho_ciencias_sociales/</a>
Universidad Nacional de Colombia	Bogotá	<a href="http://www.derecho.unal.edu.co">http://www.derecho.unal.edu.co</a>
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Tunja	<a href="http://www.uptc.edu.co/facultades/f_derecho/pregrado/derecho/inf_general/">http://www.uptc.edu.co/facultades/f_derecho/pregrado/derecho/inf_general/</a>
Universidad Militar Nueva Granada	Bogotá	<a href="http://www.umng.edu.co/programas-academicos/facultad-derecho">http://www.umng.edu.co/programas-academicos/facultad-derecho</a>
Universidad del Norte	Barranquilla	<a href="http://www.uninorte.edu.co/web/derecho">http://www.uninorte.edu.co/web/derecho</a>

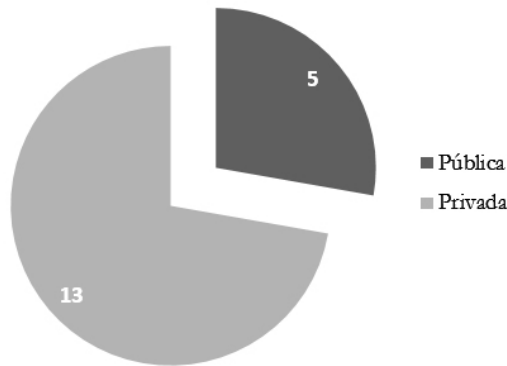
Nota. Fuente: elaboración propia con base en la información registrada en el Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES), 2016.

Gráfico 1. Distribución geográfica de las Facultades de Derecho de la muestra



Nota. Fuente: elaboración propia con base en la información registrada en el Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES), 2016.

Gráfico 2. Tipo de universidad a la que pertenece la Facultad de Derecho de la muestra



Nota. Fuente: elaboración propia con base en la información registrada en el Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES), 2016.

### 1.3 REVISIÓN DE PROGRAMAS DE DERECHO

A partir de esta muestra, se procedió a buscar información sobre los programas de derecho diurnos de cada una de estas universidades con el fin de identificar si se incluían en estos programas cursos obligatorios u opcionales en temas de derechos sexuales y reproductivos, teorías feministas, derechos humanos de las mujeres o afines. Siguiendo las recomendaciones del comité de ética de la Universidad de los Andes, se decidió empezar por la información disponible de manera pública y postergar la obtención de los consentimientos informados de las directivas.

Inicialmente se consultó el sitio web del CNA (<https://www.cna.gov.co/1741/channel.html>). Se pudo establecer que las instituciones que cuentan con acreditación de alta calidad no tienen obligación alguna de hacer pública información diferente a la que tengan la intención de publicar. La página solamente resume las fortalezas del programa. Estas se registraron solo cuando se consideraron relevantes para el estudio. También se verificó que en los Lineamientos para la Acreditación de Programas de Pregrado por parte del CNA no se incluye ningún requisito relacionado con la enseñanza o la garantía de los derechos sexuales y reproductivos.

A continuación, se procedió a consultar el sitio web del Ministerio de Educación Nacional (MEN): <https://www.mineduacion.gov.co/portal/> y la Resolución 2768 “por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado en Derecho”. Esta resolución, en su artículo 2, establece la obligación de que todo programa de pregrado en Derecho haga “explícitos los principios y propósitos que orientan la formación desde una perspectiva integral, considerando, entre otros aspectos, las características y las competencias que se espera posea el futuro abogado”; ello implica que sí se puede presuponer que la revisión del programa es un medio idóneo para establecer cuál es el enfoque de la universidad. Lo anterior se refuerza porque el mismo artículo establece que los programas han de ser coherentes con “la fundamentación teórica y metodológica del derecho” que tenga la universidad.

No se encuentra ningún criterio que garantice de manera directa un enfoque para que la educación legal tenga en cuenta temas de inclusión y lucha por la igualdad, que sería el marco en el cual se encuentra todo lo desarrollado por los derechos sexuales y reproductivos y otros temas de género. Sin embargo, sí hay un lineamiento que propende de manera indirecta y general a garantizar tal propósito, a saber: “a) Una sólida formación jurídica, humanística y ética, que garantice un ejercicio profesional en beneficio de la sociedad”.

En el mismo sitio web del MEN se procedió a revisar el módulo de consultas del SNIES en el enlace: <https://hecaa.mineduacion.gov.co/consultaspublicas/programas>. Se verificó que dicho buscador da información muy general que no es pertinente de manera directa para la investigación. No obstante, cabe resaltar que dicha información, en la que se provee el “*código SNIES del programa*”, se puede descargar en Excel, a manera de tabla de datos, lo cual podría ser útil a futuro para la *esquematización de la información básica*.

A continuación, se consultaron los sitios web de las facultades y se hicieron llamadas telefónicas a los coordinadores de carrera. Se establecieron varios criterios para la esquematización de la información que se empezó a obtener de las páginas web: universidad, ubicación del programa académico, plan de estudios, programa general, ¿syllabus disponibles?, cursos pertinentes, ¿hay derechos humanos?, ¿hay alguno directamente

relacionado?, fuente consultada, observaciones, profesores, otros documentos relevantes, particularidades del programa o plan de estudios, líneas o grupos de investigación, link de las fortalezas CNA, elementos para futura revisión, se dieron dos ejemplos.

Las principales conclusiones a las que se llegó a partir de esta revisión fueron, primero, que la información disponible públicamente no es suficiente para caracterizar de manera completa y precisa a los programas que ofrecen las Facultades de Derecho con acreditación de alta calidad; segundo, que menos de un tercio de las Facultades de Derecho de la muestra ofrecen actualmente o han ofrecido alguna vez cursos sobre derechos de las mujeres, teoría feminista o derechos humanos en general. Así, solamente se pudo constatar que se dictaran cursos sobre derechos de las mujeres o teoría feminista en Universidad del Rosario, Universidad de los Andes, Universidad del Norte y la Universidad Industrial de Santander. Además de estas, tienen programas más generales sobre derechos humanos las siguientes: Universidad Javeriana de Bogotá, Universidad ICESI, Universidad Nacional de Colombia y Universidad Militar Nueva Granada.

#### **1.4 REVISIÓN DE TEXTOS –MANUALES Y TRATADOS–**

Siguiendo la propuesta inicial, y utilizando los programas de los cursos que se consiguieron en sitios públicos, se escogieron textos correspondientes a los cursos de derecho de familia, derecho internacional, derecho penal, derecho constitucional y derecho laboral. Estos textos se leyeron utilizando instrumentos que fueron construidos a partir de la bibliografía relevante sobre derechos sexuales y reproductivos.

Los datos obtenidos en esta revisión arrojaron dos grandes conclusiones. Por una parte, se hizo evidente que existe una gran dispersión en cuanto a los materiales usados por los profesores y la preferencia marcada por el uso de sentencias en lugar de manuales y tratados. Para las investigadoras principales esto muestra una desteorización de la enseñanza jurídica a la que debería prestarse atención. Por otra parte, se encontró que los textos asignados, a excepción de los de penal y familia, no abordan los temas de derechos sexuales y reproductivos correspondientes: en el caso de constitucional porque no se utilizan textos para la enseñanza de la materia; en el caso de internacional porque se priorizan los temas generales y no se incluyen tratados o áreas particulares; en el caso de laboral porque no es claro si los temas de derechos sexuales y reproductivos son parte del contrato de trabajo o del esquema de protección que debe el Estado.

Así mismo, vale la pena señalar que, aunque se encontraron variaciones en la orientación política de los tratadistas, siendo algunos claramente más liberales y progresistas que otros, no fueron frecuentes las afirmaciones prejuiciosas o contrarias a derechos en los textos. Más bien, los conservadores se distinguen por su evidente silencio frente a los temas.

### ***1.4.1 SELECCIÓN DE TEXTOS –MANUALES Y TRATADOS– PARA REVISIÓN***

Ante la imposibilidad de leer todos los textos de todas las clases de derecho del país, fue necesario priorizar cuáles se iban a analizar. La metodología que se siguió para elegirlos que fue, en primer lugar, tabular la información que estaba contenida en los programas para encontrar coincidencias en el uso de los textos. Lo que se buscó con esto fue priorizar los textos que más se estuvieran leyendo en las clases de derecho de las distintas universidades del país. Sin embargo, uno de los retos más grandes fue que no había tantas coincidencias como creíamos.

Para la clase de familia escogimos tres textos para su posterior análisis. Derecho de Familia y de Menores de Marco Gerardo Monroy Cabra, ya que estaba en el programa de cuatro universidades: Icesi, Externado, Javeriana y Universidad del Norte; Derecho de Familia -Tomo I- de Roberto Suarez Franco, que fue integrado en los programas de tres universidades: Icesi, Javeriana y Universidad del Norte; y Derecho Civil de Arturo Valencia Zea, leído en tres universidades también: Icesi, Universidad de los Andes y Javeriana. Es decir, que para la clase de familia se analizaron textos usados en cinco universidades del país.

En cuanto a laboral, se escogió en primer lugar un texto de Guillermo Guerrero Figueroa llamado Manual de Derecho del Trabajo. Partes General, Individual y Colectivo. Este texto se lee en tres universidades: Universidad de Los Andes, Externado y Universidad del Norte. El siguiente texto elegido fue Derecho Laboral Colombiano: Relaciones Individuales de Guillermo González Charry, que se lee en cuatro universidades: Externado, Javeriana, Universidad del Norte y Universidad Pontificia Bolivariana. El tercero fue Derecho Laboral de Domingo Rivera Campos, usado en tres universidades: Andes, Externado y Universidad del Norte. El reto en la priorización de textos de laboral estuvo en el contraste frente a las preguntas del instrumento, puesto que muchas de ellas apuntaban a derecho laboral colectivo, lo que dificultó encontrar respuestas en libros de laboral general.

Al analizar los textos tabulados para la clase de penal nos dimos cuenta de que la mayoría de los que tenían coincidencias eran de penal general. Esto nos presentó un problema, pues los libros de penal general son sobre el esquema general del delito y no se tratan temas como tipos, agravantes, derecho internacional penal. Por lo tanto, nos vimos obligadas a eliminar los libros de general y a enfocarnos en los de especial. Por esta razón, elegimos Derecho Penal Especial: Delitos Contra la Vida y la Integridad Personal, Patrimonio Económico, Delitos Sexuales, escrito por Luis Fernando Tocora. Este se lee en dos universidades únicamente, Uniandes y Uninorte. Y Lecciones de Derecho Penal Especial, compilación de Hernando Barreto Ardila, mencionado en los programas de las universidades Icesi y Universidad del Norte.

En internacional se eligieron tres libros. El primero fue Instituciones de Derecho Internacional Público de Manuel Díez Velasco, leído en Icesi, Universidad Pontificia Bolivariana y Universidad de Medellín. El segundo fue Derecho Internacional Público de Marco Gerardo Monroy Cabra, mencionado en los programas de tres universidades: Icesi, Universidad de los Andes y Universidad de Medellín. Por último, se escogió el libro Derecho Internacional Público de Hernán Valencia Restrepo, usado en Icesi y Universidad Pontificia Bolivariana.

Con respecto a constitucional, se priorizaron tres libros. El Bloque de Constitucionalidad en Colombia: un Análisis Jurisprudencial y un Ensayo de Sistematización Doctrinal de Rodrigo Uprimny, que se lee en Los Andes, Icesi y Universidad Nacional; El Federalista de Hamilton, Madison y Jay; y Del Estado de Derecho al Estado Constitucional en el Derecho Dúctil de Gustavo Zagrebelsky, estos dos últimos usados en Andes e Icesi.

#### **1.4.2 INSTRUMENTOS PARA EL ANÁLISIS DE TEXTOS**

De acuerdo con lo establecido en la “Propuesta para la elaboración de una investigación diagnóstico sobre el abordaje de los Derechos Sexuales y Reproductivos en los programas de formación en Derecho en Colombia”, se realizó una guía para la lectura de los textos asignados a las clases de derecho constitucional, internacional, penal, familia y laboral de las universidades seleccionadas. El propósito de dicha guía es lograr un análisis efectivo de la forma en la que se estudian los casos de violación de Derechos Sexuales y Reproductivos en las lecturas.

Para la construcción de este instrumento se requirió de tres fases. La primera de ellas consistió en determinar, a partir de la literatura vigente, cuáles serían los casos típicos de violación de Derechos Sexuales y Reproductivos y la forma como suelen clasificarse. Se encontró que, si bien en textos como *Módulo de la A a la Z en Derechos Sexuales y Reproductivos para funcionarios y funcionarias con énfasis en violencia intrafamiliar y violencia sexual* (2007) se observa la separación de los derechos sexuales de los reproductivos como una de las formas de clasificación, mayoritariamente la manera de organizarlos es a partir de los derechos humanos. Así las cosas, y continuando con la línea de los derechos humanos, se realizó una lista de los que se consideran como DSR y sus posibles violaciones a partir de los siguientes textos: *Módulo de la A a la Z en Derechos Sexuales y Reproductivos para funcionarios y funcionarias con énfasis en violencia intrafamiliar y violencia sexual* (2007); *Cuerpo y Derecho: Legislación y jurisprudencia en América Latina* (2001); *Salud reproductiva y derechos humanos* (2003); *Promoción y monitoreo de los derechos sexuales y reproductivos de mujeres víctimas de desplazamiento forzado con énfasis en violencias intrafamiliar y sexual* (2008); *Módulo*

conceptual derechos sexuales y reproductivos (2008); Compilación analítica de las normas de Salud Sexual y Reproductiva en Colombia (2014).

La segunda fase consistió en contrastar dicha lista con los temas generales de cada una de las materias a muy grandes rasgos. Es decir, frente a cada derecho se planteó la pregunta de sí se encontraría algún contenido del mismo en lo relacionado con la materia. Sin embargo, esto resultó poco útil, pues a veces ciertos temas se tratan de manera muy específica, por lo que se recurrió a una tercera fase.

La tercera fase consistió en revisar textos de cada una de las asignaturas a analizar: constitucional, internacional, penal, familia y laboral. Los textos se eligieron de manera aleatoria y se buscaba detectar el orden común en el que se organizan para poder efectuar las preguntas de la manera más útil posible al abordarlos. De estos análisis se concluyó que las preguntas de derecho constitucional, internacional y familia se realizarían en términos de derechos. Por otro lado, las de penal se harían en el lenguaje de los tipos penales y las de laboral a partir de la legislación y los principios de la materia. Las preguntas efectuadas no se sujetaron a lo que se encontró en los textos de la materia, sino que, teniendo como base las aproximaciones más comprensivas de los Derechos Sexuales y Reproductivos, se intentó incluir el mayor número de temas posibles bajo el ideal de que pudieran abarcarlos.

### **1.4.3 HALLAZGOS**

En general, se encontró que en las materias analizadas existen pocas coincidencias en cuanto a los textos seleccionados para la enseñanza. Interesantemente, el área en la que fue más difícil trabajar a partir de textos fue la de derecho constitucional, en la que los textos con alguna repetición son de carácter más teórico. En las demás áreas se pudieron encontrar textos sustantivos con algún nivel de coincidencia, sin llegar a ser más de tres las universidades conformes. Es también notorio que los autores de estos libros nacieron, en su mayoría, en la primera mitad del siglo XX. Salvo en las materias de derecho de familia y derecho penal, el cubrimiento de los temas de derechos sexuales y reproductivos es casi inexistente en los textos que se asignan para estudio en los cursos. A continuación, examinamos cada área con más detalle.

Derecho constitucional. Como se mencionó anteriormente, en esta área se encontraron coincidencias para tres textos: *El Bloque de Constitucionalidad* (Rodrigo Uprimny), *Del Estado de Derecho al Estado de Derecho Constitucional* (Gustavo Zagrebelsky) y *Otros Defectos* (Federalista –Alexander Hamilton). Solamente en el texto de Uprimny se encontraron algunas referencias a temas de derechos sexuales y reproductivos; en particular, Uprimny enfatiza que en temas de libre desarrollo de



la personalidad (aborto e identidad sexual) ha sido clave el derecho internacional para tomar decisiones en el ámbito interno. También cita el fallo *Roe vs. Wade* para explicar la doctrina de los derechos en la penumbra, lo que es una elección particular considerando que en la doctrina constitucional de los Estados Unidos este fallo no se identifica como fallo hito para este tema.

