



Universidad Pedagógica Nacional

Unidad Ajusco

Informe de Investigación Empírica Bajo Métodos
Cualitativos

“Representaciones sociales de la violencia sexual
en la comunidad estudiantil de la UPN”

Tesis

Para Obtener el Título de
Licenciado en Psicología Educativa

Sustentante:

Andrés José Solís

Asesor:

Dr. Ignacio Lozano Verduzco

Junio 2020

Agradecimientos

Quiero comenzar agradeciendo a mi abuela, Silvia, por estar siempre a mi lado y haberme apoyado a lo largo de mi vida y de mi trayectoria académica. El apoyo emocional que me brindaste es invaluable y espero lograr recompensártelo, este logro no lo habría alcanzado de no ser por ti.

A Gerardo mi padre, aunque las circunstancias no te permitieron estar a mi lado quiero que sepas que el apoyo económico que me brindaste durante mi trayectoria académica me permitió superar dificultades que me habrían impedido culminar cada uno de mis logros académicos.

Karla, mi mejor amiga, no tengo las palabras adecuadas para agradecer todo lo que has hecho por mí, en tan poco tiempo te convertiste en una persona muy importante en mi vida. El compartir tantas experiencias y circunstancias nos hizo tener una conexión tan especial que no he podido entablar con otras personas, espero que el paso del tiempo fortalezca esta amistad y sigas formando parte de mi vida por mucho tiempo más.

Angélica, agradezco a la vida por haber puesto en mi camino a la persona con el corazón más grande que he conocido y le agradezco aún más el que seas una de mis mejores amigas. Espero continuar compartiendo más momentos contigo y verte alcanzar cada una de tus metas profesionales y personales.

Abigail, conocerte ha sido de las mejores cosas que me pasaron durante la universidad, sin duda, nuestras ocurrencias nos han dejado incontables anécdotas que me encanta recordar. Espero que el tiempo nos permita seguir pasando buenos momentos y vernos crecer cada vez más.

Atenea, aunque las condiciones en las que nos conocimos no fueron las más favorables, agradezco haber coincidido contigo en esta etapa de mi vida académica y profesional. Sin duda, en este año que llevamos de amistad me has permitido crecer como persona al hacerme confrontar los aspectos negativos de mi persona. Hemos compartido tanto en tan poco tiempo que es difícil el pensar qué nos depara la vida.

Francisco, creo que es muy difícil conocer a una persona tan bondadosa como tú, pero afortunadamente te encontré. La amistad que tengo contigo es tan rara, única e inigualable y es precisamente eso lo que la hace tan valiosa para mí.

Karla, Angélica, Abigail, Atenea y Francisco, no sé qué habría sido de mi paso por la UPN sin ustedes. Me han dado tanto en estos pocos años de conocernos, hemos compartido risas y uno que otro momento no tan grato, pero al final, lo importante es continuar creando momentos con ustedes. Sé que no tenemos garantizado nada en esta vida, pero espero que sigan siendo parte de mi vida por mucho tiempo, quiero vernos crecer y alcanzar todas nuestras metas, incluso si hay tropiezos en el camino. Las amo con todo mi corazón.

Dr. Ignacio, le agradezco haberme permitido ser parte de este proyecto, pues sin su apoyo esta tesis no se hubiera logrado. Sé que sólo hemos compartido tiempo en el ámbito académico, pero espero que pronto también logré ser un colega más.

También es importante reconocer y agradecer todos los aportes de diversas personas que en su momento fueron importantes en mi vida pero que por azares del destino ya no están aquí.

Y finalmente, quiero agradecer a la propia UPN, por haberme permitido pasar cuatro años y medio de experiencias que definitivamente jamás olvidaré. Además de permitirme crecer académicamente, los momentos que pasé con amigas, amigos, compañeros, compañeras y docentes son invaluable para mí y sin duda, han quedado grabados en m corazón. Me entristece saber sobre aquellos problemas que afronta, tales como la corrupción, la violencia, los abusos de poder, etc. y espero de todo corazón que en algún momento se decida hacer algo al respecto.

