

La encrucijada de la virtualidad en la educación superior frente al problema multidimensional de las violencias basadas en género*

[Artículos]

Nicholl Valeria Pachón Montañez**

Recibido: 10 febrero de 2021

Aceptado: 6 de mayo de 2021

Citar como:

Pachón Montañez, N. V. (2021). La encrucijada de la virtualidad en la educación superior frente al problema multidimensional de las violencias basadas en género. *Revista IUSTA*, (55). <https://doi.org/10.15332/25005286.6856>



Resumen

A partir de la Sentencia T-239 de 2018, se ha escalado en las discusiones jurídicas la necesidad de crear ambientes educativos libres de violencias basadas en género, no obstante, tanto la caracterización como el reconocimiento de estas violencias en las aulas sigue siendo una discusión estéril y meramente enunciativa. La emergencia sanitaria

* Artículo resultado del proyecto de investigación: "Protocolos de atención y prevención de violencias basadas en género en las instituciones de educación superior", desarrollado en la Facultad de Derecho de la Universidad Católica de Colombia.

** Abogada de la Universidad Católica de Colombia, institución donde también cursó el Diplomado en Prevención de la Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes (ESCNNA) en Entornos Digitales. Cofundadora de la iniciativa Tejido de Equidad en la Universidad Católica de Colombia para el fomento de la igualdad de género. Correo electrónico: nvpachon@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3821-6504>

ocasionada por COVID-19 ha mostrado la necesidad de repensar las relaciones y las dinámicas educativas más allá de los preconceptos, para atender las complejidades que representan tanto la construcción del diálogo como el uso del lenguaje dentro de las dinámicas educativas.

En este artículo se hace un llamado a aprovechar el surgimiento de las nuevas formas de comunicación en las instituciones de educación superior para replantear la manera en que se está observando la violencia de género a partir de los instrumentos institucionales resultantes de la Sentencia T-239 de 2018 y profundizar en el estudio de las condiciones de igualdad dentro de las aulas, con el propósito de contar con herramientas que respondan de manera efectiva a la materialización de la igualdad de género en la educación.

Palabras clave: desigualdad, género, lenguaje, reconocimiento, violencia simbólica, virtualidad.

The crossroads of virtuality in higher education in the face of the multidimensional problem of gender-based violence

Abstract

Since Ruling T-239 of 2018, the need to create educational environments free of gender-based violence has escalated in legal discussions, however, both the characterization and recognition of this violence in classrooms remains a fruitless and merely illustrative discussion. The health emergency conditions caused by COVID-19 has shown the need to rethink relationships and educational dynamics beyond preconceptions, in order to address the complexities that represent both the construction of dialogue and the use of language within educational dynamics.

This paper calls to take advantage of the emergence of new forms of new forms of communication in higher education institutions to rethink the way in which gender violence is being observed based on the institutional instruments resulting from ruling T-236 of 2018 and to deepen the study

of the conditions of equality within the classrooms, in order to have tools that respond effectively to the materialization of gender equality in education.

Keywords: inequality, gender, language, recognition, symbolic violence, virtuality.

A encruzilhada da virtualidade no ensino superior ante o problema multidimensional das violências baseadas em gênero

Resumo

A partir da sentença T-239 de 2018, a necessidade de criar ambientes educacionais livres de violências baseadas em gênero vem surgindo; contudo, tanto a caracterização quanto o reconhecimento dessas violências nas salas de aulas são uma discussão estéril e meramente enunciativa. A emergência sanitária ocasionada pela covid-19 vem mostrando a necessidade de repensar as relações e as dinâmicas educativas mais além dos preconceitos, para atender às complexidades que representam tanto na construção do diálogo quanto no uso da linguagem dentro das dinâmicas educacionais. Neste artigo, faz-se uma chamada a aproveitar o surgimento das formas de comunicação nas instituições de ensino superior para repensar a maneira em que a violência de gênero está sendo observada a partir dos instrumentos institucionais resultantes da sentença T-239 de 2018 e aprofundar no estudo das condições de igualdade dentro das salas de aula, com o objetivo de contar com as ferramentas que atendam efetivamente à materialização da igualdade de gênero na educação.

Palavras-chave: desigualdade, gênero, linguagem, reconhecimento, violência simbólica, virtualidade.

Introducción

A partir de las disposiciones establecidas por el gobierno nacional en el territorio colombiano como respuesta a la pandemia del COVID-19, desde el 25 de marzo de 2020, la mayoría de actividades migraron a la modalidad virtual y las condiciones que atravesaban las interacciones humanas cambiaron para establecer nuevas formas de interpretar el mundo. En consecuencia, campos como la educación tuvieron que adaptarse gradualmente a la prestación del servicio de manera virtual para contar con las condiciones suficientes de garantizar el derecho a la educación de todos y todas.

Los procesos que se venían implementando en las instituciones de educación superior (IES), en cumplimiento de la Sentencia T-239 de 2018, para la creación de protocolos que atendieran las violencias basadas en género (VBG)¹, quedaron relegados a un segundo plano dadas las condiciones de la emergencia sanitaria. Sin embargo, el aumento general en las VBG a nivel nacional² evidenció que el aislamiento no escapaba de las dinámicas de reproducción de la desigualdad, dado que las VBG son un problema que se ha perpetuado a partir del discurso y no simplemente como una consecuencia instintiva o biológica de las interacciones humanas.

Por su parte, el sector educativo asumió acciones urgentes frente a la necesidad de prestar el servicio de formación en línea, en este sentido, en junio de 2020 se crearon los lineamientos que rigen la adopción de

¹ "La violencia basada en el género (VBG) es un término utilizado para describir los actos perjudiciales perpetrados en contra de una persona sobre la base de las diferencias que la sociedad asigna a hombres y mujeres" (Unicef, s. f.).

² A mediados de junio de 2020, diversos grupos feministas promovieron en Colombia una acción colectiva desde la virtualidad a favor de la "Declaración de crisis humanitaria de emergencia por violencia contra las mujeres", como consecuencia del aumento de violencia feminicida durante el confinamiento.

medidas para la educación virtual. A pesar de la premura en determinar los aspectos meramente formales para la adaptación de la educación a la virtualidad, los lineamientos desarrollados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) establecieron dentro de su literalidad un conjunto de conceptos para dilucidar los principios que debe seguir buscando la educación a pesar de la pandemia. “Brecha: diferencia de condiciones para avanzar en el desarrollo y en el aprendizaje que viven grupos de estudiantes en comparación con otros y que los ubica en situación de desigualdad educativa, social o económica” (Ministerio de Salud y MEN, 2020, p. 8).