Derecho internacional. En esta área también se identificaron tres textos: *Instituciones de Derecho Internacional Público* (Manuel Díez Velasco), *Derecho Internacional Público* (Marco Gerardo Monroy Cabra) y *Derecho Internacional Público* (Hernán Valencia Restrepo). Solamente el texto de Manuel Díez menciona la existencia de tratados relacionados con derechos de las mujeres. Los otros dos no hacen mención alguna de este tema.

Derecho laboral. Se escogieron tres textos principales: *Manual de Derecho del trabajo* (Guillermo Guerrero Figueroa), *Derecho Laboral Colombiano: Relaciones Individuales* (Guillermo González Charry) y *Derecho Laboral* (Domingo Campos Rivera). El texto de Guillermo Guerrero, de hecho, autor del artículo 53 de la Constitución, es el que más temas contempla de los identificados en el cuestionario (11 de 30): se encontró que trata la no discriminación, la protección especial de la mujer y de la maternidad, y la regulación del trabajo doméstico (que define como el trabajo que realiza el ama de casa: tareas que se desarrollan en el hogar, con convivencia y falta de lucro). Asimismo, es el único de los tres libros que explica el tiempo que se tiene para la licencia de maternidad y, también, el único que habla acerca de la obligación del empleador de conceder a la trabajadora dos descansos de treinta minutos dentro de la jornada para amamantar a su hijo; estos temas los aborda incluso dos veces, pues los menciona en dos acápites: “Protección a la maternidad y al menor” y “Descanso para proteger la maternidad y la lactancia”. Finalmente, también es el único de los tres libros que menciona el derecho al descanso remunerado en caso de aborto, la prohibición de despido en razón de la maternidad, la presunción de despido por este motivo, la indemnización por despido sin autorización previa y la situación en la que el empleador comunica el despido a la trabajadora por licencia de embarazo o parto. Todo ello lo desarrolla en el acápite denominado “Descanso para proteger la maternidad y la lactancia”.

El libro de Guillermo González Charry responde cinco de las treinta preguntas planteadas. Al tratar el tema de la igualdad de los trabajadores, menciona a las mujeres, pero hace énfasis en que esta se funda en una desigualdad biológica o natural. Incluso llega a criticar la sentencia de la Corte Constitucional en la que se autorizó a las mujeres a realizar trabajos nocturnos (C-622 de 1997), señalando que la debilidad de las mujeres justificaba el tratamiento que estaba consignado en la ley. Su única mención del tema de las trabajadoras del servicio doméstico es que “cada vez es más escaso y de peor calidad”.

El libro de Campos Rivera es en el que menos se encontraron respuestas, pues solo dos de las treinta preguntas se responden. Este autor solamente menciona que el trabajo doméstico está especialmente regulado.

Derecho penal. En esta área se revisaron dos libros: *Derecho penal especial: delitos contra la vida y la integridad personal, patrimonio económico, delitos sexuales* (Luis Fernando Tocora) y *Lecciones de derecho penal: parte especial* (Hernando Barreto Ardila). Los dos textos tienen un cubrimiento similar en cuanto a la cantidad de temas tratados (no trabajan el feminicidio y son imprecisos en su tratamiento del aborto), pero son bastante distintos en cuanto a sus aproximaciones. Mientras que el libro de Tocora menciona que la liberalización del delito de aborto tiene que ver con la “liberalidad de las costumbres sexuales” y de la crisis de los valores contemporáneos, y se refiere a la homosexualidad como una “desviación”; el de Barreto trabaja cuidadosamente los delitos sexuales que pueden darse en el marco del conflicto armado, incluye el delito de acoso sexual y también el de violencia familiar.

Derecho de familia. En esta área se escogieron tres libros: *Derecho de Familia* (Arturo Valencia Zea y Álvaro Ortiz Monsalve), *Derecho de Familia* (Roberto Suárez Franco) y *Derecho de Familia* (Marco Gerardo Monroy Cebra). En este caso hay una diferencia muy significativa en cuanto al cubrimiento de los temas: mientras que el libro de Valencia Zea y Ortiz Monsalve contemplan todos los temas del cuestionario, salvo el de mortalidad materna, los libros de Roberto Suárez y Marco Monroy guardan silencio en relación con la libertad sexual y reproductiva y con el trabajo de cuidado. Valencia Zea y Ortiz Monsalve además mencionan y respaldan la articulación de los derechos de las mujeres en las últimas décadas y lo que esto implica en términos de igualdad. Marco Monroy presenta el panorama más completo en relación con la constitucionalización e internacionalización del derecho de familia, así como la reflexión más amplia sobre nuevas tecnologías reproductivas.

## **1.5 CONCLUSIONES**

Después de revisar los programas de pregrado en Derecho, los programas de los cursos de derecho constitucional, derecho internacional, derecho laboral, derecho penal y derecho de familia, y los textos asignados con más frecuencia podemos concluir que los temas de derechos sexuales y reproductivos están prácticamente ausentes en la enseñanza del derecho. En primer lugar, no se dictan materias obligatorias o facultativas sobre el tema ni sobre los derechos de las mujeres. En segundo lugar, los cursos obligatorios de la carrera no incluyen estos temas. Finalmente, los textos que se asignan a los estudiantes no incluyen la mayoría de los temas relevantes, yendo desde

el extremo de no discutir el tema en absoluto (constitucional e internacional) hasta discutirlo parcialmente (familia) o con enfoques antiderechos (los casos de González Charry en laboral y Tocora en penal especial).

## **2. CONOCIMIENTOS, ACTITUDES Y CREENCIAS DE LOS ESTUDIANTES DE DERECHO**

Con el fin de contrastar la información obtenida a partir de la revisión documental –defectuosa por la ausencia de información pública, la falta de respuesta de las personas encargadas de sistematizarla y la falta de consensos sobre materiales canónicos de la carrera–, se realizaron encuestas a estudiantes de Derecho en cuatro de las nueve universidades de la muestra que dieron su autorización para participar en el estudio. Se hizo evidente que los estudiantes adquieren más información que aquella que se puede constatar por vía documental o incluso de acuerdo con la autopercepción de sus profesores (véase Parte III). También se encontró que las actitudes son generalmente favorables a la protección de derechos, pero que las creencias religiosas de los estudiantes y su género influyen negativamente en su disponibilidad a proteger los derechos, y que el tema en el que sus conocimientos son mejores y sus actitudes más favorables es el de violencia de género.

En esta parte incluimos los principales hallazgos de las encuestas.

### **2.1 ENCUESTA DE CONOCIMIENTOS, ACTITUDES Y CREENCIAS**

Utilizando el instrumento desarrollado para el estudio sobre educación médica en (Vargas Trujillo, Jaramillo y Trujillo, 2012), ajustado y piloteado con respuestas de 78 estudiantes de Derecho para acercarlo a las características de la práctica jurídica, en este proyecto se indagó sobre las actitudes, creencias, conocimiento y disposición de los estudiantes de derecho de cuatro universidades colombianas ubicadas en tres ciudades distintas de diferentes regiones del país. Este formulario se estructura alrededor de cinco viñetas sobre derechos sexuales y reproductivos, en las que se pregunta por la disposición a decidir casos de acuerdo con la norma jurídica. Adicionalmente se incluyen preguntas para medir las creencias, actitudes y conocimientos de los estudiantes en relación con derechos sexuales y reproductivos. El propósito de contar con estas múltiples escalas es poder entender las relaciones entre ellas y poder explicar qué facilita o dificulta que los futuros abogados se comporten conforme a lo que saben o deberían saber.

Se recogieron un total de 628 encuestas que fueron contestadas en línea bajo la promesa de que los resultados en ningún caso serían reportados de manera que sea posible identificar la universidad de la que provienen los estudiantes que las completaron. Por esta razón se evitan cruces regionales o comparaciones entre universidades.

## **2.1.1 DISPOSICIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE DERECHO A ACTUAR CONFORME A LA NORMA EN MATERIA DE DERECHOS SEXUALES Y REPRODUCTIVOS Y FACTORES ASOCIADOS**

### *2.1.1.1 Mi disposición a actuar conforme a la norma en aborto es media*

Teniendo en cuenta que los estudiantes de Derecho son quienes en el futuro estarán en posición de tomar decisiones sobre casos relacionados con DSR, se reconoce la importancia de identificar cómo reportan ellos que actuarían en dichas situaciones. Para esto se crearon cinco casos en los que se pone al participante en la posición de tomar una decisión frente a diferentes situaciones que afectan a una variedad de personas. Los temas escogidos para los casos fueron acceso carnal violento, interrupción voluntaria del embarazo, mortalidad materna, matrimonio forzado y discriminación laboral por identidad de género.

Para cada caso se establecieron cuatro posibles líneas de acción, que consisten en:

- Evita involucrarse. El participante utiliza un recurso que se encuentra dentro del marco de lo permitido legalmente y que le permite no tomar una decisión de forma directa respecto al caso, sino salirse de la situación.
- Deja la decisión en manos de alguien más. El participante recurre a la opinión innecesaria de otra persona o institución para tomar la decisión y así evitar que la responsabilidad recaiga directamente sobre él mismo.
- Juzga. El participante toma una decisión basado en juicios de carácter moral que provienen de sus propias creencias y juzga a la persona de la situación.
- Decide de acuerdo con la norma. El participante tiene en cuenta la información presentada del caso y toma una decisión que corresponde con la normativa establecida para el caso correspondiente.

En la viñeta sobre el aborto, solamente el 56% de los estudiantes encuestados expresaron disposición a actuar conforme a la norma y solamente un 5% manifestó que objetaría conciencia. Los demás prefirieron evadir la decisión consultando a un tercero o usando una excusa procesal para lo asumir la garantía de los derechos de su cliente (véase Tabla 2).

Tabla 2. Disposición en caso de aborto

Usted es juez. En su despacho es interpuesta una tutela por parte de la abuela de una niña de 10 años cuyos padres están vivos y son capaces solicitando que se ampare su derecho a abortar por cuanto el Hospital Sagrado Corazón objetó conciencia para no realizar el procedimiento. Usted como juez:			
Tipo de respuesta	Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Juzga	Objeta conciencia por cuanto sus creencias morales le impiden acabar con una vida.	25	4,9%
Evita involucrarse	Rechaza la tutela por considerar que la abuela no tiene legitimación por activa pues los padres están vivos y son capaces.	155	30,6%
Deja decisión en manos de alguien más	Rechaza la tutela por existir otro medio de defensa judicial.	43	8,5%
Decide de acuerdo con la norma	Concede la tutela pues el derecho de la menor debe ser garantizado y ordena al hospital que se realice el procedimiento.	284	56,0%
<b>Total</b>		<b>507</b>	<b>100</b>

*Nota.* Fuente: elaboración propia.

La mejor disposición a actuar conforme a la norma se manifestó en los casos de matrimonio infantil (90%) y discriminación laboral (72%). En el caso de mortalidad materna el 24% de los estudiantes expresaron estar dispuestos a actuar conforme a la norma y en el de acceso carnal violento se obtuvieron resultados similares a los de aborto: 46% dispuesto a actuar conforme a la norma; 51% evitaría tomar una decisión (véase Tabla 3).

**Tabla 3.** Disposición en caso acceso carnal

Usted es un juez penal. A su despacho llega el siguiente caso: La Fiscalía dicta una resolución de acusación en el caso de María contra Juan por el delito de acceso carnal violento. La fiscalía dice que hay que creerle a la víctima. La defensa argumenta que María consintió porque decidió voluntariamente quedarse a dormir en la casa de Juan. Usted:			
Tipo de respuesta	Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Juzga	Condena porque encuentra probado que la mujer era honesta y su testimonio tiene plena credibilidad.	18	3,6%
Deja decisión en manos de alguien más	Absuelve porque no hay prueba de medicina legal sobre la violencia.	104	20,5%
Decide de acuerdo con la norma	Condena porque no encuentra probado que la víctima haya dado su consentimiento.	235	46,4%
Evita involucrarse	Absuelve porque no encuentra probada la responsabilidad penal más allá de toda duda razonable.	150	29,6%
<b>Total</b>		<b>507</b>	<b>100</b>

*Nota.* Fuente: elaboración propia.

La disposición de los estudiantes en los casos de aborto y acceso carnal es similar al promedio general que se encontró: los estudiantes juzgan poco, pero no se resuelven siempre a favor de la norma (véase Tabla 4).

**Tabla 4.** Disposición promedio en casos de derechos sexuales y reproductivos

Tipo de respuesta	Porcentaje promedio
Juzga	3,36%
Decide de acuerdo con la norma	57,46%
Evita involucrarse	18,26%
Deja decisión en manos de alguien más	20,94%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

*Nota.* Fuente: elaboración propia.

### 2.1.1.2 Saber más me lleva a garantizar más los derechos de mis clientes

En la prueba de conocimientos, los estudiantes lograron en promedio un puntaje modesto de 60,25% de respuestas correctas; 25% respuestas de no sé; y 14% de respuestas incorrectas. En la pregunta en la que tuvieron más respuestas incorrectas fue la relativa a la violencia sexual en el conflicto armado, mientras que el mayor número de respuestas correctas se obtuvo en materia de acceso carnal y discriminación de adolescentes embarazadas. El mayor número de respuestas reconociendo falta de conocimiento se relacionó con la regulación del uso de anticonceptivos y el cubrimiento de los tratamientos de fecundidad por el sistema de salud. Ningún estudiante tuvo todas las respuestas correctas (véase Tabla 5).

**Tabla 5.** Respuestas a preguntas de conocimiento en derechos sexuales y reproductivos

Afirmación	Correcto	Incorrecto	No sé
Las mujeres recluidas en establecimiento penitenciario y carcelario deben utilizar métodos anticonceptivos en sus visitas conyugales.	24,4%	15,2%	60,4%
El FOSYGA tiene a su cargo recursos para el reconocimiento de las licencias de maternidad y paternidad.	26,0%	17,2%	56,8%
Es contrario al honor militar cometer adulterio y, por lo tanto, causal de expulsión o sanción.	27,4%	17,2%	55,4%
El médico que realiza el procedimiento a una mujer adulta que libremente solicita una mutilación genital nunca enfrentará obstáculos legales.	33,0%	17,5%	49,6%
Los tratamientos de fecundidad que son muy costosos no hacen parte de Plan Obligatorio de Salud ni pueden ser reclamados vía tutela.	37,4%	26,3%	36,3%
En contextos de conflicto armado es práctica de guerra acceder carnalmente a las mujeres combatientes.	39,1%	40,7%	20,2%
En el marco internacional el representante legal de una mujer interdicta puede someterla a una esterilización forzada.	50,1%	9,7%	40,2%

Tabla 5. Respuestas a preguntas de conocimiento en derechos sexuales y reproductivos (Continuación)

En los casos de estados de intersexualidad en menores es necesario en principio el consentimiento informado del menor para tomar determinaciones sobre intervenciones quirúrgicas.	50,4%	10,5%	39,1%
Es una causal de despido la incapacidad laboral por períodos prolongados en razón del sometimiento a tratamientos de fecundidad.	51,2%	5%	43,8%
Para que una menor de 14 años pueda abortar es necesario probar que tuvo relaciones sexuales sin consentimiento.	54,3%	24,4%	21,3%
Está prohibido solicitar pruebas de embarazo cuando se está en el proceso de selección para un empleo.	57,9%	21,6%	20,5%
Por sus prácticas sexuales es posible impedir que los homosexuales donen sangre.	59,6%	22,7%	17,7%
Para la utilización de métodos anticonceptivos de personas casadas o en unión marital de hecho es necesario el consentimiento de ambos.	60,1%	19,1%	20,8%
Se trata de un caso de violencia intrafamiliar cuando quien dedica su tiempo a las labores del hogar y el cuidado de los hijos es reprochada por su pareja por no hacer nada.	60,7%	23%	16,3%
Viola el secreto profesional el ginecólogo de una menor de edad, diagnosticada con cáncer de cuello uterino, que decide contarles a los padres de la menor que no quiere someterse al tratamiento.	61,8%	10,5%	27,7%
La prostitución es un delito en Colombia.	75,1%	13,3%	11,6%
Un juez que niegue una interrupción voluntaria del embarazo, tratándose de unas de las causales previstas por la Corte Constitucional, puede ser sometido a un proceso disciplinario.	75,6%	13,9%	10,5%
La licencia de maternidad es una prestación económica a la que tiene derecho la mujer.	76,7%	15%	8,3%
El acoso sexual es una causal de despido del acosador.	82,3%	5,3%	12,5%



**Tabla 5.** Respuestas a preguntas de conocimiento en derechos sexuales y reproductivos  
(Continuación)

El Estado debe garantizar la educación sexual y reproductiva de los niños, niñas y adolescentes independientemente de su edad.	82,5%	7,8%	9,7%
Para poder abortar cuando se pone en peligro la vida y la salud de la madre debe existir certificación de un profesional de la medicina.	86,4%	5,3%	8,3%
Los colegios tienen la libertad de diseñar sus manuales de convivencia y, por tanto, si lo consideran, pueden expulsar de la institución a una mujer que quede embarazada.	90,0%	4,7%	5,3%
No existe acceso carnal violento cuando el sujeto activo es el cónyuge o compañero/a permanente.	91,7%	4,2%	4,2%
Hay ausencia de responsabilidad en un acceso carnal violento cuando el sujeto pasivo del delito se viste sugestivamente.	92,5%	1,7%	5,8%

*Nota.* Fuente: elaboración propia.