Contenido

Resumen	1
Introducción.....	2
1. Violencia sexual: Aspectos teóricos e implicaciones en las instituciones de educación superior	6
1.1. Consideraciones sobre la violencia sexual	7
1.2. La violencia sexual desde una perspectiva ampliada.....	13
1.3. Género y violencia sexual	20
1.4. El papel de las instituciones de educación superior en la violencia sexual.....	24
2. La Teoría de las Representaciones Sociales: Aproximación teórica y su relevancia en la investigación educativa.....	26
2.1. Definiendo el concepto de representaciones sociales	26
2.2. Elementos constitutivos de las representaciones sociales	30
2.3. Funciones de las representaciones sociales	32
2.4. Procesos de objetivación y anclaje.....	34
2.5. Las representaciones sociales y el género en la investigación educativa.....	36
3. Marco metodológico.....	41
3.1. Planteamiento del problema.....	41
3.2. Justificación.....	42
3.3. Objetivos	45
3.3.1. Objetivo general.....	45
3.3.2. Objetivos específicos	45
3.4. Tipo de estudio	45
3.5. Técnicas de recolección de información	45
3.6. Contexto	47
3.7. Participantes	48

3.8. Técnica de análisis de la información	49
3.9. Descripción del trabajo de campo	53
3.10. Consideraciones éticas	54
4. Resultados.....	55
4.1. Definiciones de la violencia sexual	55
4.2. Definiciones de derechos sexuales.....	68
4.3. Fuentes de información	74
4.4. Actitudes ante la violencia sexual	77
Conclusiones.....	80
Referencias	85
Anexos.....	91
Anexo 1: Guion de entrevista semiestructurada.....	91
Anexo 2: Guion de grupos de discusión.....	95
Anexo 3: Consentimiento informado	97

Resumen

La violencia sexual (VS) se ha posicionado como un problema educativo de suma importancia en las instituciones de educación superior. Por ello, esta investigación pretende contribuir al cuerpo de conocimiento sobre violencia sexual en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), a través del análisis de las representaciones sociales que la comunidad estudiantil tiene con respecto a este fenómeno.

Este acercamiento de corte cualitativo se realizó mediante dos técnicas de recolección de datos que fueron, grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas, contando con un total de 22 estudiantes que participaron de manera voluntaria y confidencial. Asimismo, la información fue interpretada a través del análisis del discurso, permitiendo comprender que la VS al interior de la UPN se presenta en tres niveles, directo, estructural y cultural. Por lo anterior, es posible afirmar que algunos de los elementos que permiten la materialización y reproducción de la VS, no provienen propiamente de la universidad, sino que la UPN es un punto de convergencia para los discursos que las y los estudiantes se han apropiado en otras instituciones, tales como la familia. Además, de algunos elementos institucionales como lo son las normativas y el modelo educativo tradicional. Como conclusión del proyecto, se presentan algunas notas de reflexión que permiten articular los hallazgos de esta investigación con algunas acciones que buscan prevenir la VS en esta institución.

Introducción

La prevención y atención de la violencia sexual se ha vuelto una prioridad debido a los altos índices de casos identificados a nivel nacional e internacional. Para ello, el estudio multidisciplinar de este fenómeno resulta bastante importante, pues es a través de la comprensión de sus causas, consecuencias y manifestaciones que pueden plantearse acciones que ayuden a reducir la incidencia de la violencia sexual de manera efectiva.

Sin embargo, la falta de un consenso en cuanto a la definición del fenómeno de la violencia sexual, así como la multiplicidad de perspectivas de las diferentes ciencias que la abordan han logrado señalar la complejidad que implica su estudio y, por ende, el establecimiento de planes de acción para su prevención y atención. Estudios como el realizado por Blair (2009), en el cual la autora intentó buscar los elementos comunes de la violencia en estudios realizados en Europa, ha logrado comprobar la aseveración anterior, lo que resulta en la necesidad de plantear teorías y marcos metodológicos que permitan comprender dicha complejidad.