Estas medidas buscaron prevenir la deserción escolar en el sistema educativo, que en la educación superior ha sido mayor en mujeres durante los últimos seis años, como lo registra el Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior (Spadies) del MEN. Si bien al momento de esta investigación no existe un registro oficial significativo de la relación entre la deserción universitaria de mujeres y la exposición que afrontan a ser víctimas potenciales de violencia sexual en las aulas, es posible identificar otras condiciones que pueden configurar la decisión de las mujeres a renunciar a los entornos educativos.

En este sentido, la presente investigación busca responder en qué medida existen aristas de las VBG a las que la educación superior no ha respondido y que atentan contra el derecho a una educación libre de violencias en Colombia. A partir de este cuestionamiento se construye el marco normativo que ampara los derechos de las mujeres a vivir libres de violencias de género en todos sus entornos, comprendiendo la educación como un espacio esencial para la conquista de la igualdad.

Cabe mencionar que, a pesar de que la violencia sexual es la más alarmante en el entorno educativo, existe un andamiaje de discursos, actos

de minimización, discriminación, estigmatización de la denuncia e incluso invisibilización de las VBG, que opera como detonante potencial de la deserción de mujeres en la educación superior. Por esto es necesario ahondar en el análisis de la institución de un discurso que entienda las complejidades de las VBG más allá de la violencia sexual.

Siguiendo este propósito, la presente investigación estudia el marco jurídico-normativo en el avance a la protección a la mujer en la educación superior y la reacción ante las VBG, en contraste con los indicadores de violencia, que permiten identificar distintos escenarios de VBG en la educación superior, como evidencia de la complejidad de estas violencias y su normalización en las IES.

A partir de un análisis global de la educación superior y sus procesos, este artículo busca comprender la forma en que los discursos patriarcales han permeado el aprendizaje y con esto han normalizado las VBG. Asimismo, se consideran los mecanismos de protección existentes en Colombia para la protección de estas violencias en las IES, para presentar una crítica tanto a los instrumentos de reacción como a su efectividad, con el objetivo de evidenciar otros escenarios de desprotección frente a las VBG y demostrar lo esenciales que resultan la prevención y la pedagogía a la hora de avanzar en el derecho a una educación libre de violencias para las mujeres.

Las violencias basadas en género y la educación superior: otras dimensiones en la discusión

El discurso sexista dentro de la educación superior está naturalizado precisamente porque la institución replica las creencias sociales que orbitan alrededor del entorno educativo. Comprender la formación académica por fuera de las condiciones fenomenológicas que envuelven

tanto a los alumnos como a los docentes es creer que la educación es un proceso de alienación que sucede de forma paralela en la sociedad, lo que implicaría de manera directa eliminar la capacidad de cambio y crítica que caracteriza tanto a los procesos pedagógicos como a los académicos.

Así las cosas, para explicar las raíces de la desigualdad hay que partir de la aceptación de que existe efectivamente una pedagogía del poder que, tal como lo ha mencionado Rita Segato (2018), se trata de un proceso de reproducción de los elementos del orden patriarcal en el proceso de identidad de hombres y mujeres, organizado a partir de los mandatos de masculinidad y feminidad que naturalizan la jerarquía, dicho en sus palabras:

El patriarcado, como he afirmado anteriormente, es la primera pedagogía de poder y expropiación de valor, tanto en una escala filogenética como ontogenética: es la primera lección de jerarquía, aunque la estructura de esa jerarquía haya ido mutando en la historia.
(Segato, 2018, p. 15)

Al respecto, sobre la propuesta de contrapedagogías de la crueldad que propone Segato frente a la pedagogía del poder, es necesario comprender que la identificación de estas violencias ha surgido de la observación crítica colectiva del sufrimiento afrontado en el cuerpo de las mujeres y que presupone un ejercicio de desafío a los aprendizajes del poder patriarcal. Es decir, el reconocimiento de las VBG como consecuencia de una violencia sistémica requiere desatender los discursos que dan una identidad común a los casos de violencia y relegan su origen a condiciones aisladas o meramente individuales (Segato, 2018).

La relación entre la pedagogía de la violencia y los procesos de la educación superior existe más allá de la interacción entre educador y educando, de manera que resulta preciso leer las macrodinámicas de la

educación superior. La educación por competencias ha establecido en los campus universitarios y demás ciclos de educación técnica la necesidad de crear criterios homogeneizadores en la formación para que la comunidad educativa responda como conjunto a los requerimientos mercantiles de los campos laborales y que consecuentemente pueda evaluarse así la capacidad formativa que cada IES tiene frente a los retos de los resultados de aprendizaje.

La forma en la que se autoperceben y funcionan las IES entra en conflicto con las diversas exigencias normativas para establecer ambientes educativos propicios para toda la comunidad académica, lo que se traduce precisamente en que la inclusión de espacios para sanear las desigualdades es pensada como un elemento adicional a las actividades educativas y no como un enfoque necesario dentro del proceso de (in)formación. En este sentido, Fuentes Vásquez (2016) analiza las condiciones de la educación superior en Colombia frente a la necesidad de la inclusión de enfoques que atiendan un mínimo de condiciones para la dignidad humana:

La importancia de la educación multicultural, y de la adopción de los lentes de género, permitirá examinar y comprender de manera distinta la construcción del conocimiento; la identificación y priorización de los problemas de las disciplinas; y su contexto histórico, ético, político y social, entre otros asuntos. Incluir estos enfoques en el diseño curricular de los programas dará las herramientas para establecer desigualdades y exclusiones en la construcción, difusión y apropiación del saber. (Fuentes Vásquez, 2016, p. 71)

Por tanto, la pretensión de las universidades de crear ambientes libres de VBG sin hacer un proceso de reconocimiento tanto de la estructura de la violencia como del origen de esta, con un propósito meramente altruista y no como un compromiso real y sustancial con el derecho a las mujeres a

vivir libres de violencia, resulta un despropósito, al desaprovechar el carácter crítico y transformador de los claustros universitarios.

El significativo pero entorpecido avance en el compromiso de las IES para crear espacios libres de violencia, a partir de la Sentencia T-239 de 2018, ha dedicado todos sus esfuerzos a comprender este fenómeno únicamente en los escenarios de la violencia sexual, como consecuencia de una mala interpretación de la literalidad de la Sentencia que, en primera medida, hace un llamado al MEN sobre este tipo de violencia³ y, a continuación, aborda otras VBG. Sin embargo, la comprensión limitada de la violencia, que conlleva centrar los esfuerzos únicamente en combatir el acoso sexual, resulta incompatible con el contenido normativo que exponen las IES en sus múltiples protocolos y rutas, donde mencionan el marco normativo nacional e internacional para la protección de los derechos de las mujeres. La desatención por parte de las IES a la necesidad de responder a las VBG no es únicamente un desconocimiento de la Sentencia mencionada, sino que también es una falta de aplicación de las disposiciones del Decreto 4798 de 2011 que señala:

Artículo 6º: De la educación superior. El Ministerio de Educación Nacional promoverá, especialmente a través de los programas de fomento, que las instituciones de educación superior, en el marco de su autonomía: [...] c) Adelanten a través de sus centros de investigación, líneas de investigación sobre género y violencias contra las mujeres.