Interesantemente, al preguntarles por sus fuentes de información, los estudiantes calificaron mal a sus profesores de Derecho, a la televisión y a sus padres; calificaron bien los libros, el internet, los amigos y los docentes del colegio. Con esto ratificaron la percepción de que no son las Facultades de Derecho las que están haciendo el trabajo de formación en materia de derechos sexuales y reproductivos (véase Tabla 6).

Tabla 6. Calidad de la información recibida de diversas fuentes

Fuente	No aplica		Calificación negativa		Calificación neutra		Calificación positiva		Totales	
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Madre	2,35%	10	34,35%	146	15,76%	67	47,53%	202	100%	425
Padre	14,35%	61	46,35%	197	13,18%	56	26,12%	111	100%	425
Docentes en el colegio	1,65%	7	31,76%	135	22,82%	97	43,77%	186	100%	425
Amigos	4,71%	20	28,00%	119	19,53%	83	47,76%	203	100%	425
Amigas	3,06%	13	26,59%	113	17,65%	75	52,71%	224	100%	425
Docentes facultad de derecho	22,82%	97	45,89%	195	12,94%	55	18,35%	78	100%	425
Docentes otras facultades de la universidad	36,71%	156	39,06%	166	8,47%	36	15,76%	67	100%	425
Televisión	8,24%	35	51,53%	219	20,71%	88	19,53%	83	100%	425
Internet	2,59%	11	22,83%	97	20,71%	88	53,88%	229	100%	425
Libros, revistas y otros textos escritos especializados en el tema	9,18%	39	16,00%	68	15,76%	67	59,06%	251	100%	425
Libros, revistas y otros textos escritos no especializados	14,35%	61	35,53%	151	16,00%	68	34,13%	145	100%	425
Líderes religiosos	38,12%	162	44,23%	188	7,76%	33	9,88%	42	100%	425
Otra ¿Cuál?	73,18%	311	6,58%	28	4,24%	18	16,00%	68	100%	425

Nota. Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, tanto las asociaciones de variables como el análisis multivariado mostraron que el conocimiento de los estudiantes aumenta a su paso por la Facultad de

Derecho y que este aumento de conocimiento se puede asociar a una disminución en sus actitudes negativas hacia la violencia sexual contra las mujeres y a un aumento de su disposición a actuar conforme a la norma. Es decir, aunque los estudiantes no reconocen el papel de su educación legal en moldear sus actitudes y creencias, los datos muestran que las personas al entrar son distintas a las personas al salir (véase Tabla 7).

Tabla 7. Conocimientos según avance en la carrera

Variable	F	P
Disposición a actuar según la norma	2,166	0,116
<b>Conocimiento</b>	<b>8,102</b>	<b>&lt; ,001**</b>
Competencia percibida	0,892	0,411
Barreras percibidas	1,145	0,320
Importancia percibida	0,348	0,707
Consecuencias percibidas	1,372	0,255
<b>Actitudes favorables hacia la violación</b>	<b>6,692</b>	<b>0,001*</b>
Actitudes negativas hacia la relación abogado-cliente	2,745	0,066
Doble estándar sexual	1,939	0,146
Fuerza de la convicción moral	1,016	0,364
Religiosidad	1,021	0,362

*Nota.* Fuente: elaboración propia.

### 2.1.1.3 Las mujeres tendemos a tener una mejor disposición hacia los derechos sexuales y reproductivos

El género resultó ser un factor determinante para entender la disposición de los abogados a actuar conforme a la norma en materia de derechos sexuales y reproductivos: las mujeres tuvieron menos actitudes y creencias negativas hacia los derechos sexuales y reproductivos y una mejor actitud en general hacia sus clientes. Su nivel de religiosidad fue similar al de los hombres. Los hombres, por su parte, mostraron sobre todo tener

más actitudes negativas sobre la violación y más convicciones relacionadas con doble estándar en el juicio de la conducta (véase Tabla 8)<sup>11</sup>.

Tabla 8. Diferencias entre hombres y mujeres

Variable	t	p
Disposición a actuar según la norma	-2,698	0,007*
Conocimiento	1,717	0,087
Competencia percibida	0,822	0,412
Barreras percibidas	-0,446	0,656
Importancia percibida	-1,732	0,084
Consecuencias percibidas	1,980	0,049
Actitudes favorable hacia la violación	4,114	< ,001**
Actitudes negativas hacia la relación abogado-cliente	3,169	0,002*
Doble estándar sexual	4,019	< ,001**
Fuerza de la convicción moral	1,847	0,066
Religiosidad	-2,186	0,030

Nota. Fuente: elaboración propia.

#### 2.1.1.4 La religiosidad influye en la disposición a actuar conforme a la norma

Los estudiantes de derecho encuestados tuvieron una puntuación relativamente baja en los factores de “fuerza de las convicciones morales” y “religiosidad”. No obstante, se encontró que la religiosidad está fuertemente relacionada con las actitudes que los estudiantes tienen hacia la violencia sexual: entre más religiosos, más creen que la violencia sexual es el resultado de una conducta desplegada por la víctima y, por tanto, que es una conducta “no culpable” del agresor o “merecida” por la víctima. Dada esta asociación, la religiosidad resultó ser uno de los factores que más puede influir en la disposición a actuar conforme a la norma (Tabla 9)<sup>12</sup>.

11 Para identificar las diferencias entre hombres y mujeres en las variables de interés, se realizó una prueba t para cada escala de las descritas en la sección anterior. La prueba t compara los promedios de los dos grupos y permite determinar si la diferencia que existe entre ellos es lo suficientemente marcada como para que se asuma que refleja una diferencia real existente en la población. En la Tabla 15 se presentan los resultados de todas las pruebas t realizadas, en la que se resaltan con negrita y se señalan con asteriscos las variables que se consideran significativamente distintas entre hombres y mujeres de acuerdo con el criterio establecido para el valor p (que sea menor a 0,01).

12 Una mejor forma de comprender si los factores propuestos predicen la disposición a actuar según la norma en los casos de DSR es a través de un análisis de regresión. La ventaja de este análisis

Tabla 9. Modelo de relación de todas las variables estudiadas

Factor	$\beta$	t	p
Conocimiento	0,076	4,110	< ,001**
Competencia percibida	-0,017	-0,354	0,724
Barreras percibidas	-0,065	-0,941	0,347
Importancia percibida	0,052	0,875	0,383
Consecuencias percibidas	0,098	1,796	0,074
Actitudes favorable hacia la violación	-0,055	-0,770	0,442
Actitudes negativas hacia la relación abogado-cliente	-0,035	-0,470	0,639
Doble estándar sexual	-0,054	-0,812	0,417
Fuerza de la convicción moral	-0,034	-0,646	0,519
Religiosidad	-0,117	-2,666	0,008*
Semestre	0,037	1,594	0,112
Género	0,383	2,981	0,003*

Nota. Fuente: elaboración propia.

### 3. ENTREVISTAS A PROFESORES ESPECIALIZADOS Y PROFESORES ALIADOS

Como parte del diseño de la investigación, se entrevistaron profesores de cada una de las áreas identificadas como relevantes y profesores aliados en temas de derechos sexuales y reproductivos. A pesar de que la intención era entrevistar a profesores especializados que no necesariamente fueran sensibles o estuvieran a

---

es que permite observar el efecto de cada variable de manera separada y simultánea, es decir, permite identificar la posible relación entre cualquiera de los factores y la disposición a la acción controlando por la posible interferencia de los demás factores, lo cual genera un indicador más claro. Este análisis se realizó incorporando todas las variables reportadas previamente: conocimiento, competencia percibida, barreras percibidas, importancia percibida, consecuencias percibidas, actitudes favorables hacia la violación, actitudes negativas hacia la relación abogado-cliente, doble estándar sexual, fuerza de convicciones morales, religiosidad, semestre y género. El modelo que incorpora todas esas variables tiene un buen ajuste a los datos ( $F(12,175) = 5,913; p < 0,001$ ), es decir que permite predecir con cierta precisión la disposición de los estudiantes a actuar según la norma. Además, posee un  $r^2$  de 0,205, lo que significa que explica el 20,5% de la variabilidad de la disposición de los estudiantes a actuar de acuerdo con la norma. Esto implica que, aunque las variables analizadas permiten aproximarse a entender por qué los estudiantes reportan estar dispuestos a actuar según la norma en casos de DSR, aún queda un 79,5% de variabilidad en sus respuestas que no explican los factores de interés de esta investigación. Esta variabilidad puede estar dada por otros aspectos individuales y sociales no considerados en este estudio.

favor de los derechos sexuales y reproductivos, con diversidad regional y política, las recomendaciones que nos hicieron sobre a quiénes entrevistar terminaron favoreciendo a estos perfiles. Se entrevistaron en total 15 profesores especializados y 5 profesoras aliadas. Los profesores especializados correspondieron a universidades en Medellín (4), Barranquilla (1) y Bogotá (10); en su enorme mayoría a universidades privadas (12); y se logró mejor representación del área de constitucional que de las demás áreas (constitucional 5, internacional 4, laboral 3, penal 2 y familia 1). Se entrevistaron 9 profesoras mujeres y 6 profesores hombres. Mientras que las profesoras mujeres en su mayoría mencionaron que trabajan todos los temas por los que se les preguntó (6 de 9), ninguno de los profesores hombres dijo tratar estos temas en su clase (se utilizaron versiones modificadas de los cuestionarios para análisis de textos). Los profesores aliados manifestaron poco apoyo de las directivas y mencionaron la utilidad de dictar cursos para reclutar a estudiantes interesados.

A continuación, incluimos una descripción de la información recolectada, salvaguardando el anonimato de las fuentes, y las principales conclusiones.

### **3.1 “YO SÍ LO TRABAJO”**

Ocho de los profesores entrevistados afirmaron trabajar el tema en sus clases. Algunos de ellos lo dijeron al iniciar la entrevista y de manera directa, mientras que otros lo hicieron a medida que fueron identificando los temas a través de preguntas muy concretas. En el primer grupo, algunos afirmaron que la razón para tratar el tema es la materia que trabajan: “En la clase de familia es inevitable hablar de género” (Entrevista 15). Pero en la mayoría de los casos la profesora manifestó que por ser mujer este era un tema al que daba prioridad: “La profesora refiere que es activista, diera el área que diera ella se preocuparía por abordar el género y los derechos de la mujer” (Entrevista 10); también: “Pues el género en clases de derecho penal no suele estar como tan presente, digamos hay profesores, como yo por ejemplo, que son muy conscientes del tema, pues soy mujer, una de las pocas” (Entrevista 14) y “La primera, es que, siendo mujer, y siendo una mujer relativamente joven –voy a cumplir 32 años–, digamos que soy una hija de la Constitución del 91, ¿cierto?, del nuevo constitucionalismo, digamos que es absolutamente importante el abordaje que se le da a la materia del derecho laboral” (Entrevista 11).

Varios profesores indicaron que toman decisiones conscientes de incluir temas de género y derechos sexuales y reproductivos en discusiones de temas generales como acciones públicas, estructura del Estado o sujetos del derecho internacional. Un profesor explicó de esta manera sus estrategias para abordar temas de derechos sexuales y

reproductivos: “Sí trato varios. Seguramente de forma tangencial, eh, pero por supuesto por ejemplo para hablar de cambio de precedente uno toma por ejemplo el aborto. [...] entonces son muchos temas que uno los toca no directamente por ese tema sino con otras excusas” (Entrevista 3).

Otros profesores explicaron que, dado que dictan materias enfocadas en competencias de investigación, los temas son libres. Pero señalaron que los alumnos eligen el tema con frecuencia, especialmente las alumnas mujeres: “El asunto del seminario de investigación 1 es que en esta cátedra como tal lo que se hace es acompañar a los estudiantes en la formulación de un proyecto de investigación. Entonces ¿qué sucede? Ellos tienen libertad de tratar problemas en la investigación relacionados con el derecho. [...] pero] sí hay temas que he evidenciado que son como constantes en los intereses que tienen los estudiantes para investigar [...] mortalidad materna y feminicidio [...], aborto legal [...] explotación sexual, violencia intrafamiliar, esterilización involuntaria, corte o mutilación genital femenina, ninguno de esos últimos temas los tratan los estudiantes” (Entrevista 5); “[...] Hay chicos que trabajan con sexuales y reproductivos, derechos de las mujeres, de género, discriminación, acoso, entonces con esos estudiantes yo tengo unas sesiones fuera en investigación estratégica” (Entrevista 2); “La verdad yo no indago por qué eligen un tema, pero pues me imagino, que digamos el tema de mujeres lo eligen por ejemplo las chicas, están más preocupadas por su propia condición de género” (Entrevista 2).

### **3.2 “NO ES MI TEMA, NO ME ALCANZA EL TIEMPO... PERO ES IMPORTANTE, ALGUIEN DEBERÍA HACERLO”**

La mayoría de los profesores hombres y algunas profesoras mujeres en los cursos seleccionados, unos 9 profesores de 15, señalaron que no tratan los temas por los que se les preguntó porque sus cursos son generales, de conceptos básicos, pero consideran que es importante que se enseñen los derechos sexuales y reproductivos en cursos de profundización o en otros cursos de la carrera, en particular constitucional (Entrevista 8), familia y laboral (Entrevista 13). Los profesores de constitucional, no obstante, fueron algunos de los que señalaron que su curso es “básico” y por eso estos temas no se incluyen. Un profesor de constitucional señaló, por ejemplo: “Bueno, en relación con ellas, yo tengo a cargo algunos temas, probablemente no tenga a cargo los subtemas tal y como se plantean allí. [...] Digamos aquí lo que nosotros tenemos de pregrado toca muy tangencialmente” (Entrevista 4). Un profesor de laboral dijo: “Sí, trato, trato... no muy digamos, porque no hay mucho tiempo tampoco” (Entrevista 9). Los profesores de internacional señalaron: “No es un tema que se aborde directamente, ni como un módulo, ni clases dedicadas específicamente a eso” (Entrevista 8); “Nada, nunca” (Entrevista 6); “No, honestamente no creo que lo aborde” (Entrevista 7); y “Te

soy honesto, no lo he tratado, no por algún prejuicio, sino porque a veces la brevedad del tiempo” (Entrevista 12). Uno de los profesores de penal señaló: “Aunque creo que uno podría hacerlo desde una perspectiva de género pues realmente las semanas de clase no dan tiempo para explayarse específicamente en ese tema”. Dos profesores señalaron que este tema es importante pero también el de discapacidad, raza y etnia: “Pero en temas de género, raciales, es decir, discapacidades, hay tantas distintas que uno podría meterle eso, pero es difícil meterlo todo. Pero sí chévere, chévere a ver qué les resulta a ustedes ahí” (Entrevista 8) y “Yo tengo la bandera étnica, ella tiene la bandera de género” (Entrevista 4).

