



FLACSO
ARGENTINA

Área de Género, Sociedad y Políticas

Maestría en Género, Sociedad y Políticas

**La universidad, un fuerte para el acoso sexual: entre
la displicencia institucional y la naturalización /
trabajo final**

Autora: Johanna Teresa Redondo Chamorro

Directora de Tesis: María del Mar Sánchez Fuentes

**Tesis para optar por el grado académico de Magíster en Género,
Sociedad y Políticas**

Fecha: (16/09/2019)

Tabla de contenido

RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	6
1. CAPÍTULO 1. ENCUADRE TEÓRICO REFERENCIAL	8
1.1. Emerge un problema	8
1.2. Abordajes y modelo explicativos	10
1.3. Divergencias conceptuales	11
1.4. Normatividad internacional y nacional	13
1.5. El lugar del poder en las relaciones de dominación	15
1.6. Habitus, y violencia simbólica	17
1.7. La universidad como reproductora del orden de género	19
2. CAPÍTULO 2. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS	22
2.1. Delimitación espacio temporal	23
2.2. Muestreo e informantes clave	23
2.3. Técnicas de recolección de información	24
2.4. Procedimientos para el análisis y la triangulación de la información	27
2.5. Caracterización de los informantes clave	29
3. CAPÍTULO 3. RESULTADOS	31
3.1. La universidad, un fuerte para el acoso	33
3.1.1. La fuerza de la costumbre	33
3.1.2. El entorno que revictimiza	35
3.1.2.1. Culpa interiorizada	37
3.1.3. Complicidad institucional.	37
3.1.4. Políticas ciegas al género.	38
3.2. Un campus de fuerzas	40
3.2.1. Ofensivas.	41
3.2.1.1. La nota como moneda de cambio.	41
3.2.1.2. El juego de la seducción.	42
3.2.1.3. El morbo y lo grotesco.	43
3.2.1.4. Los códigos del lenguaje no verbal.	44

3.2.1.5.	Otros intentos de trueque.	45
3.2.1.6.	Tiro al blanco.	45
3.2.1.7.	Trato diferencial.	47
3.2.2.	Resistencias.	49
3.2.2.1.	Amenazas y confrontación.	49
3.2.2.2.	Bloqueando puntos de contacto.	50
3.2.2.3.	Novios, esposos y otras ficciones.	51
3.2.2.4.	Un vestido para cada ocasión.	52
3.2.2.5.	Un as bajo la manga.	52
3.2.2.6.	Un salvavidas institucional.	53
3.2.2.7.	Apoyo de otros.	53
3.2.2.8.	Pedagogía de la resistencia.	54
3.2.2.9.	Ceder un poco para avanzar.	54
3.2.2.10.	Una respuesta moderna	54
3.3.	Costos	55
3.3.1.	Costos emocionales	55
3.3.2.	Costos materiales	57
3.4.	La otra cara de la moneda	57
3.5.	En primera persona	59
4.	CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	63
4.1.	Limitaciones	72
4.2.	Trascendencia	72
5.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73
	ANEXO 1. MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO	79
	ANEXO 2. GUIÓN DE ENTREVISTA CUALITATIVA	80
	ANEXO 3. DATOS DE LOS PARTICIPANTES EN LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN	81
	ANEXO 4. CÓDIGOS, DENSIDAD Y FAMILIAS	82

Índice de tablas

Tabla 1.....	25
Tabla 2.....	27
Tabla 3.....	29

Índice de figuras

Figura 1.....	31
---------------	----

Resumen

El acoso sexual es una forma de violencia basada en género invisibilizada y naturalizada. Ha sido estudiado ampliamente en contexto laboral y en menor medida en el ámbito universitario. En este espacio, las víctimas lo padecen en silencio. La relación docente-estudiante está atravesada por una desigualdad de poder que hace compleja la situación y dificulta que el agresor sea sancionado. Estos hechos que rodean el acoso sexual merecen atención, de ahí que sea necesario comprender los significados, habitus y experiencias relacionadas con este fenómeno en la facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Popular del Cesar, espacio donde se desarrolló esta investigación. El enfoque metodológico fue cualitativo. La información se recolectó durante el año 2019, mediante revisión documental, entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión. Los resultados permitieron entender que la Universidad Popular del Cesar se ha configurado como un fuerte para el docente que acosa, un lugar en el que las condiciones para abusar del poder están dadas y le favorecen. La ausencia de políticas que consideren el fenómeno, la naturalización, el contexto que lo protege y la impunidad, son elementos que le permiten desplegar múltiples manifestaciones de acoso sexual.

Abstract

The sexual harassment is a form of gender-based violence invisible and naturalized. It has been studied extensively in the job's context and to a lesser extent in the university scope. In this space, the victims suffer in silence. The teacher-student relationship is crossed by an inequality of power that makes the situation complex and makes it difficult for the aggressor to be punished. These facts surrounding sexual harassment deserve attention, hence it is necessary to understand the meanings, habitus, and experiences related to this phenomenon in the Faculty of Law, Political and Social Sciences of the Universidad Popular del Cesar, space where this research was developed. The methodological approach was qualitative. The information was collected during the year 2019, through semi-structured interviews and discussion groups. The results allowed us to understand that the Universidad Popular del Cesar has been configured as a fort for the harassing teacher, a place where the conditions for abusing power are given and favor him. The absence of policies that consider the phenomenon, naturalization, the context that protects it and impunity, are elements that allow it to display multiple manifestations of sexual harassment.

Introducción

Las relaciones de poder desiguales entre los géneros tienen un carácter histórico que se hace evidente en múltiples ámbitos, no existe lugar en el que no esté presente este tipo de inequidad. Las instituciones universitarias en Colombia también reproducen lógicas patriarcales y formas de violencia que impactan la sexualidad y la vida de las mujeres, el acoso sexual es una de ellas, suele estar invisibilizado y con frecuencia se encuentran barreras para su reconocimiento y sanción. En la Universidad Popular del Cesar (UPC) este fenómeno se manifiesta de formas directas y veladas. Cuando el acoso se presenta en el binomio docentes-estudiantes, el desequilibrio de poder inherente a la relación complejiza la situación, lo que limita aún más las posibilidades de sanción. El tema no se menciona formalmente, sin embargo, en los pasillos y en las conversaciones cotidianas se cuelan narraciones que revelan claramente su existencia. Las consecuencias para las mujeres víctimas son múltiples, así como también son diversas las formas de resistencia frente a estos episodios.

Como consecuencia de la poca visibilidad dada al acoso sexual, se le ha concedido nula atención a nivel procedimental, pero también a nivel académico. Son inexistentes estudios que focalicen el problema en este contexto, por lo que se hace necesario iniciar el acervo investigativo y concentrar esfuerzos en la comprensión de este tipo de violencia basada en género. La investigación que se reporta a continuación es presentada para optar al título de Magíster en Género, Sociedad y Políticas de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y tiene como objetivo principal el análisis de los significados, habitus y experiencias relacionadas con el acoso sexual en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UPC, institución pública de educación superior ubicada en la costa norte colombiana, en la ciudad de Valledupar. Los siguientes son los objetivos específicos propuestos:

- Identificar las estrategias de poder y las formas de resistencia en torno al acoso sexual en la relación docente-estudiante de la UPC.
- Conocer la gestión institucional y el tratamiento dado a las situaciones de acoso sexual en la UPC.

- Comprender las afectaciones, consecuencias e impactos que el acoso produce en la vida de estudiantes víctimas de acoso sexual.

El énfasis está puesto en el acoso sexual de docentes hacia estudiantes. La información se recolectó durante el año 2019 mediante revisión documental, entrevistas y grupos de discusión. El enfoque metodológico usado es cualitativo, las técnicas analíticas incorporaron diferentes recursos técnicos con predominancia de la teoría fundamentada. La tradición cualitativa permite comprender las experiencias de los participantes de manera holística y dialógica. Los hallazgos permiten entender la multiplicidad de elementos que se conjugan configurando la UPC como un espacio donde el estudiantado está expuesto a múltiples manifestaciones de acoso y están presentes unos elementos que favorecen la impunidad de acosadores y la revictimización. Se revela la universidad como un campo de fuerzas en el que las estrategias de poder esgrimidas por el docente acosador suelen imponerse, encontrando en el camino resistencias variadas e innumerables recursos que permiten maniobrar a las víctimas, aunque suponga con frecuencia costos. Una microfísica del poder permitió develar estrategias finas de las que se vale esta forma de dominación.

La estructura de este informe final empieza con los elementos teóricos que enmarcan la investigación. Seguidamente, se detallan los aspectos metodológicos entre los que se cuenta la tradición investigativa, los participantes, los métodos de recolección de información y el procedimiento de análisis. Se incluye una descripción minuciosa de los resultados, dando paso a la discusión en la que se establece un dialogo con los teóricos e investigadores que antecedieron, incorporándose la trascendencia y limitaciones del estudio.

1. Capítulo 1. Encuadre teórico referencial

El posicionamiento teórico usado de esta investigación se enmarca en los estudios de género y se articula con elaboraciones conceptuales sobre el poder, la violencia simbólica y el habitus. Se parte de la contextualización histórica del problema y de los matices que posee un fenómeno como el acoso sexual.

1.1. Emerge un problema

La enunciación de un problema y las categorías que se usan para explicarlo tienen un recorrido histórico que es importante mencionar. El momento en el que se gestó y las creencias que lo impulsaron fundamentaron la perspectiva actual y estructuraron un discurso que requiere una permanente revisión. Rastrear el origen del acoso sexual como concepto y fenómeno visible implica remontarnos a la década del setenta en Estados Unidos, época en la que hacían parte del escenario público los reclamos del movimiento feminista y se empezaba a visibilizar la violencia contra la mujer. Baker (2007) hace un recuento histórico pormenorizado narrando como en medio de las demandas por discriminación laboral empiezan a surgir testimonios de mujeres de diversas ocupaciones que fueron despedidas por no ceder a las presiones sexuales en sus lugares de trabajo. Aunque no era un fenómeno nuevo, en esta ocasión había mujeres dispuestas a hablar públicamente y hacer frente a la situación. Bajo el argumento de que estas situaciones configuraban discriminación sexual en el espacio de trabajo, se optó por la vía judicial y se perdieron muchos de los primeros casos, sin embargo, la apelación permitió que finalmente se ganara y se sentaran precedentes. Los fallos a favor fueron posible, en gran medida, porque el problema estaba siendo visibilizado por organizaciones de base comunitaria como Working Women United en Ithaca, Nueva York y la Alianza Contra la Coerción Sexual en Cambridge, Massachusetts, entre otras.

Algunos problemas sociales han sido posicionados en la agenda pública por esa combinación estratégica de movilización impulsada desde el activismo, pedagogía, litigio de alto impacto y la visibilidad que facilitan los medios de comunicación. En esta ocasión, el feminismo radical promovería su visibilidad. Baker (2007) continúa narrando como las organizaciones recurrieron a la pedagogía para sensibilizar y a la asesoría jurídica. Emerge en la literatura especializada sobre el tema la figura de una abogada, Catharinen Mackinnon, jurista que tuvo enorme influencia en el

posicionamiento del acoso sexual en la legislación estadounidense, no obstante, es importante reconocer el importante aporte de otras activistas en la comprensión del problema. Otras figuras claves en este proceso fueron Susan Meyer, Karen Sauvigne y Lin Farley. En un curso sobre mujer y trabajo impartido por Farley, las participantes narraron experiencias de acoso laboral y rápidamente notaron que los episodios eran frecuentes y padecidos por la mayor parte de ellas. Esta toma de conciencia sobre la magnitud del fenómeno coincidió con el caso de una mujer que acudió solicitando ayuda y su historia despertó interés, conectan con dos abogadas feministas y empiezan a indagar si otras organizaciones tienen casos de acoso sexual. Hubo pocas respuestas, pero una importante, la de Mackinnton. Empiezan a dar discursos públicos sobre el tema y a pronunciarse en la prensa. En la planeación de uno de estos discursos Farley, Sauvigné, Meyer y otras mujeres conciertan el término más apropiado para nombrar el problema, descartaron opciones como intimidación, explotación y coerción, para finalmente decantarse por acoso sexual, porque para ellas denotaba también las conductas sutiles y persistentes.

Fue creciente el interés de los medios en el tema, alcanzando resonancia nacional y usando la denominación pactada por las activistas, además, hubo testimonios en la Comisión de Derechos Humanos de Nueva York. Posteriormente, surgió una organización interesada en hacer investigación, logrando poco a poco gestionar recursos para su funcionamiento. Gradualmente emergieron más organizaciones interesadas en la educación y en la investigación, que junto a las demás acciones contribuyeron al reconocimiento social del problema (Baker, 2007).

Son muchos los nombres de activistas relacionadas con este proceso y de organizaciones que se sumaron a la lucha, cuyos propósitos pudieron concretarse por la labor articulada y continua. Como se observa en el breve recuento histórico, las estrategias se gestaron desde distintas áreas, permeando múltiples esferas sociales. Resulta evidente que la tarea está inacabada y que se siguen escribiendo capítulos en la historia del acoso sexual, versiones de la historia con otros matices y desde otras latitudes, miradas propias de realidades culturales no anglosajonas. La influencia estadounidense ha sido predominante en la manera de definirlo, en las políticas de Estado y en las sanciones legales establecidas, aspectos formales que le dan legitimidad al problema pero que resultan insuficientes por sí mismos. En contextos como el que compete a esta investigación, una universidad pública de Colombia, el problema no ha empezado a

emerger, porque su enunciación solo ha tenido eco en los pasillos de la institución y no se expresa con la entonación requerida. Se le ve y no se le observa, no se le reconoce y menos se le conceptualiza, paso importante para el despertar del interés masivo. Sin una definición y análisis del problema no es posible desplegar las estrategias necesarias para el posicionamiento en la agenda de la institución y el accionar colectivo.

1.2. Abordajes y modelo explicativos

Han sido varias las tentativas explicativas que han surgido para entender el acoso sexual, cada una de ellas da cuenta de una visión ontológica y ética. Los modelos se posicionan frente a posibles causas, consecuencias, características de víctimas y acosadores, entre otros. Al igual que en otros temas y problemáticas, es relevante el modelo natural o biológico, interpretación que suele emerger rápidamente cuando se intenta dar sentido a un problema. Desde esta postura se asume que el deseo sexual en los hombres es más intenso y con un carácter irresistible que genera cierta predisposición a agredir a las mujeres, por lo tanto, no resulta extraño que ocurra en contextos laborales y fuera del ámbito privado. Otra vertiente dentro del modelo biológico manifiesta que el acoso es realizado por hombres enfermos que son minoría. Aunque desde el modelo natural se reconozca que el acoso sexual es perpetuado mayoritariamente por hombres, no se asume que sea consecuencia de la discriminación sexual (Tangri, Burt, y Johnson, 2010). Es evidente el carácter esencialista del modelo natural. Como toda explicación biologicista, pretende reducir la causa de la conducta a un componente orgánico. La unicasalidad presente en la explicación, ignora factores culturales, históricos y de cualquier otra índole. Este tipo de explicaciones tienen un tinte justificador que le resta agencia a los hombres que incurren en estas prácticas.

Una segunda perspectiva explicativa es la organizativa. Desde este modelo se plantea que la estructura jerárquica propia de las organizaciones facilita que quienes estén en posiciones de poder abusen de este para obtener favores sexuales. Al no ser las mujeres quienes ocupan con frecuencia estos cargos, entonces, la conducta es manifestada mayoritariamente por hombres, sin embargo, cuando las mujeres ocupan posiciones de poder también incurren en estos actos. La posición desventajosa en la que se encuentra la subordinada y el carecer de recursos, crea un

contexto de vulnerabilidad que hace más difícil resistir al acoso. Las opciones de la víctima suelen ser: soportar, aceptar, pedir un traslado o quejarse ante un superior (Evans, 1978). Esta explicación pone todo el énfasis en la jerarquía y el poder asociado, y parte de una concepción del poder duro asociado solo a la posición, dejando de lado los aspectos del poder que se relaciona con el género, con otros elementos e identidades.

Por último, se encuentra el modelo sociocultural, en el que también está presente el elemento poder. De acuerdo con esta perspectiva las actitudes sexuales dominantes en los hombres y la sumisión de las mujeres son reforzadas por mandatos culturales y por la socialización que promueve la idea de complementariedad. A las mujeres se les educa para construir su autoestima alrededor de la atención masculina, de ahí que le cueste entender la atención no deseada de los hombres como acoso. Este modelo propone que las víctimas más frecuentes son las mujeres y tienen mayor probabilidad de ser acosadas aquellas que incursionan en terrenos tradicionalmente masculinos. Así mismo, tienen menos posibilidades de responder asertivamente o de recurrir a otras instancias, esto obedece al desempoderamiento producto de los condicionamientos culturales (Tangri et al., 2010). Este último modelo supone un giro y una ruptura con las explicaciones tradicionales. Es claro el matiz de género del que se ha ido nutriendo. Es la perspectiva más afín a este ejercicio investigativo, sin embargo, resulta insuficiente porque atañe la respuesta poca asertiva de las mujeres solo al desempoderamiento, obviando otros factores sociales que también guardan relación. Por otro lado, el recuento de los modelos no se pretende exhaustivo, teniendo en cuenta que existen varias clasificaciones y algunas consideran otras perspectivas. Esas propuestas no son menos válidas, no obstante, se considera que los tres modelos mencionados resultan suficientes al ser posiciones abarcadoras, tradicionales y predominantes sobre el tema.

1.3.Divergencias conceptuales

Desde cada perspectiva se establecen causas diversas y explicaciones disimiles, que también se traducen en definiciones que carecen de unanimidad. Hay entre ellas unos acuerdos mínimos y unos desacuerdos relevantes, incluso, dentro de las conceptualizaciones que hacen parte de una misma corriente teórica, suelen existir matices. Establecer una definición estándar facilitaría

muchos aspectos prácticos para el abordaje, pero también se perdería esa riqueza que aporta la divergencia.

Apelando a lo histórico, se iniciará con lo que significó para las feministas de la década de los setenta, primeras promotoras del concepto. Inicialmente se pensó el acoso sexual como la exigencia de favores sexuales no deseados en una relación desigual de poder. Las conductas que lo configuran van desde tocamientos y comentarios, hasta solicitudes sexuales. También se incluyó en esta primera conceptualización el paternalismo y la infantilización. Estos comportamientos hacen parte de la forma típica en la que hombres interactúan con mujeres en entornos laborales. Si bien, inicialmente se focalizó el ámbito laboral, las feministas que propusieron el término eran conscientes de la presencia del problema en otros espacios. Esta primera interpretación enfatizaba el sexo como predictor de víctimas y acosadores, surgieron otras que omitían este elemento asumiendo que el acosador o la víctima podía ser cualquier persona independiente de su sexo (Pérez y Rodríguez, 2013).

Otro aspecto que generó diferencias tuvo que ver con las conductas que podían incluirse dentro de la categoría acoso sexual. Sue & Liz (1992) pretendía una definición más amplia incorporando actitudes intrusivas impuestas a las mujeres por parte de los hombres y que resultaban indeseables para estas. Aquí se incluyen no solo las exigencias sexuales no deseadas, sino también el requerimiento de benevolencia, atención y entrega. Esta mirada entiende lo sexual en toda su amplitud. La definición de estas teóricas ganó adeptos y hay muchos autores que lo asumen de la misma manera, también es aceptada por otros la división de estas conductas en dos tipos diferentes de acoso. Para usar una categoría distinta y que dé cuenta de la definición inicial propuesta por Sue y Liz, algunos académicos proponen utilizar acoso de género (Schultz, 1998) o acoso basado en el sexo (Berdahl, 2007) en su lugar.

Por otro lado, hay definiciones de tipo jurídico y de tipo psicológico. Las primera se pretenden objetivas asumiendo una posición que excluye la perspectiva de las víctimas y las de tipo psicológico apelan a la subjetividad priorizando la experiencia de quien es acosada (Cuenca, 2017). Para tomar un ejemplo de la primera, basta abrir cualquier código penal o norma jurídica que la incorpore, el común denominador según Schultz (1998) es el énfasis puesto en la conducta sexual y la omisión del acoso por razones de género. En el siguiente subtítulo se precisará la

definición que corresponde a las leyes colombianas. Las de carácter psicológico plantean que las conductas no son en sí mismas abusivas o indeseadas, están sujetas a la percepción y esta varía con los individuos (Bosch Fiol et al., 2009). El inconveniente de este tipo de definición reside en la complejidad inherente a la subjetividad, la percepción está sujeta a las experiencias, los miedos, las motivaciones, los prejuicios, y lo que para un individuo es acoso para otro podría no serlo.

Dentro de las conceptualizaciones que manejan un enfoque psicológico conviene resaltar la de Fitzgerald, Gelfand, y Drasgow (1995) quienes lo definen delimitándolo y estableciendo que conductas lo conforman. Los autores incluyen dentro de estas conductas el acoso de género entendido como cualquier tipo de comportamiento hostil hacia las mujeres, también incorporan la atención sexual no deseada que resulta ofensiva y no es recíproca, y la coerción sexual que implica proponer un beneficio a cambio de sexo. La definición de estos autores es ampliamente utilizada y base de un instrumento citado abundantemente en la literatura sobre el tema.

1.4. Normatividad internacional y nacional

Los tratados internacionales tienen para el Estado colombiano enorme relevancia al formar parte del bloque de constitucionalidad, es decir, son parámetros clave en la interpretación y control constitucional. Dentro de los muchos suscritos y ratificados se encuentran los que protegen los derechos de las mujeres, siendo especialmente significativo para el tema que nos ocupa la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW). El comité insta a los Estados firmantes a adoptar medidas eficaces para combatir el acoso sexual, precisando que la protección jurídica hacia las víctimas de esta forma de violencia es insuficiente (Organización de las Naciones Unidas, 2010).

En esa misma línea se encuentra la Convención de Belem Do Para, instrumento que define la violencia contra la mujer y precisa sus manifestaciones, siendo una de ellas el acoso sexual, tipo de violencia sexual que puede presentarse en el trabajo, en contextos educativos, en instituciones de salud o en otros espacios. Se establece entre otras disposiciones, responder con la debida diligencia para evitar, investigar y sancionar la violencia contra la mujer (Organización de los Estados Americanos, 1995). En el mismo sentido, la Declaración y Programa de Acción de la

Conferencia Internacional de Población y Desarrollo, y La Declaración y Plataforma de Acción de la Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer, ratifican los compromisos adquiridos en tratados anteriores e instan a los países firmantes a eliminar las distintas formas de violencia contra la mujer, haciendo mención del acoso sexual (Organización de las Naciones Unidas, 1995b, 1995a).