³ "Por lo anterior, la Sala estima pertinente exhortar 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" (C.C., Sentencia T-239/18, Colom.).

Así las cosas, el llamado a las IES a crear mecanismos de pedagogía contra la violencia de género institucionalizada aparece como un deber adquirido no solamente desde el marco legal sino también como una deuda histórica para sanear el ambiente de hostilidad contra las mujeres. No resulta entonces nuevo para los sistemas de pedagogía en educación superior la inclusión de mecanismos para identificar y sensibilizar a la población estudiantil frente a la violencia de género en sus diferentes dimensiones.

Desde hace varios años existen mecanismos que desde la academia responden al reconocimiento de las VBG como fenómeno amplio, en 1996, Glick y Fiske influyen en la creación del ASI⁴ (Inventario de Sexismo⁵ Ambivalente) por medio del cual se han podido estudiar comportamientos que, pese a ser concebidos socialmente como positivos, reproducen las concepciones típicas de los roles de género que limitan principalmente las libertades de las mujeres. Gracias a este sistema de estudio se pudo concebir la forma en que los discursos que premian y castigan conductas se ajustan a las normas de los estereotipos de género y cómo estas generan

⁴ El ASI consiste en la aplicación de un método de investigación basado en una encuesta realizada a un grupo focal determinado, en el cual se formulan dos tipos de afirmaciones. En primera medida, los participantes recibirán 21 afirmaciones que evidencian el sexismo hostil entendido como un ataque directo a la integridad y dignidad de las personas, mientras que en un segundo momento se entregarán 21 afirmaciones que evidencian un comportamiento sexista benevolente, que refleja actos que comúnmente son percibidos como cordiales, pero que esconden la reproducción de estereotipos de género.

⁵ En este artículo se mencionan los conceptos sistema patriarcal y sexismo, el primero se refiere a las macroestructuras sociales que sostienen la comprensión del mundo y la creación de mecanismos de interacción social a partir del hombre como individuo, sostenidas bajo la idea de la mujer como la otredad (Beauvoir, 1949); por otro lado, el sexismo explica las asunciones que se hacen frente a los roles que deberían asumir los individuos de acuerdo con su sexo biológico. A partir de estas claridades debe entenderse que cuando se menciona el machismo se trata del mecanismo de la cultura que amplifica la concepción de la superioridad masculina (Bourdieu, 1998). En este orden de ideas, tanto el sexismo como el machismo son resultado del sistema patriarcal.

un ambiente con mayor tolerancia a la hostilidad masculina que dificulta la denuncia de violencias mayores (Cárdenas et ál., 2010, p. 126).

A partir de un estudio realizado en el 2019, en el cual se aplicó la metodología ASI a un grupo de 280 estudiantes universitarios españoles y colombianos, en el marco de dos grupos focales de estudio en los que uno había recibido con anterioridad una educación transversal con enfoque de género y el otro únicamente había escuchado de temas de género fuera de las aulas, se pudo evidenciar que el grupo de estudiantes con una formación integral en sensibilidad de género presentaba un rechazo absoluto a todas las formas de discriminación sexista, mientras que el grupo de estudiantes cuya comprensión de género era escasa mostró una gran dificultad para identificar el sexismo ambivalente e incluso algunas modalidades de sexismo hostil (Rodríguez-Burbano et ál., 2021).

Esta misma investigación muestra de manera puntual la situación en Colombia, a partir de la aplicación del método ASI en la Universidad Industrial de Santander, donde se encontró que frente a todas las afirmaciones existe una percepción global de inferioridad de las mujeres, así como el hecho de que pese a haber existido formación parcial en temas de género, esta no fue atenuante de las conductas sexistas. Frente a estos resultados, en ambos países la investigación concluyó:

[...] la literatura muestra que existe una relación inversa entre el sexismo y la educación de género, se debe tomar en cuenta que en Colombia la educación de género no es obligatoria e incluso cuando existen algunos esfuerzos para introducir una cátedra de estudios de género en los planes de estudio de pregrado, su aplicación hasta el momento es de poca intensidad. Esto nos lleva a señalar que hay que pensar en programas educativos en género que se ofrezcan de forma transversal y permanente, teniendo en cuenta los factores culturales a nivel regional y nacional. (Rodríguez-Burbano et ál., 2021, p. 14)

Es aquí donde la relación entre los procesos de aprendizaje y pedagogía, así como la identificación de conductas que promueven e invisibilizan otras formas de violencia de género se hacen cada vez más estrechas. Asimismo, la necesidad de estudiar la existencia de las VBG y el discurso empleado en el escenario académico a la hora de comprender y estudiar los individuos en razón a su sexo y su género se hace cada vez mayor, pues la aceptación y discusión de las violencias sexuales al interior de las IES es tan solo el inicio para la creación de acciones que garanticen ambientes para una educación libre de todo tipo de violencias, en particular de las ejercidas contra las mujeres.

La educación superior y la violencia patriarcal en el desarrollo del conocimiento

Los procesos sociales y las críticas y análisis que se presentan dentro de la academia no pueden considerarse de manera aislada, en este sentido, cobran vital importancia las ciencias sociales y la forma en que estas actúan de manera dinámica con las condiciones históricas y materiales que las envuelven. Así mismo, las ciencias en general siguen desarrollándose en el contexto de unos marcadores históricos e ideológicos que determinan en qué manera se concibe el mundo, esto quiere decir que considerar que los procesos de evolución dentro del conocimiento están libres de preconceptos sociales es ignorar el conocimiento y la aplicación del método científico, a partir de la necesidad de desarrollar herramientas y teorías que sirvan para probar una hipótesis con sesgos ideológicos.

En cuanto a las discusiones de género y la reproducción del sistema patriarcal en las diferentes teorías científicas, Simone de Beauvoir, desde el primer capítulo del libro *El segundo sexo*, hace un análisis detallado del desarrollo biológico que las ciencias han hecho a la hora de concebir a las mujeres, donde formula una especial crítica a las primeras teorías sobre la

anatomía de los cuerpos femeninos que reprodujeron la idea de que las mujeres biológicamente estábamos compuestas como un rezago de la biología masculina. A pesar de existir estudios con un desarrollo del método científico y teorías construidas con rigurosidad académica, estas investigaciones seguían basadas en la idea de concebir los cuerpos de las mujeres como un sujeto ajeno al hombre (pensadas como todo aquello que no es el hombre) y no como individuos independientes (Beauvoir, 1949).