Algunos profesores reconocieron que la razón para no tratar estos temas es “puro desconocimiento” (Entrevista 7), “me has hecho caer en cuenta que falta mucho por, eh, tocar en clase, es mucho lo que no se está viendo. Muchas gracias por eso...” (Entrevista 9). Pero las profesoras mujeres no fueron tan optimistas. Para una de ellas es claro que a los hombres no les interesa enseñar estos temas: “Pero por supuesto que los profesores hombres no van a abordar estos temas, ellos no van a andar enseñándoles a otros sus derechos” (Entrevista 10). Otra señaló que sus colegas sentían que tratar estos temas era demasiado sensible, que los violentaba: “Yo tengo compañeros que, por ejemplo, no explicaban los delitos sexuales porque les daba pena, bueno pues uno dice... ¡te da pena esto no te da pena un secuestro!” (Entrevista 14).

Algunos profesores indicaron que existe otro profesor o profesora que es la experta o experto en el tema y nos remitieron a ella: “En ese paquete hay una que se llama género y derecho que da la profesora... que es una de nuestras expertas en el área. Y ... sí aborda esos temas, o sea ella tiene un curso de 6 meses, y sé, conocimiento también personal, que ello lo aborda también desde el derecho internacional [...] Ella mezcla un poco de todo” (Entrevista 6). “Además, como te contaba, está la clínica jurídica, que aborda varios de estos temas” (Entrevista 10). “Se crea un... no me acuerdo como se llama... oficina de género con muchas expectativas de muchas mujeres que lo tienen claro y han aportado a ello. Pero ya cuando se trata de llevarlo a la práctica no hay los recursos, no hay personal, entonces entre el diseño y la práctica hay unos baches por ser universidad pública que son muy complicados de llenar” (Entrevista 4).

### **3.3 “NO HAY UN LIBRO QUE SE SIGA, LIBRO ESPECÍFICO NO HAY” (ENTREVISTA 7)**

Solamente uno de los profesores entrevistados identificó la lista de autores canónicos que le describimos y defendió el uso de manuales para enseñar su curso, incluso después de reconocer que lo que decía el manual era discriminatorio: “Yo no había caído en cuenta de que en estos temas Guillermo González Charry está escribiendo como un



viejito retrógrado [...] Digamos que esos textos los propongo como guía ¿sí? Pero en mi clase mis estudiantes son libres de buscar otros textos” (Entrevista 12). La mayoría de los profesores señaló que utiliza sentencias para enseñar o que cuenta con un material más sencillo que ha elaborado por su cuenta y distribuye entre los estudiantes.

Un profesor enfatizó la multiplicidad de fuentes: “No es exclusivo a doctrinas o a manuales de derecho constitucional, tampoco exclusivamente a artículos científicos. Sino que intento mezclar ese tipo de fuentes normativas, jurisprudenciales, periódicos, textos o manuales, o textos clásicos de derecho constitucional, justamente para presentarle a los estudiantes un panorama mucho más amplio” (Entrevista 2). Todos coincidieron en señalar la importancia de la jurisprudencia de la Corte Constitucional, pero de distinta manera. Para algunos, enseñar las sentencias es fundamental porque es el derecho que se aplica (Entrevista 15). Justamente por esta importancia de las sentencias se considera que escribir manuales dejó de ser rentable: “Se desactualizan muy rápido. Son demasiadas sentencias y los temas son muy dinámicos” (Entrevista 15). Para otros acudir a las sentencias es, en sí misma, una movida revolucionaria dentro de un panorama de enseñanza muy tradicional: “Siempre intento que los estudiantes tomen conciencia de la pobreza intelectual del abogado promedio en Colombia eh... entonces en mi caso pongo a leer sentencias como parte de mi contenido” (Entrevista 3). A propósito de esta “pobreza intelectual” una de las profesoras señala: “Los manuales como tal no son para los estudiantes, son muy técnicos y llenos de historia. Son más para los profesores. Con el uso de herramientas como las cartillas se podría mejorar la enseñanza” (Entrevista 10).

### **3.4 “HAY LIBERTAD DE CÁTEDRA, LA BIBLIOTECA ES BUENA Y EXISTEN RECURSOS PARA INVESTIGAR, PERO...”**

Si bien se enfatizó el total anonimato con el que se reportarían los datos, todos los profesores entrevistados afirmaron que tienen completa libertad para decidir los temas que enseñan y los materiales que usan, que sus bibliotecas son buenas y que existen recursos suficientes para investigar. Tres de los profesores, no obstante, agregaron que, por estar trabajando en universidades católicas afiliadas al vaticano, no creen que puedan investigar cualquier tema. Una profesora expresó haber quedado marcada por la cancelación de un evento que organizó su universidad. Ninguno de los profesores entrevistados había sido directamente sujeto de censuras, pero también reconocieron no haber presentado nunca una solicitud que creyeran podría ser cuestionada<sup>13</sup>. Uno de los

---

13 Nos abstenemos de incluir aquí el número de las entrevistas para guardar el anonimato de estos profesores.

profesores directamente indicó que la posibilidad de investigar un tema, materializada en la posibilidad de ofrecer un determinado curso y obtener recursos de investigación, está influida por las tendencias de las directivas: “Entonces en la facultad tiene mayor importancia el directivo. Que el directivo sea de tal especialidad” (Entrevista 3).

En cuanto a las bibliotecas, todos, de manera un poco sesgada, admiten que las bibliotecas, aunque pequeñas, son suficientes. Del mismo modo, consideran que los recursos disponibles para investigación, aunque pocos y realmente muy variados de una universidad a otra, son suficientes. Por ejemplo, en una universidad los recursos para proyectos son bolsas de doce millones de pesos, mientras que en otras cada profesor pide al rector la suma que necesite sin llegar nunca a una suma similar.

### **3.5 “QUEREMOS HACER MÁS, SIEMPRE HAY MÁS PARA HACER”**

Conversamos con profesoras que hacen parte de redes en las que estamos incluidas y que sabemos que trabajan temas de género y hacen esfuerzos por integrar estos temas en los cursos que enseñan y la investigación que hacen. Todas indicaron que se sienten muy solas, que los estudiantes tienen interés y disponibilidad para trabajar los temas, que hay poca flexibilidad en la elección de cursos y el acceso a recursos de investigación, y que la literatura disponible en español es muy poca. También señalaron, sin embargo, que sus respectivos decanos nunca han dicho explícitamente que no pueden investigar o enseñar un tema. Más bien las restricciones son consecuencia de políticas generales que hacen que el pensum sea muy inflexible, que favorece a profesores con mucha experiencia, o que privilegian personas de ciertas regiones sobre otras. Sus estrategias para introducir los temas de género en sus cursos son o bien abordar temas generales a partir de casos de mujeres o bien luchar por abrir un curso, seminario o semillero que pueda dar espacio a los estudiantes interesados.

Al preguntarles por la importancia de enseñar los derechos sexuales y reproductivos, las profesoras manifestaron que creían fundamental enseñar estos contenidos porque son tan derecho como los demás derechos, pero que veían más importante cambiar la actitud de los estudiantes y su disposición hacia el derecho. Todas señalaron que creen que en sus universidades ya se está enseñando la sentencia de aborto.

En cuanto a formas en las que podrían recibir apoyo, indicaron que sería bueno tener talleres con los profesores de sus universidades; contar con recursos para dictar materias electivas sobre género y derecho; aumentar la bibliografía disponible en español a través de traducciones o con libros de doctrina nuevos; y tener becas para maestrías o doctorados que les permitan formar escuela.

## CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

La investigación que presentamos en este capítulo partió de la pregunta por la manera en la que las Facultades de Derecho están enseñando los derechos sexuales y reproductivos. Para esto, se revisaron inicialmente los programas o pensum de derecho de 18 universidades, se estudiaron los programas de las materias de derecho penal, constitucional, laboral, internacional y de familia de 9 universidades, y se revisaron los textos o manuales que se encontraban repetidos en dos o más de estos programas. La revisión documental inicial arrojó como primera conclusión que la información que se encuentra disponible sobre los programas de derecho de alta calidad es muy pobre y la voluntad de participar en estudios de este tipo es muy limitada. No existe reglamentación ni incentivo alguno para hacer pública la información básica sobre los programas y los cursos, menos aún sobre los profesores. La segunda conclusión de la revisión documental es que no existe en ninguna de las universidades de la muestra un curso obligatorio sobre derechos sexuales y reproductivos, derechos de las mujeres o derechos humanos. En algunas universidades se dictan cursos optativos en estos temas e incluso se dictan cursos llamados género y derecho. La tercera conclusión es que, salvo la materia de derecho de familia, ninguna materia examina de manera sistemática los temas de derechos sexuales y reproductivos que debería abordar. Esto mismo se refleja en los textos o manuales, en los que encontramos que solamente uno de los doctrinantes de derecho de familia cumplía con cubrir todos los temas identificados como pertinentes. En ninguna otra área se encontró similar cobertura de los temas.

Al contrastar esta información con los estudiantes a través de la encuesta, encontramos que los estudiantes terminan adquiriendo más conocimientos que lo que refleja esta mirada de los programas y los textos. De hecho, uno de los temas en los que tienen mayor conocimiento es el de violencia sexual y discriminación por razones de embarazo. También encontramos que existen diferencias significativas entre hombres y mujeres, siendo las mujeres más conocedoras y menos prejuiciosas frente a los temas. Finalmente, concluimos que la religiosidad de la persona influye negativamente en su disposición a actuar conforme a la norma.

Para terminar, los profesores entrevistados reconocieron la importancia del tema y señalaron que hacen algunos esfuerzos por incluirlo, aunque saben que no es suficiente. En particular, los profesores hombres indicaron que no tienen tiempo ni conocimientos necesarios para hacer mejor su labor. Hubo acuerdos en torno a la importancia de usar sentencias para trabajar con los estudiantes, tanto por razones técnicas como políticas, y en cuanto a la dificultad de encontrar materiales teóricos buenos.

A partir de estos hallazgos, se propone contemplar las siguientes intervenciones, en línea también con algunas sugerencias de las profesoras aliadas:

### *Educación encaminada a cambiar actitudes y creencias sobre violencia sexual*

Aunque muchos estudiantes respondieron de manera correcta que la vestimenta de la víctima no debe llevar a absolver al agresor en casos de violencia sexual, y que en efecto es posible condenar a un cónyuge por agredir sexualmente a su esposa, las actitudes negativas hacia la violación se detectaron como vinculadas a una menor disposición a actuar conforme a la norma en derechos sexuales y reproductivos y en la actitud favorable al cliente. Estas actitudes, a su vez, se identificaron como más relacionadas con la religiosidad que con el conocimiento.

La interpretación más razonable de estos datos podría ser que la información que reciben por fuera de las Facultades de Derecho, sobre todo en la práctica religiosa, lleva a reforzar creencias negativas sobre la violación sexual y el doble estándar. Esta información tendría que buscar contrarrestarse en las Facultades de Derecho por autoridades que los estudiantes consideren de igual legitimidad que sus profesores. Aunque muchos temas pueden ser importantes en relación con los derechos sexuales y reproductivos, por sus efectos de cascada podría ser bueno priorizar este asunto en el frente de sensibilización. También es relevante mencionar que los estudiantes expresaron estar interesados en conocer mejor y recibir más información sobre la regulación de la violencia sexual y de género.

En cuanto al cómo llevar a cabo este trabajo, los datos indican que no es necesario ni conveniente hacer jornadas intensivas o muy largas, siempre y cuando se garantice que todos estén expuestos a la actividad y la actividad reciba la importancia que se merece. Así, podría adoptarse como parte de la inducción que se hace a los estudiantes al entrar a la carrera o como uno de los temas a trabajar en el curso de introducción al derecho “a propósito de otro tema”, como el de la identidad sexual en el derecho, la aplicación de la ley en el tiempo o la aplicación de la ley en el espacio. Lo clave sería diseñar y pilotear con expertos psicólogos o pedagogos la actividad a realizar antes de recomendarla de manera amplia.

### *Apoyar la elaboración de libros de texto o manuales para trabajar en cursos obligatorios como derecho penal, constitucional, laboral, familia e internacional*

La ausencia de materiales actualizados y de buena calidad, pero sobre todo con un cubrimiento suficientemente completo de los temas de derechos sexuales y reproductivos, fue uno de los principales hallazgos de esta investigación. La idea de los estudiantes

de que lo mejor para aprender sobre derechos sexuales y reproductivos es aprender de manera transversal en la carrera y la de los profesores de que no hay suficiente apoyo para elaborar materiales de calidad confirman que puede ser bien recibido y capitalizado un esfuerzo por redactar estos materiales.

Nuestra experiencia redactando materiales para la enseñanza del derecho, por otro lado, nos lleva a hacer énfasis en el cuidado técnico y pedagógico con el que deben elaborarse los materiales y la importancia de involucrar equipos relativamente grandes de profesores en el trabajo. En línea con lo sugerido por profesores y estudiantes, estos materiales deben incluir las sentencias que desarrollan la legislación pertinente y poderse actualizar suficientemente rápido como para estar al día con la legislación. La experiencia en la elaboración del libro de Constitución y Democracia en Movimiento (en el que la profesora Helena Alviar fue coeditora) muestra que materiales más reflexivos y teóricos sobre los temas doctrinales se desactualizan menos y sirven como herramienta para dar orden conceptual a los alumnos. Este tipo de libros se puede publicar tanto en papel como en línea y puede venir acompañado de instrucciones para el profesor sobre cómo usar el libro para lograr los objetivos propuestos.

### *Apoyar talleres dirigidos a profesores y profesoras de derecho sobre cómo incorporar el género en la enseñanza del derecho*

Todos los profesores entrevistados expresaron que les gustaría aprender más sobre derechos sexuales y reproductivos. Para las profesoras aliadas, en particular, poder aumentar la legitimidad de su proyecto y contar con más socios dentro de sus mismas universidades resultaba de la mayor importancia. En este sentido, organizar talleres de alto nivel para profesores de Facultades de Derecho no solo sería bien recibido, sino que podría ser muy útil.

A la luz de la experiencia de la Red Alas se sugiere no hacer que los talleres sean obligatorios y dar a los profesores el incentivo de desarrollar conocimiento. Es decir, más que presentar esto como una actividad trivial de capacitación o sensibilización, vale la pena mostrarlo como una invitación a desarrollar conocimiento específico en cada área del derecho sobre la relación entre los derechos sexuales y reproductivos y la legislación y doctrina nacional. Así mismo, se podría vincular el taller con la escritura de un libro con una editorial de alta calidad. Para esto, se recomienda buscar aliadas/os internacionales que presten su nombre para aumentar la legitimidad y visibilidad del tema. Estos profesores podrían ser invitados a Colombia por unos días para desarrollar el trabajo con equipos de profesores de un mismo tema, pero distintas universidades.

*Quién y cómo*

Las iniciativas aquí sugeridas suponen que es mejor el esquema actual de regulación de la educación legal, un modelo en el que cada universidad propone una visión de la educación legal y apuesta a ganar adeptos en el mercado, que la alternativa, un modelo en el que el Estado determina los contenidos que deben ser transmitidos a los estudiantes. En este sentido, no cuenta con que pueda haber una autoridad que “ordene” introducir algunos de los cambios propuestos. Si existiera la oportunidad política y los recursos para incidencia efectiva ante autoridades nacionales, podría intentarse introducir en los procesos de acreditación de calidad criterios sobre: 1) publicidad y transparencia de la información del currículo y la cantidad y características de los profesores y materiales utilizados; 2) los cursos relacionados con derechos sexuales y reproductivos que se ofrecen a estudiantes y a profesores. Si el Ministerio de Educación aprobara estos criterios como criterios para la acreditación, serían las mismas universidades quienes tendrían incentivos para modificar sus prácticas y demostrar que lo están haciendo ante las autoridades.