Autores como Galtung (1998) y Martínez (2016) han señalado que la violencia es un proceso en el cual se conjugan elementos culturales, sociales e históricos, a la vez que han propuesto marcos teóricos que permiten explicar las relaciones entre dichos elementos y plantear algunas guías para su abordaje desde las ciencias sociales. Adoptar este modelo teórico, implica reconocer que antes de un caso de violencia sexual existen una serie de condiciones que dan paso a la materialización de la violencia y las consecuencias que este tiene a nivel social, cultural, institucional e individual.

Como resultado de esta propuesta, es posible pensar la manera en cómo el sistema de género se ve involucrado en la reproducción de discursos, formas de pensamiento y de organización social que permiten perpetuar situaciones de desigualdad y violencia para hombres, mujeres y miembros de la comunidad LGBT+. Por consiguiente, se cuestiona cual es el papel que las instituciones educativas, particularmente las de educación superior, tienen en el aprendizaje de las normas impuestas por este sistema y cómo pueden plantearse formas para transformar las prácticas pedagógicas a su interior.

Estos elementos permiten situar al psicólogo educativo como un profesional en la educación capaz de identificar la manera en la que cultura, sociedad e individuos influyen de forma recíproca. Además, de reconocer los elementos propios de cada institución educativa y de la

comunidad que la conforma. Sin lugar a duda, la educación representa uno de los medios más importantes a través de los cuales se socializan los discursos y las formas de pensamiento que pueden transformar la situación de la sociedad actual.

Esta investigación formó parte del desarrollo del proyecto PRODEP "Diagnóstico sobre Derechos y Hostigamiento y Acoso Sexual en la Universidad" desarrollado por el Cuerpo Académico CA-UPN-112, y en esta se presentarán una serie de argumentos que permiten demostrar la importancia de la teoría de la violencia de Galtung para el abordaje de la violencia sexual, el papel que el sistema de género representa para la legitimación de la violencia sexual y cómo es que las instituciones de educación se ven involucradas en la perpetuación o erradicación de la violencia sexual. Para ello, se establece un marco teórico-metodológico que permita dar cuenta de la relación entre estos tres elementos. La Teoría de las Representaciones Sociales se posiciona como este marco teórico-metodológico, pues establece la existencia de una forma de pensamiento y un sistema de valores propio para cada grupo, en el cual convergen sus rasgos culturales, las condiciones sociales e históricas que enmarcan al grupo, y sobre todo, que entiende la forma en la que la socialización del conocimiento permite emerger formas propias de concebir a la realidad, que a su vez guían las conductas y aspectos emocionales de los individuos.

A partir de articular la Teoría de la Violencia y la Teoría de las Representaciones Sociales, esta investigación se propuso el objetivo de analizar las representaciones sociales que la comunidad educativa de la Universidad Pedagógica Nacional de la sede Ajusco tiene con respecto a la violencia sexual. Comprender la forma en qué se piensa y actúa con respecto a la violencia sexual permitirá contar con un cuerpo de conocimiento que servirá como un marco para el planteamiento de acciones preventivas y de atención a casos de violencia sexual al interior del plantel, mismas que reconocerán las condiciones en las que se materializa a violencia sexual y las características de la comunidad educativa.

Para lograr esto, la organización de esta investigación se compone de cinco grandes apartados:

1. Violencia sexual: Aspectos teóricos e implicaciones en las instituciones de educación superior. En este apartado se pretende realizar una explicación de los elementos que necesitan una mayor amplitud en cuanto al abordaje de la violencia

sexual en el ámbito educativo nacional. Posteriormente se realiza una semblanza de la teoría propuesta por Galtung (1998) y Martínez (2016) en cuanto a una comprensión ampliada de la violencia, en la que esta es entendida como un proceso en el que se ven involucrados elementos culturales, sociales e históricos.

Además, se explica por qué el sistema de género resulta importante para el estudio de la violencia sexual en el ámbito educativo y cómo es que este legitima y reproduce las desigualdades y agresiones entre hombres, mujeres y personas de la comunidad LGBT+.

Al final, se articula a la Teoría de la violencia y el sistema de género en el papel formativo de las instituciones de educación superior. Resaltando la forma en qué pueden modificarse las prácticas pedagógicas a fin de establecer una cultura de igualdad de género libre de violencia.