Como planteó Astelarra (2003), la sacralidad epistémica que regía en muchos campos del conocimiento empezó a resquebrajarse precisamente gracias a los movimientos sociales y sus constantes denuncias de las dinámicas de poder que amenazaban la dignidad humana. Las primeras teorías feministas dentro de la academia no solo cuestionaron las formas más crueles de violencia patriarcal, sino toda la construcción ideológica que orbita al patriarcado, la cual crea una necesidad dentro del desarrollo del conocimiento de evaluar las teorías y los conceptos a partir de un sesgo androcentrista presente desde su planteamiento:

La tensión en el conocimiento y la ruptura epistemológica que el feminismo produjo en el mundo científico es uno de sus grandes aportes culturales. El conocimiento de la realidad social se amplió no solo para incluir a ese sector social invisible que habían sido las mujeres, sino para comprender mejor la sociedad y redefinir el orden y el conflicto social. (Astelarra, 2003, p. 140)

Como se ha mencionado, la VBG no puede seguirse reduciendo únicamente a las formas de agresión física que atañen a las mujeres, la denuncia por medio del conocimiento del sistema patriarcal permite entender precisamente que existe una violencia tanto simbólica como estructural que sostiene a la mujer como un sujeto subordinado en el poder patriarcal. La violencia patriarcal es, por tanto, simbólica, en la

medida en que construye imaginarios que normalizan la relación de poder sostenida sobre el cuerpo de las mujeres, imperceptible para los hombres (Bourdieu, 1998), y que resulta también estructural toda vez que el sistema patriarcal atraviesa otros contextos por fuera de lo relacional, como el económico, el político y el epistémico, que establece una serie de violencias que interactúan entre sí (Tirado y Molina, 2020, pp. 71 y ss.).

En este orden de ideas, los procesos de formación en la educación superior y los productos de la academia no solamente están en riesgo de tener en su desarrollo casos de VBG, sino también de reproducir todo el sistema de creencias que las sostienen. En el caso de la educación superior colombiana, existe un antecedente importante a la hora de analizar la forma en que se concibe la educación con enfoque de género para la mitigación de estas violencias, gracias al estudio desarrollado por el proyecto Fortalecimiento de la Equidad de Género en la Educación Superior (FEGES).

El proyecto FEGES se desarrolló durante cuatro años (2011-2015), estuvo dirigido a la planta docente y administrativa de algunas universidades colombianas⁶, con el objetivo de promover procesos de pedagogía e incidencia que actúen de forma transversal en la investigación y organización curricular, para centrar el proceso formativo en perspectiva de género y promoción de derechos contra las VBG. Esta iniciativa constituyó un hito en el análisis estructural de las violencias patriarcales en las IES, toda vez que analizó a los sujetos en relación con sus condiciones materiales dentro de las dinámicas de opresión del género (Fuentes Vásquez, 2016).

⁶ Universidad Autónoma, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Industrial de Santander y Universidad Central.

Por medio del FEGES se materializó el ya mencionado Artículo 6 del Decreto 4798 de 2011, que permitió avances significativos para la prevención de VBG en la educación superior y el reconocimiento de la violencia patriarcal con acciones como la creación de la Biblioteca Digital Feminista Ofelia Uribe de Acosta, la apertura de campañas pedagógicas con estudiantes y docentes en el área de comunicación social para prevenir las VBG y la aplicación de la encuesta de percepciones de equidad de género, cuyo instrumento ha sido de utilidad a nivel internacional (Fuentes Vásquez, 2016).

El FEGES es uno de los avances más significativos en cuanto a la erradicación de VBG en las IES colombianas, gracias a este y al ambiente propicio para el reconocimiento de la violencia patriarcal a partir de la investigación, empiezan a aparecer los primeros instrumentos contra el acoso en las universidades. La *Declaración contra el acoso y la discriminación* de la Universidad de los Andes, publicada en 2016, y el *Protocolo para la Prevención y Atención de Casos de Violencias Basadas en Género y Violencias Sexuales* de la Universidad Nacional de Colombia, expedido en 2017, son antecedentes de la creación de los Lineamientos de la Política de Educación Superior Inclusiva y la Exhortación de la Sentencia T-239 de 2018.

Crítica a los protocolos y a las rutas de atención de la violencia basada en género en las universidades de Bogotá

La obligación de las IES de establecerse como territorios libres de VBG tiene un sólido marco normativo fundacional, a pesar de los avances en materia de derechos humanos desarrollados desde la Declaración Universal en 1948. Solo hasta 1979, a través de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer

(CEDAW, por sus siglas en inglés), se crearon disposiciones específicas para el reconocimiento de las VBG y el compromiso entre Estados para hacer más accesibles para las mujeres derechos como la educación, tal como se reconoce en el Artículo 10:

Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres. (ONU, 1979)

Gracias a este avance, en 1994, en el Artículo 8 de la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, realizada Belém do Pará, se crearon medidas⁷ vinculantes para los Estados, con el propósito de combatir las VBG en la educación y establecer condiciones para el acceso a este derecho. Por su parte, el Estado colombiano ha ratificado estos instrumentos internacionales, pero en materia de regulación de VBG en educación, solo hasta la Ley 1257 de 2008 se establecieron medidas concretas para el sector educativo, con el objetivo de crear mecanismos para la formación, sensibilización, prevención y participación con enfoque de género (Pachón Montañez, 2019).

⁷ "B. modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, incluyendo el diseño de programas de educación formales y no formales apropiados a todo nivel del proceso educativo, para contrarrestar prejuicios y costumbres y todo otro tipo de prácticas que se basen en la premisa de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los géneros o en los papeles estereotipados para el hombre y la mujer que legitiman o exacerban la violencia contra la mujer [...] C. Fomentar la educación y capacitación del personal en la administración de justicia, policial y demás funcionarios encargados de la aplicación de la ley, así como del personal a cuyo cargo esté la aplicación de las políticas de prevención, sanción y eliminación de la violencia contra la mujer. [...] E. Fomentar y apoyar programas de educación gubernamentales y del sector privado destinados a concientizar al público sobre los problemas relacionados con la violencia contra la mujer, los recursos legales y la reparación que corresponda" (OEA y CIM, 1994).

A partir del Decreto 4798 de 2011, el MEN inicia una acción pedagógica transversal en los procesos educativos, no obstante, la única acción afirmativa macro solamente se materializó hasta la ejecución del FEGES, de manera que los procesos de garantías para una educación libre de violencias fueron tardíos. El compromiso de las IES frente a los casos de VBG se enfatiza en 2018 gracias a la Sentencia T-236 de 2018, la cual revisa un caso de la Universidad de Ibagué donde una docente fue destituida por señalar la negligencia de la Institución frente a denuncias de violencia sexual. Gracias a este caso, la Corte Constitucional revisó dentro de su *obiter dicta* la discusión sobre la violencia sexual en la educación superior y exhortó al MEN a crear lineamientos para prevenir y atender los casos de VBG dentro de las IES.