En ausencia de las oportunidades políticas y recursos para lograr esto, que parece ser el caso, la mejor propuesta es trabajar con las profesoras aliadas para que, contando con los recursos, puedan avanzar en materializar esfuerzos que transformen paulatinamente las prácticas cotidianas. Por esta razón se indica que la iniciativa debe involucrar “apoyo”, principalmente económico, pero también en conocimientos e información, y aquí se aclara que este apoyo debe dirigirse a personas que ya saben y ya trabajan estos temas y que están interesadas en seguirlo haciendo. Intentar llegar directamente a directivas ha demostrado no ser fructífero.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alviar, H., y Jaramillo, I. C. (2012). *Feminismo y crítica jurídica. El análisis distributivo como alternativa crítica al legalismo liberal*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Universidad de los Andes.
- Congreso de Colombia. (28 de diciembre de 1992). Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Ley 30 de 1992. Diario Oficial 40.700.
- Corte Constitucional de Colombia. 12 de agosto de 1992. Sentencia T-492 de 1992. M.P. José Gregorio Hernández Galindo.
- Corte Constitucional de Colombia. 3 de marzo de 1994. Sentencia T-092 de 1994. M.P. Alejandro Martínez Caballero.
- Corte Constitucional de Colombia. 9 de octubre de 1997. Sentencia T-513 de 1997. M.P. Jorge Arango Mejía.
- Corte Constitucional de Colombia. 20 de octubre de 1998. Sentencia T-588 de 1998. M.P. Eduardo Cifuentes Muñoz.
- González Moreno, J.M. (2017). Los derechos sexuales y reproductivos como categoría jurídico internacional revisable. *Revista de Derecho Público*, (38). [https://derechopublico.uniandes.edu.co/components/com\\_revista/archivos/derechopub/pub596.pdf](https://derechopublico.uniandes.edu.co/components/com_revista/archivos/derechopub/pub596.pdf)
- González-Vélez, A. C., y Castro, L. (2017). *Barreras de acceso a la interrupción voluntaria del embarazo de las mujeres en Colombia*. Bogotá: La Mesa por la Vida y la Salud de las Mujeres. [https://ngx249.inmotionhosting.com/~despen5/wp-content/uploads/2019/02/12.-Barreras\\_IVE\\_vf\\_WEB.pdf](https://ngx249.inmotionhosting.com/~despen5/wp-content/uploads/2019/02/12.-Barreras_IVE_vf_WEB.pdf)
- González-Vélez, A. C., y Jaramillo, I. C. (2017). Legal Knowledge as a Tool for Social Change: La Mesa por la Vida y la Salud de las Mujeres as an Expert on Colombian Abortion Law. *Health and Human Rights Journal*, 19(1), pp. 109-118. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5473042>
- Guinier L., Fine M., Balin J., Bartow A., Stachel D. L. (1994). Becoming gentlemen: Women's Experiences at one Ivy League Law School. *University of Pennsylvania Law Review*, 143(1), pp. 1-110. [https://scholarship.law.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3541&context=penn\\_law\\_review](https://scholarship.law.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3541&context=penn_law_review).
- Kennedy, D. (1982). Legal Education as Training for Hierarchy. En Kairys, D. (Ed). *The Politics of Law*. Philadelphia: Basic Books.
- Kennedy, D. (1995). Politicizing the Classroom. *Review of Law and Women Studies*, 4(81), pp. 81-88. <https://duncankennedy.net/documents/Politicizing%20the%20Classroom.pdf>
- MacKinnon, C. A. (2003). Mainstreaming feminism in legal education. *Journal of Legal Education*, 53(2), pp. 199-212. [www.jstor.org/stable/42893794](http://www.jstor.org/stable/42893794)

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (13 de noviembre de 2003). Por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado en Derecho. Resolución 2768 de 2003. Diario Oficial 45.388.
- Ministerio de Salud y UNFPA. (2014). *Determinantes del aborto inseguro y barreras de acceso a la interrupción voluntaria del embarazo en mujeres colombianas*. Bogotá: Minsalud y UNFPA. <https://colombia.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/26-%20Determinantes%20del%20aborto%20inseguro%20y%20barreras%20de%20acceso.pdf>
- O'Brien M. and McIntyre S. (1986). Patriarcal hegemony and legal education. *Canadian Journal of Women and the Law*, 2, pp. 69-95. <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/cajwol2&div=10&id=&page=>
- Presidencia de la República de Colombia. (22 de diciembre de 1994). Por el cual se dictan normas para la inspección y vigilancia de los programas académicos de pregrado de educación superior. Decreto 2790 de 1994. Diario Oficial 41.644.
- Presidencia de la República de Colombia. (16 de julio de 1996). Por el cual se reglamenta la publicidad y el registro de programas académicos de educación superior. Decreto 1225 de 1996. Diario Oficial 42.834.
- Vargas Trujillo, E., Jaramillo, I. C., Trujillo, E. (2012). *Médicos y Derechos. El papel de la formación médica en la garantía de los derechos sexuales y reproductivos*. Colección de estudios CIJUS. Bogotá: Ediciones Uniandes.



## CAPÍTULO XII.

### GÉNERO Y DERECHO. ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO DEL CAMPO DE ESTUDIO EN COLOMBIA, 1991-2020<sup>1</sup>

Lina Buchely<sup>2</sup>  
*Universidad Icesi (Colombia)*

María Victoria Castro<sup>3</sup>  
*Universidad de los Andes (Colombia)*

Giovanna Uribe Vásquez<sup>4</sup>  
*Universidad Icesi (Colombia)*

#### Resumen

La reforma constitucional de 1991 se percibe como un hito social y político que alteró de manera importante la ciudadanía en Colombia. Pese a las críticas de algunos detractores, la academia jurídica y la enseñanza del derecho se transformaron con el nuevo marco constitucional; además, se crearon espacios de participación, lenguajes y experiencias a partir del afianzamiento del discurso de los derechos fundamentales, que permitieron la movilización de reivindicaciones basadas en la identidad que antes permanecían ocultas. La potencia de la cláusula de igualdad y su temprano desarrollo jurisprudencial llevaron a que, desde 1991, se escribieran casi 200 piezas de la literatura especializada sobre derecho y género. Sin embargo, el impacto de esa literatura es relativo. Las citas de los textos del campo son bajas en la jurisprudencia constitucional, dedicada a trabajar temas de igualdad, y poco se avanza frente a la construcción de un derecho feminista. El presente capítulo estudia la emergencia y el proceso de consolidación del campo de estudios en

---

1 Algunos de los hallazgos de este trabajo se publicaron previamente en el libro *Constitución y jurisprudencia. Balances y perspectivas de la construcción de un Estado social y democrático de derecho en Colombia*, editado por Yecid Echeverry E. y publicado por la Universidad Icesi en 2019. DOI:10.18046/EUI/escr.19.2019

2 Politóloga y abogada con Maestría en Derecho de la Universidad de los Andes (Colombia). LL.M. de la Universidad de Wisconsin-Madison (Estados Unidos). Doctora en Derecho de la Universidad de los Andes (Colombia). Profesora asociada de la Universidad Icesi y directora del Observatorio para la Equidad de las Mujeres (OEM) (Colombia). Correo electrónico: lfbuchely@icesi.edu.co - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0500-3820>

3 Abogada y doctora en Derecho de la Universidad de los Andes (Colombia). Correo electrónico: mv.castro226@uniandes.edu.co - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2309-4922>

4 Abogada de la Universidad de San Buenaventura Cali (Colombia). Estudiante de la Maestría en Derecho modalidad Investigación de la Universidad Icesi (Colombia). Profesora asistente de la Universidad Pontificia Bolivariana. Correo electrónico: giovanna.uribe@correo.icesi.edu.co - ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3502-3088>

derecho y género en Colombia, así como su impacto en la jurisprudencia constitucional después de la Constitución de 1991, utilizando la bibliometría para rastrear la producción académica sobre dichos temas.

**Palabras clave:** género, derecho, análisis bibliométrico, literatura académica.

## INTRODUCCIÓN

El género transformó el escenario universitario de dos maneras. Una muy importante, a la que se dedica la primera parte de este libro, es la proliferación de denuncias, regulaciones y acciones sobre las violencias de género en las universidades. Otra, más tímida y cautelosa, es la construcción del género mismo como campo, como disciplina. Llevamos casi treinta años en los que, tras la bandera de los derechos humanos, nuestras profesoras de derecho han escrito sobre género como resultado de investigaciones jurídicas que resaltan la ineficacia de los cambios legales dirigidos a la inclusión. En sus textos han abordado nuevas dogmáticas que abren el camino a la igualdad o teorías que nos explican las asimetrías de poder en el derecho, entre muchos otros asuntos. Este último capítulo está dedicado a esa otra vida del género en las universidades: la producción académica.

El presente capítulo estudia la emergencia y el proceso de consolidación del campo de estudios en derecho y género en Colombia, así como su impacto en la jurisprudencia constitucional después de la Constitución de 1991. En ese contexto incierto, las preocupaciones por la equidad de las mujeres y la asimetría en la distribución de recursos parecieron ser seductoras, interesantes y pertinentes para construir objetos de estudio en una disciplina reticente a esa forma de análisis. Prevenida frente a la investigación, la reflexión y la crítica, la disciplina jurídica había estado capturada por operadores con formas singulares de investigación que se volcaban más hacia el punto de vista interno de lo jurídico (cómo opera el derecho) y menos hacia indagaciones contextuales sobre las normas, sus efectos y distorsiones (quién gana y quién pierde con las normas jurídicas) (Alviar y Jaramillo, 2012).

En los estudios de género, las abogadas de la academia colombiana encontraron un campo propicio para la investigación. No era sorprendente ese vínculo entre género y derecho. Más allá de las epistemologías, las metodologías y las teorías del campo, los estudios de género siempre estuvieron vinculados con la movilización y esta, de manera no siempre simétrica, con la reforma legal. La historia del feminismo radical en los EE. UU. nos ha enseñado el vínculo estrecho entre el feminismo y el derecho penal en el mundo contemporáneo, y lo propio hizo el feminismo liberal en Europa durante el inicio del siglo

pasado. La ley siempre ha estado en el centro de nuestras reflexiones como abogadas feministas (MacKinnon, 2012), por lo que estudiar las formas en las que los académicos jurídicos, hombre y mujeres, han analizado el campo del género en Colombia es una acción predecible y necesaria para evaluar(nos).

Dado el impulso autorreflexivo, expresado en términos de analizar el cuerpo de literatura que constituye un campo de estudio, utilizamos la bibliometría para rastrear la producción académica sobre temas relacionados con derecho y género desde 1991. Después, con la misma herramienta, analizamos el impacto que estos trabajos han tenido en la jurisprudencia constitucional, o, en otras palabras, si los jueces leen a las profesoras feministas y las referencian en sus sentencias. Esta metodología ya había sido usada recientemente por Alba Nubia Rodríguez y María Eugenia Ibarra (2013) para hacer algo similar con las ciencias sociales en Colombia. Este trabajo es el principal antecedente de esta iniciativa.

En el informe “Los estudios de género en Colombia. Una discusión preliminar”, Rodríguez e Ibarra (2013) analizan la historia y la producción académica de tres de los centros de estudios de género más importantes del país: la Escuela de Estudios de Género (Universidad Nacional, Bogotá), el Centro Interdisciplinario de Estudios de Género (Universidad de Antioquia, Medellín) y el Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad (Universidad del Valle, Cali). Con la bibliometría, las autoras construyen la trayectoria, el contenido y los retos del campo, sugiriendo que los estudios de género en Colombia se han propuesto como epistemologías, metodologías y teorías. Las primeras rescatan la hiperreflexividad en torno a los procesos de subjetivación; las metodologías transdisciplinarias destruyen las taxonomías ortodoxas y subvierten los espacios disciplinares y las diferencias entre sujeto/objeto; por su parte, las teorías explican de formas diversas las asimetrías entre sexos, géneros y orientaciones sexuales.

Las autoras dan cuenta también de la difícil consolidación de estos Centros, su largo camino para ser reconocidos como unidades académicas independientes y los problemas para conectar movilización y academia. Uno de estos inconvenientes, reconocido por las mismas autoras, es la dificultad metodológica derivada del hecho de que las herramientas bibliométricas (parametrizadas para reconocer publicaciones indexadas por Colciencias) dejan por fuera grandes cantidades de manifestaciones propias de la movilización feminista desde la academia: diarios de agitación cultural, pasquines, revistas no indexadas y, en general, lo que se ha conocido como “literatura gris”. La tabla 1 resume las formas de intervención de los Centros en distintos temas relacionados con los estudios de género.

**Tabla 1.** Temas y problemas de investigación con perspectiva de género o feminista en tres centros de estudio de género

Temas transversales	Temas específicos
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Derechos humanos y derechos de las mujeres</li> <li>•Género y conflicto armado</li> <li>•Género y etnicidad</li> <li>•Identidad y género</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Género, trabajo y familia (Escuela de Estudios de Género)</li> <li>•Violencia de género y cultura somática (Centro Interdisciplinario de Estudios de Género)</li> <li>•Literatura y género, Género y acción colectiva (Centro de Estudios de Género Mujer y Sociedad)</li> </ul>

*Nota.* Fuente: elaboración propia con base en Rodríguez e Ibarra (2013).

Usando la bibliometría y aprendiendo de las limitaciones que Rodríguez e Ibarra (2013) mencionan en su trabajo, hicimos una lectura del campo de estudios en derecho y género de acuerdo con la producción académica. Para ello, desarrollamos dos fases: identificación de autores y búsqueda bibliográfica. En la primera, enviamos derechos de petición a 130 facultades de derecho para indagar por el grupo de docentes que trabaja el tema. Complementamos esta exploración con llamadas a las facultades y departamentos de estudios jurídicos, así como con la revisión de páginas web de las universidades y programas de derecho en Colombia. Una vez identificados los nombres, buscamos su hoja de vida como investigadores (CvLAC) de Colciencias y filtramos los productos relacionados con los siguientes códigos: mujer, género, familia, LGBTI, sexualidad, feminismo, cuerpo e identidad. Esa primera fase llevó a 152 documentos identificados con los códigos señalados, pertenecientes a 52 autores y autoras vinculados a 23 facultades de derecho del país en 14 ciudades. La ventana de observación fue de 25 años, de 1991 al 2016, y los registros capturados fueron los considerados calificables por Colciencias: artículos, libros, capítulos de libro, informes de investigación, proyectos, trabajos de grado y registro de prensa<sup>5</sup>.

Al final de esa primera etapa, iniciamos la medición de impacto o vínculo entre las publicaciones de género identificadas y la jurisprudencia de la Corte Constitucional de Colombia (en adelante CCC), competente sobre los temas de igualdad. Revisamos todas las sentencias de la Corte desde 1991 hasta el 2020 con el buscador temático de

<sup>5</sup> Hay que anotar que esta clasificación deja por fuera productos importantes para el campo jurídico, como demandas, amicus curiae y conceptos expertos, así como la producción literaria y artística que ha sido fundamental para el campo de los estudios de género, en particular Rodríguez e Ibarra (2013).

la página de la Corte, utilizando los mismos códigos de la fase anterior. Agregamos los códigos trans, LGBT e identidad de género. Luego, usamos el buscador de Google insertado en la página de la Corte para verificar que no se hubieran omitidos ni sentencias ni citas. Por último, para completar la base de datos, revisamos internet para completar los datos de las publicaciones cuando no estaban adecuadamente citadas en la sentencia correspondiente.

Siguiendo las advertencias metodológicas de Rodríguez e Ibarra (2013), se realizaron no solo 152 fichas bibliográficas (una de cada texto), sino también cruces bibliográficos usando una especie de ingeniería reversa. En este proceso, fue importante identificar libros, artículos y referencias que, pese a no estar en la base de datos identificada, eran citados por los textos de origen. Con este control se amplió la base de datos a 198 documentos producidos por 71 profesores y profesoras de derecho, que constituyen el corpus. Cada una de esas unidades bibliográficas cuenta con una ficha metodológica que contiene su título, estructura, contenido o secciones (según su naturaleza), argumento o tema (según su apuesta), descripción metodológica o tipo de intervención en el campo (donde se detallan sus fuentes, métodos y técnicas de investigación) y resultados. Estas fichas fueron realizadas por estudiantes de derecho de la Universidad Icesi, en Cali, y la Universidad de los Andes, en Bogotá, quienes completaron el repositorio de la literatura de referencia.

Este trabajo busca dar cuenta de la información recabada. Para ello, en la primera sección presentamos los resultados cuantitativos que permiten describir el campo de estudios en derecho y género con base en la producción bibliográfica identificada. En la segunda, analizamos el impacto de dichos trabajos en la jurisprudencia constitucional a partir de 1991. Por último, planteamos algunas conclusiones sobre el estado del campo en Colombia.

## **1. DERECHO Y GÉNERO: DESCRIPCIÓN DEL CAMPO**

Empezamos nuestro trabajo analizando las hojas de vida académica de las investigadoras en derecho y género en Colombia. En los registros de Colciencias, el CvLAC es un repositorio en donde todos los investigadores e investigadoras colombianos actualizan la información de su trabajo, incluyendo desempeño docente, apropiación social del conocimiento, producción, impacto y reconocimientos, entre otros datos generales de información personal.