2. La Teoría de las Representaciones Sociales: Aproximación teórica y su relevancia en la investigación educativa. Este apartado tiene como principal objetivo el explicar la importancia de esta propuesta teórica para el ámbito educativo. Por lo cual, se realiza una breve semblanza de la historia de la teoría de las representaciones sociales, de sus aspectos teóricos y de los elementos que las componen.

Se presta un principal interés a las funciones que las representaciones sociales tienen para los individuos, pues entre algunas de ellas se encuentran la comprensión de la realidad y la guía de acción entorno a las actitudes resultantes de ellas. La comprensión de estas funciones es fundamental para entender el papel que tiene este cuerpo teórico-metodológico en el ámbito educativo.

3. En el marco metodológico se establecen los aspectos que guiarán el desarrollo de esta investigación. Entre estos, se presentan los objetivos a perseguir, los elementos que permiten tener un interés en el abordaje de la violencia sexual en el ámbito educativo, los que permiten justificar esta investigación. También, se definen las técnicas de recolección y análisis de información, detallando las características de las y los participantes, la muestra y el contexto en el que se realizará la investigación.
4. El apartado de resultados tiene como fin mostrar la organización de la información recolectada y la organización de esta en categorías que permitan comprenderla.

Cabe destacar, que dichas categorías emergieron a partir del discurso de las y los participantes y las teorías que guían esta investigación. Se espera que esta información permita dar cuenta de la forma en que la violencia sexual es representada por la comunidad estudiantil, así como de la forma en que estas representaciones han podido emerger.

5. Por último, en las conclusiones se realiza la articulación de los apartados anteriores, brindando una semblanza de la situación actual de la violencia sexual al interior de la Universidad Pedagógica Nacional sede Ajusco. Así como el establecimiento de algunas necesidades actuales de esta institución educativa, esperando contribuir así al establecimiento de estrategias que permitan transformar estas representaciones y con ello prevenir y erradicar a la violencia sexual.

1. Violencia sexual: Aspectos teóricos e implicaciones en las instituciones de educación superior

El estudio de la violencia sexual (VS) ha tomado una notable importancia como resultado de los índices de violencia que organismos internacionales y nacionales han mostrado. Esta situación ha provocado el incremento de legislaciones y programas, de carácter internacional y nacional, cuyo objetivo es prevenir, atender e incluso sancionar a la VS, además, resulta necesario señalar el interés por parte de diversas disciplinas como lo son la antropología, la sociología y la psicología hacia el estudio de la VS. Resultado del estudio de la VS ha permitido reconocerla como un fenómeno que no se reduce únicamente a la producción de daños físicos o psicológicos o a la consecución de un fin, sino que también permite la violación de derechos humanos, evitando el acceso igualitario a ellos, situación que permite el establecimiento de las condiciones necesarias para la perpetuación de este fenómeno.

Sin embargo, el abordaje de la VS resulta complejo, pues pareciera ser que las definiciones existentes no cuentan con un consenso entre las distintas ciencias que la estudian. Como consecuencia, existen múltiples formas de definir a la VS, ya sea destacando sus manifestaciones o los ámbitos en los que se hace presente, a su vez es posible reconocer los usos pragmáticos y teóricos de cada una de esas definiciones, por lo que es necesario realizar un sustento sobre la propuesta de esta investigación.

Por ello, en este capítulo se pretenden establecer algunas consideraciones sobre el abordaje que se ha realizado en el estudio de la VS, retomando como principales ejes teóricos a las investigaciones de Elsa Blair acerca de los estudios de violencia realizados en Europa, y las derivaciones que han tenido en el abordaje de la VS. Se incluyen también algunas investigaciones realizadas en México sobre la violencia en el ámbito educativo, con el objetivo de recuperar las representaciones sobre la violencia y sus aportes al estudio de este fenómeno.

Además, se retoma la teoría de la violencia, cuyo principal precursor es Johan Galtung, mostrando una serie de argumentos con el objetivo de vincular a la VS con los elementos sociales, históricos y culturales que permiten sentar las condiciones para su producción y reproducción. Esta teoría permite ampliar la visión del fenómeno de la VS a los niveles cultural, estructural y directo, y entender que este no emerge de manera espontánea, sino que es un proceso que se encuentra en un constante vaivén.