Como respuesta al llamado, el MEN hizo el requerimiento a las IES y se inició –bajo el umbral de la autonomía universitaria– el desarrollo de protocolos y/o rutas de atención, incluyendo el marco normativo mencionado, en materia de prevención de VBG, así como las disposiciones especiales para garantizar un enfoque de género; no obstante, el MEN tiene información fragmentada, toda vez que no existen herramientas de medición de los instrumentos utilizados por las IES contra las VBG.

Los protocolos y rutas de atención en la ciudad de Bogotá, donde se ubica aproximadamente el 40 % de las 302 IES de Colombia y que por tanto cuenta con un mayor desarrollo en los protocolos y rutas de atención, se encontró que a diciembre de 2020 se contaba con un desarrollo del 15.7 % de protocolos y/o rutas del total de las IES; por cada tipo de entidad de educación superior se encontró que del total de las instituciones técnicas profesionales en Bogotá, el 15.7 % tienen instrumentos de reacción frente a las VBG, de las instituciones universitarias o escuelas tecnológicas (IU/ET) únicamente un 5.13 % han atendido a las violencias, y de todas las

universidades en Bogotá, solo el 23.08 % tiene un protocolo y/o ruta frente a las VBG (Pachón Montañez, 2020).

Frente al enfoque de género también se encontró que del total de protocolos y/o rutas frente las VBG en Bogotá, únicamente el 52.63 % de las IES –es decir, el 8.26 % de las instituciones en la ciudad– cuentan con un desarrollo integral de herramientas a nivel descriptivo, de remisión normativa y de atención que permitan garantizar una política institucional sobre la igualdad de género (Pachón Montañez, 2020, p. 35). Además de la falta de medición oficial de los protocolos por parte del MEN, la Sentencia T-239 de 2018 no cuenta con autos de seguimiento de la Corte Constitucional en su sala de revisión, pese a seguir existiendo denuncias sobre el funcionamiento deficiente de los protocolos y/o rutas de atención, más aún en esta nueva normalidad mediada por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Un abismo entre la efectividad y el instrumento

Este escenario de ineficacia en la garantía de igualdad de género en la educación superior no es un problema único de Colombia, la organización Distintas Latitudes evaluó, entre 2017 y 2019, cerca de 100 protocolos contra la violencia sexual en IES importantes en 16 países de América Latina, donde se encontró que cerca del 60 % de estas instituciones no cuentan con instrumentos de atención frente a las VBG, principalmente respecto a la violencia sexual, de la cual se presentaron casos en que los centros de formación evadían la discusión en el proceso de investigación (Agencia Anadolu, 2019).

Colombia, pese a tener disposiciones frente al tema, ha enfrentado casos graves en las IES que han sido objeto de estudio de organismos internacionales, la ONG Human Rights Watch se pronunció frente a

las 131 denuncias que se hicieron públicas en 2020 por parte de estudiantes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas contra un docente de la Institución que, según los testimonios, cometió actos que podían ser tipificados como acoso sexual; frente a esto, la ONG señaló la falta de resolución de las denuncias por parte de la Universidad y de la Fiscalía General de la Nación, y recordó en su intervención frente al caso en una decisión en curso de la Corte Constitucional que: “Cuando un Estado no responde de manera adecuada a la violencia y el acoso en el lugar de trabajo y en los entornos educativos, también se avasallan otros derechos, como los derechos a la seguridad personal y la integridad física” (Human Rights Watch, 2021).

Las condiciones y la falta de garantías para una educación superior con igualdad de género se han dado a conocer en el Congreso Colombiano por medio de dos audiencias públicas, la primera ocurrió en 2018, con la iniciativa “Al tablero: violencias y acoso en las universidades”, en esta oportunidad, el MEN, mediante la intervención del viceministro Luis Pérez, expresó la disposición para hacer alianzas estratégicas para la creación de políticas de atención en las IES (Triana Ángel, 2018); la segunda, realizada en 2020, consistió en una audiencia virtual pública frente a la necesidad de atención a víctimas de acoso en ambientes laborales, donde el Viceministro anunció que hasta el momento se estarían creando mecanismos de seguimiento, así como una plataforma virtual para la prevención de VBG (Colomna, 2020).

Frente al actuar insuficiente de las IES y la necesidad de reconocimiento que han tenido las víctimas de VBG en la educación superior, las acciones de hecho han tomado protagonismo a la hora de ser conocidos los casos. Las denuncias públicas han permitido que mediante la masificación de información se logre coaccionar a las instituciones –con la difusión

incluso en medios masivos de comunicación— para que active las correspondientes acciones frente a las rutas y brinde garantías a las víctimas. Estas acciones de denuncia pública se han denominado dentro del activismo social como “escrache”. Es importante entender la funcionalidad de este concepto dentro del activismo feminista en las IES como lugar de denuncia de las VBG:

El escrache o acción directa es el medio por el cual las colectivas captan la máxima atención, particularmente cuando se sienten ignoradas o como lo mencionan ellas mismas: “No somos tomadas en serio” (entrevista a Victoria Franco, Colectiva Blanca Villamil, 29 de julio del 2019). Es el recurso que más logra zarandear tanto a la institucionalidad como a la comunidad, consiguiendo alterar la agenda académica y política del campus. (Rodríguez Peñaranda, 2019, p. 51)

La educación superior, como se mencionó en el acápite anterior, ha sido construida sobre profundas desigualdades sociales y ha replicado violencias patriarcales, en contrapartida, el ejercicio crítico que ha caracterizado a los estudiantes ha permitido que frente a las injusticias afloren movimientos sociales de resistencia y denuncia. Desde Mayo del 68, los movimientos feministas han puesto sobre la mesa discusiones sobre el patriarcado y el sexismo dentro de la academia, en América Latina el movimiento feminista universitario ha sentado la voz frente a las denuncias de violencia sexual con vías de derecho y de hecho.

Aunque la pandemia alterara las dinámicas tanto de participación como de interacción, las VBG lejos de desaparecer han mutado, de manera que frente a estas nuevas formas de violencias los ya insuficientes protocolos cuentan con una baja capacidad de reacción. El limitado acceso a Internet de algunas mujeres que viven en condiciones de precariedad, la división de tareas dentro del hogar y el recrudecimiento de la violencia intrafamiliar

han evidenciado que ningún entorno resulta libre de violencia para las mujeres (Ordorika, 2020).