Como ya lo han señalado Rodríguez e Ibarra (2013), concentrar el trabajo en el registro oficial del Colciencias tiene muchas limitaciones: existe un subregistro importante de productos académicos, no existe reconocimiento de toda la producción, sino solo de la considerada como “académicamente relevante” (usando los criterios de indexación), y hay un alto índice

de desactualización, dado que la elaboración de perfiles académicos fue recientemente incorporada a las universidades colombianas. Pese a ello, usar los CvLAC entrega un respaldo importante a la muestra, dado que Colciencias valida los productos registrados.

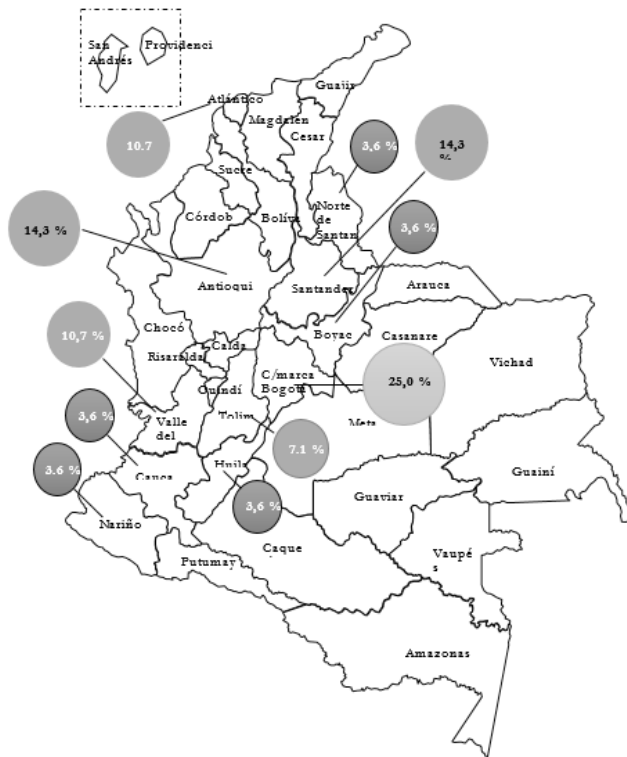
La literatura gris puede hacer contribuciones importantes a una revisión bibliográfica sistemática al proporcionar datos que no se encuentran en la literatura canónica, reduciendo así el sesgo de publicación y facilitando una visión equilibrada de la información. De igual manera, esta provee un foro importante para difundir estudios que de otro modo no se circularían. Excluir los estudios no publicados puede comprometer la validez y confiabilidad de los metaanálisis y la especificidad de las revisiones sistemáticas (Páez, 2017).

Teniendo en cuenta las limitaciones metodológicas, la muestra señala con claridad algunas tendencias. Por ejemplo, el 35% de la producción relacionada con derecho y género del país corresponde a académicos que reportan su sexo como masculino en las categorías de Colciencias y el 65% a quienes registran sexo femenino, lo cual confirma la percepción generalizada de que este campo es altamente feminizado. Esto, además, es una información importante si tenemos en cuenta las discusiones sobre legitimidad de la voz/reclamo, que cuestionan que las experiencias de exclusión, discriminación o sufrimiento sean documentadas por personas que no comparten los sustratos materiales de esas exclusiones (Vergara-Figueroa, 2018).

Por lo general, en la literatura de género las representaciones de hombres privilegian la imagen de figuras con las que las mujeres luchan, a las que temen y se resisten. No es común encontrar a los hombres representados como personas –hijos, amantes, esposos, padres– con quienes las mujeres podrían haber compartido intereses e inquietudes, mucho menos a quienes podrían amar y apreciar. Usualmente, se presentan como una categoría potente y homogénea que es invariablemente problemática y que los deja despojados de legitimidad social para usar su agencia como hombres para convertir su propio sentido de indignación contra la inequidad o la injusticia en oportunidades para trabajar junto con mujeres que abogan por un cambio (Forrest, 2016). Sería interesante examinar la posibilidad de incluir a más hombres en la agenda de investigación de género y derecho, con el fin de asumir un enfoque que agrupe todas las categorías de género, así como las interacciones entre estas y la forma en que sus relaciones se construyen socialmente y no solo una parte de la historia (Moser, 2012).

En cuanto a la distribución geográfica de la producción, la muestra sugiere una fuerte concentración en Bogotá. Así, tenemos que el 25,0% de la literatura sobre derecho y género se produce en la capital; le siguen Antioquia y Santander, cada una con 14,3%; y Atlántico y Valle del Cauca con 10,7%; Tolima es el siguiente departamento destacado con 7,1% de la producción (véase Gráfico 1).

Gráfico 1. Distribución geográfica de la producción de derecho y género, 1991-2016  
(n=198)



Nota. Fuente: elaboración propia.

Este impulso centralista, además, se robustece con el criterio de densidad citacional: la mayoría de los trabajos producidos en ciudades distintas a Bogotá citan trabajos de profesoras de la capital, pero no ocurre a la inversa. Esto posiblemente está relacionado con las facilidades de divulgación con que cuentan las universidades de la capital.

La información recolectada sobre la distribución geográfica de la producción académica sobre derecho y género podría ser persuasiva, en cuanto a la importancia de estudiar patrones de producción y consumo del conocimiento jurídico, ya no desde la perspectiva del Norte y Sur Global (Bonilla, 2015), sino a partir del análisis del modelo del libre mercado de las ideas jurídicas y el modelo colonial de producción del conocimiento jurídico, con base en las dinámicas propias al interior del país a nivel capital-regiones, con el propósito de poder establecer alianzas que permitan su transformación (Jaramillo, 2015).

El criterio geográfico también nos da otras pistas. La única unidad geográfica con diversidad de base (diferentes universidades y varias profesoras produciendo trabajos) es Bogotá. La diversidad va decreciendo con la representatividad en la producción, es decir: en Bogotá se ubican más de diez autoras en el tema, pero en Antioquia, Santander, Valle del Cauca, Atlántico no hay más de cinco y en Tolima, una. Eso, adicionalmente, habla de la robustez y la madurez de los diálogos y debates que, además, se relaciona con uno de los hallazgos de Rodríguez e Ibarra (2013): la consolidación de los campos ha surgido de la mano con el desarrollo de centros de investigación que operan programas de posgrado en género, que tecnifican el diálogo y expanden el campo de estudio.

Según los registros individuales, entre las autoras con mayor producción figuran profesoras de universidades de Bogotá, Medellín y Cali, las tres ciudades principales del país, como se presenta en la tabla 2.

**Tabla 2.** Distribución de registros por investigadoras.

Investigadora	Universidad	No de registros
Julieta Lemaitre	Universidad de los Andes	15
Ana Milena Montoya	Universidad de Medellín	14
Diana Bustamante	Universidad San Buenaventura (Cali)	10
Isabel Cristina Jaramillo	Universidad de los Andes	8
Helena Alviar	Universidad de los Andes	7
Ana Patricia Pabón Mantilla	Universidad Industrial de Santander	6
Carolina Vergel Tovar	Universidad Externado de Colombia	6
Isabel Goyes	Universidad de Nariño	5

*Nota.* Fuente: elaboración propia.

Pese a esta concentración geográfica en cuanto a número de autoras y de registros individuales, si ordenamos el volumen de registros por universidad, hay instituciones de ciudades distintas a Bogotá con una producción importante, como se aprecia en la tabla 3.



Tabla 3. Distribución de registros por universidad

Universidad	Ciudad	No de registros
Universidad de los Andes	Bogotá	33
Universidad Icesi	Cali	14
Universidad del Tolima	Ibagué	10
Universidad de Medellín	Medellín	10
Universidad San Buenaventura	Cali	10
Universidad Externado de Colombia	Bogotá	7

Nota. Fuente: elaboración propia.

Lo anterior nos indica que, contrario a lo que suele creerse, las ciudades distintas a la capital han generado más tejido bibliográfico: hay varias autoras escribiendo sobre temas de género en momentos similares. Los registros de la literatura parecen mostrar que existe más discusión y debate en los trabajos regionales que en los trabajos de Bogotá (quizá porque están dialogando principalmente con la capital), así como un fuerte vínculo con el movimiento social de mujeres. En el Valle de Cauca, Tolima y Antioquia, es clara la conexión que han tenido las profesoras que escriben sobre derecho y género con organizaciones de base y el movimiento social más orgánico.

Al cruzar la información del número de registros por investigadora y por institución, se evidencia que la producción en las universidades líderes está jalonada por registros individuales. Esto habla, sin duda, del estado incipiente del campo de derecho y género en general.

Los índices de citación indican que los trabajos con mayor difusión y reconocimiento se concentran en la Universidad de los Andes de Bogotá, siendo Lemaitre, Jaramillo y Alviar las referencias más recurrentes en los trabajos especializados. Las profesoras Montoya y Vergel, por ejemplo, tienen un índice de citación medio en trabajos jurídicos no especializados (por fuera de la producción de derecho y género)<sup>6</sup>. Estas variaciones en los índices de citación pueden explicarse, según Posner (2000), por los costos de información: cuanto más a menudo se cita un trabajo, más familiar se vuelve, lo que reduce el costo de recordar y localizar el trabajo, en relación con el costo de recordar y localizar un trabajo menos citado y, por lo tanto, menos familiar.

Ahora bien, existen algunas dificultades con los índices de citación, documentadas en la literatura, que pueden impedir el acceso a información relevante. Por una parte,

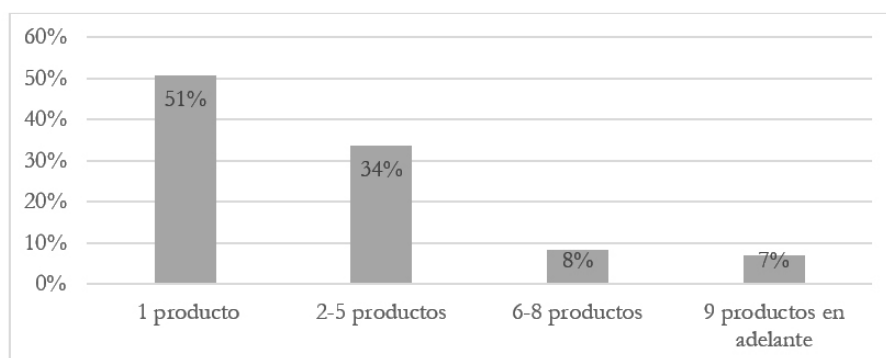
<sup>6</sup> Usamos un sistema de clasificación propio, distinto del sugerido por Google Scholar y similar a las tablas de Colciencias sobre la materia. Un registro tiene un índice de citación *alto* si tiene más de 20 citas, el índice se considera *medio* entre 10 y 19 citas, y *bajo* con menos de 9. El periodo de medición es de 10 años, contados a partir de la fecha de publicación.

los autores citan solo una fracción equivalente al 5% de su influencia, por tanto, se hace imposible detectar toda la literatura que se revisó para escribir un artículo académico. Dada la extensión de la literatura en un área de conocimiento y el limitado espacio de los artículos académicos, la mayoría de la literatura utilizada no se cita y no necesariamente los textos citados son los más importantes o de mayor calidad (MacRoberts, M. y MacRoberts, B., 2010). Por otra parte, si bien el número de citas de un autor es una medida confiable de la atención que recibe de la comunidad científica o, en otras palabras, su impacto científico, pueden presentarse problemas de citación debido a la ambigüedad del nombre en las bases de datos, lo cual degrada el proceso de recuperación de información, del análisis de citas y la atribución adecuada a los autores (Zhao y Strotmann, 2016).

Las citas deberían servir para que los estudiantes y los neófitos se familiaricen con el campo. Por tanto, es importante que los investigadores traten de corregir los problemas de ambigüedad de sus nombres o de trabajar colaborativamente en la elaboración de un artículo de revisión de literatura que agrupe la producción científica en el campo o en la consolidación de un repositorio de género en Colombia que permita la facilidad de acceso a la información y la construcción de estados de la cuestión en la materia.

La correlación de número de trabajos académicos y número autores muestra una baja densidad del campo, toda vez que el 51% cuenta con un solo registro. El índice de experticia o recurrencia, entendido como el número de veces que un autor publica sobre los mismos temas, es menor: solo el 7% de personas en el campo tiene más de 9 productos. El gráfico 2 ilustra este fenómeno.

**Gráfico 2.** Densidad de campo: volumen de producción académica por autor e índice de recurrencia



*Nota.* Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, pese a que en Colombia la profesionalización de los docentes de derecho es reducida (García Villegas y Ceballos Bedoya, 2019), las autoras de derecho y género que tienen un mayor índice de recurrencia son docentes profesionalizadas, es decir, se han formado en estudios de doctorado y ocupan cargos de tiempo completo en las universidades y pertenecen a grupos de investigación sobre el tema, lo que les permite especializarse en un campo del conocimiento, investigar la manera como operan las instituciones jurídicas en la práctica, pero también conocer su sentido y razón de ser, y teorizar al respecto. Esta es una característica propia de la profesionalización en el campo.

Es por ello que, aunque exista baja densidad del campo, la producción académica en materia derecho y género corresponde al 26% del total de la producción jurídica del país. De acuerdo con las cifras presentadas por SCImago (s.f.), entre los años 1996 y 2019 se publicaron en Colombia 1035 documentos en el área del derecho, ubicando la producción académica del país en la cuarta posición en Latinoamérica, después de Brasil, Chile y México, y el lugar 39 en el contexto internacional. Por su parte, la producción académica de estudios de género durante el mismo periodo fue de 264 documentos, siendo categorizada como la segunda en Latinoamérica después de Brasil y la número 27 en el mundo. Lo anterior indica que la producción académica en derecho y género en el país puede catalogarse como alta, en especial si se considera que este volumen de publicación es mayor que el que se presenta en otras ramas tradicionales del derecho, como el comercial o el disciplinario.

No obstante, usando los rangos de Google Scholar, es importante anotar que el promedio de citas por documento es bajo, puesto que equivale a 1,71 por documento, ubicando la producción en el lugar 132 de 168 países incluidos en la clasificación. Para Google Scholar, existe una citación alta cuando el texto se ha referenciado al menos cinco veces en publicaciones indexadas. Es decir, la citación en tesis o trabajos de grado no genera impacto. Lo anterior sugiere que se debería pensar en trabajar colectivamente en procesos de divulgación de la producción académica sobre derecho y género.

El tipo de producción, en cambio, habla de la incorporación de nuevos indicadores de productividad académica a las universidades. En los 25 años que componen la ventana de observación, cada año, sin falta, se incrementa la producción de artículos en revistas indexadas, mientras decrece el número de capítulos y de libros. Esta realidad ha sido analizada ya por varios autores que critican cómo la penetración de los *rankings* y las lógicas corporativistas en la academia ha convertido la vida de profesores y profesoras en un círculo de producción valorada exclusivamente por índices internacionales. Polese (2019), por ejemplo, se refiere a “la vida bajo Scopus”, hablando justamente de las presiones de la “producción intelectual” en la paradoja del “publicar o perecer” en las

universidades de “alta calidad”. Collyer (2018), por su parte, menciona los sesgos inmersos en esa lógica: comités editoriales compuestos solamente por profesores anglosajones, predominio del idioma inglés como *lingua franca* de la academia corporativa, altos costos de las publicaciones *open access* o de libre acceso. Estos factores, por ejemplo, hacen que académicos y académicas en el tercer mundo, hispanohablantes, publiquen menos y sean menos citados.

Esta tendencia contrasta con el comportamiento general de los estudios jurídicos, en donde la producción de libros y capítulos no se ha visto afectada por la emergencia del formato de artículo de revista. Por el contrario, la reputación y el prestigio de la doctrina siguen permaneciendo en la disciplina<sup>7</sup>, lo que habla, por su puesto, del valor de la tradición en la propia configuración del campo jurídico. La tabla 4 muestra la distribución de la producción en el campo de género y derecho por tipo de registro en el periodo analizado.

**Tabla 4.** Tipo de producción en derecho y género, 1991-2016

Tipo de producción	Cantidad
Artículos (revista indexada-revista especializada)	90
Capítulo de libro	44
Informe	1
Libros	37
Prensa	1
Trabajo de grado	18
Proyecto de investigación	7
<b>Total productos</b>	<b>198</b>

Nota. Fuente: elaboración propia.