Asimismo, se destaca la relación existente entre la VS y el género, mostrando cómo las normas y formas discursivas y de pensamiento predominantes influyen en la justificación, mantenimiento y normalización de la VS. Por lo cual, se presenta la influencia que el género tiene en la manifestación de la VS y cómo es que se establece en los niveles culturales, institucionales e individuales.

Por último, al entender que la VS depende en gran medida de los aspectos culturales, sociales e históricos para mantenerse y reproducirse, es posible cuestionar cuáles son las formas en que las Instituciones de Educación Superior (IES) participan en la reproducción o eliminación de la VS, así como las consecuencias que la VS puede tener en el ámbito educativo. Para ello, se describen las funciones sociales que las IES desempeñan y cómo éstas influyen y se ven influenciadas por el entorno en el que se encuentran insertas.

1.1. Consideraciones sobre la violencia sexual

Como punto de partida es necesario tomar en consideración la investigación realizada por Blair (2009), esta investigadora llevó a cabo una revisión exhaustiva de los estudios que se habían hecho en Europa sobre la violencia hasta ese momento. En dicha revisión, el interés de la autora se centró en las diferentes formas de abordaje de la violencia por parte de los autores europeos con el objetivo de construir una definición teórica de la violencia que le permitiera dar cuenta de las diversas manifestaciones de este fenómeno en Colombia. A partir del trabajo de esta autora posible concluir que hablar de violencia implica reconocerla como un fenómeno complejo cuyas características, manifestaciones y elementos constitutivos son difíciles de conjugar en una sola definición teórica. Pues más allá que existir una definición totalitaria de violencia, los estudios que esta autora indagó sólo logran describir las formas en que las violencias se manifiestan y, con suerte, mostrar algunas de las causas relacionadas a ellas.

Sin embargo, aunque objetivo principal de esta autora no se cumplió, el mayor aporte de su trabajo consistió en mostrar como la violencia se define y estudia a través de la influencia que existe por parte de diversos factores como lo son el poder, los discursos, las formas de pensamiento y las condiciones sociales e históricas en las que se encuentra enmarcada. Como resultado, la autora problematiza la construcción del concepto de violencia y concluye que la gran diversidad de conceptualizaciones que existen sobre este fenómeno permite dar cuenta de

las variaciones que de este se derivan, dando pauta al establecimiento de líneas de conocimiento y legislaciones que permiten entender de forma específica a cada uno de ellos.

Si bien, el trabajo antes citado fue realizado por una autora colombiana en el contexto europeo, esa investigación permite reconocer cómo la mirada a contextos distintos permite contar con una percepción más amplia del fenómeno de la violencia al comparar los diferentes cuerpos teóricos y metodológicos empleados en dichas investigaciones y reconociendo la manera en que los sistemas de valores, de pensamiento y discursivos influyen el abordaje de la VS. A partir de esta reflexión, resulta imprescindible entender la forma en que la VS ha sido abordada en el contexto mexicano, prestando mayor interés al ámbito educativo y papel como agente formativo y socializador. A continuación, se muestran algunos de los estudios y legislaciones mexicanas, enfatizando los elementos principales en su planteamiento y los resultados obtenidos, así como la forma en que las leyes nacionales y los organismos internacionales han influido en ellos.

Para iniciar, es necesario presentar la forma en que los organismos internacionales definen a la VS, pues en la mayoría de los casos estas son el punto de partida para el planteamiento de leyes nacionales y de algunos estudios. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2017), define a la VS como el acto o la tentativa de consumir un acto que dañe la sexualidad o el cuerpo de una persona a través del uso de la fuerza. Por su parte, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR, 2003), añade que la VS puede derivar en daños físicos, psicológicos y emocionales para la víctima, también propone una serie de formas en las que la VS se hace presente y que son:

- Violación y violación marital.
- Abuso sexual en contra de menores.
- Sodomía forzada y la violación anal.
- Intento de violación.
- Abuso sexual.
- Explotación sexual.
- Prostitución forzada.
- Acoso sexual.
- El uso de la VS como arma de guerra o método de tortura.