A nivel de leyes y políticas, el Estado Colombiano impulsó la creación de la política pública de equidad de género para las mujeres, en la que le concede atención especial al acoso sexual. Además de asumirlo como una barrera para la plena participación en el mercado laboral y el acceso a cargos directivos, lo reconoce como un fenómeno del que poco se sabe y retoma la convención Belem Do Pará, ampliando el ámbito de atención a las instituciones educativas (Alta Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer, 2012). Lo interesante de esta política pública es que establece acciones puntuales con miras a la erradicación de estas inequidades.

El Gobierno de Colombia y Ministerio de Educación Nacional (2016) plantearon en la segunda edición del Plan Decenal de Educación, como desafío clave, construir una sociedad pacífica sobre una base de inclusión, respeto a la ética y equidad de género. Aunque en el documento no hay una mención explícita al acoso sexual, sí contempla vías de acción para el logro de una educación libre de discriminación de género en todos los niveles. Mucho más específico son los lineamientos que se desarrollan en la Política de Educación Superior Inclusiva, en los que se estipula como una dimensión las políticas de prevención, atención y reparación frente a las violencias de género, entre las cuales se contempla el acoso (Ministerio de Educación, 2015).

En el año 2008 es promulgada la ley 1257, conocida como la ley de las no violencias contra las mujeres, que considera el acoso sexual como un tipo de violencia y establece la definición que posteriormente será adicionada al código penal colombiano.

El que en beneficio suyo o de un tercero y valiéndose de su superioridad manifiesta o relaciones de autoridad o de poder, edad, sexo, posición laboral, social, familiar o económica, acose, persiga, hostigue o asedie física o verbalmente, con fines sexuales no

consentidos, a otra persona, incurrirá en prisión de uno a tres años (Congreso de la República, 2008, p.15).

Posteriormente, la Corte Constitucional emite una sentencia esclarecedora en la que ofrece una interpretación más amplia. Afirma que los verbos con los que se define el acoso sexual (perseguir, hostigar o asediar) tienen una connotación de recurrencia, según las definiciones revisadas en el diccionario de la Real Academia Española. Establece entonces que un acto aislado no puede entenderse como delito, por lo que es indispensable que exista persistencia. La misma Corte reconoce que un acto aislado puede generar afectaciones considerables, pero por razones prácticas y para evitar errores en el legislador considera solo como punibles los actos de esta índole que son reiterados en el tiempo (Justicia, 2018). Es evidente la diferencia entre las definiciones legal y la psicológica, en la primera es esencial y condicionante el elemento probatorio. En la segunda, lo fundamental es la percepción de la víctima y su afectación.

1.5.El lugar del poder en las relaciones de dominación

La concepción tradicional y básica del poder lo ha entendido como algo que se ostenta y se tiene. Es vinculado con la posición jerárquica, asumiendo que quien se encuentra en un lugar superior lo posee y quien está en uno inferior carece de él, y se asocia exclusivamente con las formas de poder duro: económica y política, y todos las variaciones del poder pasarían a ser subproducto de estas (Sue y Liz, 1992). La asunción del poder como dominación dura o como el control ejercido por las instituciones del Estado, pasa por alto que las relaciones de poder hacen parte de las interacciones humanas y permean la vida misma, las podemos identificar en cualquier tipo de intercambio. Cuando se dan a escala micro son pequeños choques, confrontaciones y relaciones de fuerzas. Estas relaciones de fuerza muchas veces son orquestadas desde arriba por un poder. Son esas sumas de pequeñas confrontaciones y estrategias las que posibilitan la sujeción de las personas a ese poder que hace uso de distintas estrategias de acuerdo con la época y el nivel en el que se ejerce y establece una red de procedimientos y elementos a su favor. Ahora bien, no hay dominación total ni ineludible porque el poder siempre deja abierta la posibilidad de resistir (Foucault, 2013).

La concepción de género propuesta por Scott articula muy bien con el planteamiento de Foucault y es eje de esta investigación, al concederle al poder, a lo simbólico y lo subjetivo un lugar predominante.

El género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder. El género comprende cuatro elementos interrelacionados: primero, símbolos culturalmente disponibles que evocan representaciones, múltiples y a menudo contradictorias (...) Segundo, conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos, en un intento de limitar y contener sus posibilidades metafóricas. Tercero, el conjunto de saberes sociales, creencias, discursos, instituciones y prácticas (...) El cuarto aspecto del género es la identidad subjetiva (Scott, 1990, p.26).

La teoría de Foucault sobre el poder es un apropiado prisma para el análisis de las relaciones entre los géneros. Alrededor de la lucha por la apropiación sexual de los cuerpos de otros se han teorizados tipos de resistencia. Sue & Liz (1992) plantearon la reacción en contra como la más activa y fácilmente reconocible forma de resistencia, una manera clara de combate por medio de la cual la mujer se defiende. El segundo tipo es unirse, que consiste en participar en la lucha en el mismo terreno en el que se plantea esta, es decir, defenderse con estrategias similares a las usadas para imponer el acoso. Como tercera medida, puede dejarse pasar y continuar como si la situación no se hubiera presentado. A diferencia de las dos reacciones anteriores, dejarlo pasar podría interpretarse como un fracaso que lo alejaría de la conceptualización de resistencia, sin embargo, en muchas ocasiones esta respuesta parte de una consideración del escenario y un razonamiento activo con el que se busca evitar un acoso mayor o consecuencias mucho más negativas. Finalmente, se puede evitar y esta respuesta también puede entenderse como lo contrario de resistir, como una cobarde forma de huida. Al igual que en la anterior, también hay una valoración racional de las posibilidades para tomar la decisión más conveniente y en ocasiones esta elección es evitar.

Conviene no caer en simplificaciones entendiendo el poder y resistencia como dos extremos en el que el primero se impone sobre el otro intrascendente, precisamente porque el poder no es omnisciente, por lo que hace uso de multiplicidad de sistemas de control que realmente revelan

su impotencia. Así mismo, la resistencia o lo que es igual, el contrapoder, también despliega estrategias para hacerle frente en un campo complejo de múltiples relaciones en las que la lucha se inserta (Foucault, 2013).

Es conocido el panóptico de Foucault como representación de la sociedad disciplinaria, dispositivo en el que los reclusos estaban permanentemente visibles. Lo que se pretende con este dispositivo es generar la sensación de visibilidad consciente y siempre presente que garantiza que el poder funcionará por sí solo cuando el individuo se transforme en carcelero de sí mismo, esta autovigilancia que puede prescindir del rígido control externo es el sello de los tiempos modernos. Foucault ahonda en las maneras en las que la razón instrumental se apropia del cuerpo, sin embargo, habla de un solo cuerpo y obvia que las prácticas disciplinarias son distintas para hombres y mujeres (Lee Bartky, 2008).

Así, las estrategias de poder no son solo externas y ubicadas en un orden superior, al ser nos impuestas desde el nacimiento, nos forma y lo internalizamos. Por lo tanto, se establece una dependencia con unas condiciones que no elegimos pero que soportan nuestra existencia, el poder subordina y produce. Esta subordinación fundacional hace parte la propia conciencia y de esa manera el amo se vuelve realidad psíquica, dicho de otra manera, el sujeto es formado en una voluntad que se vuelve contra sí misma. Ninguna persona se forma sin la existencia de un lazo apasionado con aquellos de quienes depende (sea positivo o negativo dicho lazo), ese vínculo primario lo hace proclive a la subordinación y aunque inicialmente no se trate de dependencia política, por extensión, sí lo hace vulnerable a la explotación (Butler, 2017). Los razonamientos de Judith Butler son un complemento de la teoría foucaultiana, se permite ahondar en el funcionamiento psíquico del poder y revela estrategias de sujeciones que hacen parte del orden inconsciente, consideraciones necesarias para obtener un panorama más amplio de las dinámicas de poder en torno al acoso sexual y comprenderlas en toda su complejidad.

1.6.Habitus, y violencia simbólica

Si el funcionamiento psíquico del poder arroja luz sobre formas de sujeción no visibles e inconscientes, conceptos como el de habitus y violencia simbólica apuntan en este mismo sentido señalando la fuerza de lo automático e imperceptible para las víctimas. La apariencia de naturalidad que poseen los habitus se fundamenta en las experiencias tempranas producto de la

socialización. Arraigados en los esquemas de percepción, se convierten en el camino para interpretar la realidad. Evidenciar su funcionamiento requiere de un ejercicio de reflexión correctiva cercano al pensamiento científico. Entonces, no hay una adhesión consciente a un sistema de creencias, sino aprendizajes que atraviesan el cuerpo (Bourdieu, 1992). Tanto para Butler como para Bourdieu, lo que nos sujeta es lo que nos constituye, de ahí la dificultad que supone subvertirlo. La diferencia está puesta en el énfasis, ella explora el funcionamiento de esa sujeción desde la subjetividad y él concede más atención a los mecanismos sociales por los que interiorizamos el control. Ambos análisis necesarios y complementarios para entender las formas de dominación y dos posturas que les conceden un lugar a los procesos inconscientes, asunto que es muy explícito en Butler y que en Bourdieu se lee entre líneas, dinamitando la concepción de ser humano enteramente racional que pese al psicoanálisis aún predomina.

La manipulación de las estructuras cognitivas está ligada a otro concepto clave, la violencia simbólica. Violencia sutil, no perceptible y no reconocida como tal que se impone como la forma de dominación más efectiva porque es ejercida con la complicidad de quien lo sufre y muchas veces de quien lo ejerce (Bourdieu, 2011). Esta violencia simbólica constituye un recurso de poder clave para los grupos hegemónicos. El cuerpo teórico desarrollado por Bourdieu tiene aplicabilidad amplia, de hecho, el autor también lo usó para la comprensión de las inequidades entre los géneros producto de un proceso de eternización, evidenciando la visión esencialista que se ha usado tradicionalmente. Esa eternización de lo arbitrario corresponde a una labor desarrollada por la familia, el Estado, la iglesia, el deporte, la escuela, el periodismo, entre otros (Bourdieu, 2000).

Pese a la evidente utilidad de las categorías de análisis propuestas por este autor, existe resistencia en algunas vertientes del feminismo al momento de usar este lente interpretativo. En épocas recientes la marcada tendencia a desencializar los supuestos que rigen el sistema de género, ha llevado al rechazo de las dicotomías en apariencias simplificadoras. Sin embargo, lo que propone Bourdieu está lejos de ser una propuesta maniquea, lo que plantea es la comprensión de unos mecanismos que hacen parte del pensamiento humano y que rigen la forma como aprehendemos la realidad estableciendo unos patrones arbitrarios que no corresponden a cualidades objetivas sino a las circunstancias de un momento histórico y del grupo social (Córdova Plaza, 2003). Lo que sí es cierto, es el vacío existente en la teoría del autor,

relacionado con la posibilidad de agencia de las mujeres frente a las violencias basadas en género, aspecto que omite, y al hacerlo, les atribuye un rol pasivo desconociendo las posibilidades de reflexividad.

Pese a los vacíos, categorías como habitus y violencia simbólica contribuyen a entender el no reconocimiento de muchas formas de sujeción de género y las actitudes cómplices que se pueden llegar a asumir. Así mismo, los discursos justificadores y minimizadores del acoso sexual podrían ser analizados desde la elaboración teórica de este autor. No obstante, no debe asumirse que la inconsciencia de la que habla Bourdieu es total, en una misma mujer pueden haber grisis, zonas de no reconocimiento y de reconocimiento de las violencias a las que se encuentran sometidas. Transformaciones y discursos que las permean iluminando las sombras que atan. Así como también, deben considerarse las variaciones existentes entre las distintas mujeres.

1.7.La universidad como reproductora del orden de género

Las instituciones de educación superior no pueden entenderse aisladas del resto de la sociedad, se encuentran en permanente interacción con los elementos de la cultura en la que están inmersas, recreando los imaginarios colectivos predominantes. El orden de género se mantiene en las universidades adquiriendo unas especificidades que le son propias. Podría esperarse que los actores universitarios rompan con esa jerarquía de género, debido a su rol de productores de conocimiento y de pensadores críticos, no obstante, continúan la reproducción de los roles diferenciados, reforzada por las otras instituciones de la sociedad. Más allá de las normas y los aspectos materiales, el orden de género es fortalecido desde lo simbólico, potenciando la eficacia de las estructuras objetivas. Cuando se transgrede las reglas de género surgen formas de control y sanción. No es casualidad que las mujeres sigan predominando en profesiones asociadas al cuidado y los hombres en aquellas asociadas a la racionalidad, romper con ese esquema supone cuestionamientos a la masculinidad o acusaciones de pérdida de feminidad (Buquet, 2016).

Las instituciones de educación se acogen a las normas de los Estados, con frecuencia las políticas vigentes tienen inmersa la perspectiva de género característica del derecho internacional y de los tratados suscritos, de ahí que se maneje un discurso políticamente correcto a este nivel. Lo cierto es que la transversalización de este enfoque no se materializa ni las acciones necesarias

para la eliminación de muchas desigualdades se concretan. Según Unesco (2012) aunque hay paridad en la matrícula de la educación superior en muchos países latinoamericanos, en la formación terciaria el panorama cambia reduciéndose la participación femenina al pasar de maestría a doctorado, así, la distribución de hombres y mujeres en investigación es de 71% frente a 29%. De la misma manera, el número de mujeres contratadas disminuye a mayor posición de jerarquía, ocurre igual en los nombramientos de planta (Buquet, Cooper, Mingo, y Moreno, 2013). Estos son solo algunos datos se exponen a modo de ejemplo, las inequidades de género en la educación superior se encuentran a todo nivel.

Lo planteado sobre equidad de género en políticas educativas suele limitarse a lo enunciativo, a planificaciones y a la narración de lo experiencial, más que a ejercicios evaluativos. Se sabe poco de las iniciativas encaminadas a lograr la equidad de género en la educación formal y la información con la que se cuenta suele centrarse en una perspectiva centrada en el costo-beneficio, dejando de lado las particularidades de los contextos locales en los que se desarrollan las iniciativas y los significados que subyacen en los sujetos implicados, obviando el componente cultural que resulta clave. La valoración de estas políticas requiere herramientas evaluativas en lo macro y lo micro (Bonder, 1999).

Son las significaciones culturales aspectos cruciales que posibilitan u obstaculizan el logro de la equidad de género, están atravesadas por los relatos sobre la sexualidad y derechos sexuales que se han construido desde la ciencia médica y el Estado moderno, alterando significativamente la regulación judeocristiana. A los anteriores marcos se le suman los discursos de los pensadores sociales y la autoridad familiar, combinándose con la reflexividad y las demandas feministas. Estas ideas contribuyeron a la reflexividad institucional abriendo brechas en las posturas tradicionales del Estado. Los actores se posicionan frente a estos marcos cognitivos, que constituyen también poderes simbólicos y sociales cargados de valores e ideologías, los actualizan y se reapropian de ellos en un ejercicio mediado por las características de los espacios (Bonan, 2004). Si bien la modernidad contribuye con contextos que facilitan la reflexividad acelerada, en otros, algunas características de esa modernidad son incipientes y las transformaciones ocurren a otros ritmos y con otros matices. Es lo que ocurre en el lugar en el que se desarrolla esta investigación, caracterizado por una postura conservadora con relación a

los roles de género y por una dominación masculina en el cuerpo administrativo, una masculinidad que con frecuencia es más cercana a la hegemónica que a la alternativa. Ahora bien, a lo anterior se suma las actitudes reaccionarias que suscitan las demandas actuales de los movimientos de mujeres y la presencia incipiente de estos movimientos, que suelen desarrollar acciones ocasionales desvinculadas de procesos y sin el trazado de un plan claro. Las ofensivas modernizadoras en la UPC generalmente surgen desde arriba y en pocas ocasiones emergen desde abajo.

Además de las significaciones culturales apropiadas por los actores, el modelo bote de basura de Elder y Cobb (1993) ofrece un interesante aporte sobre la inclusión de los problemas en la agenda, el que se sean incorporados depende de factores fluctuantes de cierta independencia. En general, está sujeto a la disponibilidad de tiempo de los actores frente a otros intereses. El problema puede tener atención y no soluciones y oportunidades, en cambio, otro problema podría no tener dicha atención y emerger una solución acorde a él. La oportunidad de elección está sujeta a las responsabilidades previas y a demandas contradictorias. La conjugación de esos elementos puede tener una cuota de azar, aunque es más exacto hablar de una interacción compleja que requiere la convergencia apropiada en tiempo y lugar.

2. Capítulo 2. Consideraciones metodológicas

Investigar no se reduce a un ejercicio académico, es también una apuesta ética y política. Los supuestos que subyacen a las estrategias metodológicas dan cuenta de una visión del mundo y se convierten en una declaración de intenciones. En ciencias sociales, la visión predominante concibe la realidad como un hecho dado, medible y fragmentable. Desde esta perspectiva se pretende objetividad y neutralidad, recurriendo a los métodos de las ciencias naturales. Afirma Geertz (1994) que se ha comprendido en ciencias sociales que no es indispensable emular a los físicos y sus métodos experimentales para hacer investigación. Se ha entendido la realidad como socialmente construida, procesual y dinámica (Bloj, 2010). Esta última es la postura asumida en esta investigación. La estrategia metodológica de la que se habla ha sido denominada de múltiples formas: humanista, cualitativa, fenomenológica, entre otras. En el presente trabajo se denomina cualitativa, por ser la denominación mayormente extendida.

Es pertinente iniciar el capítulo metodológico con precisiones epistemológicas, porque lo ontológico tiene implicaciones que atraviesan todo el proceso investigativo condicionándolo en su totalidad: los objetivos, las técnicas de recolección y el proceso analítico, estarán regidos por una lógica no positivista. Entonces, la intención no será aprehender el conocimiento sino construirlo y en este propósito será clave la comprensión de la subjetividad (Martínez, 2006). La subjetividad que está en juego no es solo la de los otros, sino también la propia. En una tradición en la que lo que se analiza y teoriza está mediado por la percepción y la conciencia del investigador, es necesario reconocer los condicionantes del escenario y las perspectivas asumidas por la investigadora.

- Lo primero es evidenciar que se apuesta por la deconstrucción de las lógicas androcéntrica, etnocéntrica y jerarquizantes, en las que la investigadora fue educada, transmutándose y asumiendo una mirada feminista y decolonial que permitió un abordaje dialógico con los sujetos de investigación.
- Se propuso hacer real el tránsito de objeto a sujeto y no una mera denominación habitual en los enfoques no positivistas. Es decir, se buscó el distanciamiento de la concepción tradicional del otro como informante al que se les sustrae información con fines

puntuales, para generar un acercamiento en el que ambos interlocutores se abren al otro, alternando voces y alcanzando una empatía que produce conocimiento mutuo.

- No se buscó una verdad, aunque la intención siempre ha sido esclarecer el contexto político-social en torno al fenómeno estudiado, la pretensión es la perspectiva que del suceso tienen las personas. Posturas que permiten elaborar una mirada compleja y aproximada a sus realidades, no única.
- Se mantuvo una actitud vigilante frente a los estereotipos y prejuicios propios, que contrario a lo esperado, emergieron en ocasiones puntuales, revelando la dificultad que supone desprenderse de esquemas rígidos. La reflexión facilitó el replanteamiento inmediato de dichas ideas.

2.1.Delimitación espacio temporal

La investigación se desarrolló en la UPC, institución de educación superior ubicada en la costa norte colombiana, en el departamento del Cesar. Se trata de una institución de carácter público de orden nacional que cuenta con dos sedes y acoge más de 18.000 estudiantes provenientes principalmente de los departamentos Cesar, Magdalena y Guajira. Al ser de carácter nacional recibe recursos del Ministerio de Educación, de la Gobernación del Cesar, de los estudiantes y por gestión de proyectos. Ofrece programas en diversas áreas del conocimiento contando con 6 facultades, 23 programas de pregrado y 15 de posgrado. La facultad seleccionada para el desarrollo de esta investigación fue la de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, conformada por los programas de Psicología, Derecho y Sociología. Los datos fueron recolectados durante el periodo comprendido entre enero y abril de 2019, y analizados durante el mismo año.

2.2.Muestreo e informantes clave

Al encontrarse el foco de análisis en el acoso sexual de docentes hacia estudiantes, fueron estudiantes víctimas de acoso los principales informantes, teniendo en cuenta que es la comprensión de su experiencia uno de los propósitos de esta investigación. Así mismo, se buscó entender las dinámicas del acoso en la facultad y el tratamiento dado a estas situaciones, incorporando la mirada de docentes y otros estudiantes que no necesariamente hubiesen vivenciado este tipo de violencia. El número de participantes de las entrevistas no fue establecido

previamente, obedeció a la saturación teórica. Este principio permitió limitar el número de sujetos teniendo en cuenta el momento en el que la inclusión de nuevos participantes no arrojó datos novedosos y los hallazgos empezaron a ser repetitivos (Katayama Omura, 2014).

En el caso de las estudiantes víctimas de acoso, el muestro fue por cadena de referencia o bola de nieve, usado por la dificultad que supuso contactar a personas que temiendo revictimización prefieren mantenerse en el anonimato. Identificados los dos primeros casos, estos hicieron enlace con nuevos informantes y así sucesivamente, hasta alcanzar el número requerido. Los criterios de inclusión fueron la pertenencia a la Facultad de Derecho, Ciencias Sociales y Políticas, y el haber sido víctima de acoso sexual por parte de un docente de la misma institución. No fueron criterios de inclusión aspectos como la edad, el estrato socioeconómico o el sexo. Sin embargo, solo fue posible identificar mujeres como víctimas de esta experiencia dispuestas a ser entrevistadas. Se tomaron como criterios de exclusión el hecho de que el vínculo establecido con el docente fuera consentido, la no aceptación del consentimiento informado y la solicitud expresa de ser excluida de la investigación. Fueron doce las estudiantes entrevistadas.

El otro tipo de muestreo fue por voluntarios, utilizado para el segundo grupo de informantes, integrado por docentes y otros estudiantes. Se convocó a quienes deseaban participar y consideraban que tenían información útil sobre el tema. La convocatoria se hizo salón por salón en los tres programas que conforman la Facultad, manifestando el propósito de la investigación e inscribiendo a quienes deseaban hacer parte de los grupos de discusión. El único requisito era la pertenencia a la Facultad. Se entregó al grupo un número de teléfono en el que se podía contactar a la investigadora y se registraron los datos de quienes en ese momento expresaron el deseo de participar. Asistieron 23 personas a los tres grupos de discusión.