Los datos de la tabla anterior indican que la producción en formatos tradicionales del campo jurídico, como los libros, representa en el caso del campo de estudios en derecho y género solo la tercera parte de los nuevos formatos académicos. Teniendo en cuenta que en el campo del derecho los libros y capítulos siguen siendo los formatos fundamentales, medir las citas de esos dos tipos de publicaciones es tan importante como medir las citas de artículos académicos. Aunque ahora se incluyen libros y capítulos de libros en algunas bases de datos, todavía hay muchas brechas en la cobertura (Barker, 2018).

<sup>7</sup> Esto puede hablarnos, además, de la conexión del campo de los estudios de género con las ciencias sociales antes que con el campo jurídico. Algo similar ocurre en la producción en derecho y género: en las ciencias sociales hay un incremento cada vez más agudo de la producción de los artículos de revista sobre los libros y los capítulos de libro.

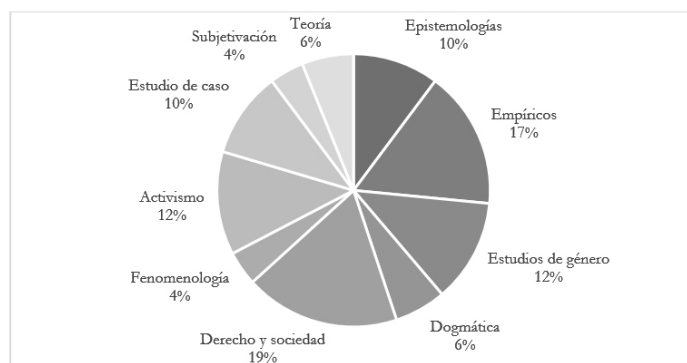
En términos de metodologías usadas por las autoras y de líneas de investigación, nuestro equipo de investigación identificó diez tipos de intervenciones por medio de dos reuniones de trabajo: una con los y las estudiantes encargados de la captura de datos y otra con las profesoras expertas en el campo (y vinculadas con la Red Alas - Capítulo Colombia). En dichas reuniones, se trató de generar taxonomías que recogieran distintos ángulos de investigación que construyen el objeto de estudio en/con/sobre el derecho. En ese sentido, las investigaciones sobre derecho y género tienden a analizar el fenómeno jurídico como parte de un fenómeno social más amplio que crea/refleja/oculta relaciones de poder asimétricas. Con base en esto se llegó a la siguiente clasificación:

- *Epistemologías*: realizan intervenciones en la forma en la que pensamos y entendemos la investigación en el campo jurídico, develando los supuestos fundamentales con los que construimos las ideas, discursos e instituciones en el derecho. El trabajo de María Victoria Castro (2015) sobre geografía legal es un ejemplo de ello.
- *Estudios empíricos*: combinan la metodología de análisis legal con metodologías provenientes de otros campos, como la sociología (estadística, entrevistas, encuestas), la antropología (la etnografía), la economía (análisis económico), la historia (análisis de fuentes primarias de archivo), entre otras. La tesis doctoral de Laura Porras (2018) usa métodos mixtos para reflexionar sobre el derecho laboral y de policía.
- *Estudios de género*: trabajos que, siendo producidos desde la academia jurídica, se inscriben en la tradición más amplia de los estudios sociales sobre los análisis de género. Los trabajos de María Mercedes Gómez (2009) ejemplifican esta clase de intervenciones.
- *Trabajos dogmáticos*: textos que, adoptando un punto de vista interno, intentan desestabilizar las categorías jurídicas ortodoxas con lecturas feministas. Un caso en el derecho penal es el libro de Camila Correa (2017) *La legítima defensa en situaciones de confrontación* o los diferentes documentos de Ana Milena Montoya (2009) sobre derecho constitucional.
- *Ejemplos de subjetivación*: se dedican a analizar la producción de subjetividades con especial énfasis en el componente jurídico. Las etnografías de mujeres trans y sus batallas legales, como la que realiza Natalia Salas (2016), son buenos ejemplos de esto.
- *Fenomenología de la movilización*: se concentran en describir historias de mujeres, colectivos, movilizaciones que se enfocan en las múltiples violencias y discriminaciones por género, así como las dinámicas de la movilización misma. Ilustran esta clase de intervenciones el trabajo de Lina Céspedes Báez (2010) sobre la movilización contra la violencia de género en Colombia, el libro *Mujeres cortes y medios: la reforma judicial del aborto* (Jaramillo y Alfonso, 2008), que estudió el proceso por medio del cual los colectivos de mujeres y feministas disputaron ante la Corte Constitucional la despenalización del aborto, y el libro *El derecho como conjuro* de Julieta Lemaitre (2009a).

- *Estudios de caso*: usan la metodología de análisis de caso para analizar situaciones concretas en donde convergen los vectores de derecho y género. El estudio de caso de las madres comunitarias como burócratas callejeras, que realizó Lina Buchely (2015) como tesis doctoral, es un ejemplo de ello.
- *Activismo/militancia*: son manifiestos políticos empleados para fomentar la militancia del feminismo legal. Algunos manuales de organizaciones que promueven rutas o protocolos de acción para casos de discriminación están en esta categoría; por ejemplo, trabajos como el de Mónica Roa y Barbara Klugman (2018).
- *Trabajos de derecho y sociedad*: analizan la brecha entre el derecho y la realidad dentro de las normas que desarrollan algún componente de la equidad de género. Hay tanto análisis de eficacia material como simbólica de esas normas. Los trabajos de Isabel Cristina Jaramillo (2006) y Natalia Ramírez (2007) sobre la ley de cuotas pueden ubicarse en este grupo.
- *Producción teórica*: se inscriben en el canon de la teoría jurídica, vinculando en enfoque feminista a preguntas clásicas sobre lo jurídico, como qué es, qué efectos tiene, quién gana y quién pierde con su promulgación, operación, adjudicación, entre otras; tal es el caso de *Crítica jurídica: el análisis distributivo como alternativa al legalismo liberal* de Helena Alviar e Isabel Jaramillo (2012).

El gráfico 3 presenta la distribución de los 198 trabajos analizados según el tipo de intervención.

Gráfico 3. Taxonomía de las investigaciones en derecho y género (n=198)



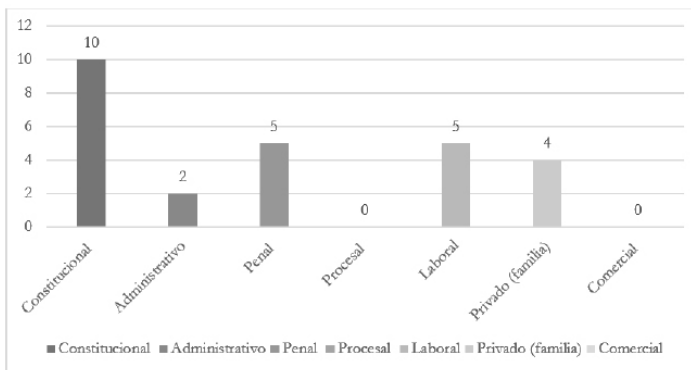
Nota. Fuente: elaboración propia.

Este análisis muestra cómo en la academia legal el trabajo de derecho y género ha estado mucho más vinculado a los estudios de derecho y sociedad (19%), los empíricos (17%), el activismo (12%) y los estudios de caso (10%), que analizan el derecho desde el

punto de vista externo, que a los trabajos dogmáticos, que lo hacen desde el punto de vista interno.

Ahora bien, otros son los resultados cuando analizamos la producción de las académicas vinculadas con el área de derecho y género en los campos tradicionales de la disciplina, es decir, con las grillas ortodoxas del derecho constitucional, laboral, penal, administrativo, privado y comercial (véase Gráfico 4).

**Gráfico 4.** Distribución de las investigaciones en derecho y género según las áreas tradicionales del derecho (n=11)



*Nota.* Fuente: elaboración propia.

Esta distribución evidencia otro tipo de características de la producción del campo. La primera y la más visible es la concentración del trabajo del campo en derecho y género dentro de la rúbrica del derecho constitucional. El trabajo en esta área ha permitido reestructurar muchas de las categorías básicas del derecho en general, entre ellas la violencia de género, dentro de la cual se ha incluido la protección contra el abuso físico, el uso de armas blancas, las ofensas sexuales y las carencias emocionales, médicas y nutricionales (Buchely, 2014). La investigación de profesoras como Isabel Goyes y Mónica Hidalgo (2007) se ubica en esa franja.

Lo anterior se explica por cuanto, a partir del cambio constitucional de 1991, esta área del derecho ha sido una herramienta eficaz para desarrollar la agenda de género en Colombia. La mayor parte de estas batallas se han materializado por medio de la participación de la mujer en las reformas constitucionales, las interpretaciones de la Corte Constitucional que han puesto los derechos de la mujer entre las grandes cuestiones del derecho, y los espacios de litigio que permiten los canales constitucionales por la vía de los derechos y que hicieron del interés del derecho público asuntos de derecho privado. No obstante, el

uso de la Constitución como herramienta ha sido cuestionada de manera importante por autoras feministas, quienes sostienen que el modelo del constitucionalismo heredado del liberalismo y la democracia recae en una ideología de contrato social-sexual que restringe estructuralmente la ciudadanía total de las mujeres (Rodríguez Ruiz y Rubio Marín, 2012).

Tanto la violencia de género como algunos temas relacionados con los derechos sexuales y reproductivos como el aborto se consideran asuntos penales, lo cual explica la concentración de escritos de género en esta área del derecho. Aquí pueden ubicarse los documentos de Marcela Abadía (2012a, 2012b). Otros campos importantes de intervención son el derecho laboral y el derecho privado. Este último solo tiene registros en el derecho de familia, como los trabajos de Isabel Cristina Jaramillo (2013). Nulas son las intervenciones de las académicas que trabajan derecho y género en el derecho procesal o el civil.

Ahora bien, este análisis de funcionamiento del campo es endogámico, pues los índices de citación se refieren únicamente al impacto que la literatura académica tiene en la comunidad científica, docentes e investigadores; en otras palabras, estas herramientas básicamente permiten evaluar el impacto dentro del mismo campo, pero dejan de lado otras áreas de influencia de la literatura. Las académicas del derecho no son solo investigadoras, sino que su dominio se extiende más allá de la universidad al ejercicio profesional del derecho y a la sociedad en su conjunto. Su producción puede ser citada en los tribunales, en proyectos de ley, en políticas públicas, en informes o recomendaciones a organismos gubernamentales, e incluso en medios de comunicación, usos que también deberían ser considerados cuando se examina su influjo.

Dado que reunir información que capture la influencia global de la literatura académica en otras áreas requiere una amplia minería de texto (Barker, 2018), a continuación, evaluaremos exclusivamente el impacto de esta literatura en la jurisprudencia constitucional. La penetración en este campo nos hablará, en líneas generales, de la intervención de los argumentos desarrollados por las académicas en los textos ya referenciados en análisis concretos de la realidad social y los conflictos de igualdad que se abordan en la jurisdicción.

## **2. IMPACTO: ¿LEEN LOS JUECES CONSTITUCIONALES A NUESTRAS PROFESORAS FEMINISTAS?**

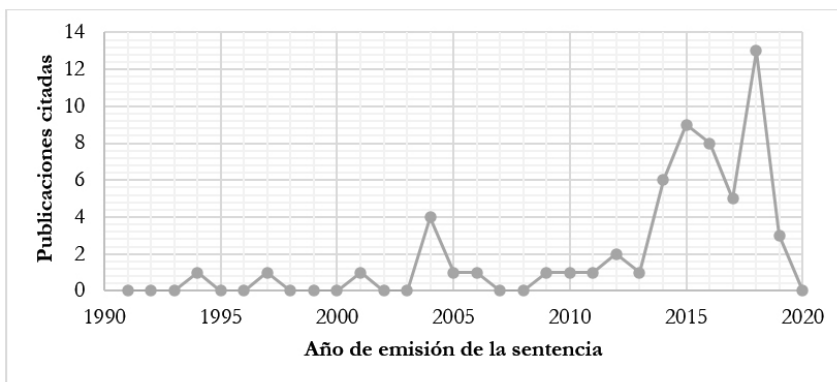
Tras la elección de Alejandro Gaviria como rector de la Universidad de los Andes, se hizo popular una frase que ilustra bien el trabajo académico: “Los profesores están ocupados escribiendo artículos que nadie lee”. Y ciertamente, las formas de medición de la docencia y los incentivos para la publicación han llevado a la academia a ser una máquina de letra muerta que, sin embargo, intenta enfrentar con indicadores distintos



el problema: los índices de densidad citacional, como el H5 de Google Scholar, apuntan a que nuestros trabajos sean “significativos”. Es decir, a que tengamos muchas citas. La academia misma se ha encargado de corromper estos índices y el tráfico de citas es popular. Hay programas académicos en donde es cada vez más frecuente ver a profesores exigir a sus estudiantes citar sus trabajos en su producción, que ahora es también –y de manera muy frecuente– un artículo académico.

En esta cadena, y dado el potencial de transformación de estos trabajos, intentamos evaluar el impacto de la literatura de derecho y género en la jurisprudencia del país. Para ello, realizamos una búsqueda de sentencias de género en el sistema de consulta de jurisprudencia de la rama judicial<sup>8</sup>, en el cual encontramos 485 sentencias en las cortes de cierre en el periodo 2000-2020. Al revisar las citaciones en dichas sentencias, hallamos que un amplio número de ellas, casi el 90 %, se refieren a leyes, convenios internacionales, así como a jurisprudencia nacional y de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, pero no a literatura académica, con excepción de los clásicos dogmáticos del derecho civil y procesal. En el caso específico de la jurisprudencia constitucional, a partir del 2015 se evidencia un cambio en la tendencia y se comienza a encontrar citas de artículos académicos de derecho y género como fundamento de la argumentación en las sentencias de la Corte Constitucional, como lo ilustra el gráfico 5. El análisis de esta variación en las prácticas de cita, sus causas y la caracterización de los magistrados que las utilizan, entre otros aspectos, debería ser incluido en la agenda de investigación del campo de estudios en género y derecho.

**Gráfico 5.** Frecuencia de citación de publicaciones académicas de género en sentencias de la Corte Constitucional, 1991-2020



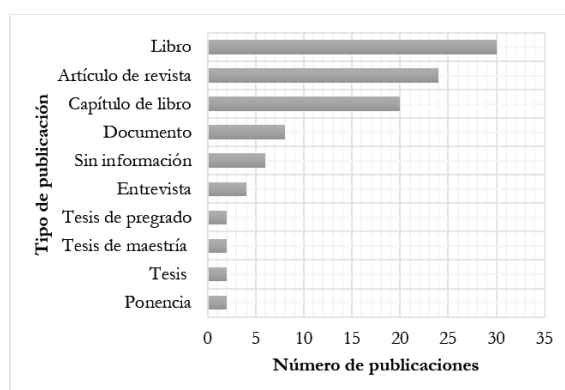
*Nota.* Fuente: elaboración propia.

<sup>8</sup> Disponible en: <https://jurisprudencia.ramajudicial.gov.co/WebRelatoria/consulta/index.xhtml>.

Como puede verse, pese al despertar temprano de la literatura de género y derecho en Colombia, su referencia en las sentencias es baja y lenta. Hay un incremento en las citas en el 2015, pero aun en el pico de citación, las sentencias de la Corte hacen referencia a 13 trabajos de literatura académica, una cifra baja si tenemos en cuenta que la CCC produce en promedio 1200 sentencias por año. Esto nos habla, entonces, de la baja penetración del campo en lo que Roscoe Pound llamó el Derecho en Acción: los análisis feministas jurídicos no permean la operación cotidiana del derecho, al menos, la representada por los jueces que resuelven casos de desigualdad de género en Colombia.

Ahora bien, esto puede relacionarse con una asincronía entre el campo judicial y el académico. Mientras la academia jurídica en general produce al menos desde el año 2000 más resultados en artículos, el análisis citacional de la jurisprudencia de la Corte Constitucional señala la tendencia a referenciar libros y doctrina, como puede observarse en el gráfico 6.