A partir de las definiciones brindadas por ambos organismos, es posible observar que en ambos casos la VS se encuentra relacionada a un momento específico, aquel en el que la VS se manifiesta, implicando solamente a el/los victimario(s) y a la(s) víctima(s). Además, las manifestaciones de la VS presentadas por el ACNUR (2003), implican solamente la dimensión tangible de este fenómeno, por lo que pareciera ser que el interés en todo aquello que precede y sucede a la VS pasa a segundo plano. Pues si bien la OMS (2017) reconoce que entre los factores de riesgo de la VS se encuentran: el nivel de estudios de ambas partes, la historia de vida y la exposición a situaciones de violencia, adicciones, condiciones psicológicas, así como las normas sociales e ideologías que mantienen la noción de superioridad de los hombres frente a las mujeres, estas sólo se hacen presentes en la etapa de prevención y no en la comprensión de todo el fenómeno de la VS. Con lo que resulta necesario indagar las formas en que estos se elementos se relacionan con todo el proceso que implica la VS.

Por otra parte, el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES, 2006) indica que desde 1998 el interés de México por conocer la prevalencia de la violencia y con ello identificar sus causas y consecuencias, ha logrado la instauración de la Encuesta Nacional de Violencia contra las Mujeres (ENVIM) y la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH). Los resultados de la ENDIREH 2016 (Instituto Nacional de Geografía y Estadística [INEGI], 2017) plantean un panorama alarmante, pues de acuerdo con sus resultados, el 41.3% de las mujeres mayores de 15 años han sufrido de violencia sexual.

Además, desde el 1° de febrero del 2007 se promulgó la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV, 2007), la cual busca la prevención, sanción y erradicación de la violencia contra las mujeres. Y derivado de ello, establece como principios rectores la búsqueda de la igualdad jurídica entre hombres y mujeres, la no discriminación, el respeto a la dignidad y la libertad de las mujeres.

Los principales aportes que realiza esta ley son la caracterización de los diversos tipos de violencia, con los cuales se reconoce que la violencia no sólo remite a manifestaciones y daños físicos. Establece que los tipos de violencia son: psicológica, física, patrimonial, económica y sexual. Esta última alude a cualquier acto que tiene como objetivo el degradar o dañar el cuerpo y/o la sexualidad de la víctima, vulnerando así su libertad, dignidad e integridad física (LGAMVLV, 2007).

También, establece las formas en que estos tipos de violencia se manifiestan en los ámbitos familiar, laboral, educativo y comunitario. Bajo el planteamiento de este estudio, resulta interesante el reconocimiento que esta ley da a las principales manifestaciones de la VS en el ámbito educativo, siendo estas el acoso y el hostigamiento sexual (LGAMVLV, 2007), y cuyas definiciones son:

- Hostigamiento sexual: Refiere a una forma de violencia en la que el ejercicio de poder se hace presente a través de una relación de subordinación de la víctima ante el victimario. Sus principales manifestaciones se dan mediante conductas físicas y/o verbales en las que existe una connotación sexual lasciva.
- Acoso sexual: En esta forma de violencia no existe una subordinación, pero sí un ejercicio de poder que promueve que la víctima sea indefensa ante el victimario. En ambos casos el número de eventos no es relevante.

Otro de los aportes que se proponen en esta ley consisten en una serie de recomendaciones en las etapas de prevención, atención y erradicación de la VS en el ámbito educativo. Algunas de las acciones que se sugieren son el establecimiento de políticas educativas basadas en los principios rectores de esta ley, el fomento de una cultura libre de violencia a través de programas educativos, el desarrollo de investigación multidisciplinar cuyo objetivo sea el establecer formas de detectar la violencia en centros educativos, difusión de información que permita la prevención y atención de violencia contra las mujeres, la capacitación docente y del personal en materia de derechos humanos y políticas de prevención, atención, sanción y erradicación de formas de violencia contra las mujeres, entre otras (LGAMVLV, 2007).