El viejo paradigma de la virtualidad educativa y la mutación de las violencias basadas en género

La virtualidad en la educación no es una variante nueva dentro de los espacios de enseñanza-aprendizaje, en particular los pedagógicos. Con el avance de las TIC, la intercomunicación se ha ampliado cada vez más y ha hecho posible que existan más ofertas de formación a distancia, remota y virtual. Colombia cuenta desde el 2009 con IES dedicadas exclusivamente a la educación a distancia y virtual. Sin embargo, en materia de VBG, los lineamientos para la educación superior respecto a inclusión no concibieron la educación virtual, pese a existir IES que desarrollaban actividades académicas exclusivamente en esta modalidad.

La VBG en el marco de la pandemia no es simplemente una suposición o una conclusión basada en el análisis feminista de las condiciones de las mujeres en el encierro, gracias al informe anual de los exámenes médico-legales acogidos en el Instituto Colombiano de Medicina Legal se pudo evidenciar que en Colombia 504 mujeres, con edades entre 18 a 28 años, fueron víctimas de violencia sexual en 2020; de estos casos reportados, 24 mujeres fueron víctimas de violencia sexual en centros educativos⁸, durante los primeros tres meses, lo que evidencia un alto porcentaje de VBG en el ambiente educativo (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2020).

⁸ Esta cifra resulta menor en el entendido de que las IES en Colombia cesaron actividades el 25 de marzo del 2020, debido a la declaración de urgencia sanitaria por COVID-19. No obstante, esto no puede ser entendido como la existencia de un bajo o nulo factor de riesgo de violencia sexual en las IES, toda vez que en el mismo informe se registró que para el 2019 el número de casos de violencia sexual reportados al interior de claustros educativos fue de 258.

Ahora bien, frente al acceso a la educación gracias al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), mediante el Spadies, se puede evidenciar que al finalizar el primer semestre de 2020 la tasa de deserción escolar por parte de mujeres fue del 89.57 % en IES a nivel nacional, mientras que en hombres fue del 10.35 %. La deserción de mujeres ha sido históricamente mayor desde el 2005, únicamente presentó un equilibrio en 2015-1 cuando las cifras fueron de 50.71 % para mujeres y 49.02 % para hombres (MEN, s. f.).

Por lo tanto, para las IES y para el MEN resulta importante prestar especial atención a la relación entre la deserción escolar de mujeres a nivel nacional en la educación superior y las dinámicas de violencia de género desde la virtualidad, que pueden estar replicándose en dichos espacios académicos. Ante esta situación entidades a nivel internacional han iniciado un análisis de las condiciones de violencias virtuales contra las mujeres en el marco de la pandemia.

La existencia de violencias en entornos digitales y la relación de estas con el género, evidenciadas por Amnistía Internacional en la investigación *¿Libres para estar en línea?* (Organización humanitaria Plan International, 2020), que expuso experiencias de mujeres y niñas en redes sociales, cuyo propósito era medir la naturaleza y las formas de las agresiones que recibían en línea, llegó a 38 países, incluyendo Colombia. A partir de este informe se pudo evidenciar que el 60 % de las niñas en América Latina han sufrido alguna clase de ataque o acoso comúnmente sexual.

En este contexto, una de las modalidades con mayor aumento en los últimos años son los ataques contra activistas que desarrollan un trabajo activo en redes en relación con discusiones feministas o promoción de la igualdad de género. El estudio refleja que el 47 % de las entrevistadas

fueron atacadas en línea únicamente por sus opiniones, sus atacantes a menudo eran hombres o niños que desde el anonimato buscaban menoscabar su capacidad para hablar de dichos temas o atacar la legitimidad de su derecho a hablar. Uno de los factores que causó mayor preocupación fue que en muchos casos los acosadores en línea le transmitían a las mujeres y niñas la voluntad que tenían de llevar su agresión a escenarios físicos.

Respecto a los ataques por medio de insultos, acoso sexual y hostigamiento por fuera de los causados por un activismo, se encontró que en el 23 % de los casos de las agresiones eran cometidos por personas de la misma institución educativa. Por consiguiente, existe una necesidad creciente entre mujeres y niñas de comprender con menor ligereza las agresiones en línea, toda vez que el discurso de la desigualdad en materia de género se repite en el entorno virtual y las VBG que se viven a diario en la esfera pública tienen la misma raíz que estas (Organización Humanitaria Plan International, 2020).

Por consiguiente, es necesario comprender que el confinamiento enfatizó y evidenció muchas brechas existentes en la forma en que interconectamos dinámicas como el trabajo y la educación, asimismo, la falta de acceso a las TIC y el aumento en las cargas de las labores del hogar –tradicionalmente feminizadas– crearon un escenario de inequidad. Frente a la educación es importante comprender que, dadas las condiciones la transmisión y creación del conocimiento, ha sido vedada de su dimensión social y, consecuentemente, aspectos como la formación para la prevención de VBG se convirtió en un asunto invisibilizado (Aguilar, 2020).

En relación con la igualdad de género, la Unesco (2020) pudo observar que durante la emergencia sanitaria por COVID-19, al proceso educativo en niñas y mujeres en confinamiento se le yuxtapone el hecho de que

aumentó la VBG al interior de los hogares, donde las madres o niñas/mujeres en proceso educativo fueron las principales víctimas.

Las violencias basadas en género: un problema estructural que requiere una respuesta integral

Como ya se ha señalado, existe una resistencia por parte de las IES a reconocer y abordar el problema de las VBG desde una óptica más estructural, que permita crear medidas transversales para establecer una formación en género desde todas las aristas de las mismas instituciones. Esto sucede precisamente porque existe un constante esfuerzo por invisibilizar los casos de violencia con el propósito de mostrar una imagen de las IES como lugares aislados de ese tipo de casos, bajo el miedo de perder prestigio universitario o académico.

Existe entonces una cultura de autoengaño institucional, una ignorancia frente a las violencias cultivadas, que tiene como objetivo desistir de las discusiones alrededor de las dinámicas de poder en relación con el género y limitar el diálogo en torno a las agresiones de este tipo a las situaciones que se consideren explícitamente necesarias y frente a las cuales se reacciona contextualmente.

La falta de voluntad por parte de las IES para manejar un discurso transversal a la hora de identificar y atender las VBG es un problema estructural que se evidencia al analizar las respuestas de las víctimas frente a la posibilidad de la denuncia, toda vez que existe un temor generalizado a las rutas de atención y a que estas resulten en un proceso de revictimización, donde las relaciones de poder que puedan ser ejercidas por el agresor desobliguen o excusen su comportamiento.