**Gráfico 6.** Tipo de publicaciones académicas citadas por la Corte Constitucional en sentencias sobre temas de género, 1991-2020



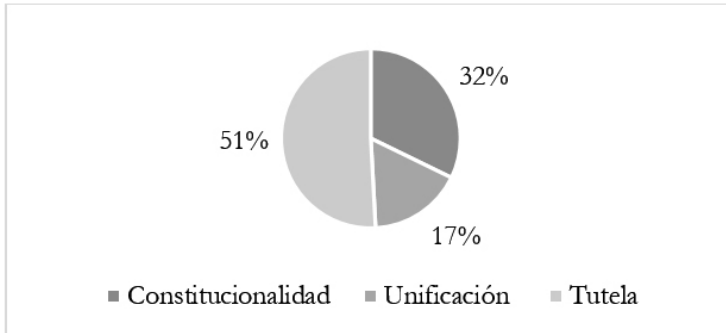
*Nota.* Fuente: elaboración propia.

Mientras en el periodo de análisis, 30 libros han sido referenciados en las sentencias, solo 24 artículos han sido tenidos en cuenta. Esta proporción es alarmante si consideramos que, analizada la producción del campo de derecho y género en Colombia, al 2020 hay una relación de 1/3 entre libros y artículos. Es decir, por cada libro publicado en derecho y género, se escriben tres artículos. Una hipótesis posible para explicar esto es que nuestros jueces no nos leen porque no escribimos en el formato adecuado. Como mencionamos en la sección anterior, los actores tradicionales del campo jurídico, profesores, jueces, abogados, tienen un apego especial al libro como contenedor de conocimiento. El libro nos

habla de un conocimiento enciclopédico, descontextualizado y abstracto, especialmente consumido por los estudiantes de derecho.

El gráfico 7 presenta el análisis cruzado de los tipos de sentencias emitidas por la CCC y en cuál de ellos se cita la literatura de derecho y género.

**Gráfico 7.** Tipos de sentencias de la Corte Constitucional en que se citan publicaciones académicas nacionales en temas de género, 1991-2020



*Nota.* Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con lo anterior, la ya de por sí reducida literatura de derecho y género que referencia la Corte Constitucional se ubica principalmente en las tutelas. Es decir, los jueces y las juezas que usan literatura académica lo hacen para resolver casos de desigualdad, no debates teóricos sobre la constitucionalidad de las normas. Este es un dato importante. Pese a que es necesario ampliar la información con datos cualitativos, como entrevistas a los jueces que referencian literatura académica, que existan 51% de sentencias de tutela que usan textos académicos sobre 32% de sentencias de constitucionalidad habla de un impacto, así sea pequeño, en la manera en la que los jueces y las juezas están interpretando los casos de desigualdad. Esto es importante porque la intervención, entonces, no es en la capa más teórica de la producción jurisprudencial, como podría pensarse, sino en el análisis real de casos concretos.

### 3. CONCLUSIONES

La utilidad de los ejercicios bibliométricos radica en que nos ayudan a revisar lo que somos: son metainvestigaciones que dan cuenta de nuestras prácticas asociadas a la publicación y nos ponen a pensar en por qué lo hacemos. Este tipo análisis habla de nosotras mismas, del tiempo que nos toma llegar a publicar y ser referenciadas, así como de las posibles barreras ocultas en ello. En la pandemia, por ejemplo, empieza a haber una

alteración en la producción académica de las mujeres, derivada de las tareas de cuidado. Buenas herramientas bibliométricas nos ayudarán a entender esos flujos, y esto tiene que servir para comprender la institucionalidad de la academia.

La bibliometría es además una herramienta útil para rastrear, en este mundo de indicadores y algoritmos, el impacto de nuestro trabajo. Tener el dato de las producciones es solo la primera capa de la información. También es importante saber quiénes nos leen, quiénes nos citan, quiénes nos confrontan. O, en el caso de la literatura en derecho y género, por qué no nos citan, por qué no nos leen, por qué no nos confrontan.

Los resultados referenciados en las secciones anteriores indican que existe una emergencia del campo de estudio en derecho y género vinculada con el cambio constitucional. La potencia de la cláusula de igualdad y su temprano desarrollo jurisprudencial llevaron a que desde 1991 casi 200 piezas de la literatura especializada se escribieran sobre el tema. Esta literatura habla de algo que los feminismos y la literatura sobre los estudios de género a nivel general ya tenían identificado: la conexión de lo jurídico con la movilización y el análisis de los problemas de equidad de género.

La emergencia del campo y las herramientas bibliométricas se refieren también a contextos. Los registros analizados superan en número, dentro del mismo lapso, a las publicaciones de áreas tradicionales del derecho. Eso implica que, de una u otra manera, en Colombia la participación de las mujeres en la academia ha permitido que campos reflexivos, como el que conecta el derecho y el género, sean visibles y prolíficos en términos de escritura.

Por otra parte, los resultados replican en varios ejes las dinámicas observadas en la producción académica de las universidades colombianas: la publicación se concentra básicamente en Bogotá, donde además laboran las pocas investigadoras que reúnen el mayor número de registros. Esto es, existe un número reducido autoras que escriben sobre estos temas, pero lo hacen con frecuencia. También es importante señalar que la dinámica de citación del campo no es alta, lo que habla de la instancia preliminar en la que se encuentra. Espacios como las Red Alas, que permite publicar este libro y reunir a las profesoras que trabajan este tema, seguramente tendrán efectos favorables en la lectura interna cruzada de los textos y el desarrollo de debates sustantivos entre las profesoras en estas líneas de investigación.

Una observación interesante que nos permiten hacer los resultados presentados es que la mayoría de la producción del campo ha permanecido en el punto de vista externo. Las cifras son contundentes sobre cómo los trabajos en sociología del derecho o los estudios empíricos triplican en número nuestra producción en dogmática jurídica. Eso implica que, como campo, hemos respondido al momento inicial de nuestra consolidación analizando

la eficacia de las normas que hablan sobre las mujeres o los efectos diferenciales que normas que se pretenden neutras generan sobre nosotras. Poco hemos hecho por generar lecturas feministas de las instituciones jurídicas que logren desestabilizar los cánones ortodoxos con otras formas de pensar y hacer el derecho. Esto es visible en el análisis de impacto en la jurisprudencia constitucional: a pesar de que existen algunas referencias a las profesoras que escriben en el campo, el uso de los textos académicos en la Corte Constitucional es realmente bajo.

Esto, sin lugar a duda, es una deuda a gritos en espacios sociales donde la discusión sobre la equidad de género ha ganado terreno y necesita el desarrollo de protocolos, procesos y normas con perspectiva feminista: cómo se opera la inversión de la carga de la prueba en procesos de acoso, cómo se escriben sentencias con perspectiva de género y cómo se hacen análisis jurídicos feministas. En el mundo ya hay ejemplos bien desarrollados que necesitamos empezar a explorar. La baja penetración en la jurisprudencia constitucional habla entonces de estas deudas.

Finalmente, poco hemos hecho por generar lecturas críticas dentro de nuestro mismo campo. Se analizan los desarrollos normativos, pero no se señalan los contextos de movilización que hay detrás de ellos. Los feminismos son diversos y variados, por lo que es importante empezar a localizar los trabajos desde el mismo campo, a mostrar diferencias y contrastes y a plantear esquemas de *accountability* de nuestros avances. Este trabajo ya muestra que hemos avanzado mucho. Nos queda pues el siguiente paso.

**BIBLIOGRAFÍA**

- Abadía, M. (2012a). Una reconstrucción histórica del derecho constitucional a la vida como barrera a la destipificación del aborto. En Alviar, H. (coord.), *Perspectivas contemporáneas en la investigación jurídica*, pp. 51-70. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Abadía, M. (2012b). Usos y abusos del sistema penal. *Revista de Estudios Sociales*, (42), pp. 104-117. DOI: <https://doi.org/10.7440/res42.2012.10>
- Alviar García, H. y Jaramillo Sierra, I. C. (2012). *Crítica jurídica: El análisis distributivo como alternativa al legalismo liberal*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Ediciones Uniandes.
- Barker, S. (2018). Exploring the development of a standard system of citation metrics for legal academics. *Canadian Law Library Review*, 43(2), pp. 10-25.
- Bonilla Maldonado, D. E. (comp.). (2015). *Geopolítica del conocimiento jurídico*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Ediciones Uniandes.
- Buchely Ibarra, L. F. (2014). Género y constitucionalismo: una mirada feminista al derecho constitucional colombiano. *Ciencia Política*, 9(18), pp. 83-107. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/cienciapol/article/view/52309/0>
- Buchely Ibarra, L. F. (2015). *Activismo burocrático. La construcción cotidiana del principio de legalidad*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Buchely Ibarra, L. F. (2019). Género y Derecho. 25 años de literatura académica en Colombia. En Y. Echeverry Enciso (ed.). *Constitución y jurisprudencia. Balances y perspectivas de la construcción de un Estado social y democrático de derecho en Colombia*. Cali: Editorial Universidad Icesi. DOI: <https://doi.org/10.18046/EUI/escr.19.2019>
- Castro, M. V. (2015). "Derecho, espacio y poder. Una aproximación a la geografía legal desde el análisis distributivo del derecho", Tesis de doctorado, Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.
- Céspedes Báez, L. (2010). Las limitaciones de las palabras de los jueces. El intento fallido del Auto 092 de 2008 de caracterizar la violencia sexual en contra de las mujeres como un crimen de lesa humanidad en el conflicto armado colombiano. *Revista de Derecho Público*, (24), pp. 1-14. [https://derechopublico.uniandes.edu.co/components/com\\_revista/archivos/derechopub/pub89.pdf](https://derechopublico.uniandes.edu.co/components/com_revista/archivos/derechopub/pub89.pdf)
- Collyer, F. M. (2018). Global patterns in the publishing of academic knowledge: Global North, Global South. *Current Sociology*, 66(1), pp. 56-73.
- Correa Flórez, M. C. (2017). *La legítima defensa en situaciones de confrontación. La muerte del tirano de casa*. Bogotá: Temis, Ediciones Uniandes.

- Forrest, D. (2016). We're here, we're queer, and we're not going shopping': Changing gay male identities in contemporary Britain. En *Dislocating masculinity: Comparative ethnographies*, pp. 109-122. Londres: Taylor & Francis.
- García Villegas, M. y Ceballos Bedoya, M. A. (2019). *La profesión jurídica en Colombia: falta de reglas y exceso de mercado*. Bogotá: Dejusticia.
- Gómez, M. M. (2009). De las heterosexualidades obligatorias a los parentescos alternativos. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 1, pp. 82-103. [http://revlatinofamilia.ucaldas.edu.co/downloads/Rlef1\\_5.pdf](http://revlatinofamilia.ucaldas.edu.co/downloads/Rlef1_5.pdf)
- Goyes Moreno, I. e Hidalgo Oviedo, M. (2007). *Principios de derecho laboral: Líneas jurisprudenciales*. San Juan de Pasto: Editorial Universidad de Nariño.
- Hao, D. y Strotmann, A. (2016). Dimensions and uncertainties of author citation rankings: Lessons learned from frequency-weighted in-text citation counting. *Journal of the Association for Information Science & Technology*, 67(3), pp. 671-682. DOI: <https://doi.org/10.1002/asi.23418>
- Jaramillo Sierra, I. C. (2006). Reforma legal, feminismo y patriarcado en Colombia: el caso de la ley de cuotas para mujeres en cargos de alto nivel de la Rama Ejecutiva. En Cabal, L. y Motta, C. (comps.), *Más allá del derecho. Justicia y género en América Latina*, pp. 59-144. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Jaramillo Sierra, I. C. (2013). *Derecho y familia en Colombia. Historias de raza, género y propiedad 1540-1980*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Jaramillo Sierra, I. C. (2015). Un examen a los intercambios académicos más allá de la división entre norte y sur. En *Geopolítica del conocimiento jurídico*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Ediciones Uniandes.
- Jaramillo Sierra, I. C. y Alfonso Sierra, T. (2008). *Mujeres, cortes y medios. La reforma judicial de aborto*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Lemaitre Ripoll, J. (2009a). *El derecho como conjuro: fetichismo legal, violencia y movimientos sociales*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Ediciones Uniandes.
- MacKinnon, C. A. (2012). Foreword. En *Feminist Constitutionalism – Global Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MacRoberts, M. H. y MacRoberts, B. R. (2010). Problems of citation analysis: A study of uncited and seldom-cited influences. *Journal of the American Society for Information Science & Technology*, 61(1), pp. 1-12. DOI: <https://doi.org/10.1002/asi.21228>
- Montoya, A. (2009). Mujeres y ciudadanía plena, una mirada a la historia jurídica colombiana. *Revista Opinión Jurídica*, 8(16), pp. 137-148.
- Moser, C. (2012). *Gender planning and development: Theory, practice and training*. Londres: Routledge.

- Páez, A. (2017). Gray literature: An important resource in systematic reviews. *Journal of Evidence-Based Medicine*, 10(3), pp. 233-240. DOI: <https://doi.org/10.1111/jebm.12266>
- Polese, A. (2019). *The SCOPUS diaries and the (il)logics of academic survival: A short guide to design your own strategy and survive bibliometrics, conferences and unreal expectations in academia*. Ibidem Press.
- Price, D. J. (1963). *Little science. Big science*. Nueva York: Columbia University Press.
- Porras Santanilla, L. C. (2018). “ ‘Viviendo del rebusque:’ A study of how law affects street rebuscadores in Bogotá”, Tesis de doctorado, University of Ottawa, Ottawa, Canadá. DOI: <http://dx.doi.org/10.20381/ruor-21577>
- Posner, R. A. (2000). An economic analysis of the use of citations in the law. *American Law and Economics Review*, 2(2), pp. 381-406.
- Ramírez Bustamante, N. (2007). Ley 581 de 2000 ¿Ganamos o perdimos? *Revista Opinión Jurídica*, 6(11), pp. 87-114. <http://www.scielo.org.co/pdf/ojum/v6n11/v6n11a6.pdf>
- Roa, M. y Klugman, B. (2018). “Seeking social change in the courts. Tools for strategic advocacy”. Women’s Link Worldwide. <https://www.womenslinkworldwide.org/en/files/3043/seeking-social-change-in-the-courts-tools-for-strategic-advocacy.pdf>
- Rodríguez Pizarro, A. N. e Ibarra Melo, M. E. (2013). Los estudios de género en Colombia. Una discusión preliminar. *Sociedad y Economía*, 24, pp. 15-46. <http://www.scielo.org.co/pdf/soec/n24/n24a02.pdf>
- Rodríguez Ruiz, B. y Rubio Marín, R. (2012). On parity, independence and Women’s Democracy. En Baines, B., Barak-Erez, D. y Kahana, T. (eds.), *Feminist Constitutionalism - Global Perspectives*, pp. 91-100. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salas, N. (2016). “Consideraciones de política pública trans: trayectorias y cambio social”, Tesis de maestría, Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- SCImago, (sf.). SJR-SCImago Journal & Country Rank. <http://www.scimagojr.com>
- Vergara-Figueroa, A. (2018). *Afrodescendant resistance to deracination in Colombia. Massacre at Bellavista-Bojayá-Chocó*. Suiza: Palgrave MacMillan.







Este libro se terminó de editar en diciembre de 2020. En su preparación, realizada desde la Editorial Universidad Icesi, se utilizaron tipos Adegá Serif 11/15 y Lemon Milk en 12/15.



Los últimos años han sido el escenario de feroces denuncias sobre la violencia sexual. La revista Time reconoció al movimiento #MeToo como personaje del año 2017 por su impacto en redes sociales y su capacidad para desestabilizar los mercados laborales en los Estados Unidos. Las actrices de Hollywood se vistieron de negro en la ceremonia de los Globos de Oro en enero del 2018 para denunciar el acoso sexual en sus trabajos. Las actrices francesas, a su vez, consideraron las quejas sobre acoso, abuso y consentimiento en el cine gringo como un ademán puritano y conservador, y reivindicaron a la mujer como agente de deseo. Las periodistas colombianas y argentinas se sumaron a la movilización y denunciaron acosos múltiples dentro de los medios de comunicación, donde varias de ellas habían recibido ofertas de trabajo o ascensos a cambio de sexo. Este libro es un primer esfuerzo por sistematizar las reacciones que se han dado en latinoamérica en los últimos cinco años a partir de las movilizaciones estudiantiles en contra el acoso sexual y la violencia de género en el contexto universitario.