2.3. Técnicas de recolección de información

Fueron tres las técnicas seleccionadas para la obtención de los datos: la entrevista semiestructurada, los grupos de discusión y la revisión documental.

Tabla 1.

Identificación del método por objetivo

Objetivo	Método
Identificar las estrategias de poder y las formas de resistencia en torno al acoso sexual presente en la relación docente-estudiantes de la UPC	Entrevista semiestructurada Grupos de discusión Autoetnografía
Conocer la gestión institucional y el tratamiento dado a las situaciones de acoso sexual en la UPC	Revisión documental Entrevista semiestructurada Grupos de discusión
Comprender las afectaciones, consecuencias e impactos que el acoso produce en la vida de estudiantes víctimas de acoso sexual	Entrevista semiestructurada

En la tradición cualitativa la entrevista es una conversación con un propósito definido y guiada por el investigador con flexibilidad. En el caso de la entrevista semiestructurada se establecen los temas que serán abordados, pero el investigador tiene libertad para manejar el orden y la manera de interrogar (Batthyány y Cabrera, 2011). Se elaboró un guion de entrevista que incluyó seis ejes temáticos: concepción del acoso, experiencias, estrategias de poder, resistencias, afectaciones y tratamiento institucional. A cada contenido temático le correspondió la formulación técnica del interrogante y la pregunta dinámica, la primera planteada en lenguaje teórico y la segunda en el lenguaje cotidiano de las personas entrevistadas (Ver anexo 2). La guía funcionó a manera de brújula que trazó el norte de la conversación, siempre sujeta a las consideraciones, recursividad y espontaneidad de la investigadora. La conversación también seguía el curso marcado por las entrevistadas, según los temas en los que necesitaban o podían profundizar, dentro de los objetivos establecidos en la investigación. La codificación teórica fue clave en este momento, influyendo los hallazgos de las primeras entrevistas en la formulación de las preguntas de las posteriores. Las entrevistas se realizaron a estudiantes víctimas de acoso sexual por parte de docentes, a cada participante se le entregó un formato de consentimiento informado en el que se expuso con claridad los puntos relevantes de la investigación, se mencionaron aspectos como la confidencialidad, la voluntariedad, el tratamiento de los datos, posibles riesgos y beneficios, las condiciones y las garantías de la participación, entre otras

cuestiones éticas (Ver anexo 1). La duración de las entrevistas osciló entre los 40 y 70 minutos. La grabación magnetofónica estuvo acompañada de anotaciones sobre el lenguaje no verbal de las entrevistadas y sobre las reflexiones que iban surgiendo. Cada una de las entrevistas se transcribió con exactitud incorporándose convenciones que indicaron silencios, suspiros y otros aspectos paralingüísticos. Se retiraron las menciones explícitas a los perpetradores, así como los nombres de funcionarios y compañeros. Las entrevistas transcritas arrojaron un total de 130 páginas.

A diferencia de las entrevistas grupales en las que se responden uno a uno los interrogantes, en los grupos de discusión se busca estimular la interacción del grupo, con el propósito de que los participantes dialoguen entre sí y no solo con el investigador. Esta mediación grupal permite la descripción de la realidad compartida por las personas, además, los interlocutores pueden responderse unos a otros y obtener visiones divergentes al ser confrontados (Sautu, 2005). Se desarrollaron tres grupos de discusión compuesto por ocho participantes docentes, otro formado por siete participantes estudiantes mujeres y el tercero conformado por siete participantes estudiantes hombres. Se realizaron de manera independiente en momentos y lugares distintos. Cada grupo de discusión tuvo una duración promedio de hora y media. Para el abordaje se usó un guion temático similar al de las entrevistas, adaptando las preguntas a las características de cada estamento. Al final de cada tópico se redondeaban las ideas principales clarificando las tendencias grupales que se marcaban en la conversación. Se realizaron comparaciones intra e intergrupales. Los registros se hicieron con videograbaciones y registros de audio, posteriormente se transcribieron obteniéndose un total de 55 páginas.

Durante la revisión documental realizada, se consideraron 46 normas internas y políticas institucionales. Para ser analizados a profundidad fueron seleccionados nueve documentos con sus respectivos acuerdos de actualización, excluyéndose los que trataban de procedimientos netamente administrativos y de funciones. Se incluyeron los que se relacionaban con reglamentos estudiantiles, reglamentos docentes, códigos de ética, políticas de bienestar y similares. La lectura se orientó a la identificación de menciones explícitas o implícitas al acoso sexual y violencias relacionadas, registrándose los hallazgos en una matriz que facilitó el ordenamiento de la información.

Tabla 2.

Documentos analizados

N°	Nombre del documento	Norma que lo refrenda	Última actualización
1	Reglamento estudiantil	Acuerdo 009 de 21 de febrero de 1994	27 de febrero de 2019
2	Reglamento del profesor universitario	Acuerdo 008 del 21 de febrero de 2010	6 de agosto de 2010
3	Reglamento de Bienestar Institucional	Acuerdo 011 del 16 de septiembre de 2005	2 de julio de 2017
4	Código de ética y buen gobierno	Acuerdo 012 del 12 de abril de 2018	7 de septiembre de 2018
5	Política de Bienestar institucional	Acuerdo 011 de 2 de julio de 2010	No ha tenido
6	Política de ejercicio de la docencia	Acuerdo 046 de 26 de agosto de 2016	No ha tenido
7	Proyecto educativo institucional	Acuerdo 011 de 31 de marzo de 2016	No ha tenido
8	Plan de desarrollo 2017-2026	Acuerdo de Consejo Superior Universitario	No ha tenido

2.4.Procedimientos para el análisis y la triangulación de la información

Después de la transcripción literal de cada una de las entrevistas y grupos de discusión, los textos fueron incluidos en el CAQDAS (*Computer-Aided Qualitative Data Analysis*) Atlas ti para facilitar la gestión de los datos, dándose inicio al análisis que no estuvo reducido a una sola tradición de la investigación cualitativa, por el contrario, se recurrió a la mezcla de técnicas analíticas distintas en un proceso denominado bricolaje (Kvale, 2008). Esta mixtura permitió el uso de mapas conceptuales, metáforas, advertir patrones y especificidades, establecer contrastes y dar atención a los usos del lenguaje. También permitió la inclusión de un ejercicio autoetnográfico que permitió conocer el contexto desde la perspectiva de la propia investigadora. Así mismo, se recurrió a los procedimientos de categorización y ordenamiento establecidos por la teoría fundamentada: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva (Gibbs, 2012). La categorización abierta consistió en la asignación de un código descriptivo o preferiblemente analítico para cada parte de las transcripciones, después de una lectura exhaustiva. Se crearon memos con las definiciones de cada código. El siguiente momento,

denominado codificación axial, implicó relacionar categorías e interconectarlas, en un proceso analítico que dio apertura al tercer momento. En la codificación selectiva se ubicó una categoría central, alrededor de la cual se estructuraron las demás categorías y se elaboró el relato que le dio sentido al todo. La anterior síntesis del proceso de análisis no pretende exhaustividad ni siguió siempre el orden descrito, las distintas etapas se alternaban en la mente de la investigadora cual bucle siguiendo el curso del pensamiento. Las descripciones suelen resultar lineales y los análisis en investigación cualitativa tienen una circularidad que es asumida como parte de su riqueza. Si bien no puede decirse que la investigación cumple con todos los elementos de la teoría fundamentada, las claves de categorización señaladas por esta corriente fueron predominantes dentro del ejercicio de bricolaje.

Por otro lado, en las investigaciones cualitativas la validez y la confiabilidad siguen unos criterios distintos a la tradición positivista. La forma de aumentar la consistencia y la calidad de los estudios cualitativos es a través de la triangulación, entendiendo esta como el cruce dialéctico de la información con el fin de conseguir interpretaciones más globales y complejas (Cisterna, 2005). En esta ocasión, fue posible triangular metodológicamente dado que la información se obtuvo por distintas técnicas de recolección y, por ende, desde diversos acercamientos, reduciéndose los puntos débiles de cada método y potenciándose los positivos. De la misma manera, se relacionó la información dada por los diversos estamentos, entendiéndolos como sujetos situados con perspectivas diversas y cuyas subjetividades enriquecen la interpretación de la investigación. Así, se contrastaron los discursos obtenidos de los docentes, estudiantes y víctimas. El análisis conjunto con participantes de un semillero de investigación sobre género y sexualidad, permitió una codificación más rigurosa. La revisión de colegas no investigadores del estudio también contribuyó a complejizar la mirada. Finalmente, la triangulación teórica posibilitó relacionar los hallazgos con el estado del arte y con el cuerpo conceptual en el que se enmarcó la investigación.

2.5. Caracterización de los informantes clave

Tabla 3.

Información sobre informantes clave

Código	Edad actual	Edad evento	Programa	Semestre actual	Semestre evento	Lugar procedencia	Estado Civil	Hijos	Nivel Socioeconómico
P1	23	18	Psicología	10	1	Valledupar	Soltera	0	1
P2	20	18	Sociología	5	1 y 5	El Copey	Soltera	0	1
P3	20	15	Psicología	10	1	Fonseca	Soltera	0	2
P4	27	25	Sociología	6	2	San Diego	Soltera	0	2
P5	22	19	Psicología	6	2	San José de Oriente	Soltera	0	1
P6	24	19	Psicología	4	2	Codazzi	Soltera	1	2
P7	23	20	Psicología	9	2	Becerril	Soltera	0	2
P8	23	22	Derecho	8	5	Monguí	Unión libre	0	2
P9	20	18	Derecho	6	3	Valledupar	Soltera	0	2
P10	32	30	Psicología	9	5	Valledupar	Soltera	2	3
P11	21	19	Derecho	10	1 y 5	Mompox	Soltera	0	2
P12	19	19	Derecho	6	2	El Paso	Soltera	0	1

Como se muestra en la tabla, el rango etario de las entrevistadas se encuentra entre los 19 y los 32, siendo la franja entre los 20 y 23 la mayoritaria. Esta edad corresponde al momento de la entrevista, el episodio de acoso sexual generalmente ya se había presentado, a excepción de una de las participantes que lo vivenciaba en ese momento. El evento se presentó mayormente en el rango comprendido entre los 18 y los 20. Ninguna de las informantes lo experimentó después del quinto semestre, todos los casos se presentaron del primero al quinto. Solo tres estudiantes identificaron como lugar de procedencia la ciudad en la que se encuentra ubicada la institución universitaria, las demás son oriundas de municipios nivel 1. Una persona vive en unión libre, las once restantes son solteras. Una de las participantes tiene dos hijos, las demás no tienen hijos. En

cuanto a nivel socioeconómico cuatro se encuentran en el nivel uno, siete en el nivel dos y una en el nivel tres. Finalmente, cuatro se encontraban cursando Derecho, dos estudiaban Sociología y seis Psicología. Las proporciones podrían guardar relación con las cantidades de estudiantes que tiene cada programa, siendo considerablemente superior el número en Psicología, también es el que cuenta con el mayor número de mujeres.

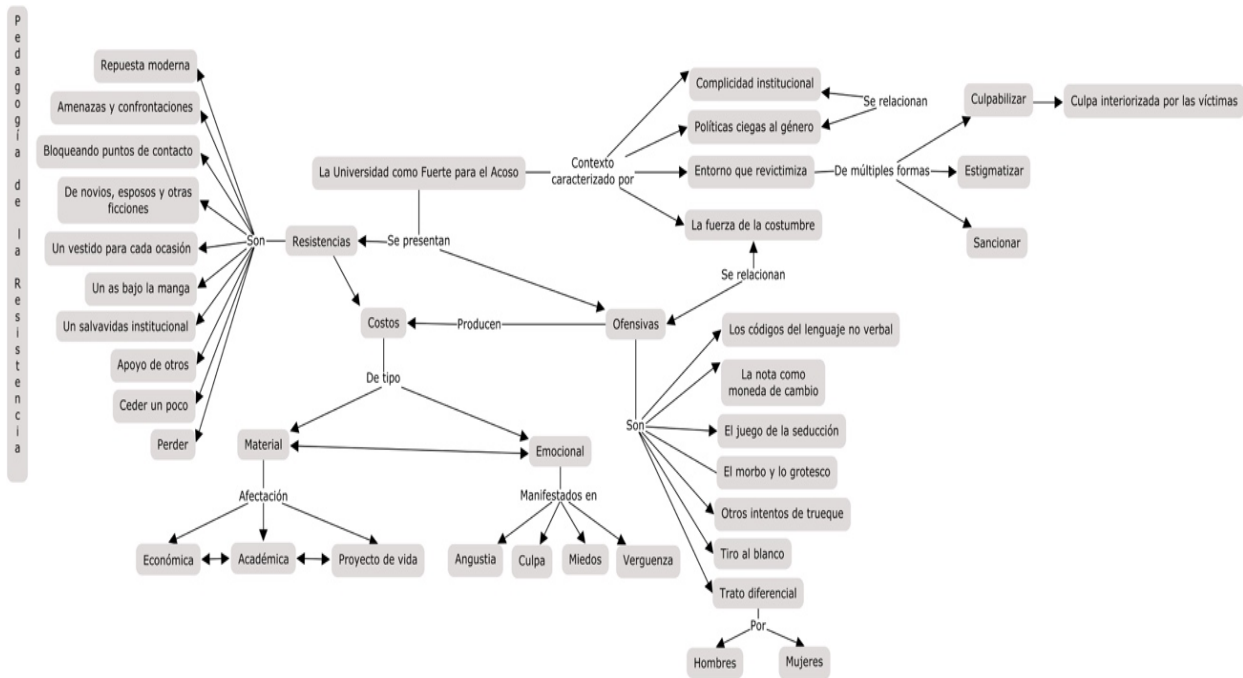
En cuanto a grupos de discusión (ver anexo 3), el primero de ellos estuvo conformado por siete mujeres, con edades comprendidas entre 19 y 24 años, cuatro pertenecientes al programa de Psicología, dos a Sociología y dos a Derecho. Tres de ellas procedían de la ciudad de Valledupar y las demás de municipios pequeños ubicados en departamentos cercanos. Ninguna tenía hijos, tres residían en estrato uno y cuatro en estrato dos. El segundo grupo estuvo conformado por estudiantes hombres, con edades entre los 18 y 30. Tres pertenecientes a Psicología, tres a Derecho y dos a Sociología que se encontraban cursando diversos semestres. Todos solteros, excepto uno que se hallaba en unión libre. Los estratos económicos a los que pertenecían eran uno, dos y tres. El último grupo de discusión estuvo conformado por docentes de Psicología, cinco mujeres y tres hombres, con edades entre 26 y 55 años. Dos personas casadas, tres con hijos y ubicados en estratos socioeconómicos tres, cuatro y seis.

3. Capítulo 3. Resultados

Durante el análisis emergieron inicialmente 73 códigos descriptivos y/o analíticos que estaban orientados a responder los objetivos de la investigación. En un segundo momento, se fusionaron aquellos cuyas similitudes lo permitían, modificándose las denominaciones iniciales, reduciéndose el número a 52 códigos y priorizándose para el análisis 44. Se establecieron conexiones, jerarquías e interrelaciones entre las categorías, creándose cuatro grandes familias. Se identificó la idea de mayor jerarquía alrededor del cual se ordenaron los códigos y se le dio sentido al todo. Tres categorías alcanzaron el punto de saturación sobre las ochenta citas, cinco categorías entre cuarenta y ochenta citas, diecisiete categorías entre veinte y cuarenta, y las diecinueve restantes se mantuvieron por debajo de las veinte citas (Ver anexo 4).

Figura 1.

Ordenamiento e interrelación entre categorías



Considerando los matices que tiene un fenómeno como el acoso sexual y la multiplicidad de definiciones existentes, conviene iniciar la presentación de resultados ampliando los criterios que se consideraron para establecer que relatos correspondían a episodios de acoso sexual. Lo primero fue la existencia de una conducta intrusiva, indeseada, unilateral y de carácter persistente, que la estudiante vivenciaba con malestar. Lo segundo fue la existencia de una desigualdad de poder, en este caso mediada por el rol de los actores. Se diferenció el acoso

sexual de las prácticas machistas que muchos hombres esgrimen al momento de manifestar interés sexual por una mujer, que, si bien pueden resultar ofensivas, no configuran acoso sexual.

Las doce informantes principales narraron sus experiencias de acoso sexual y en ocasiones también relataron las experiencias de compañeras que habían pasado por igual situación con el mismo victimario o con otros. Los informantes de los grupos de discusión también reportaron experiencias propias y ajenas. Cuando se hace referencia a la experiencia directa de víctimas son nombradas las estudiantes y cuando se menciona hombres y mujeres que no se asumieron como víctima y fueron participantes de los grupos de discusión, son llamados los estudiantes. La distinción es necesaria para precisar que información proviene de la experiencia directa y cuál de las opiniones o vivencias de otros.

En el primer momento de las entrevistas y de los grupos de discusión se buscó comprender desde la subjetividad de los participantes como entendían el acoso sexual. Varias personas consideraron la persistencia un factor necesario: *Yo entiendo el acoso como intimidar, perseguir con fin sexual (p.6)*. Lo no deseado fue otro de los elementos tenidos en cuenta: *Cualquier situación en que una mujer se sienta en estado de indefensión sexual, que sienta que está expuesta a cualquier acercamiento sexual que no desea, entonces, estamos hablando de acoso, porque esa mujer se siente en peligro sexual (p.9)*. Para otras personas las formas de acercamiento eran el principal criterio: *Es cuando una persona se dirige a mí, me acosa con las miradas o me dice palabras fuera de contexto, cuando me dice apodos y piropos que no van con el momento o el lugar, vale que a uno le digan estás linda, pero que le digan mamacita, no (p.4)*. Hay quienes lo entienden como instrumentalización: *Enfatizan en el cuerpo, o sea, siempre lo ven a uno como un instrumento sexuado, enfatizan mucho en ciertas partes del cuerpo, vendría siendo como ese abordaje que tienen referente al cuerpo femenino (p.5)*. El que sobrepasen los límites de la voluntad es clave para otra participante: *En el punto en el que no me estoy sintiendo bien con eso y quiero frenarlo, en el momento en que yo queriendo frenarlo él continua esta situación, violentando mi voluntad, siento que ya ahí ocurre (g.1)*. Las miradas sobre el acoso sexual resultan complementarias y enriquecedoras, le dan vida desde la experiencia, aportándole un componente subjetivo cargado de matices.

3.1.La universidad, un fuerte para el acoso

Después de clarificar lo que los participantes entienden por acoso sexual, se buscó comprender el contexto y las circunstancias que le rodean. Se identificaron factores interconectados y se eligió el fuerte como analogía, como adjetivo denota resistencia y fuerza, y como sustantivo hace referencia a una obra construida para la defensa en conflictos bélicos. Es creada en espacios propicios que cumplen las condiciones necesarias para brindar protección. En general, los ocupantes del fuerte suelen sentirse seguros en él con relación al resto del contexto y funciona a modo de zona de confort. La analogía con el acoso y los acosadores obedece precisamente a esa sensación temporal de seguridad en medio de elementos amenazantes. La universidad tiene condiciones para que el que acosa se sienta seguro, de ahí el accionar poco ponderado de los docentes y la marcada impunidad. Si la UPC es un fuerte para el docente que acosa, entonces, es también un campus minado para las estudiantes, un contexto en el que las mujeres están rodeadas de circunstancias que favorecen al acosador y les deja pocas posibilidades de maniobrar. Las resistencias posibles suelen apoyarse en múltiples recursos y generalmente implican efectos colaterales para la víctima. A continuación, se enumeran y posteriormente se describen los elementos que se entretajan brindando protección al fuerte: la fuerza de la costumbre, el entorno que revictimiza, la culpa interiorizada, la complicidad institucionalizada y las políticas ciegas al género.

3.1.1. La fuerza de la costumbre

La presencia de múltiples situaciones de acoso sexual no sancionadas ha contribuido a la naturalización y a cierta habituación por parte de los actores institucionales. Se acepta como un mal inevitable que hay que aprender a manejar. Se habla con regularidad del tema en grupos y son de sobra conocidos los nombres de los docentes que acosan: *Una vez en una reunión con varias chicas se comentó abiertamente que esta persona tenía esa costumbre de acosar a las chicas, todos saben que esa persona tenía esa costumbre de hacer eso (p.1)*. Incluso, la información circula colectivamente a modo de advertencia, así, el mismo rumor que contribuye a naturalizar, también se convierte en una forma de resistencia.: *En el salón se corrió el rumor de que él era una persona así, atrevida con los estudiantes, que había tenido un problema por eso y que cuidado porque él era un atrevido (p.7)* o el lamento desafortunado por ser asignado a una

de estas clases: *Yo sabía por los comentarios de otras compañeras que me decían uy te tocó con él, uichs hija a ese man le gusta estar acosando a las estudiantes (p.8)*. Los estudiantes usan calificativos como normal para referirse a estas situaciones: *Eso es normal, él desde que entró siempre ha venido presentado eso y tú no eres la única, hay otras compañeras (p.4)*. Suelen mofarse del acoso como si de un chiste cualquiera se tratara: *Eso se ha vuelto muy normal, tanto que a veces nos reímos jocosamente de estos hechos (g2, p3)*. Los episodios son tan recurrentes que todos los participantes reportaron haber vivido alguna experiencia o conocer casos en su círculo cercano: *Me ha pasado dos veces y es una cosa muy frecuente en el programa y en la facultad, incluso un mismo docente acosa a varias chicas al tiempo. Una amiga que estaba en un semestre menos que yo fue la que me comentó que el docente que lo hizo conmigo lo había hecho ya con otras (p.2)*.

La habituación no es exclusiva de los estudiantes, la información también la manejan funcionarias de la institución: *Cuando le contamos a la secretaria, nos dice, yo sé de quien están ustedes hablando porque sé que ese docente lo ha hecho con otras chicas (p.3)*. El intento por esclarecer una situación por parte de una docente evidencia la forma en la que las mismas afectadas llegan a minimizarlo: *Por la situación que me contó esta estudiante, les hice unas preguntas a ese grupo para comprobar, empezaron a hablar y a comentar, que se sentían molestas, pero algunas, los tomaban como muy folclórico, afirmaban que es parte de la personalidad del docente que el docente es así, él no lo hace en serio, ¿quién le va a parar bola a eso? ¿por qué molestarse, si simplemente es la forma de hablar? él tiene su lenguaje vulgar que a veces confunde y a veces se pone de intenso a acosar, en fin, muchas de las estudiantes justificaban el comportamiento del docente, pero otras no (g3, p5)*.