El manejo de un discurso de rechazo general, estructural e integral a todas las VBG en todos los espacios institucionales de las IES es un elemento

necesario y esencial para la efectividad de los protocolos y/o rutas existentes. Asimismo, una política institucional transversal que pueda conseguir no solamente las opciones de reacción inmediata, sino que también valore los mecanismos de pedagogía, prevención y publicidad de los instrumentos institucionales, genera en los miembros de la comunidad educativa una confianza en la objetividad de los procesos desarrollados por la institución e incentiva la denuncia temprana, lo que permite tomar acciones de derecho por encima de las de hecho.

Las acciones frente a la implementación y la efectividad de los instrumentos institucionales contra las VBG deben comprender que estas dependen de la confianza institucional generada en los miembros de la comunidad académica y las garantías que se les presenten en las diferentes etapas y acciones que se establezcan a través de los protocolos y/o rutas, con los responsables de estos, bajo los protocolos de confidencialidad y garantías de no revictimización y debido proceso. Es aquí donde surge la necesidad de comprender que la erradicación de las VBG dentro de la educación superior no se restringe únicamente a la atención de los casos de agresión sexual conocidos, sino que requiere una integralidad en cuanto a la violencia patriarcal y el machismo hegemónico.

Mediante los resultados del FEGES se pudo evidenciar que ante el problema ya existente de los casos de violencia sexual en el marco de la educación superior se hace imperante que las rutas desarrolladas vayan acompañadas de acciones preventivas, de atención y denuncia, que garanticen la eliminación de las VBG, lo que demuestra la importancia de establecer una serie de medidas conjuntas y no únicamente un listado de pasos a seguir (Fuentes Vásquez, 2016).

La imperante necesidad de la prevención y la pedagogía

La aplicación del instrumento ASI en IES permitió establecer que las comunidades educativas que tenían procesos de formación para el reconocimiento de las violencias de género como un problema estructural y en todas sus representaciones presentaban una mínima tolerancia a cualquier tipo de VBG, esto permitió que dentro de los claustros universitarios se pudieran identificar actitudes que denotaron un sexismo interiorizado y actos que podrían ser más peligrosos al tener la potencialidad de convertirse en alguna agresión tipificada en el manual de la institución o como algún delito (Rodríguez-Burbano et ál., 2021).

Algunos procesos de institucionalización de la conciencia acerca de las VBG han permitido estudiar a profundidad las condiciones que orbitan alrededor de la desigualdad patriarcal dentro de las IES y dar herramientas para caracterizar las necesidades de cada institución a la hora de crear ambientes que garanticen una educación igualitaria.

En este sentido, un antecedente importante es el estudio desarrollado en Canadá en 2015 en las universidades de Windsor, Guelph y Calgary, en el que se hizo un proceso de diagnóstico a dos grupos focales por cada institución: uno en el que no existieran procesos pedagógicos en género previos y otro en los que había un reconocimiento de VBG. Resultado de esta investigación se pudo evidenciar que, en promedio, en las instituciones hay una incidencia de agresión sexual que está entre el 20 % y el 25 % durante un periodo de cuatro años y que las víctimas de estas violencias veían amenazada su permanencia en las universidades al haber desarrollado trastorno de estrés postraumático, depresión y/o abuso de sustancias psicoactivas (Senn et ál., 2015).

Establecer criterios verídicos de medición y observación de las VBG en cada una de las IES solo es posible en la medida en que exista dentro de

estas una pedagogía en el entendimiento de las desigualdades patriarcales, que brinde herramientas a los integrantes de la comunidad académica para identificar cualquier grado de violencia física, simbólica, verbal y sexual que pueda pasar por normalizada en la cotidianidad, es decir, requiere de un ambiente educativo que desde el abordaje de las diferentes perspectivas de género reconozca el fenómeno y la estructura de la violencia patriarcal.

Un ejemplo que se suma a la necesidad de una pedagogía lo constituye en sí el proyecto *Miseal* de las universidades Libre de Berlín, en Alemania, y Estadual de Campinas, en Brasil, donde se sumó a la construcción de los modelos metodológicos el paradigma del feminismo interseccional –que entiende que la desigualdad de género no es igual para todas las personas, sino que se yuxtapone a otras condiciones de inequidad propias de cada uno de los sujetos—, es decir, se integraron miradas que dentro esta perspectiva permiten entender los marcadores de contexto de los sujetos y fenómenos de análisis. Este proyecto resulta un antecedente importante porque:

Entre sus aportes se destacan: poner en las agendas académicas y de las políticas educativas la reflexión en torno al paradigma interseccional como una herramienta teórico-metodológica para la toma de decisiones, orientada al logro efectivo de la equidad e inclusión social en las IES; creación del programa de formación doctoral transnacional Estudios en Inclusión, Interseccionalidad y Equidad (ESIINE). (Fuentes Vásquez, 2016, pp. 76-77)

La pedagogía es una tarea central de las IES para erradicar las VBG, que resulta transformadora no solamente para la institución que desarrolla las acciones de prevención y conciencia de los tipos de violencia, sino que también permite desarrollar conocimiento a partir del estudio y

diagnóstico de las condiciones propias de cada institución. En casos como el de *Miseal* y FEGES esto se traduce en la creación de instrumentos que conllevan un análisis amplio de este fenómeno en la educación superior, que contribuye tanto a la acción investigativa como a la producción de conocimiento aplicado y permite que la academia intervenga de manera directa en la sociedad, no desde lo reactivo, sino desde lo proactivo.

Conclusiones

En las discusiones sobre las VBG existe una constante frente al desarrollo normativo garantista y la necesidad de crear mecanismos para el seguimiento de la eficacia de las normas. Para las mujeres, uno de los lugares de conquista que más tiempo ha llevado consolidar ha sido precisamente el acceso a la educación y a la participación política, donde existe una deuda histórica con las mujeres, que aún precisa aproximadamente 200 años para ser saldada y alcanzar la igualdad completa (Foro Económico Mundial, 2018).

La necesidad de que los instrumentos existentes atiendan de manera integral las VBG en la educación superior nace también de la deuda histórica que tiene la academia con las mujeres, pues su desarrollo en estas instituciones ha sido marginalizado, excluido, invisibilizado, obviado e incluso ha reproducido los discursos en los cuales se sostienen las dinámicas de opresión sobre el cuerpo de las mujeres.

El concepto integralidad se refiere en este artículo a las diferentes esferas en las cuales una institución puede actuar frente las VBG, tales como identificar esta realidad al interior de su comunidad académica, hacer un diagnóstico interno de los diferentes actores y revisar contenidos pedagógicos que promuevan los roles de género, entendiendo que la pedagogía es el espacio principal y primario en el cual se pueden

identificar y prevenir las violencias. Por tanto, se debe concebir la integralidad a partir de diversos momentos: la prevención, la publicidad de los instrumentos, la acción y la reacción frente a los casos conocidos, la atención integral a las víctimas, las acciones de reparación individual y grupal, los mecanismos de seguimiento a la efectividad de los protocolos y/o rutas y la instauración de rutas de comunicación que permitan una participación activa de toda la comunidad.