Con los aspectos revisados de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV, 2007), es posible ver que, al menos en su planteamiento, las propuestas que realiza tanto en la caracterización de las formas de violencia y los ámbitos en los que se hace presente, particularmente la VS en el ámbito educativo, así como las formas de prevención, atención, sanción y erradicación, parecen ser sensibles a las condiciones sociales, históricas y culturales que la enmarcan. Esta aseveración se realiza en función del reconocimiento del papel que la cultura juega en su producción y mantenimiento, pues reconoce que la VS es una clara manifestación de la supremacía del hombre sobre la mujer, y busca establecer los mecanismos para transformar este hecho.

A pesar de que se puede pensar que esta ley está centrada sólo en la búsqueda de la erradicación de la VS en contra de la mujer, resulta necesario entender que esta focalización es resultado de estadísticas como las que presenta el INEGI (2017) en la ENDIREH 2016, y que muestran que las principales víctimas de la VS son las mujeres, mientras que los hombres son quienes se posicionan como los victimarios. Sin embargo, tal y como lo plantean González et al (2012), conocer la forma en la que los hombres y personas LGBT+ se ven afectadas por los aspectos culturales que promueven las relaciones desiguales entre hombre y mujeres, resulta imperativo pues permite identificar aspectos de la cultura y la organización social que resultan necesarios para entender la VS. A continuación, se presentan una serie de investigaciones empíricas que permiten dar cuenta de la situación actual de México en materia de VS en el ámbito educativo.

Aguilar y Salcedo (2008), caracterizan a la VS como una serie de agresiones físicas o psicológicas que pretenden obtener un fin sexual, proponen el entendimiento de la VS a través de un modelo ecológico, con el cual el análisis de la información se realiza a partir de los niveles, individual, relacional, comunitario y social. Este análisis, resulta más enriquecedor, pues permite sentar las bases para entender que la VS no sólo se reduce a un momento aislado, en el que se produce el acto violento. Sin embargo, esta ampliación del análisis de la VS meramente pretende relacionar la VS a ciertas características de la víctima y del victimario, y en algunos casos a terceros involucrados, pero no se indica más acerca de cómo estas características influyen en el número de casos de VS o las condiciones en las que estos se presentan.

Por su parte, Benítez, Cantón y Delgadillo (2014), pretendieron caracterizar a la VS en la infancia y adolescencia, para ello, utilizaron los términos de abuso sexual infantil y VS, cuyas definiciones remiten a la acción, que implica la presencia de conductas en las que la víctima se ve involucrado en situaciones en las que existe o no un contacto físico pero sí una intención sexual, o a la omisión, que son situaciones en las que no se cumplen las necesidades de los individuos en el ámbito de la sexualidad. Su método consistió en el análisis de los expedientes de una muestra de 38 niños y 40 adolescentes, que reportaron ser víctimas de abuso sexual. El análisis se realizó a través de las características sociodemográficas y del abuso reportados en las denuncias. Los principales resultados arrojaron que el mayor porcentaje de las víctimas son mujeres y que los principales agresores son hombres, y a pesar de que existen variables como

la escolaridad, religión y nivel socioeconómico, entre otras, estas parecen estar presentes sólo como una forma más de delimitar las condiciones en que se producen los casos de VS y principales características de las víctimas y victimarios.

Fernández (2014) buscó coadyuvar a la implementación de una educación sexual que se rigiera por la perspectiva de género, pues reconoció que la actual forma de impartirla sigue permeada de aquellos aspectos negativos que son resultados de los discursos religiosos en su contra. La principal preocupación de esta autora fue el incremento en los casos de violencia en el noviazgo que son producto de una educación sexual sesgada y la desinformación resultante de ella, derivado de esta preocupación, la autora se encargó de brindar un panorama sobre los casos de violencia en jóvenes, a partir de la revisión de varios instrumentos nacionales e internacionales. Como conclusión, la autora señaló la importancia de la inclusión de la educación sexual en las escuelas, pero añadiendo instrumentos de evaluación que permitan dar cuenta de sus resultados.