La evidente naturalización del fenómeno no solo es una cuestión intrainstitucional, externamente es muy conocido, en espacios como las familias existen miembros que también vivenciaron situaciones similares: *Antes de entrar a la universidad, mis primos y familiares que también pasaron por ese proceso aquí en esta universidad me dijeron que debía tener cuidado con los profesores que mire que hay profesores que acosan y yo estaba sorprendida. Es increíble que trascienda hasta ser una advertencia antes de entrar a la universidad (g1, p13)*. También integrantes de otras universidades son conocedores de lo que ocurre: *Una amiga que no se*

atrevió a hacer un intercambio de universidad porque simplemente dijo que los docentes acá se aprovechaban de las estudiantes. Los comentarios no solamente son de pasillo, sino que se están yendo fuera de la universidad (g2, p14).

Si se utiliza la concepción más conductual de habituación y se le entiende como la disminución de una respuesta como consecuencia de un estímulo, que obedece a una respuesta adaptativa de los organismos (Martínez Stack y Bouzas Riaño, 1991), podría afirmarse que la abrumadora presencia del acoso sexual en el entorno ha provocado la coexistencia pasiva con el fenómeno y la falta de respuesta directa por parte de los estudiantes. Apoyándonos en otro universo teórico, podría asumirse la naturalización como consecuencia de unos esquemas interpretativos que entienden como natural las pretensiones de dominio sexual de hombres sobre las mujeres y del uso del poder para la obtención de favores sexuales. Hecho asumido como natural como efecto de la socialización de género que ha establecido en los imaginarios ese comportamiento como típico de hombres.

3.1.2. El entorno que revictimiza

El poco uso de mecanismos de denuncia formal por parte de estudiantes y de reacciones directas que evidencien la situación, está asociado al miedo. Son múltiples los temores que se pueden reconocer en el discurso de los informantes, entre los más marcados se encuentran el miedo al señalamiento, a la revictimización y a la sanción social. Así, está muy presente el deseo de ocultar la situación: *No quería que los demás se enteraran, no quería dar declaraciones, que se viera como un escándalo, no quería nada de eso (p.5)*. Se asume que los señalamientos que suelen hacerse a víctimas de otras formas de violencia sexual, serán los mismos que se harán a las estudiantes acosadas: *Cuando se presentan violaciones la gente tiende a lanzar juicios, por qué ella iba con esa ropa, por qué iba así, entonces, la compañera podría pensar que cuando va a denunciar al programa van a decir, que quizá eso era porque necesitaba una nota o se le insinuó al profesor y él no se la quiso pasar, porque eso es lo que a uno se enfrenta, lo que a uno le llena de miedo, el temor a ser juzgada o que no te tomen en serio después de que tú denuncias o piensen que tú eres la culpable (g1, p2)*.

El peso del estigma se suma a las preocupaciones de las afectadas: *Si una chica denuncia, generalmente se hace público, queda con la estigmatización de los demás, ¡mira! ahí va la chica que el profesor equis estuvo acosando. A partir de ahí la van a mirar diferente, la van a tratar diferente, entonces, hay como un temor de las chicas de denunciar el caso (g2, p4).* Ese temor es revelador de la poca confianza que se tiene en los manejos institucionales: *Nunca fui a la facultad porque eso se riega, se entera la gente y me da vergüenza, me daba pena (p.2).* Manejos que refuerzan el efecto estigmatizador: *En vez de darle solución a una, lo que hacen es tenerla fichada por decirlo así, esa persona en vez de buscar que una se sienta mejor, en vez solucionar incluso los problemas del programa, no hace nada y se forma mucho chisme (p.1).*

Dada la dificultad que supone recabar pruebas en situaciones de acoso sexual, surge el miedo a que se dude de la veracidad de la denuncia: *Siempre es perdida la pelea con los profesores, uno como estudiante cree que siempre le van a creer al profesor y no a uno como alumno (p.5).* Un temor sustentado en experiencias de estudiantes a los que les ocurrió: *La docente decía no me parece porque es un docente muy serio, de pronto ellas están mal interpretando (p.3).* La duda frente al relato de los estudiantes se hace explícita de múltiples formas: *La coordinadora nos dijo que mostráramos los mensajes que teníamos, que tal vez eran comportamientos que nosotras teníamos y hacíamos algo que inducía a que el docente fuera así y que de prono era una mala interpretación de nosotras (p.3).*

Trasladar la culpa a las estudiantes afirmando que ellas provocan la conducta de los docentes, es otra manera de restarle veracidad al relato y desconocer los hechos: *Siempre hay rumores de que equis profesor gustaba de una alumna y era porque esta alumna siempre iba con shores, iba con blusas cortas o sea siempre está como ese señalamiento constante hacia una como mujer, de que una es la que lo provoca (p.1).* Además del habitual cuestionamiento del atuendo como posible estimulante de muchas violencias basadas en género, la misma informante reportó un señalamiento hacia su manera de expresión como supuesta causa del problema: *Mis amigas me dijeron que era por mi forma de hablar, que ese era un factor para que esa persona se confundiera y creyera que yo le estaba insinuando cosas (p.1).*

3.1.2.1. *Culpa interiorizada*

Las palabras dichas por las compañeras quedan resonando en la conciencia de las víctimas: “Yo me llegué a preguntar si la culpa había sido mía, por la forma en que yo le hablaba (p.1) Así, los mensajes culpabilizadores no solo circulan externamente, muchas estudiantes han interiorizados estos discursos haciéndolos propios: *La sensación de que en algún momento mi manera de vestir provocaba ese comportamiento (p.5)*. El creer que dependía de ellas impedir el acoso también es una idea presente: *Sí, me daba cuenta de que él era así, que tenía que cortar de lleno con esa relación, no permitir que yo fuera la monitora, o sea, yo siento que yo permití todo (p.7)*. El arrepentimiento por haber hecho solicitudes que el docente previamente autorizó mostrándose como amigo generoso: *Entonces, él había dicho si yo tengo plata no hay problema con eso, entonces, yo pensé que me iba a ayudar a resolver el problema, pero yo misma me echaba las culpas, de que como se te ocurre decirle eso al profesor si no le ibas a dar nada a cambio, o sea, por eso mismo empezó a acosarme. (p.2)*.

Señalar, estigmatizar y culpabilizar han sido formas históricas de control sobre las mujeres que aún resultan efectivas, logrando que las víctimas cuestionen su responsabilidad en un hecho en el que claramente son las afectadas. Aunque durante las entrevistas se sometieron esas afirmaciones al escrutinio de la razón, permanece su poder, lo que revela lo mucho que han permeado la subjetividad y la forma en la que están inscritas en la psiquis. Si bien es cierto que una mujer acosada representa una amenaza para el acosador por el potencial de denuncia que posee, también es cierto que son desprovistas de ese potencial por lo paralizante que resulta el temor a la sanción social.

3.1.3. **Complicidad institucional.**

Ya vimos que los funcionarios deslizan sutiles comentarios inculpadores, pero también acciones mucho más directas que protegen al docente frente a las quejas por acoso: *La persona que nos recibe se ríe y no nos cree, empezó a defender al docente(...)La secretaria se había hecho cercana nuestra y cuando volvimos y le preguntamos nos dijo que no se podía porque era un buen profesor, que era amigo de la coordinadora, que sabía mucho en ese contexto, que era el único profesor que tenían para dar esa materia (p.3)*. Ante las quejas formales surgen

advertencias amenazantes que pretenden desestimular la denuncia: *Me llamaron a una declaración bajo gravedad de juramento que si yo quería seguir el proceso podía estar incurriendo en calumnia e injuria y que además esto es un delito penal, además, esa secretaria me decía que ese docente no era así, que él era muy correcto (p.8).*

La inacción también es una actitud aliada del acoso: *Ellas se atrevieron a ir, ellas llevaron las pruebas, porque les piden las pruebas de WhatsApp y ellas llevaron todo. Y pues, me acuerdo de que lo que hicieron fue decir que iban a tomar cartas en el asunto. No hubo otro llamado a las chicas, ni nada de eso. Hay algunas chicas que han quedado igual, todas quedamos con remordimiento, con fastidio, con fatiga por cómo nos atendieron o por lo que no hicieron (p.11).* Después de una queja formal la estudiante queda a la espera de una solución que no llega: *Pero ha habido otros que se han quedado dentro de la universidad y ellos estaban acosando y seguían acosando, y ninguno hacía nada, y sabían que se puso la queja, la querrela y demás, y cuando uno volvía de vacaciones y este profesor todavía aquí, o sea ¿qué hicieron con él? (p.12).* El no obtener una respuesta que ayude a resolver empeora las sensaciones negativas experimentadas: *Me disgusta que en su momento no le dieron la importancia que tenían que darle a la situación que se estaba presentando en el momento, si le decana me hubiese llamado (golpes en la mesa) y me hubiera dicho vamos a tomar carta en el asunto (golpes en la mesa) este profesor no va (golpes en la mesa) porque no eres la única (p.4).*

3.1.4. Políticas ciegas al género.

Aunque la existencia de normas que sancionen el acoso no resuelve la cuestión, su ausencia lo legitima y da cuenta de una marcada desidia institucional. La relación entre falta de normatividad y reproducción de la conducta acosadora es clara para los participantes: *Es importante trabajar el mismo reglamento para los docentes, porque quizás, a veces se atreven a hacerlo porque no hay una norma clara frente a esto, ni frente a las sanciones que estos puedan tener (g3, p3).* Tampoco se han establecido rutas y aspectos procedimentales claros: *Eso es de los grandes errores de la universidad no saber ante quien se dirige algo como eso, cómo se procede, qué confidencialidad se debe guardar, como debo decírselo a la jefa de departamento, si debo decir nombre o no, ese desconocimiento hace que uno dude y piense si cancela la materia o le digo a mi mamá (p.9).* Los estudiantes asumen que la carencia de información procedimental es su

responsabilidad: *Lo que pasa es que uno también falla porque no sabe cómo es el proceso o cuál es el conducto regular para seguir en estos casos. Por ejemplo, actualmente, no sé, no sé cómo es la forma de hacer saber, algo como llegar a tal parte primero, después se hace esto, esto y esto (p.11).*

Las anteriores afirmaciones no pueden justificarse alegando desconocimiento o percepciones erróneas de los informantes, lo expresado pudo constatarse mediante la revisión de la normatividad vigente en la Universidad Popular del Cesar. No existe ninguna política o protocolo específico para el acoso sexual, tampoco para algún tipo de violencia basada en género. Las normas que regulan aspectos generales de la institución tampoco consideran el problema, solo mencionan de manera general las faltas de comportamiento, es lo que ocurre con el reglamento del profesor: “Cumplir con diligencia, eficiencia e imparcialidad el servicio que le sea encomendado y abstenerse de cualquier acto u omisión que cause la suspensión o perturbación del servicio o implique abuso o ejercicio indebido del cargo o función” (Acuerdo 008, 1994, p.25). No se precisa a qué tipo de abuso hace referencia ni se le caracteriza, queda sujeto a la multiplicidad de interpretaciones que pueden surgir ante una expresión tan amplia. De la misma manera, se incluye la discriminación como una falta en contra de la comunidad universitaria: “Abstenerse de ejercer actos de discriminación política, racial, religiosa o de otra índole” (Acuerdo 008, 1994, p.26). Se asume que la expresión “de otra índole” deja abierta la posibilidad de incluir discriminación por razones de sexo o género, no obstante, sigue siendo escueto.

Las normas institucionales contienen recurrentemente referencias a la moral y a las buenas costumbres, es el caso del mismo reglamento del profesor: “Desempeñar con responsabilidad y eficiencia las funciones inherentes a su cargo y observar las normas inherentes a la ética de su profesión y a su condición de profesor” (Acuerdo 008, 1994, p.25). Estos artículos siguen siendo imprecisos y no arrojan luces sobre cuáles son esas conductas prohibidas, por lo que se revisa el código de ética en el que se establecen impedimentos para los docentes: “Usar el cargo de docentes para tráficos de notas por especies, dinero o sexo” (Código de ética y buen gobierno, 2008, p.43). El intercambio de notas por beneficios personales es considerado una falta grave

que da lugar a la expulsión del claustro universitario, y es lo más cercano a la conducta objeto de esta investigación, sin embargo, el acoso sexual tampoco es incluido en el código de ética.

El reglamento de profesores y el código de ética no son actualizados desde 1994 y 2008 respectivamente, por lo tanto, la mirada y los supuestos que los gestaron corresponden a otros momentos. Ahora bien, recientemente se han formulado políticas que dan cuenta de las prioridades y problemáticas relegadas por la institución. Existen políticas de emprendimiento, de gestión ambiental, de educación inclusiva, de comunicación, entre otras. No hay ninguna relacionada con la equidad de género, de hecho, la palabra género solo aparece en uno de los documentos revisados, corresponde a una cita dentro del PEI (Proyecto Educativo institucional), referenciando el plan decenal de educación como normatividad que enmarca el proyecto.

La revisión documental permitió concluir que el acoso sexual es inexistente normativamente en la universidad y que las cuestiones asociadas al género nunca han sido consideradas, por lo que estamos ante políticas ciegas al género. Precisamente, esta ausencia de normatividad es uno de los argumentos que esgrimen algunos funcionarios de la institución para no proceder, sin embargo, no debe olvidarse que nos encontramos frente a un delito cuyas sanciones se encuentran establecidas en el código penal colombiano, que la universidad también debe acatar como explícitamente lo reconoce: “Ningún profesor podrá ser sancionado por un hecho que con anterioridad a su comisión no haya sido definido por la Constitución Nacional, las Leyes, Decretos y Reglamentos de la Universidad Popular del Cesar como falta disciplinaria” (Acuerdo 008, 1994, p.27).

3.2.Un campus de fuerzas

El panorama resulta desalentador para los estudiantes, empero, sería sesgado retratar solo una parte del escenario. También hay elementos que les favorecen y que juegan en contra del acosador. Descrito parcialmente el contexto, se detallarán las fuerzas que accionan en direcciones opuestas, es decir, las ofensivas del acosador para conseguir su fin y las de la víctima para resistirse. Conviene alejarse de una lógica dualista, además de las dos principales variables en pugna, hay otras fuerzas que intervienen complejizando las dinámicas y conjugándose con los elementos del contexto. Esa interacción de fuerzas o si se prefiere de elementos, podría

representarse como una red dinámica. Se espera que el ejercicio descriptivo no predisponga a la simplificación y se entienda el panorama en toda su complejidad.

3.2.1. Ofensivas.

Un mismo docente podía usar varias de las estrategias que se enumeraran a continuación o tener predilección por una de ellas, pero los episodios narrados por las entrevistadas se presentaron en un contexto de insistencia y hostigamiento.

3.2.1.1. La nota como moneda de cambio.

El uso de la nota como mecanismo de coacción fue lo más recurrente en los relatos: *Si tú no sales conmigo te voy a hacer perder la materia (p.11)*. Aplicaciones de mensajería instantánea como Whatsapp son un medio muy usado para este tipo de exigencias: *Al rato me escribió por WhatsApp y me dijo que considerábamos la nota que si yo le mandaba una foto él de pronto se incentivaba y me colocaba la nota más alta (p.4)*. Ante la necesidad de una estudiante por mejorar su calificación surgía el mismo ofrecimiento: *Nada más le faltaba una décima cuando habla con el docente, el docente dice nos vemos en las aulas libres, cuando la cita y le dice mira tengo un banano me gusta que lo hagan así (hace la representación), solo si lo haces te doy la décima (p.3)*. Algunos eran más gráficos al momento de exigir el favor sexual: *¡Ay profe! deme una oportunidad de recuperar, usted sabe que esta materia no se recupera y él me dijo usted puede hacer algo, necesito que usted me mande unas fotos desnudas, te doy cinco minutos para que lo pienses porque si no pierdes la materia (p.2)*. Al no obtener su cometido mediante otras estrategias, la calificación podía convertirse en uno de los últimos recursos acompañado de enojo: *A mí me iba bien en la materia, pero en el último corte yo siento que el estaba como enojado, entonces, todo lo que yo hacía me lo calificaba mal y yo sentía que estaba bien, entonces, yo siento yo pienso y digo, ese tipo me la montó porque yo no cedí (p.7)*.

La coacción con la nota podía estar dirigida a la estudiante acosada o a un compañero de clase muy cercano: *Él hablaba con tal compañero y le decía hazme el favor y me ayudas, ayúdame con esta niña, que, si tú me ayudas con esta niña, yo te hago pasar la materia o si no te voy a hacer perder la materia (p.11)*. O a varios para lograr mayor presión: *A las del grupo les decía tu nota depende de ella, siempre me decían ellas ¡ey! las notas de nosotras dependen de ti, y era*

muy fuerte porque no solo era mi semestre sino también el de ellas que se comprometía (p.3). En ocasiones este tipo de amenazas proporcionaba el resultado buscado: Los profesores a veces se aprovechan de uno, de la situación, porque uno quiere pasar la materia, entonces, se aprovechan de que uno quiere pasar pa' seguir terminando la universidad y yo creo que por eso lo hacen, porque saben que a uno a veces puede ceder a ese tipo de cosa (p.2). La calificación también podía usarse como refuerzo positivo: Los trabajos siempre eran superiores a lo que yo merecía como nota, entonces, yo no me sentía a gusto con eso y yo se lo manifesté, y él me dijo que eso no tenía nada que ver con la atracción que sentía por mí (p.5).

Hubo un solo informante que manifestó conocer una situación en la que una docente hacía uso de las notas con estos propósitos: *Yo si conozco el caso de uno que sí pasó el semestre, o sea, literalmente se citaron y de repente se alteraron todas las materias que tenía colgadas y paso el semestre con un promedio bastante alto (g.1, p.5). En este último episodio no podría hablarse con certeza de acoso, habría que conocer más detalles, el contexto y la percepción de la persona directamente involucrada.*

3.2.1.2. El juego de la seducción.

Ya sea como consecuencia de rasgos de personalidad o como estrategia inicial que acompañaba otras formas de abordaje, los docentes intentaban persuadir mediante acciones menos chocantes propias de la seducción, olvidando las desigualdades de poder y lo simbólico de su posición. Invitaciones y cumplidos se cuentan entre los abordajes: *Cada hora eran mensajes y comentarios, estás bonita, me aceptas una salida, vamos a tomarnos un café, ven te invito a almorzar (p.8). Comentarios con frecuencia de carácter estético: En mi foto de perfil monté una foto en vestido de baño, tenía un short y la parte de arriba, y me escribió, uy tan linda que te ves en vestido de baño (p.4). Evidenciando la atención a los pequeños detalles: Siempre en las clases cuando llegaba con el cabello recogido y con el cabello suelto, me decía que me veía bonita que hoy me había puesto brillo en los labios o cosas así (p.1).*

Se usan excusas para justificar el acercamiento y proponer invitaciones: *Empezó a llamar y a decirme cosas, por ejemplo, para que le avises a tus compañeras tal cosa y en medio de eso me*

decía cuando salimos y otras cosas (p.7). Contactos con frecuencia justificados con temas académicos: *Un día contesto para ver cuál era la insistencia del número y resulta que es él y me dice, uno llamando a los estudiantes y los estudiantes lo dejan morir a uno, hace rato estoy requiriendo su ayuda en una investigación que estoy haciendo (p.9)*. Se retuvo la nota buscando que el estudiante se acercara: *Profe, deme la nota que ya se la dio a todos, yo quiero descansar para sacar mi porcentaje de la beca, bueno, tu nota es esta, bueno profe gracias, no lo tenía agregado ni nada de eso pero en ese momento yo tenía visible la foto de perfil, como a la hora me manda mi foto de perfil con un mensaje y un pocotón de flores, la foto editada, en el momento yo no lo vi mal, yo le dije profe gracias (p.4)*. Acercamientos intentando generar puentes y buscando temas en común: *Esa persona se acercó a mí con una excusa que era el tema de los animales porque sabía que me gustaban (p.1)*. Otro recurso consistía en mezclar halagos con hostilidad: *Comenzó a llamarme y a escribirme para que saliéramos, que, si yo era bonita que, porque me las tiraba de santa, yo le decía que yo no me las tiraba de santa (p.7)*. No faltaron las atenciones durante las clases: *Una vez yo no llegué a clases y le preguntó a una amiga qué por qué yo no había llegado a clase y mi compañera le dijo que yo estaba mal de salud y que tenía cólicos menstruales, al otro día cuando yo llegué a la clase y él tenía pastillas para el dolor (p.5)*.

3.2.1.3. El morbo y lo grotesco.

También se reportaron formas de abordaje mucho más directas, violentas y sexualizadas: *Cambié de carrera, me pasé a derecho porque ese profesor sin decirle mentira llegó al punto de pasar por nuestro lado y nos decía lo tengo erecto, y el profesor se moría de la risa, yo no lo puedo creer, de verdad (p.9)*. El asombro suele ser la respuesta producida por este tipo de acciones: *Yo camino mucho la universidad, yo creo que ustedes ya me conocen y nosotras estábamos vendiéndole a un profesor, un profesor ya adulto de otra carrera... de otro programa, y él nos queda así mirando, y nosotras, ¿En cuánto nos vende tu cosita?... así nos dijo ¿en cuánto nos vende tu cosita?, y nosotras y que, ¿tu cosita? Si tu cosita, y nos señalaba, nosotras quedamos, dios mío (g.1, p.6)*. Algunos docentes lo hacen con tal naturalidad que es irrelevante encontrarse en lugares públicos: *Yo tengo una prima que está estudiando aquí y ella es patinadora profesional, entonces, el cuerpo de una patinadora tiende a ser muy voluptuoso, una*

vez la acompañé a una feria que estaban haciendo, yo compré una bolsa de agua y el profesor estaba literalmente detrás de ella así (mira fijamente), mirándole las nalgas, (g.1, p.1). No podía faltar los que se animan a hacerlo en medio de la clase: Fue en el primer semestre, era un docente que era pastor, nos hablaba mucho de la palabra, la materia era expresión oral y escrita, entonces, él decía, quieren los parciales escrito y sacaba la lengua y decía orales, entonces, al final nos hacia los parciales orales solamente a las chicas (p.2). Hay quienes dirigen este tipo de mensajes colectivamente: Me acuerdo una vez que, en el salón de clases, estábamos en clase de psicobiología, estábamos dando una clase de neurotransmisores y él salía con cuentos como, lo que pasa es que eso que ustedes tienen allá abajo eso es lo que le chupa a uno la... eso le chupa a uno, ustedes son la que nos abusan (p.11).