En este sentido, a la discusión sobre los protocolos y/o rutas de atención se suman los paradigmas existentes y los que están por surgir, que envuelven los diferentes tipos de violencia y que requieren una atención en diferentes esferas. Por un lado, en materia normativa, el MEN debe empezar a responder el llamado a integrar los instrumentos existentes de las diferentes IES y crear mecanismos de seguimiento para medir la efectividad de estos. Por otro lado, la academia debe procurar integrar las visiones críticas del sistema patriarcal para contribuir al análisis de la violencia estructural, así como observar acuciosamente las posibles fallas de cada una de las IES para el reconocimiento de las violencias existentes bajo el umbral de la autonomía universitaria. Finalmente, establecer una educación libre de VBG es una labor conjunta de contribución y vigilancia entre los diferentes actores dentro de la educación superior, que deben trabajar de la mano con miras a construir procesos que garanticen claustros libres de todo tipo de violencias y que construyan un ambiente de respeto y ejercicio pleno de los derechos humanos.

Referencias

- Agencia Anadolu. (2019, 1 de abril). En Latinoamérica 60 de 100 universidades no tienen protocolo contra acoso y violencia sexual. *El Espectador*.
<https://www.elespectador.com/actualidad/en-latinoamerica-60-de-100-universidades-no-tienen-protocolo-contra-acoso-y-violencia-sexual-article-848022/>
- Aguilar, C. (2020). Educación, género y coronavirus. *Revista con la A*, (69), 1-5.
- Astelarra, J. (2003). *¿Libres e iguales? Sociedad y política desde el feminismo*. Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer.
- Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. Debolsillo.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Cárdenas, M., Lay, S.-L., González, C., Calderón, C. y Alegría, I. (2010). Inventario de sexismo ambivalente: adaptación, validación y relación con variables psicosociales. *Salud & Sociedad*, 1(2), 125-135.
- Colomna, I. (2020, 2 de octubre). Víctimas de acoso sexual y laboral requieren más políticas públicas. *Senado de la República*.
<http://www.senado.gov.co/index.php/prensa/lista-de-noticias/1858-victimas-de-acoso-sexual-y-laboral-requieren-mas-politicas-publicas>
- Corte Constitucional de Colombia [C.C.], junio 26, 2018, M.P.: G. S. Ortiz Delgado, Sentencia T-239/18, [Colom.].
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef]. (s. f.). *La violencia de género en situaciones de emergencia*.
https://www.unicef.org/spanish/protection/57929_58001.html
- Foro Económico Mundial. (2018). *Global Gender Gap Report*, Ginebra.
- Fuentes Vásquez, L. Y. (2016). ¿Por qué se requieren políticas de equidad de género en la educación superior? *Nómadas*, 44, 65-83.
- Human Rights Watch. (2021). Amicus curiae sobre el derecho a no sufrir acoso ni violencia por razones de género (Caso Caso: 8028404 ante la Corte Constitucional de Colombia). <https://www.hrw.org/es/news/2021/03/19/amicus-curiae-sobre-el-derecho-no-sufrir-acoso-ni-violencia-por-razones-de-genero>

Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2020). *Violencias fatales y no fatales según año y sexo de la víctima. Colombia, comparativo marzo 25 a agosto 25, años 2019 y 2020. Violencias en tiempos de COVID.*

<https://www.medicinalegal.gov.co/violencias-en-tiempos-de-covid>

Ministerio de Salud y Ministerio de Educación. (2020). *Lineamientos para la prestación del servicio de educación en casa y en presencialidad bajo el esquema de alternancia y la implementación de prácticas de bioseguridad en la comunidad educativa.*

Ministerio Nacional de educación [MEN]. (s. f.). Spadies 3.0.

<https://www.mineducacion.gov.co/sistemasinfo/spadies/>

Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 1-8.

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1979). *Convención sobre la Eliminación de toda forma de Discriminación contra la Mujer.*

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020.*

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375470>

Organización de los Estados Americanos [OEA] y Comisión Interamericana de Mujeres [CIM]. (1994). *Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer. Convención Belém do Pará.*

Organización Humanitaria Plan International. (2020). *¿Libres para estar en línea? Las experiencias de niñas y mujeres jóvenes.* Girls Get Equal.

Pachón Montañez, N. V. (2019). ¿Protocolos de atención o rutas de acción?: una respuesta integral al acoso sexual en las universidades desde los mecanismos de protección institucional. En M. Corzo Morales, V. M. Díaz Soto y F. A. Montejó Ángel (Comps.), *Foro por la vida. Mujeres, inclusión y educación* (pp. 116-130). Universidad Católica de Colombia.

https://publicaciones.ucatolica.edu.co/pub/media/hipertexto/pdf/X_FORO_POR_LA_VIDA_7_julio_web_FINAL.pdf

- Pachón Montañez, N. V. (2020). *Protocolos de atención y prevención de violencias basadas en género en las instituciones de educación superior* [Trabajo de grado, Universidad Católica de Colombia]. Repositorio institucional de la Universidad Católica de Colombia (RIUCaC).
<https://repository.ucatolica.edu.co/handle/10983/25445>
- Rodríguez-Burbano, A. Y., Cepeda, I., Vargas-Martínez, A. M. y De-Diego-Cordero, R. (2021). Assessment of Ambivalent Sexism in University Students in Colombia and Spain: A Comparative Analysis. *Environ. Research and Public Health*, 18(1009), 1-19.
- Rodríguez Peñaranda, M. L. (2019). Fraternidad y luchas feministas contra el acoso sexual en la Universidad Nacional de Colombia. *Nómadas*, (51), 49-65.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad* (Vol. 1). Prometeo.
- Senn, C., Eliasziw, M., Barata, P. C., Thurston, W. E., Newby-Clark, I. R., Radtke, H. L. y Hobden, K. L. (2015). Efficacy of a Sexual Assault Resistance Program for University Women. *The New England Journal of Medicine*, 372(24), 2326-23335.
- Tirado, M. y Molina, N. (2020). Masculinidades: entre el eurocentrismo, el patriarcado y la metamorfosis del cuerpo. En *Mujer. Entre la violencia, las luchas y las reivindicaciones en 200 años de vida republicana* (pp. 63-98). Instituto Latinoamericano de Altos Estudios. <https://www.ilae.edu.co/web/libros-html/libro-666/index.html?page=1>
- Triana Ángel, M. E.-S. (2018, 22 de noviembre). Al tablero: violencias y acoso sexual en las universidades. *Noticentral*. <https://www.ucentral.edu.co/noticentral/al-tablero-violencias-acoso-sexual-universidades>