3.2.1.4. Los códigos del lenguaje no verbal.

Una parte significativa de los mensajes que decodificamos lo hacemos leyendo el lenguaje del cuerpo, consciente o inconscientemente usamos lo no verbal para transmitir información. Los docentes que acosan suman este recurso a su abanico de estrategias. Las miradas podían ser relativamente sutiles o medianamente sospechosas: Empezó a tener mirada como, o sea, yo sentía que a veces me miraba raro y decía frases insinuando (p.7) o miradas persistentes: En parciales es una miradera, es un acoso terrible (p.6). Dicha persistencia guarda relación con el grado de incomodidad de la estudiante: Sentía los ojos de él puestos en mí, en mi cara, en mi cuerpo, cuando me paraba al frente o algo así, o sea, era demasiado incomodo, yo sentía como que todo el tiempo estaba ahí mirándome (p.1) Miradas no focalizadas en una sola estudiante, sino dirigidas a muchas: Las miradas siempre fueron insinuantes (...) su mirada era persistente, o sea, él podía estar hablando cualquier cosa, pero su mirada era puesta en mí, en mí, en mí, en mí, en mí y pues yo notaba también las miradas con compañeras, cuando una compañera iba con vestidos y su mirada era distinta, o sea, era de ese tipo de hombres que se le va la mirada (p.9).

La búsqueda de contacto corporal estaba direccionada a distintas zonas del cuerpo y con variada intensidad: Dentro de la misma clase están hablando, se acerca y esa tocada en el hombro y ese sobo, es una forma sutil que de pronto para el que lo entiende no es tan sutil, pero

se da así, se da mucho de esa forma y así empiezan (g.1, p.3). Con frecuencia en medio de las clases: En un momento en una exposición, yo creo que hasta mi amigo se dio cuenta, el intentó como agarrarme la pierna (p.12). Causando niveles altos de incomodidad: Yo cancelé una materia de relleno que me tocaba darla en Bellas Artes porque el profesor llegaba y decía, hola como vas con el dibujo, y uno como que se rodaba intentando darle señales de que no me gusta que me toquen y él seguía, yo preferí sinceramente cancelar esa materia, por no toparme con el profesor en la clase (g1, p2).

También están las risas, esas que para muchos receptores pueden pasar desapercibidas, pero que leídas en contexto resultan efectivas para transmitir lo que el acosador busca: *Él está explicando y de momento me mira con una risa así toda malvada, mostrándose todo sádico (p.6). La risa se convertía en un mecanismo que enviaba mensajes focalizados: Pues con ciertas chicas era más especial por ejemplo cuando llamaba a lista, decía el apellido y se reía o cosas así, o sea, ya tenía varias personas (p.1).*

3.2.1.5. Otros intentos de trueque.

Cuando las notas no bastan como herramienta de poder o porque no hacen parte del estilo del docente, se recurre a otro tipo de ofrecimientos: *Él me dijo, fulana ¿ajá, estás trabajando? Yo le dije, no todavía no. Y ahí fue que él empezó a insinuarme. Mira, yo te puedo tener bien, yo te puedo seguir dando la universidad (p.10). Se asume que los viajes y el salir hacen parte de los intereses de las estudiantes, se acude a ellos como ofrecimiento adicional: Yo lo tengo todo, porque él de pronto decía el carro o decía te invito a comer o vamos pa' Santa Marta, esas cosas que de pronto pueden deslumbrar a una mujer (p.11). Se intenta suplir una necesidad económica a cambio de los favores sexuales: Yo le estaba comentando la situación que yo no tenía para pagar el semestre y él se me insinuó, y yo le decía ¡ay profe! pero na' más me da un mes y yo le cancelo toda de la plata y él me dijo, si te vas conmigo (p.2).*

3.2.1.6. Tiro al blanco.

Sin desconocer que el aspecto estético y los gustos personales tienen su cuota en la decisión de un docente de dirigir su atención hacia una chica u otra, fue una constante dentro de la

información recolectada la creencia de que el profesor considera ciertas características al momento de elegir víctimas, muchas de las cuales configuran vulnerabilidades. Se afirmó de manera reiterativa que se animan a hacerlo mucho más en los primeros semestres: *Esas personas acosan a las chicas en los primeros semestres es porque las ven como ingenuas, como más niñas, por decirlo así, muy bobas (p.1)*. Esto coincide con el hecho de que solo una de las participantes vivió la experiencia en los últimos semestres de la carrera, a las demás les ocurrió durante los primeros cinco semestres. Lo anterior podría guardar relación con la seguridad que se gana con el tiempo, según una informante: *Lo que pasa es que cuando uno ya está en séptimo ya uno tiene muchas cosas claras, ya en estos semestres uno conoce más cómo darle manejo aquí en la universidad o de pronto uno sabe más de lo que es el acoso o tiene una reacción diferente (p.7)*. Uno de los participantes lo sintetiza muy bien: *Es notable que las chicas de primer semestre porque acaban de llegar no tienen una percepción acerca de esta problemática, la están empezando a vivir, ya después de un tiempo ellas no lo dicen, simplemente lo hacen. Yo tengo conocimiento de una vecina que fue estudiante acá en la universidad, de ingeniería ambiental, y ya al final ella hablaba directamente con el profesor y le decía ahora no me la vas a montar por esto, ya yo sé por dónde vas tú. Ella conocía la conducta del docente y ya ella estaba avanzada en su carrera, sabía lo que tenía que hacer (g.2, p.3)*. Podría guardar relación con lo anterior, el contexto de donde provienen las estudiantes. Se cree que aquellas que vienen de municipios pequeños o del área rural, poseen ciertos grados de inocencia: *Eso influyó mucho porque cuando yo entré a la universidad yo venía con unas cosas de allá de... porque yo no soy ni de aquí, yo soy de pueblo y el hecho de venir de allá de otro contexto y ver las cosas diferentes, desconocía mucho (p.11)*.

Las carencias económicas se consideran otra característica tenida en cuenta por estos profesores: *El factor socioeconómico de la muchacha, si no tiene por ejemplo para las copias, eso facilita decir yo te brindo todas las fotocopias o recursos académicos que necesites y tú accedes (g.2, p.7)*. De igual manera, se asume que las chicas con bajo rendimiento académico en la materia dada por el docente tienen más probabilidad de ser foco de acoso: *Un profesor sabe a qué tipo de chicas abordar, sabe cómo van sus notas, de hecho, llegan a hablar de esa estudiante con otros docentes con los que indagan como van (...) esto que era lo que me pasaba con mi profesor abogado, él sabía que una nota me perjudicaba (p.3)*. Las características de

personalidad también entran en la ecuación: *Yo pienso que entre el estudiante y el docente hay una asimetría de poder y yo digo que ellos perciben que estudiantes responderían de manera sumisa y cual no (g.1, p.5).*

Sumado a la elección cuidadosa de la estudiante, el docente pondera el riesgo sumando otras variables como el poder institucional y político que posee: *Depende también del docente y del grado de confianza que tenga en respecto a la impunidad. Si un docente considera que podría correr riesgo va a ser más estratégico, entonces, va a buscar personas que por ejemplo no sean del municipio, que no tengan muchas redes a quién acudir, verán obviamente el promedio, si necesitan la beca, si la materia es clave ya sabrán que tienen muchas más facilidad porque es una materia que necesitan pasarla sí o sí para mantener su semestre, pero si el docente siente que está en su apogeo, que nada como pez en el río, realmente no le importa nada. Si él considera que no lo van a poder echar, hagan lo que quieran, denuncien lo que se les dé la gana, va a elegir a la más bonita o la que le parezca que cumple con sus gustos, incluso hay docentes que simplemente como pescadores lanzan a todas, acosan a todas mientras cumplan un mínimo de, no sé, atractivo físico, no les importa porque no consideran que no van a poder ser retirados nunca y que aunque denuncien no se va hacer nada, entonces no tienen que ponerse a ser estratégicos ya todos saben que es acosador, ya su reputación no se va a haber manchada porque ya todo el mundo sabe y no pasa nada. Mientras que obviamente los que sí creen que hay un riesgo buscan personas que no tengan capacidad de denunciar o que tengan unas garantías para poder hacerlas, para poder quitarles credibilidad a su denuncia (g.2, p.7).*

3.2.1.7. Trato diferencial.

El trato diferenciado podía estar motivado por un interés sexual o podía ser solo una manifestación de acoso basado en género. Los docentes hombres que acosan suelen privilegiar a las chicas en esa forma de interacción: *Había cierta preferencia y cierto acercamiento con estudiantes chicas que con varones, se nota en la nota, se nota en la forma en la que habla, se nota en la forma en la que tienen en cuenta la palabra de los compañeros en clase, o sea, no hay una conducta así clara, uno percibe esa preferencia de ciertos docentes hacia algunas chicas y dejan a un lado a otros chicos, también dan cierta preferencia a ciertas chicas sobre otras*

chicas, eso lo he sentido yo bastante en las clases. (p.12). Un trato que podría interpretarse como cierto paternalismo y condescendencia hacia las mujeres: Con las mujeres se ve en el trato la paciencia para explicarles algo e incluso cuando tú te le acercas porque tú no viste un concepto, es más seco, esquivo y a una chica la escucha más, se esmera por explicarle más (g.2.p.5).

Conductas mucho más obvias: Él mostraba que le gustaba estar con las niñas, a las mujeres les hacía los parciales orales y a los hombres escrito, el profesor siempre con nosotras las mujeres andaba más, más atento y los hombres era un lio para que le ganaran un parcial (g.1, p.1).

Fueron frecuentes los reportes de docentes mujeres que practicaban un trato diferenciado. Para estas docentes los hombres tienen un trato especial: *Se sentía como un aprecio más hacia los hombres, éramos dos y se notaba a leguas, o sea, era como en las exposiciones, era como que - profe explíqueme esta cuestión, no, no es que dígame a él, que él es el que sabe; no dígame a él que él es el que no sé qué – entonces, yo en mi parte lo he sentido más con las docentes que son mujeres (g.2, p.1).* Tan especial el trato que ser hombre se vuelve garantía de la asignatura aprobada: *Si te tocó con tal profesora ya tienes la materia ganada por el simple hecho de ser hombre (g.2, p.7)* Hay quienes van más allá y afectan negativamente a las mujeres en medio de su preferencia por los hombres, además de volverse voz populi su actitud: *Si alguien pregunta por la profesora, el comentario que le van a hacer es que únicamente a los hombres le va bien con ella, porque de las mujeres no gusta tanto (p.9).* Se llega a ignorar los aportes hechos por las mujeres en el aula, de una forma muy evidente: *A mí de hecho me está pasando ahora mismo con una docente, ella tiene este trato diferenciado hacia los hombres, unas preferencias que se notan muy marcadas, a ella no le importa los comentarios que hacen las mujeres, en cambio, a los hombres les sonrío cuando ellos hacen sus comentarios y es una afinidad que se le ve con ellos (g.1, p.6).* Al parecer, el criterio estético también condiciona el trato: *Una docente que a los muchachos sobre todo a los que eran físicamente atractivos, en los parciales les preguntaba prácticamente ¿cómo estás?, ¿cómo está la familia? - y a las muchachas les preguntaba ¿quién diseñó la constitución del 86?, o sea, la diferencia era apabullante y no le importaba que se notara (g2, p.8).*

Por otro lado, están los docentes hombres que manejan un trato positivo hacia los chicos y hostil hacia las chicas: *Con estos profesores se siente un buen ambiente de hombre a hombre y es*

lo contrario hacia las mujeres (g.2, p.8). Un trato agresivo con unos fines sexuales de fondo: El abogado tenía algo muy peculiar y era que comenzaba a tratarnos mal a las mujeres y cuando levantábamos la voz a decir que no era así, que no éramos débiles, él decía, rétame, dame tres razones por lo que no te consideras una mujer débil o confronta lo que estoy diciendo, y cuando ya uno lo confrontaba, decía, me encanta las mujeres que me retan (p.3). Chistes sexistas con tono morboso: Lo llevaba a ese punto más bien como morboso, de decir que, chistes hacía que las mujeres eran tal cosa, buscaba que se viera que los hombres eran más superiores que las mujeres (p.1). Comentarios despectivos y fuera de lugar: Es que ustedes las mujeres solo sirven para tal cosa (p.11).

3.2.2. Resistencias.

Si toda fuerza genera otra en sentido contrario y todo poder propicia la aparición de un contrapoder, entonces, entenderemos por resistencia aquellas acciones cuyo propósito sea evitar, mermar o maniobrar la ofensiva. Se identificaron resistencias de diversa índole: estudiantes que confrontaban de manera directa a los docentes, bloqueaban las vías de acercamiento, creaban relatos falsos con la intención de protegerse, adecuaban el atuendo con igual propósito, buscaban el apoyo de otros o cedían estratégicamente a unas pretensiones y a otras no.

3.2.2.1. Amenazas y confrontación.

Se entiende con mayor facilidad como resistencia aquellas reacciones evidentes y directas que surgen como respuesta al acoso sexual. En estos casos no queda duda de que se trata de una forma de resistencia y suelen ser valoradas por asociarse con gallardía. Algunas mujeres tuvieron este tipo de respuestas, aunque implicara hacer evidente la situación: *Un día en plena clase una compañera le dijo quédese con su nota y le formó un escándalo delante de todos los compañeros diciéndole que él era un acosador, a la compañera le faltó poquito para pegarle, por el simple hecho que no prestarle atención le colocó una mala nota (p.8). Una de estas manifestaciones tuvo un desenlace positivo para la estudiante: Tengo una compañera que sí es muy muy impulsiva, más que yo, y le metió su parón a un profesor, de hecho, ella armó un problema y como que lo echaron (p.7). La intensidad en el lenguaje se usó para denotar rechazo y enojo: En*

la discusión yo le dije vía chat, sabe qué, quédese con su nota y métasela por donde ya sabe (p.8).

Hubo quienes respondieron con amenazas explícitas: *Incluso le amenacé con denunciarlo en la universidad (p.1)*. Advirtiéndoles que se les podía afectar en su esfera personal: *Yo hasta le dije que si andaba con su jodedera se lo iba a decir a su esposa (p.8)*. Algunas chicas dieron manejos más diplomáticos pero expresados con mucha claridad: *Pues yo le dije que a mí no me gustaban ese tipo de atenciones y que prefería que manejáramos los espacios y la distancia porque él era mi profesor y no me gustaría que se fueran a generar malentendidos (p.12)*. Respuestas tajantes ante interrogantes fuera de lugar: *A media noche yo estaba en línea en WhatssApp y me dice ¿Estás despierta? - Sí - Ay, ¿qué haces? yo le respondí que hacía tareas de la niña ¿Con quién estas durmiendo? ¿cómo estas durmiendo? ¿qué tienes puesto? Entonces, yo le dije yo no tengo porque darle información. ¿Con quién voy a dormir? Pues, con mi familia. ¿Cómo voy a dormir? (p.10)*. También hubo respuestas medidas, pero radicales ante los intentos de contacto corporal por el docente: *Yo le dije profe más respeto, no quise de pronto alarmar porque había estudiantes ahí, sin embargo, yo le escribí, que a mí eso no me gustaba, que por qué él había hecho eso, que no fue accidental, o sea, él está sentado y el coge me pasa la mano como agarrarme la pierna, pero no, yo se la hice, yo le mire feo y enseguida me senté. (p.10)*.

3.2.2.2. Bloqueando puntos de contacto.

Esta fue la forma de resistencia más frecuente, reportada por casi la totalidad de las informantes. Con esta conducta se buscaba que el docente no pudiera contactar o acercarse a su víctima. A veces tenía un efecto definitivo y en otras ocasiones momentáneo, pero podía implementarse de variadas maneras. Impedir la comunicación por medios tecnológicos se presentó en gran medida: *Yo cambié de número de teléfono, porque no quería que ese profesor me siguiera hablando, pero mi amiga creo que no, ella no cambió de número de teléfono, ella lo bloqueó, pero yo sí cambié de número de teléfono y a mí no me molestó más (p.4)* Algunas chicas evitaron facilitar su número de teléfono en el contexto de la clase, ya sea por advertencias o intuición: *Desde que lo conocí, sentí esa vibra conmigo que era exageradamente amable como cuando con las demás no lo era, por eso no coloqué el número, o sea, fue algo que no se porque*

lo hice al comienzo (p.5). Cuando no se ha optado por cambiar de número o bloquearlo, el silencio ha sido una alternativa: Después de eso, él siguió mandándome comentarios, pero no le respondo, trato de ignorarlo (p.1).

Las evitaciones podían estar respaldadas por las personas del entorno: *Ellos enseguida estaban ahí para que el docente no me fuera a saludar, no fuera a darme la mano, ellos siempre están muy encima de mí y de mis otras compañeras (p.3).* Se buscaba la compañía de las amigas para no facilitar situaciones en las que el docente pudiera insistir: *Él siempre me llamaba mire que estos son los temas y ya a lo último cuando eran los temas de exposiciones iba con mis compañeras, pero nunca me quedaba a solas con él, siempre lo evadía (p.4).* Modificar los tiempos de llegada era otra estrategia: *Me daba miedo quedarme, mientras estaba con mis otros compañeros no, pero siempre evitaba quedarme sola con él, o algo así, siempre prefería irme temprano y llegar un poquito tarde, siempre, siempre lo hice así (p.3).*

3.2.2.3. Novios, esposos y otras ficciones.

Dentro de las formas indirectas de resistencia se encuentra fingir que se cuenta con figuras masculinas que respalden: *Yo en realidad no tengo esposo ni nada, simplemente era la forma de que él me dejara de molestar (p.8).* Se llegó a asumir que el hacer creer que se tenía una relación podía mermar el acoso: *Muchas veces me insistía para llevarme a mi casa y siempre le decía que no, que yo prefería quedarme acá o que alguien pasaba a recogerme, una vez como medida le dije que yo tenía novio para ver si él de pronto se alejaba o algo así, que no que eso a él no le importaba (p.5).* Dentro del salón de clase también se buscó hacerle creer al docente que se tenía pareja: *Mi amigo se sentaba siempre a mí lado y yo le decía que se pusiera cariñoso conmigo para que el profesor creyera que era mi novio y me dejara de molestar (p.11).* El uso de una figura masculina representa para las mujeres protección y ellas saben que esa idea corresponde al imaginario colectivo. El orden de género dota a los hombres simbólicamente de autoridad, un hombre que respalde, un hombre que cuide y un hombre que proteja.

3.2.2.4. *Un vestido para cada ocasión.*

Una forma de evitar las miradas y la incomodidad asociada consiste en elegir las prendas de vestir de acuerdo con las clases y los docentes, algunas mujeres perciben que la ropa muy ajustada o ligera estimula mucho más el morbo. Este acto que puede ser leído como una limitación y restricción de la libertad, también se convierte en una manera de reducir en algún grado el malestar asociado a la experiencia de acoso. El razonamiento es: *Si me mira cuando voy así, ahora que me ponga una faldita, más (p.7)*. Algunas experiencias fueron determinantes para tomar la decisión de evitar cierto atuendo: *Ese día que me puse el vestido tuvo una mirada de mucho más morbo, de bastante morbo, me sentí incomoda, me puse hasta nerviosa por la forma en cómo me lo dijo y como me miró y yo dije ni más. Siempre trato de venir cubierta bastante en la parte de acá (senos), porque siempre uno viene en jean, de pronto digo que es no es tanto que uno deba cambiar su forma de vestir, pero si es una manera de prevenir (g.1, p.1)*. Estas medidas muchas veces van contra el propio deseo y empiezan a tener cierto nivel de inconsciencia: *Yo siempre he sido muy liberal para vestirme, entonces, yo siempre soy de mostrar mucha piel, porque me hace sentir cómoda, porque me gusta, pero entonces ya al momento de llegar a la universidad, sobre todo cuando sé que tengo clases con profesores si trato de venir más tapada, más cubierta y es algo que se ha vuelto ya hasta inconsciente (g.1,p.3)*. Algunas mujeres se sienten más seguras con el uniforme: *Entonces uno ve que se presentan esas situaciones y se llena de más miedo o se cohibe más, o dice mejor no voy así, o mejor me pongo el uniforme y voy como más segura (g.1, p.4)*. El cuestionamiento por la propia responsabilidad en la situación ha llevado a una revisión minuciosa: *Evalué que cosas me ponía una vez llegué a mi casa y saqué toda la ropa que utilizaba para venir a la universidad, como para ver qué tipo de ropa estaba provocando eso en él (p.5)*.

3.2.2.5. *Un as bajo la manga.*

El temor a mayores consecuencias futuras ha motivado medidas preventivas que no se hacen evidentes para el agresor y la estudiante las guarda como recurso auxiliar, las grabaciones se cuentan entre ellas: *Entonces, en ese primer encuentro, yo grabé, quise grabar por miedo a lo que pasaba, estábamos a puertas cerradas (p.9)*. Guardar las conversaciones fue otra alternativa:

Les mostramos los mensajes que teníamos que habíamos guardado cada vez que nos escribía (p.4).

3.2.2.6. Un salvavidas institucional.

Si bien el contexto no ofrece garantías ni medidas establecidas para manejar situaciones de acoso, esta situación no es absoluta, algunos funcionarios han llegado a apoyar a las estudiantes maniobrando de acuerdo con sus posibilidades. Conocedoras de esa situación, unas pocas estudiantes solicitaron apoyo institucional, en ocasiones lo recibieron en otras no, pero fue un camino posible. El cambio de grupo se contó entre las peticiones: *Me quejé y me cambiaron de grupo, abrieron un nuevo grupo donde estuvimos varias chicas con el mismo problema con el docente (p.3)*. La reconsideración de una evaluación sesgada también fue solicitada por una de las informantes: *Yo le pedí un segundo calificador a la directora de facultad, requería segundo calificador porque la nota era superior a la que él me colocó (p.8)*. La modificación en el horario fue otra medida: *Una empieza a verse un poco más segura comienza a ganar más seguridad, pues asimilando las cosas porque no eran fácil porque nos cambiaron todos los horarios para que al salir de ese curso no nos topáramos con el docente (p.3)*.

3.2.2.7. Apoyo de otros.

Enfrentar el acoso sola es una carga que no todas tomaban. Acudir a personas con las que tenían vínculos fue una opción que a veces significó soluciones. La familia hizo parte de ese acompañamiento buscado: *Entonces fui y busqué a mi primo y le conté lo que estaba pasando con ese profesor (p.8)*. La familia emergió como recurso preventivo: *Quise hablar con mi papá, quise con mi novio, mi mamá también, o sea, quise que todos estuviesen enterados porque no quería que en algún momento eso se fuera en mi contra, que la gente pensara que yo estaba permitiendo que esas cosas pasaran (p.9)*. Pares que estaban pasando por lo mismo y unieron fuerzas en la búsqueda de una solución: *Las seis estábamos en el mismo grupo y habíamos pasado por lo mismo, chicas que ya habían pasado por eso y querían frenar, y entonces, todas fuimos y nos quejamos y abrieron un nuevo grupo (p.3)*. Secretarias dentro de la institución con las que existía una amistad: *Ella me entendió y me dijo eso se está presentando mucho y a esto no le dan la importancia y yo te voy a ayudar porque eso va afectar tu rendimiento, como yo le había contado la historia me cambió, me cambió enseguida (p.4)*.

3.2.2.8. Pedagogía de la resistencia.

A modo de prevención distintos referentes en la vida de las estudiantes intentaron prepararlas para las formas de acoso que se encontrarían, así que, algunas de ellas tenían claro lo que posiblemente hallarían en la institución: *Mi mamá me decía, hija tú en la universidad te vas a encontrar de todo, gente que consumen drogas, gente que no sé qué, profesores que le dicen cosas a usted, ojo con eso. Como mi mamá siempre me decía yo llegué a sentir que era algo normal, algo que pasaba (p.7).* Se les indicaron conductas a evitar que podían representar riesgo: *Mi mamá me dice que, con cuidado, que no ande sola, que si voy a pedir una explicación que sea concreta con lo que voy a preguntar, que no le muestre ni miedo ni nada, sino que sea, que me mantenga neutral (p.6).* Mensajes emitidos por familiares que habían estudiado en la misma universidad: *Antes de entrar a la universidad, mis primos que están en la universidad, familiares que ya han pasado por el proceso aquí en esta universidad, me dicen debes tener cuidado con los profesores que mira que hay profesores que esto, que esto otro y uno quedaba (sorprendida)(p.1).*

3.2.2.9. Ceder un poco para avanzar.

Se hace uso del mismo tipo de interacción planteado por el docente para intentar que las afectaciones no sean tantas. Estas reacciones tenían como objetivo no ver perjudicada la calificación: *No salirle con grosería sino como persuadirlo para no ir a perder (p.8).* Aparentar que se le complace fue una forma de no exponerse y satisfacer peticiones: *Sí, le envié la foto que me pidió, pero le hice caso a mi prima y las bajé de internet, como no se me tenía que ver el rostro, entonces, yo buscaba mujeres desnudas que tuvieran mi color de piel y senos más o menos de mi tamaño, porque uno como mujer astuta no va a mostrar el rostro, así me puso la nota que era (p.6)*

3.2.2.10. Una respuesta moderna

Finalmente, se encuentran las vías tecnológicas y virtuales, esas que se convierten en aliadas cuando los medios formales no brindan garantías: *Utilizan las redes sociales, las utilizan muchas veces de forma anónima con la intención de vengarse o de parar esa situación que le está*

afectando mucho (g3, p2). También se busca afectar la figura del acosador y dar a conocer su proceder: La creación de grupos en Facebook, por ejemplo, contra el profesor tal o la creación de memes y se apoyan en estas páginas, en las que se genera la burla, el señalamiento, y también genera un rumor alrededor del nombre del docente (g3, p5).

3.3. Costos

En los capítulos anteriores se han mencionado formas en las que el acoso impacta la vida de las estudiantes, en este aparte se busca complementar estos hallazgos. Con fines descriptivos hablaremos de costos emocionales y costos materiales, en el primer caso, para referirnos a todas aquellas afectaciones de índole psíquico y afectivas reportadas por las participantes. En el segundo caso, se hace referencia a las consecuencias que el acoso tuvo sobre aspectos económicos o tangibles. Ambos tipos de costos suelen guardar relación entre sí, por ejemplo, la pérdida de una asignatura es un costo material directo que tiende a afectar la emocionalidad, y viceversa, las emociones podrían tener consecuencias sobre el rendimiento académico. Si bien predomina un aspecto, es frecuente la interdependencia.

3.3.1. Costos emocionales

La cotidianidad académica está entre los primeros aspectos en verse afectados, experimentando malestar durante la clase: *Me siento mal, me siento remal, o sea, a veces quisiera salirme de esa clase y no estar ahí (p.6). Deseando no llegar al aula: No me provoca entrar a clases por lo mismo, porque es un acoso, me mira, me observa de pies a cabeza (p.6).* Las estudiantes experimentaban emociones desagradables que las desbordaban: *Una de las chicas que fue a poner las quejas, comenzó a llorar diciendo que ya no aguantaba más que ya no quería volver a pasar por lo mismo (p.3).* La experiencia produjo diversidad de emociones: *Todas quedamos con remordimiento, con fastidio, con fatiga, por cómo nos atendieron, había chicas que lloraban con eso, se sentían muy miserables por decirlo así, y pues, de alguna forma les causó problemas psicológicos (p.11).* La culpa también estaba presente: *Ellas lloraban, eh, sentían que ellas eran como las culpables de lo que estaba ocurriendo (p.11).* También emergió la vergüenza: *Nunca fui a la facultad porque eso se riega, se entera la gente y me da vergüenza, me daba pena (p.2).* La manera de interactuar con los docentes también se ve alterada: *Uno no se*

siente con la libertad de decirle a un profesor que le explique sobre algún tema fuera del salón, o sea, que uno se lo encuentre y se sienta hablar sobre algún tema, porque ya uno está pendiente uno ya está pensando que puede volver a pasar (p.12).

La afectación continúa tiempo después de haber vivido la experiencia: *Me disgusta que en su momento no le dieron la importancia que tenían que darle a la situación que se estaba presentando en el momento, si la decana me hubiese llamado (golpes de mesa) mira vamos a tomar cartas en el asunto, (golpes de mesa) este profesor no va (golpes de mesa) porque no eres la única (p.4).* Cuando el acoso se entrecruzó con otras violencias de género vivenciadas en el pasado, el impacto emocional fue más intenso: *Me sentía mal, todo el tiempo me sentía mal y como ya me venía pasando con el tipo de mi pueblo, entonces, me sentía como sucia, como la sensación que de pronto en algún momento por mi manera de vestir o algo así, yo provocaba ese comportamiento, siempre me sentía o sea como utilizada, no sé, siempre (p.5).*

La ocurrencia del acoso disparó en las estudiantes una serie de miedos. *Se temían retaliaciones: Temía que él tomara cierta represaría académicamente o algo así (p.5).* Había miedo a que el caso no fuera atendido debidamente: *Por miedo a que no le den la importancia, uno llega a decanatura y entonces siempre se da por entendido de que el profesor es amigo de la decana, entonces, pa' qué vas a ir si la decana igual no te va a prestar atención, entonces, para que ir (p.5).* El ser juzgadas fue el temor más presente: *Miedo a lo segundo, a que se dieran cuenta mis otras compañeras, no mis amigas sino el salón en general porque a veces de las mujeres y más en la universidad se tiende a ser muy prejuicioso, empiezan a decir que uno como mujer es la que se le insinúa. Pasa mucho cuando algún profesor gusta de una persona o tiene otras intenciones, siempre recae la culpa sobre la mujer y me he dado cuenta de eso porque con las chicas siempre pasa (p.1).* Temor a que la violencia alcance otras proporciones: *Miedo a que saliendo de clases me vigile y me haga algo (p.6).* Temor de volverse a encontrar al docente después de haberlo denunciado: *Como el docente sigue dando clases aquí, estoy con el miedo que en cualquier momento tenga que ver esa materia que es de línea, tenga que verla con ese docente nuevamente, que me pueda yo cruzar con él (p.8).* Miedo que al enterarse la familia fuera a afectarse su trayectoria académica: *A que mi papá me sacara de la universidad, me*

llevara a otra ciudad, que ya iba avanzada en el semestre y era terrible tener que cancelarlo y salirme de la universidad (p.3).

3.3.2. Costos materiales

La cotidianidad dentro de la universidad puede alterarse significativamente: *No tienes la culpa, pero vamos a cambiarte toda tu vida, todo tu horario eh, hay que estar pendiente de que el docente puede estar en tal parte. La cursada de las asignaturas se trastoca, perdí la materia por toda esta situación, porque aparte de que yo estudio con la beca, a mí me bajó el promedio y casi pierdo la beca por ese docente porque toda situación en la que se había dado me sentía completamente sola (p.8).* El acoso puede tener impacto en el curso previsto del proyecto de vida: *Ella dejó de estudiar porque necesitaba esa nota para continuar con la beca (p.3).* O retrasar los planes académicos iniciales: *Todavía me siento incomoda porque es una materia de línea en la cual no hay vacacionales, no se puede hacer vacacionales ya que es teórico-práctico y llevaba en ese momento la materia adelantada, yo estuviera por mi quinto seminario, no estoy en mi quinto seminario, estoy en el cuarto, estoy en pensum pero quisiera haber estado con mi materia adelantada ya que tengo todas mis materias adelantadas de otras materias y ya casi estoy para graduarme y no me puedo graduar porque tengo que verla hasta al final, así sea esta sola materia (p.8).* Para quienes cedieron a las exigencias sexuales, el costo emocional fue alto: *Su rendimiento bajó porque llegó a ese proceso de estar con el docente y no se sentía bien, porque ya el docente era como que o lo volvemos hacer o publico tus fotos (p.3).*

3.4.La otra cara de la moneda

El análisis de una de las entrevistas motivó este subtítulo y el inicio de estas consideraciones. La sensación de la investigadora durante el encuentro fue la de estar recibiendo información falsa o alterada. Dentro de las anotaciones hechas a la entrevista se encuentran gestos de complicidad, picardía e incoherencias entre el lenguaje verbal y el corporal. Después de la transcripción, la lectura del relato despertó similares impresiones, hasta el punto de recordar de que estudiante se trataba por estas sensaciones. Dos de las personas que apoyaron la revisión de las codificaciones manifestaron su desconfianza e incredulidad frente a esta entrevista sin que la investigadora hiciera mención del tema. La primera reflexión fue si la duda frente al relato obedecía a algún

prejuicio o a alguna interpretación errónea de su expresión corporal. Seguidamente, se consideró que su mecanismo de expresión podría funcionar de una manera confusa para el receptor, enviando mensajes contradictorios. También se evaluó la posibilidad de que la estudiante experimentara un goce momentáneo en la situación con el docente, sin dejar de verse involucrada en un evento de acoso sexual. Finalmente, se planteó que la estudiante podría estar mintiendo y quisiera generar una imagen negativa del docente. Las opciones vislumbradas no son más que especulaciones razonables que buscan darle un sentido a la situación, no obstante, no es posible contar con una respuesta definitiva. Lo cierto es que esta entrevista entreabrió la puerta a la consideración de las falsas denuncias y el acoso en sentido opuesto, es decir, de estudiantes hacia docentes.

Afirmaciones realizadas por los participantes de los grupos de discusión llevaron a seguir profundizando en estos razonamientos. En ocasiones el asunto no pasa de intentos de seducción que puede relacionarse con el atractivo que la figura del docente tiene en sí misma y el halo de fantasía con el que suele asociarse: *Lo vi de una compañera hacia una docente, lo notaba mucho y ella trataba mucho de acercarse a esta docente, ahora, yo no sé si la docente lo permitía, pero ella si se acercaba bastante a la profesora con cualquier excusa, incluso a veces le llevaba detalles, comida, ese tipo de cosas lo vi varias veces (g.1, p.4)*. Intentos de acercamientos que pueden ser indeseables para el docente y experimentados como acoso: *Yo vi en su momento que oye esa pelá porque le habla así al profesor y después tuve una muy buena amistad con el profesor, me decía que si la veía en clases como lo miraba, me decía ¡oye! cada ratico profesor esto, profesor aquello, me asiento acosado (p.4)*. Acercamientos cuya persistencia podría estar motivada por razones instrumentales: *El comenta que hay muchas mujeres estudiantes que se le han insinuado, sí que lo acosan, que le escriben, que esto que lo otro, también porque su materia es un poco difícil y muchas estudiantes no la logran comprender, entonces, no sé si quieren lograr ese beneficio a través del acoso, llegar a algún tipo de relación con la persona para lograr su objetivo, pero si lo eh visto en docentes (g.1, p.6)*. Aquí es importante tener en cuenta lo que entiende cada actor por acoso y el elemento subjetivo de la interpretación.

3.5. En primera persona

Considero válido y enriquecedor las formas de investigación cualitativa en las que se reconoce al autor del texto como co-constructor del relato y de la realidad interpretada, sin embargo, hasta este punto hablé en tercera persona. No pretendo ocultarme en la ficción de la objetividad como si el conocimiento me fuera revelado, reconozco mi vinculación con el problema abordado, mi escala de valores, mis posturas políticas y el cuerpo teórico desde el que he decidido posicionarme permeando esta investigación. Sin embargo, redacté casi todo en tercera persona por la incapacidad de desvincularme de esa distancia que el positivismo me llevó a asumir discursivamente durante toda mi formación y no por la falta de las claridades anteriormente mencionadas. Fui incapaz de romper con esas lógicas y aportar desde la forma, que no es un detalle menor, la expresión de mi subjetividad en dialogo con la de los participantes. Considero que esta es una de las deudas que me quedan con este trabajo, por lo que decidí saldarla un poco haciendo un ejercicio reflexivo desde mi experiencia como mujer en una institución altamente patriarcal y machista como lo es la UPC. Es fundamental darle voz a la primera persona y sumarme a la reflexión colectiva desarrollada en este trabajo.

Aunque el de profesora y estudiante son roles diferentes, desde este lugar fue inevitable relacionarme con varios de los docentes acosadores a los que se refieren las mujeres víctimas, fue espontaneo e inevitable que aportaran sus nombres. Mientras escuchaba las grabaciones y releía los relatos durante el proceso de codificación, recuerdos llegaron en cascada, episodios que probablemente se encontraban en una especie de preconsciente y fueron estimulados por las experiencias de otras. Dos de los acosadores en un ambiente de camaradería laboral se acercaron a mí. En la primera experiencia el docente estableció contactos corporales que me generaron incomodidad y desconcierto, contactos sutiles pero abusivos. Ese carácter sutil provocó el cuestionamiento sobre la reacción más adecuada, una confrontativa que dejará claro los límites a riesgo de parecer paranoica y extremista, o una evitativa que permitiera maniobrar la situación sin mayor escándalo. El temor de ubicarme en el estereotipo de mujer susceptible que tergiversa conductas masculinas, descrito por Keneddy (2013), pudo más y me decanté por la última opción. No fue una elección tan racional como podría pensarse, fue automática e inconsciente, quizás porque no ser disruptiva ha sido el estilo que obediente he interiorizado. Los aprendizajes

de género llevan a muchas mujeres a limitarse, a cargar abundantes temores y a adoptar actitudes pasivas (Castellanos, 1996). La comprensión de lo que había ocurrido vino posteriormente y el análisis en retrospectiva. En su momento tampoco lo entendí como una conducta abusiva, sino como eventos propios de la laxitud que en este contexto los hombres se permiten con las mujeres. Lo asumí como algo típico e inevitable, nefasto, pero finalmente ineludible. En este punto son evidentes las coincidencias con participantes de la investigación, la naturalización también había hecho mella en mí.

La segunda experiencia la viví tres años después, otro docente compañero de trabajo tuvo actitudes similares, en esta ocasión la respuesta cambió, confrontativa y directa. El reconocimiento de la situación abusiva fue inmediato y la necesidad de un papel activo también, además, el tiempo, la experiencia, las lecturas sobre género y otros elementos, aceleraron procesos de reflexividad y contribuyeron a mi empoderamiento.

El otro par de situaciones vivenciadas tuvieron un carácter distinto porque se presentaron durante el desarrollo de esta investigación, concretamente en el momento que buscaba informantes claves. En uno de los infructíferos intentos para obtener entrevistas con funcionarios, conversé con un actor que jerárquicamente era mi superior, pero no jefe inmediato. Este par de encuentros fueron con el propósito de concretar la entrevista y le permitieron desplegar lo que asumo su *modus operandi* con las mujeres de su entorno próximo, saludos invasivos que incomodan y cuya descripción genera enorme dificultad porque se procesan principalmente en un plano sensorial: excesiva proximidad para el contexto, formas de tocar sugestivas y un lenguaje corporal cargado de mensajes sugerentes. Describir estas acciones me hace ser mucho más consciente de la dificultad que supone para una víctima poner en palabras ciertos abordajes de los acosadores, porque el interlocutor suele esperar detalles demostrativos y quien narra lo sabe, pero también es consciente de lo complicado que es evidenciar lo que se procesa desde el cuerpo. Los dos encuentros con este superior que frecuentemente esgrimía miradas morbosas me generaron suma incomodidad. El desconcierto fue mayor en esta ocasión, en primera medida, por encontrarme solicitando una entrevista para hablar de acoso sexual en la universidad, lo que lo hacía una situación sumamente paradójica, y en segunda medida, por tratarse de un superior con poder sobre mí, con posibilidad de afectar mi futuro, lo que

condicionó radicalmente la respuesta. Esta vez recurrí a maniobras que permitiera evitar las situaciones incómodas, irme de frente a un superior no parecía muy estratégico. Este episodio tiene un carácter similar a los vivenciados por las estudiantes, porque al igual que ellas me encontraba en una posición desigual de poder en la que mi accionar estaba más limitado.

Finalmente, recurrí a docentes de la facultad buscando un espacio en sus clases para invitar a sus estudiantes a participar de la investigación, amablemente me lo concedían. Uno de estos docentes había sido también mi profesor de filosofía en la escuela secundaria, así que fue un reencuentro con mucha efusividad de su parte, efusividad que se transformó rápidamente en miradas insistentes, piropos fuera de lugar y la usual invasión del espacio corporal. Al comentarles a sus estudiantes en que consistía la investigación e invitarles a participar, surgieron bromas en el grupo sobre el comportamiento acosador del mismo docente, en quien de inmediato observé tensión en su expresión corporal. Después de este episodio, el habitual intercambio de números de teléfonos propio de estas situaciones dio lugar a mensajes de *WhatsApp* en los que el saludo era sucedido por comentarios sobre mi apariencia o alusiones a la imagen de perfil de tipo: “*Esa boquita se ve muy rica, ¿de quién es esa boquita rica? yo quiero que esa boquita sea mía*”. Este último episodio lo viví con indignación, resignación, sorpresa e incredulidad.

Además de estas experiencias directas, también hubo indirectas. Con un par de colegas con quienes hablaba en diferentes momentos sobre el tema objeto de esta investigación, surgieron confesiones. Ellas también habían experimentado episodios similares con compañeros de trabajo en la institución. Relataban la incomodidad, el desconcierto y el no saber cómo reaccionar ante la situación. Revelaron reacciones pasivas y tolerantes, no confrontativas, no solo de parte de ellas, sino también de compañeras que lo vivieron con la misma persona y posteriormente compartieron las impresiones.

También lo he experimentado desde la otra orilla, como docente acusada de actitudes acosadoras. Hace un par de años una estudiante me escribió por una aplicación de mensajería instantánea con un tono personal muy cercano al flirteo e invitándome a salir. Mi respuesta fue tajante y ella de inmediato contraatacó preguntando por qué la miraba tanto en clase, manifestó que le resultaba incómodo y que era notorio que ella me gustaba. Incluso, afirmó que sus amigos

también se daban cuenta. El episodio resultó molesto e indignante, especialmente porque me sentí calumniada y temí que un comentario de ese tipo trascendiera afectando mi reputación. La estudiante se identificó por su nombre, sin embargo, no la recordaba, no tenía idea de quien era o de su aspecto. Advertí a mi jefe de la situación y ella le dio el manejo que consideró prudente. Haber mirado con frecuencia a la estudiante sin haberme percatado no era una posibilidad porque antes de este episodio ya era bastante cuidadosa en la forma que me relacionaba con estudiantes. Después del hecho extremé medidas, durante un tiempo rayaron en la paranoia, llegando a contabilizar los segundos durante los cuales sostenía la mirada.

4. Capítulo 4. Discusión y conclusiones

La forma como los participantes entienden el acoso sexual tiene distintos matices, lo cierto es que las conductas que suelen reconocer como acoso son solo la atención sexual no deseada y la coerción sexual, ambas, foco central de esta investigación. Ningún informante consideró el acoso basado en género una manifestación de este fenómeno, esto puede explicarse por ser un concepto fundamentado en una concepción amplia de lo sexual que contrasta con la idea tradicionalmente extendida, mucho más relacionada con la instrumentalización de los cuerpos. No en vano muchos teóricos se muestran reticentes a considerar el acoso basado en género una forma de acoso sexual, siendo esta la posición dominante. Así como también se encuentra otro grupo que aboga por una conceptualización amplia que incluya las conductas netamente sexuales y las que corresponde a hostigamiento basado en género (Fitzgerald et al., 1995; Sue y Liz, 1992). Se coincide con ellos en el impacto negativo que implica el acoso basado en género y en la tendencia a minimizarlo. Aunque son conductas que eventualmente pueden entrecruzarse, es importante mantener la distinción porque el acoso sexual en la actualidad configura un delito y el acoso basado en género no, más bien corresponde a prácticas y usos culturales que afectan negativamente la vida de las mujeres. No se puede pretender reducir a una sola categoría o tipo penal, la complejidad de una gama de comportamientos desiguales, machistas y violentos.

Durante el planteamiento y posterior desarrollo de esta investigación se valoró cuidadosamente cada relato de acoso, aunque es importante la percepción de cada individuo, no se consideró un indicador infalible. La subjetividad está atravesada por prejuicios, miedos, odios, múltiples experiencias y diversidad de información que puede distorsionar o llevar a emitir juicios errados. En ocasiones, prácticas machistas, torpes y desatinadas usadas para manifestar deseo sexual, aunque resultan ofensivas, no configuran acoso y quienes las sufren pueden asumirlas como tal (Lamas, 2018). En el tipo de relación analizada también conviene diferenciar la conducta éticamente cuestionable del docente que intenta seducir en un contexto que no corresponde, de lo que es el acoso sexual. Aunque sea inapropiado, resulte ofensivo y pueda impactar negativamente en las estudiantes, este acto sancionable moralmente desde ciertos posicionamientos éticos, puede ser producto de una errónea lectura, de prácticas machistas y arbitrarias por parte del profesional. Este tipo de actitudes y sus implicaciones serían motivo de

otra investigación. Ahora bien, cuando la seducción va acompañada de persistencia después de una negativa, entonces, empieza a ajustarse a los criterios del acoso sexual, considerando que la posición desigual de poder puede resultar amenazante en sí misma.

Además de las concepciones sobre acoso sexual, la lectura del contexto realizada por medio de los informantes claves y de los documentos analizados, permitió entender que, en la facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la UPC existen una serie de elementos y circunstancias que contribuyen a la impunidad del docente que acosa y suponen exposición a múltiples manifestaciones de acoso para las estudiantes. En primera instancia, la naturalización del fenómeno presente en los relatos de todos los informantes y en expresiones que dan cuenta de altos grados de habituación. Así, se considera que es una situación natural con la que hay que lidiar. Abiertamente, costumbre, normal y frecuente, son expresiones incorporadas en las narraciones que ejemplifican muy bien este hecho. La situación ha llegado a ser voz populi, siendo también de conocimiento externo, en familias y en otras instituciones. Esta normalización fue un resultado encontrado por Martínez (2017) en instituciones de educación superior públicas, privadas y confesionales de San Luis de Potosí, México, en las que los actores asumen el acoso como un ingrediente propio de la interacción docente-estudiante. No resulta sorprendente esta coincidencia si consideramos que las mujeres en Latinoamérica circulan por contextos patriarcales en los que se naturaliza las violencias y las inequidades de género. Espacios en los que la socialización de género nos ha llevado a introyectar que son realidades inevitables para las mujeres, situaciones que hay que aprender a maniobrar porque hacen parte de lo ineludible de la vida, incluso, se nos prepara para ellas desde el seno de la familia, como también lo relatan las participantes, en una suerte de pedagogía de la resistencia que termina dando cuenta de ausencia de mejores herramientas para hacer frente a este problema.

Un segundo elemento que se entreteje con el anterior es la tendencia a revictimizar de múltiples formas a las estudiantes acosadas, entre las que se encuentran: señalar, juzgar, culpabilizar y minimizar. Algunos de los estereotipos que circulan en torno a la mujer y el acoso, los expone Kennedy (2013), entre ellos se encuentra el de mujer histérica delirante, la vengativa, la que no sabe cuidarse, la provocadora y aquella tan susceptible que tergiversa conductas masculinas inofensivas. Vemos como la concepción de la víctima como principal sospechosa y

del acosador como actor al que hay que exculpar, contribuye al aumento de los temores y de las dudas al momento de formalizar la denuncia o elevar una queja a instancias administrativas. Esa sanción social hacia la víctima también fue introyectada por las afectadas y es esgrimida hacia ellas mismas por medio de la culpa. Así, es estrecha la relación entre naturalización, culpabilidad y miedo, configurándose una triada que condiciona la acción de las mujeres.

A la triada se le suma la complicidad institucionalizada, reforzándose mutuamente los cuatro elementos. Los funcionarios también culpabilizan a las víctimas, protegen a los docentes o se limitan a ser espectadores en situaciones en las que deberían actuar. La ayuda cuando se brinda obedece a la disposición individual de algunos funcionarios, disposición que fluctúa de acuerdo con las circunstancias. La desidia de un grueso de los funcionarios desemboca en inacción, estando directamente vinculada con las políticas ciegas al género, quinto elemento que se suma a la red. Ninguna de las normas que hacen parte de las políticas institucionales considera el acoso sexual, así como tampoco las cuestiones relacionadas con el género, pero sí existen políticas de medio ambiente, emprendimiento y discapacidad, lo que da cuenta de las prioridades y asuntos relegados por quienes administran la universidad. Esta situación no es exclusiva de la UPC, una evaluación de las políticas de 100 instituciones de educación superior latinoamericanas, permitió identificar que el 60% de ellas no poseen protocolos para la prevención y sanción del acoso sexual (Distintas Latitudes, 2019). Aunque Colombia fue incluida con seis universidades en la evaluación, no es un número representativo que permita generalizar, pero sí es un dato valioso. La falta de respuesta institucional frente a estos hechos es un hallazgo reiterativo en las investigaciones sobre el tema (Evangelista y Mena, 2017; Mingo y Moreno, 2015; Villela y Arenas, 2011).

Los lineamientos dados a las instituciones de educación superior colombiana indican que se deben implementar rutas y protocolos de atención para víctimas de acoso y violencias basada en género, reconociendo que es un problema existente en las estructuras académicas y organizacionales del país (Ministerio de Educación, 2015). Esta última indicación de la máxima autoridad reguladora de la educación contrasta con afirmaciones de funcionarios que justifican la formulación de otro tipo de políticas institucionales arguyendo que son lineamientos nacionales y los de acoso sexual no lo son. Los posicionamientos en las agendas públicas dependen de

diversas variables, la ley del embudo es propuesta para analizar estas dinámicas, Elder y Cobb (1993) lo explicaban desde la interacción de las personas, los problemas, las soluciones y las oportunidades de elección, conjunto fluctuante de elementos que se comportan de manera compleja, circunstancial y difícilmente predecible. Ahora bien, estos actores se rigen bajo unas estructuras que orientan su actuación y la negativa explícita a abordar el problema puede entenderse desde los afectos y las lógicas de los actores configurada por el sistema patriarcal del que hacen parte, direccionando sus elecciones y deseos. Es decir, la estructura de funcionarios y agresores es similar. Los representantes del Estado, aunque sean mujeres, pueden operar de manera parecida (Hipertexto PRIGEPP Violencias, 2017, 1.3.2).

Más allá de los aspectos aplicables que supone contar con normatividad institucional referente al acoso sexual, no deben dejarse de lado los subproductos de la ley. Normal es lo cotidiano, lo frecuente, pero también es lo que dicta la norma. Su inexistencia válida las conductas que omite y su presencia contribuye a la resignificación de la realidad. Para Segato (2003) las leyes tienen una cuota en la transformación de las subjetividades contribuyendo a la reflexividad, brindando otras referencias morales. Se espera que en algún momento la moral de la que da cuenta la ley se convierta en la dominante. Entonces, no es un detalle menor que las políticas de la UPC sean ciegas al género y mucho menos la displicencia normativa frente al acoso sexual.

La primera red de elementos que ilustran el panorama general del contexto se complejiza cuando los principales actores despliegan estrategias de acción, es decir, cuando el docente posicionado en un espacio que le es favorable para sus fines ejerce su poder de diversas formas, la coacción por medio de la calificación fue la más recurrente en las narraciones, siendo una práctica que también está normalizada. Logroño (2009) realizó una afirmación similar al encontrar que en la Universidad Central de Ecuador el 40% de los estudiantes nunca han escuchado que los docentes soliciten favores sexuales a cambio de la nota, 55% consideran que a veces lo hacen y 5% que siempre. Observamos como la práctica es de conocimiento de una cantidad importante de estudiantes y lo habitual que llegan a ser estos intentos.

Los docentes de la UPC también recurren a las amenazas, a los intentos de “seducción” desde un lugar intimidante, a la violencia directa, al hostigamiento por medio del lenguaje corporal y al

aprovechamiento de las vulnerabilidades circunstanciales de las estudiantes. Estas conductas se presentaron de manera conjunta y a veces podían ser contradictorias, como es el caso de la hostilidad alternada con seducción. Esta gama de abordajes, sumado a los elementos descritos anteriormente, empiezan a configurar un entramado mucho más complejo que deja en estado de atrincheramiento a las personas que padecen el acoso. Las estrategias esgrimidas para el acercamiento a las estudiantes varían dependiendo de los docentes y las lecturas que estos hacen del contexto, muchas de ellas dan cuenta de unos aprendizajes en los relacionamientos con las mujeres marcados por los mandatos de la masculinidad tradicional.

El aprovechamiento de las vulnerabilidades de las víctimas coincide con lo que se ha llamado interseccionalidad, entendido como un sistema de opresiones simultáneas y múltiples en el que el género se cruza con otras identidades (Cubillos, 2015). De ahí que según los informantes elementos como lo económico, la edad o el semestre que se cursa sean tenidos en cuenta por el docente al momento de focalizar a las estudiantes, de hecho, ninguna de las víctimas entrevistadas fue acosada después del quinto semestre, ese dato coincide con los hallazgos de Castaño-Castrillón et al. (2010) quienes identificaron que en la Universidad de Manizales (Colombia) se presenta el acoso principalmente durante los tres primeros semestres. A su vez, contrasta con los resultados reportados por Cortina, Swan, Fitzgerald, y Waldo (1998) quienes hallaron que la probabilidad de ser acosado aumenta a mayor permanencia en la universidad. El contexto es clave para entender la diferencia en los hallazgos, factores como la edad de ingreso a la universidad, los niveles de machismo y las políticas de prevención y sanción, suelen ser diferentes entre Colombia y Estados Unidos, por lo tanto, podrían guardar relación con este hecho.

Para Foucault (2013) todo poder produce contrapoder. Las redes que configuran los dispositivos de poder albergan en su interior las fuerzas que se resisten, resistencias tan diversas y móviles como el poder mismo. Así, las estudiantes despliegan estrategias de acuerdo con las posibilidades del contexto y a veces contra el contexto mismo. Resistencias múltiples y creativas como la confrontación, las amenazas, el bloqueo de las vías de acercamiento, la creación de ficciones protectoras, la elección calculada del vestido, la toma de precauciones, entre otras. Una misma estrategia de control sobre el cuerpo interiorizada por muchas mujeres como lo es la

regulación del largo del vestido y la profundidad del escote, también es usada como forma de resistencia. Es utilizada por el poder que busca imponerse y por el que responde negándose a doblegar. La frecuencia y habituación al fenómeno mencionada inicialmente, está relacionada con lo que en esta investigación se ha denominado pedagogía de la resistencia, las chicas son preparadas para el acoso por sus familias y en el entorno académico por los compañeros, se les previene dándole indicaciones sobre como sortear los episodios a los que estarán expuestas. Si bien, ninguna de las resistencias descritas modifica las condiciones estructurales que da origen y sostienen estas violencias, tampoco es su propósito, en el plano subjetivo e individual a veces resultan medianamente eficaces para reducir el malestar y evitar consecuencias mayores. Coates y Allan (2007) nos recuerdan que son expresiones significativas de respeto a sí mismas y dignidad. Ahora bien, esté lejos de ser la situación ideal, porque da cuenta de carencia de herramientas para hacer frente al acoso y de la utilización de recursos precarios. Carencias que en lo contextual se explican por los elementos descritos aquí y en lo individual por el desempoderamiento sistemático al que somos sometidas las mujeres. Lo explica acertadamente Castellanos (1996) cuando afirma que de esta manera se produce cuerpos dóciles de los que se extraen posturas, gestos, complacencias, pasividad, y ese panóptico interiorizado nos confina a un limitado espacio, nos hace temerle a todo y muchas veces a quedar inmóviles frente al acoso. Las instrucciones que recibieron las participantes para protegerse nunca fueron la confrontación o la respuesta activa, fueron la evitación y la actitud pasiva, entonces, es delgada y difusa la línea entre la pedagogía de la resistencia y la pedagogía de la sumisión.

Hay una pequeña parte del contexto que sirve de aliada de las estudiantes y emerge como luz de esperanza. Funcionarias que solidarizadas buscan maneras de ayudar o compañeros que adoptan actitudes protectoras. En el caso de las funcionarias, la ayuda se encuentra condicionada por la cercanía con el docente, por intereses particulares o por el poder del acosador. Al no existir un protocolo ni unas líneas claras de acción, la ayuda recibida se encuentra sujeta a la voluntad de la funcionaria de turno, voluntad que esta investigación identificó como inestable. El trato dado a las estudiantes carece de uniformidad, pasando de la comprensión al enjuiciamiento, de la solidaridad a la indiferencia. El análisis de las identidades e intersecciones que generalmente se utiliza para las víctimas, también aplica para las vinculaciones con los victimarios: la clase socioeconómica, el poder político, el capital cultural, los elementos

estéticos, entre otros, condicionan la actitud hacia el acosador. Promover la sanción y dejar pasar, ocupan los platos de la balanza y se inclinan según las combinaciones de elementos de poder que refuercen un lado u otro.

Si bien en ocasiones se logra eludir el cometido del docente y reducir el malestar, casi siempre el acoso sexual conlleva costos para las estudiantes. Numerosos estudios coinciden en este punto explorando la multiplicidad de estas consecuencias. Entre ellas se cuentan secuelas en la vida sexual, manifestaciones depresivas, sintomatología asociada al estrés postraumático, vergüenza, ingesta problemática de alcohol y complicaciones en la trayectoria académica (Avina y O'Donohue, 2002; Shinsako, Richman, y Rospenda, 2001; Street, Gradus, Stafford, y Kelly, 2007). Las consecuencias del acoso sexual han sido ampliamente documentadas, especialmente por la psicología y el resultado es unánime, afecta significativamente la vida de las personas. Vemos que aun cuando el docente pierde al no cumplir su propósito, las estudiantes también, y las implicaciones para ellas suelen ser mayores. Por lo anterior, en esta investigación se ha hecho la analogía con un campo minado por el que las mujeres circulan expuestas sobremanera al episodio amenazante del acoso que buscan evitar, sin embargo, un paso en falso puede generar efectos colaterales significativos. Así mismo, la facultad y por extensión la universidad son fortines para el acosador, lugares que los resguardan, donde las probabilidades de sanción son menores que en contextos con características distintas rodeados de elementos que protejan a la víctima. Estos espacios donde las mujeres son víctimas potenciales con muchos aspectos en contra, también fueron identificados por Evangelista y Mena (2017) en universidades públicas mexicanas y cuya presencia da cuenta de sociedades altamente patriarcales con poca acción y mucha permisividad frente al acoso sexual.

Esta investigación partió del supuesto que quienes acosarían mayoritariamente serían hombres, entendiendo la estructura patriarcal que se reproduce en todas las instituciones sociales. Efectivamente, las doce entrevistadas víctimas fueron acosadas por varones, así como la mayor parte de los relatos conocidos por los estudiantes, este dato está en la misma línea de gran parte de los estudios que miden frecuencia y desagregan por sexo. En casi todas las manifestaciones de acoso las mujeres puntúan más alto como víctimas (Echeverría et al., 2017). La proporción varía dependiendo del estudio, siendo la distancia menor que la evidenciada en esta investigación, por

ejemplo, Castaño-Castrillón et al.(2010) encontraron en una Universidad de Manizales, Colombia, que de las víctimas de acoso sexual encuestadas 59% eran mujeres y 41% eran hombres. Aunque en esta investigación no se pretende cuantificar, sí es importante considerar esa diferencia teniendo en cuenta que solo se pudo focalizar para entrevistas a mujeres víctimas. El aspecto metodológico es clave, porque los estudios que tienen una proporción significativa de hombres víctimas suelen usar cuestionarios cuya aplicación es anónima, por lo tanto, no implica exposición para quien diligencia el instrumento, contrario a lo que ocurrió en este, en el que las afectadas concedían una entrevista en la que hablaban de sucesos importantes en sus vidas. Se observó que las víctimas mujeres eran reticentes a conceder una entrevista, sin embargo, muchas se animaron por la sensación de encontrarse aportando a una problemática frente a la que estaban sensibilizadas o por el componente terapéutico que implica narrar la propia historia. En cambio, los varones cargan con condicionamientos propios de la maculinidad hegemónica que los lleva evitar reconocerse en categorías feminizadas simbólicamente, como la de víctima (Lamas, 2018). Además, Bosch y Ferrer (2000) encontraron que las mujeres tienden a considerar un mayor número de conductas como acoso, a diferencia de los hombres que suelen etiquetar un menor número de comportamientos en esta categoría.

En cuanto al sexo de quien acosa, se conocieron muchos relatos de docentes mujeres que ejercían formas de acoso basado en género y muy pocos casos de acoso sexual. En ambos tipos de acoso las docentes manejaban estrategias de abordajes menos violentas en comparación a sus homólogos varones. En el caso de los docentes, las acciones suelen ser mucho más directas, evidentes, violentas y con mayores consecuencias para la persona afectada, lo que en esta investigación se ha denominado acoso de alta intensidad. Así mismo, las docentes mujeres suelen generar estrategias indirectas, sutiles, que no implican persecución, y rara vez realizan proposiciones explícitas, por lo que esta forma se ha denominado acoso de baja intensidad. Es un error frecuente la idea de mujer como víctima incapaz de hacer uso de la violencia, también ejercemos y abusamos del poder, sin embargo, los aprendizajes de género nos acercan a ejercicios de la violencia menos físicos, frecuentes y cruentos, que los esgrimidos por los hombres. Estos mismos aprendizajes de género podrían llevar a los hombres a ir más allá, es decir, atreverse más y traspasar con mayor regularidad los límites impuestos, como consecuencia de una mayor asunción de riesgo característica de la masculinidad hegemónica. En este punto,

Subirats (2007) afirma que los hombres corren riesgos de múltiples niveles como consecuencia de lo que se les exige y se les demanda desde la infancia, este es quizás uno de los mandatos más universales que constituyen el ser varón.

Es fundamental considerar todos los rostros de un problema y todas las voces que se escuchan, aunque algunas no suenen en coro. Los enfoques cualitativos se interesan por las particularidades o por lo menos recurrente, y si bien no se presentaron con frecuencia narraciones en las que las estudiantes hicieran falsas acusaciones, la única identificada con certeza sí merece un lugar en el análisis. No anula todo lo dicho anteriormente el reconocimiento de que hay mujeres que pueden dañar intencionalmente a hombres e incluso a otras mujeres. En la situación identificada en esta investigación la estudiante creó un relato falso buscando atención y quizás mediaba una necesidad psicológica. Si bien no trascendió en el entorno de la docente afectada, sí causó un malestar emocional considerable. Este hecho nos recuerda que el problema no se reduce a las relaciones entre hombres y mujeres, detalle que se puede perder de vista por la alta proporción de victimarios hombres y víctimas mujeres. Aunque no abundan investigaciones sobre acusaciones falsas, entre las pocas existentes sobresalen Lisak, Gardinier, Nicksa, y Cote (2010) quienes determinaron un porcentaje del 5.9% en un estudio realizado en una comunidad universitaria de Estados Unidos, cifra que no desentonó con los hallazgos de estudios similares revisados por los autores y que pueden ser ligeramente inferior o superior dependiendo del contexto. Esta información indica que la mayor parte de las mujeres no miente cuando hace una acusación de esta índole y que el estereotipo de víctima que engaña no tiene fundamento. Ahora bien, el pequeño porcentaje debe ser tenido en cuenta para matizar el debate y moderar las posturas que dan por hecho que la condición de mujer víctima es garantía absoluta de verdad y la de hombre sinónimo de agresor. Cada episodio debe analizarse detalladamente sin que medien sesgos, de ahí la importancia de construir en las universidades protocolos de abordaje que consideren la complejidad del problema y los matices que contiene.

Los resultados se centran en las situaciones que pueden ser consideradas acoso sexual, no obstante, se registraron conductas intrusivas y abusivas que viven las mujeres en la cotidianidad de la institución. Si bien estas experiencias no pueden tipificarse como delito por carecer de la persistencia que indican las leyes colombianas, sí suelen generar un malestar significativo en la

vida de las mujeres, a este tipo de prácticas Kennedy (2013) las denominó residuo tolerado de abuso, entendiéndola como actitudes cotidianas de acoso/abuso frente a las que existe permisividad en los entornos. Aunque en ocasiones no se presente la reiteración de la conducta por parte de un individuo hacia la misma mujer, la repetición de gestos abusivos por diferentes hombres de la universidad produce un entorno amenazante y un malestar latente, sumando peligros al campus minado que es la UPC para estudiantes y alimentando temores.

4.1.Limitaciones

Aunque se buscó obtener una perspectiva amplia del fenómeno mediante el abordaje de varios estamentos, de víctimas y no víctimas; dicha amplitud estuvo limitada por las suspicacias que produce hablar sobre el tema, especialmente para funcionarios, quienes se negaron a participar o daban una aceptación falsa evadiendo posteriormente el encuentro. La perspectiva de hombres víctimas tampoco pudo ser incluida por la dificultad que supone para ellos reconocerse y asumirse afectados por una forma de violencia sexual. Esto limitó la obtención de información y la exploración de algunos aspectos diferenciales del acoso padecido y ejercido por hombres y por mujeres. Ampliar este punto requeriría técnicas de recolección que faciliten el anonimato y con ello la posibilidad de que hombres se animen a informar sobre sus experiencias.

Los enfoques en investigación suelen tener limitaciones, de ahí que sean cada vez más atractivos los abordajes mixtos. En el caso de las metodologías cualitativas, lo que se gana en exploración profunda de la subjetividad se pierde en la posibilidad de conocer que tan extensibles son las experiencias investigadas. Si bien el propósito de esta investigación nunca fue generalizar, sí resulta necesario conocer la magnitud del fenómeno y el medio adecuado es la medición. Los hallazgos identificados son un buen punto de partida para crear instrumentos que permitan analizar qué proporción de la población de la UPC está siendo afectada de la misma manera.

4.2.Trascendencia

La producción de conocimiento sobre problemas no abordados en contextos específicos supone una contribución a la comprensión de esas realidades. El aporte se convierte en antecedente y punto de referencia para académicos interesados en entender el fenómeno en la

UPC, permitiendo la elaboración de supuestos hipotéticos para futuras investigaciones de corte cualitativo o cuantitativo. Como ya se ha dicho, no es la intención de la perspectiva metodológica en la que enmarca este estudio la generalización, no obstante, es posible extrapolar los datos a contextos de características similares con la adecuada consideración de las diferencias.

Los resultados de este trabajo también podrían ser utilizados como argumento para actores que pretendan incidir en la transformación de la realidad. El abordaje de un problema requiere de su enunciación y de acercamientos a profundidad que lo evidencien, así como pruebas rigurosas de su existencia, su magnitud y sus complejidades. Sobre las complejidades el trabajo tiene aportes que podrían ser de utilidad.

Por otro lado, los métodos cualitativos implican la exploración de la subjetividad y en este proceso se pueden generar momentos de reflexividad o de darse cuenta en algunos de los participantes. Si bien este es un supuesto que puede estar presente en unos estudios y en otros no, varias participantes de esta investigación hicieron explícito lo significativo que fue el ejercicio para ellas: *Siento que me desahogo aquí, siento que lo necesitaba (p.6). Uno cree que hablarlo no es importante y ahora que lo hablo me doy cuenta de cosas (p.4). Nunca le había contado esto a nadie, yo creo que por vergüenza no lo hice, después de todo no se siente mal (p.12).*

5. Referencias bibliográficas

- Alta Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer. (2012). *Lineamientos de la política pública nacional de equidad de género*. <https://doi.org/10.3390/ijerph13020212>
- Avina, C., y O'Donohue, W. (2002). Sexual harassment and PTSD: Is sexual harassment diagnosable trauma? *Journal of Traumatic Stress, 15*(1), 69–75. <https://doi.org/1014387429057>
- Baker, C. N. (2007). The Emergence of organized feminist resistance to sexual harassment in The United States in the 1970s. *Journal of Women's History, 19*(3), 161–184. <https://doi.org/10.1353/jowh.2007.0051>
- Batthyány, K., y Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Montevideo: Unidad de Comunicación de la Universidad de

la República.

- Berdahl, J. (2007). The sexual harassment of uppity women. *Journal of Applied Psychology*, 92(2), 425–437.
- Bloj, C. (2010). *Impresiones teórico-metodológicas alrededor de la investigación en ciencias sociales*.
- Bonan, C. (2004). *Derechos sexuales y reproductivos, reflexividad y transformaciones de la modernidad contemporánea*. Argentina: Prigepp.
- Bonder, G. (1999). *La equidad de género en las políticas educativas: Lecciones de la experiencia*. Buenos Aires: Centro de Estudios de la Mujer.
- Bosch, E., y Ferrer, V. (2000). *Assejament sexual i violencia de genere*. Palma de Mallorca: Documenta Balear.
- Bosch Fiol, E., Ferrer Pérez, V. A., Navarro Guzmán, C., Ferreiro Basurto, V., Ramis Palmer, M. C., y Escarrer Bauzá, C. (2009). *El acoso sexual en el ámbito universitario. Elementos para mejorar la implementación de medidas de prevención, detección e intervención*. Recuperado de http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/estudios/estudioslinea2014/docs/El_acoso_sexual_ambito_universitario.pdf
- Bourdieu, P. (1992). *El sentido Práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2000). La dominación masculina. En *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Madrid: Siglo veintiuno editores.
- Buquet, A. (2016). El orden de género en la educación superior: una aproximación interdisciplinaria. *Nomadas*, 44, 27–43. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa>
- Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A., y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la universidad* (Primera ed). Coyoacan, México: Universidad Nacional Autónoma de México. Programa Universitario de Estudios de Género., & Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Butler, J. (2017). *Mecanismos Psíquicos del poder* (Octava Ed.). España: Ediciones Cátedra.
- Castaño-Castrillón, J. J., González, E. K., Guzmán, J. A., Montoya, J. S., Murillo, J. M., Páez-Cala, M. L., ... Velásquez, Y. (2010). Acoso sexual en la comunidad estudiantil de la Universidad de Manizales. Estudio de corte transversal. *Revista Colombiana de Obstetricia*

- y *Ginecología*, 61(1), 18–27.
- Castellanos, G. (1996). Género, poder y postmodernidad: Hacia un feminismo de la solidaridad. En *Desde las orillas de la política: Género y poder en América Latina* (pp. 21–48). Recuperado de <http://www.ub.edu/SIMS/pdf/OrillasPolitica/OrillasPolitica-02.pdf>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61–71.
- Coates, L., y Allan, W. (2007). Language and violence: analysis of four discursive operations. *Journal of Family Violence*, 22, 511–522.
- Congreso de la República. *Ley 1257 de 2008*. , Pub. L. No. 1257, 1 (2008).
- Córdova Plaza, R. (2003). El concepto de habitus de Pierre Bourdieu y su aplicación a los estudios de género. *Colección Pedagógica Universitaria*, (40), 1–10.
- Cortina, L. M., Swan, S., Fitzgerald, L. F., y Waldo, C. (1998). Sexual Harassment and Assault: Chilling the Climate for Women in Academia. *Psychology of women quarterly*, 22(3), 419–441. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1998.tb00166.x>
- Cubillos, J. (2015). La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. *Oxímora: revista internacional de ética y política*, 0(7), 119–137. <https://doi.org/10.1344/oxi.2015.i7.14502>
- Cuenca, C. (2017). *El acoso sexual : un aspectos olvidado de la violencia de género* (1a. ed.). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Distintas Latitudes. (2019). Protocolos vs acoso y violencia sexual en América Latina. Recuperado el 4 de agosto de 2019, de <https://pasoenlau.distintaslatitudes.net/contexto/>
- Echeverría, R., Paredes, L., Kantún, M., Batún, L., y Carrillo, C. (2017). Acoso y hostigamiento sexual en estudiantes universitarios: Un acercamiento cuantitativo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(1), 15–26.
- Elder, C., y Cobb, R. (1993). Formación en la agenda. El caso de la política de los ancianos. En *Problemas públicos y agenda de gobierno* (1a. ed., pp. 75–104). México: Grupo editorial Miguel Angel Porrúa.
- Evangelista, A., y Mena, R. (2017). El silencio de las universidades frente al acoso y hostigamiento sexual. *Primer Congreso sobre Violencias de Género contra las Mujeres*, 3–9. <https://doi.org/10.22201/crim.UNAM000001c.2017.c33>
- Evans, L. (1978). *Sexual harassment: Women's hidden occupational hazard* (J. R. C. & M.

- Gates, Ed.). Beverly Hills: Sage Publications.
- Fitzgerald, L. F., Gelfand, M. J., y Drasgow, F. (1995). Measuring sexual harassment: Theoretical and psychometric advances. *Basic and Applied Social Psychology*, 17(4), 425–445. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/46a7/39a2bebc254a5c3583ffd16907a3a1f4feaf.pdf>
- Foucault, M. (2013). *El poder, una bestia magnífica*. Madrid: Siglo XXI.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. (1a. ed.). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gobierno de Colombia, y Ministerio de Educación Nacional. (2016). *El camino hacia la calidad y la equidad. Plan Decenal de Educación 2016-2026*. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE_FINAL_ISBN_web.pdf
- Justicia, C. S. de. *SP107-2018*. , (2018).
- Katayama Omura, R. J. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Lima: Fondo editorial de la universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Kennedy, D. (2013). *Abuso sexual y vestimenta sexy*. México: Siglo veintiuno editores.
- Kvale, S. (2008). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lamas, M. (2018). *Acoso ¿Denuncia legítima o victimización?* (1a. ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Lee Bartky, S. (2008). Foucault, la feminidad y la modernización del poder patriarcal. *La manzana de la discordia*, 3(1), 137–152. Recuperado de <https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v3i1.1493>
- Lisak, D., Gardinier, L., Nicksa, S. C., y Cote, A. M. (2010). False allegations of sexual assault: An analysis of ten years of reported cases. *Violence Against Women*, 16(12), 1318–1334. <https://doi.org/10.1177/1077801210387747>
- Logroño, J. (2009). *Situación de acoso, abuso y otros delitos sexuales en el ámbito de la educación superior. Caso Universidad Central de Ecuador*.
- Martínez, C. (2017). *Las instituciones de educación superior y las violencias de género*. México: Ediciones y Gráficos Eón.

- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *IIPSI*, 9(1560-909X), 2–6.
- Martínez Stack, J., y Bouzas Riaño, A. (1991). *La Habitación : Fenómeno básico del aprendizaje*. 1(January 1991), 47–74. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/315773746%0ALa>
- Mingo, A., y Moreno, H. (2015). El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: violencia de género en la universidad. *Perfiles educativos*, 37(148), 138–155.
- Ministerio de Educación. (2015). *Política de Género e Identidades de Género*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_3.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (1995a). *Informe de la Conferencia Internacional sobre la población y el desarrollo*. <https://doi.org/10.1063/1.1430266>
- Organización de las Naciones Unidas. (1995b). Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*. Recuperado de http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing_full_report_S.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (2010). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. Recuperado de https://www.unicef.org/panama/spanish/MujeresCo_web.pdf
- Organización de los Estados Americanos. (1995). *Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer*. Recuperado de https://www.oas.org/dil/esp/convencion_belem_do_para.pdf
- Pérez, R., y Rodríguez, C. (2013). Un análisis del concepto de acoso sexual laboral: reflexiones y orientaciones para la investigación y la intervención social. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 31(1), 195–219. https://doi.org/10.5209/rev_crla.2013.v31.n1.41647
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Ediciones Lumiere.
- Schultz, V. (1998). Reconceptualizing Sexual Harassment. *Yale Law Journal*, 107(6), 1683–1805.
- Scott, J. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En J. Amelang & M. Nash (Eds.), *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea* (p. 26). Recuperado de https://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/derechos_economicos_soc

- iales_culturales_genero/El Genero Una Categoria Util para el Analisis Historico.pdf
- Segato, R. L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. (1a. ed.). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Segato, R. L. (2017). Violencias y géneros. Recuperado del Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP) <http://www.prigepp.org>
- Shinsako, S. A., Richman, J. A., y Rospenda, K. M. (2001). Training-related harassment and drinking outcomes in medical residents versus graduate students. *Substance Use & Misuse*, 36(14), 2043–2063. <https://doi.org/100108436>
- Street, A., Gradus, J., Stafford, J., y Kelly, K. (2007). Gender differences in experiences of sexual harassment: data from a male-dominated environment. *Journal of Consult Clin Psychol*, 75(3), 464–474. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.75.3.464>
- Subirats, M. (2007). Ser hombre. En *Mujeres y hombres ¿un amor imposible?* (pp. 49–135). Madrid: Alianza editorial.
- Sue, W., y Liz, S. (1992). *El acoso sexual en la vida cotidiana* (1a. ed). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Tangri, S. S., Burt, M. R., y Johnson, L. B. (2010). Sexual Harassment at Work: Three Explanatory Models. *Journal of Social Issues*, 38(4), 33–54. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1982.tb01909.x>
- Unesco. (2012). *World Atlas of Gender Equality in Education*. Paris.
- Universidad Popular del Cesar. *Acuerdo N° 008*. , (1994).
- Universidad Popular del Cesar. *Acuerdo 012 de 2008. Código de ética y buen gobierno*. , (2008).
- Villela, E., y Arenas, G. (2011). Acoso sexual a estudiantes de enfermería durante la práctica clínica: una mirada de género. *Rayuela Revista Iberoamericana*, (4), 41–45.

Anexo 1. Modelo de consentimiento informado

Lugar _____ Fecha _____

Yo _____ estudiante de la Universidad Popular del Cesar, identificada con cédula de ciudadanía N° _____, con base a lo expuesto en el presente documento, acepto voluntariamente participar en la investigación “Significados, habitus y experiencias relacionadas con el acoso sexual universitario, en la facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Popular del Cesar”, conducida por Johanna Redondo Chamorro, candidata a Magister de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Políticas y Sociales (FLACSO).

He sido informado(a) de los objetivos, alcances y resultados esperados de este estudio y de las características de mi participación. Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio. He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

Entiendo que una copia de este documento de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la investigadora Responsable del proyecto al correo electrónico: jorech24@gmail.com

Participante

Investigadora responsable

Nota: se anexa resumen del proyecto de investigación y otras consideraciones éticas.

Anexo 2. Guion de entrevista cualitativa

N°	Temática	Interrogantes técnicos	Preguntas dinámicas
1	Concepción del acoso	¿Cómo se concibe y define el acoso sexual?	¿Qué es para ti el acoso sexual? ¿Cómo lo entiendes?
2	Experiencias	¿Cuáles fueron las vivencias relacionadas con el acoso sexual por parte de docentes dentro de la institución?	¿Qué pasó con el docente? ¿Cómo ocurrió la situación de acoso?
3	Estrategias de poder	¿Qué estrategias de poder y formas de abordaje implementaba el docente para hacer efectivo el acoso sexual? ¿Qué otros mecanismos de poder emergen en el contexto?	¿De qué manera te abordaba? ¿Cómo se acercaba? ¿Qué tipo de cosas hacía?
4	Resistencias	¿Cuál fueron los posicionamientos, reacciones y respuestas frente al acoso sexual?	¿Cómo reaccionaste? ¿Qué hiciste?
5	Sensaciones y afectaciones	¿Cómo impactó y que consecuencias generó el acoso sexual?	¿Cómo te sentiste? ¿De qué manera sientes que te afectó? ¿En el presente te sigue afectando de alguna forma?
6	Tratamiento institucional	¿Cuál es el posicionamiento de la institución frente al acoso? ¿Qué mecanismos implementa para el manejo de los casos? ¿Cuál es la perspectiva de la estudiante frente al tratamiento institucional?	¿Buscaste ayuda en la universidad? ¿por qué no? ¿Conoces que se debe hacer en estos casos? ¿Sabes de otras chicas que hayan acudido a la U por la misma situación y lo que les pasó?

Anexo 3. Datos de los participantes en los grupos de discusión

Código	Sexo	Edad	Programa	Semestre	Lugar de procedencia	Estado civil	Hijos	Estrato
G1P1	Mujer	21	Psicología	8	Valledupar	Soltera	0	2
G1P2	Mujer	24	Psicología	6	Valledupar	Soltera	0	1
G1P3	Mujer	21	Psicología	5	Codazzi- Cesar	Soltera	0	2
G1P4	Mujer	20	Sociología	4	Fonseca- Guajira	Soltera	0	2
G1P5	Mujer	19	Psicología	3	Valledupar	Soltera	0	2
G1P6	Mujer	23	Derecho	7	San Pablo- Bolivar	Soltera	0	1
G1P7	Mujer	20	Psicología	6	Agustín- Codazzi	Soltera	0	1
G2P1	Hombre	20	Sociología	6	San Juan	Soltero	0	2
G2P2	Hombre	21	Psicología	8	Cali	Soltero	0	1
G2P3	Hombre	20	Sociología	7	Valledupar	Soltero	0	2
G2P4	Hombre	22	Derecho	8	Bogotá	Soltero	0	2
G2P5	Hombre	23	Psicología	9	Albania- Guajira	Soltero	0	3
G2P6	Hombre	22	Derecho	7	La Paz- Cesar	Soltero	1	3
G2P7	Hombre	18	Derecho	3	Barranquilla	Unión libre	0	3
G2P8	Hombre	30	Psicología	6	Patillal	Soltero	0	1
G3P1	Mujer	40	Psicología	No aplica	Agunstín Codazzi	Soltera	2	3
G3P2	Mujer	30	Psicología	No aplica	Valledupar	Soltera	0	4
G3P3	Hombre	34	Psicología	No aplica	Bogotá	Soltero	0	4
G3P4	Hombre	26	Psicología	No aplica	Valledupar	Soltero	0	4
G3P5	Mujer	55	Psicología	No aplica	La Paz, Cesar	Soltero	0	6
G3P6	Hombre	36	Psicología	No aplica	Barranquilla	Casado	3	3
G3P8	Mujer	31	Psicología	No aplica	Valledupar	Soltera	0	3
G3P9	Mujer	42	Psicología	No aplica	Valledupar	Casada	2	3

Anexo 4. Códigos, densidad y familias

Nombre	Fundamentado	Autor	Creado	Modificado	Familias
Ofensivas	83	Super	23/02/2019 12:38:42 p. m.	21/08/2019 10:53:57 a. m.	Ofensivas
Abordajes de funcionarios	24	Super	07/07/2019 10:09:48 p. m.	21/08/2019 10:54:05 a. m.	Contexto
La fuerza de la costumbre	26	Super	23/02/2019 12:25:44 p. m.	21/08/2019 10:54:57 a. m.	Contexto
Amenazas y confrontaciones	10	Super	08/07/2019 06:52:36 a. m.	21/08/2019 10:46:39 a. m.	Resistencias
Los códigos del lenguaje no verbal	37	Super	23/02/2019 01:33:52 p. m.	21/08/2019 10:47:52 a. m.	Ofensivas
Concepción de acoso	15	Super	09/07/2019 11:59:09 a. m.	18/07/2019 11:39:55 p. m.	
Vergüenza	20	Super	23/02/2019 12:48:19 p. m.	21/08/2019 10:50:58 a. m.	Costos
El morbo y lo grotesco	9	Super	16/07/2019 08:47:01 p. m.	21/08/2019 10:45:23 a. m.	Ofensivas
Ceder un poco	4	Super	16/07/2019 08:33:27 p. m.	21/08/2019 10:46:43 a. m.	Resistencias
Costos	54	Super	23/02/2019 12:39:49 p. m.	21/08/2019 10:48:15 a. m.	Costos
Continuum	9	Super	07/07/2019 09:49:47 p. m.	16/07/2019 07:38:12 p. m.	
Control social de género	16	Super	26/02/2019 10:08:31 p. m.	18/07/2019 12:28:32 a. m.	
Entorno que revictimiza	39	Super	07/07/2019 10:09:48 p. m.	21/08/2019 10:53:01 a. m.	Contexto
El fuerte del acosador	40	Super	07/07/2019 10:51:40 p. m.	10/07/2019 10:16:25 a. m.	
Costos emocionales	39	Super	23/02/2019 12:45:56 p. m.	21/08/2019 10:48:16 a. m.	Costos
Estrategia de poder	101	Super	23/02/2019 12:26:29 p. m.	21/08/2019 10:44:57 a. m.	Ofensivas
Culpabilizar	31	Super	23/02/2019 12:55:21 p. m.	21/08/2019 10:43:47 a. m.	Contexto
Hostigamiento~	34	Super	23/02/2019 12:34:40 p. m.	21/08/2019 10:45:13 a. m.	Ofensivas
Complicidad institucional	26	Super	07/07/2019 10:50:24 p. m.	21/08/2019 10:41:46 a. m.	Contexto
Un salvavidas institucional	5	Super	15/07/2019 10:51:14 a. m.	21/08/2019 10:47:25 a. m.	Resistencias
La nota como moneda de cambio	38	Super	14/07/2019 08:01:48 a. m.	21/08/2019 10:45:19 a. m.	Ofensivas
Tiro al blanco	55	Super	23/02/2019 01:27:21 p. m.	21/08/2019 10:45:50 a. m.	Ofensivas
La otra cara de la moneda	23	Super	13/07/2019 10:10:53 p. m.	10/07/2019 10:32:16 a. m.	
Nombre	Fundamentado	Autor	Creado	Modificado	Familias
Estrategia de poder	101	Super	23/02/2019 12:26:29 p. m.	21/08/2019 10:44:57 a. m.	Ofensivas
Culpabilizar	31	Super	23/02/2019 12:55:21 p. m.	21/08/2019 10:43:47 a. m.	Contexto
Hostigamiento~	34	Super	23/02/2019 12:34:40 p. m.	21/08/2019 10:45:13 a. m.	Ofensivas
Complicidad institucional	26	Super	07/07/2019 10:50:24 p. m.	21/08/2019 10:41:46 a. m.	Contexto
Un salvavidas institucional	5	Super	15/07/2019 10:51:14 a. m.	21/08/2019 10:47:25 a. m.	Resistencias
La nota como moneda de cambio	38	Super	14/07/2019 08:01:48 a. m.	21/08/2019 10:45:19 a. m.	Ofensivas
Tiro al blanco	55	Super	23/02/2019 01:27:21 p. m.	21/08/2019 10:45:50 a. m.	Ofensivas
La otra cara de la moneda	23	Super	13/07/2019 10:10:53 p. m.	10/07/2019 10:32:16 a. m.	
Políticas ciegas al género	14	Super	16/07/2019 07:42:39 p. m.	21/08/2019 10:42:19 a. m.	Contexto
Un as bajo la manga	3	Super	16/07/2019 08:35:44 p. m.	21/08/2019 10:47:24 a. m.	Resistencias
Miedos	35	Super	23/02/2019 12:43:31 p. m.	21/08/2019 10:48:31 a. m.	Costos
La fuerza de la costumbre	49	Super	23/02/2019 01:25:48 p. m.	21/08/2019 10:42:05 a. m.	Contexto
Negación	2	Super	23/02/2019 12:36:29 p. m.	21/08/2019 10:48:34 a. m.	Costos
Otras violencias que se entrecruzan	15	Super	24/02/2019 01:20:28 p. m.	21/08/2019 10:45:34 a. m.	Ofensivas
Novios, esposos y otras ficciones	17	Super	07/07/2019 09:51:26 p. m.	21/08/2019 10:47:02 a. m.	Resistencias
Pedagogía de la resistencia	5	Super	26/02/2019 10:01:44 p. m.	21/08/2019 10:47:08 a. m.	Resistencias
Angustia	10	Super	23/02/2019 12:45:56 p. m.	21/08/2019 10:48:07 a. m.	Costos
El juego de la seducción	29	Super	14/07/2019 07:40:47 a. m.	21/08/2019 10:45:25 a. m.	Ofensivas
Remordimiento	12	Super	23/02/2019 04:32:52 p. m.	21/08/2019 10:55:06 a. m.	Costos
Resistencia	81	Super	23/02/2019 12:36:29 p. m.	21/08/2019 10:47:16 a. m.	Resistencias
Un vestido para cada ocasión	23	Super	07/07/2019 09:49:47 p. m.	21/08/2019 10:47:26 a. m.	Resistencias
Solución traumática	19	Super	23/02/2019 04:12:01 p. m.	21/08/2019 10:48:45 a. m.	Costos
Apoyo de otros	7	Super	13/07/2019 09:28:56 p. m.	21/08/2019 10:46:41 a. m.	Resistencias
Tratamiento de casos	42	Super	07/07/2019 10:09:48 p. m.	18/07/2019 01:56:10 p. m.	
Sancionar	8	Super	23/02/2019 04:10:09 p. m.	21/08/2019 10:43:22 a. m.	Contexto
Estigmatizar	11	Super	23/02/2019 04:13:24 p. m.	21/08/2019 10:42:40 a. m.	Contexto
Trato diferenciado	29	Super	23/02/2019 04:19:00 p. m.	21/08/2019 10:45:53 a. m.	Ofensivas
Otros intentos de trueque	34	Super	24/02/2019 10:30:34 a. m.	21/08/2019 10:45:48 a. m.	Ofensivas
Académica	13	Super	23/02/2019 01:10:43 p. m.	21/08/2019 10:48:05 a. m.	Costos