A través de la revisión de estos estudios, fue posible determinar que la investigación cuantitativa es predominante en el estudio de la VS, en ellas se realizó una búsqueda de definiciones operacionales que permitieron cuantificar el número de casos de VS que se presentan en determinadas áreas y poblaciones. Dicha operacionalización trata de relacionar determinadas conductas a un fenómeno que resulta difícil medir por sí mismo, por lo que esta asociación deriva en la construcción de instrumentos que permiten constatar la frecuencia de casos de VS que se viven en una determinada población y lugar, permitiendo así la existencia de posibles sesgos si se pretendieran generalizar los resultados.

Si bien Martínez (2016) reconoce que esta proliferación de estudios cuantitativos responde a una lógica jurídica e institucional en la que es necesario contar con instrumentos que permitan identificar de forma sencilla los casos de violencia, en este caso particularmente de VS, así como la cuantificación de estos para el establecimiento de estadísticas que permitan dar cuenta de los avances de esfuerzos encaminados a la erradicación de la VS. Es necesario no dejar de lado, aquellos aspectos culturales, sociales e históricos que sientan las bases para que la VS pueda existir y mantenerse, así como del reconocimiento de la participación que las instituciones e individuos tienen en ella.

A partir de la revisión de estas de los aportes de organismos internacionales, nacionales y de la investigación empírica realizada en materia de VS, se establecen los siguientes puntos de partida para la realización de este proyecto, mismos que permiten realizar una investigación amplia sobre las principales manifestaciones, atribuciones y condiciones en las que se produce la VS. Estos elementos son:

- El daño al cuerpo y a los derechos humanos y sexuales de las personas.
- La inclusión de la dimensión de la sexualidad y no sólo la referencia al sexo.
- La recuperación de experiencias de hombres, mujeres y personas LGBT+ con respecto a la VS.
- Entender a la VS como un fenómeno complejo que se ve influenciado por las condiciones sociales, culturales e históricas que la enmarcan.

1.2. La violencia sexual desde una perspectiva ampliada

Para iniciar este apartado, es necesario recuperar la postura que Blair (2009) tiene con respecto a la problematización del concepto de violencia, pues reconoce que no es posible brindar una definición totalitaria y unívoca de violencia. Esto se debe a que la mayoría de los estudios refieren a la violencia como una serie de fenómenos que en ocasiones cuentan con características distintas e imposibles de empatar. Bajo esta línea de pensamiento, Martínez (2016) señala la influencia que el estudio de la violencia desde la mirada de distintas disciplinas tiene sobre esta dificultad de establecer una definición capaz de explicar las perspectivas de estos campos de estudio.

Sin embargo, ambos autores aceptan que, pese a las dificultades de una multidisciplinariedad en el estudio de la violencia, es posible encontrar aportes de tal diversidad. Por ejemplo, en el caso de Blair (2009), a partir de la comprensión de las condiciones en que cada uno de los estudios que analizó, le fue posible entender que la perspectiva de los investigadores se encuentra permeado por las condiciones sociales, históricas y culturales que lo enmarcan. Con lo que fue capaz de deducir que esas mismas condiciones se encargaban de atribuir un sentido a los actos violentos.

Martínez (2016) al recuperar algunas de las definiciones analizadas en la investigación de Blair, logró establecer algunos elementos comunes en dichas definiciones, estos son:

- El uso de la fuerza.
- La producción de daño.
- La recepción del daño por una o varias víctimas.
- La intención que produce el acto violento.
- El fin último de lograr que la(s) víctima(s) dé o haga algo que no desea.

Con la identificación de estos elementos, el autor concluyó que las definiciones de violencia basadas en ellos no podían dar cuenta de la complejidad del fenómeno de la VS, ya que la agresión parecía emerger de forma espontánea, sin provocar cambios posteriores a él y sin tomar en consideración las condiciones previas que permitieron que la agresión se concretara. Así es que fue posible identificar lo que González et al. (2012) denominan una definición restringida de la violencia, cuya principal característica es que alude únicamente a actos de violencia en el que se ven involucrados participantes en concreto, victimario(s)-víctima(s). Este tipo de definiciones clasifican a la violencia en tres principales manifestaciones: violencia psicológica, física o sexual. Otras de las características que comparten las definiciones de violencia restringida es que la reducen a acciones o comportamientos, sin tomar en consideración la relación que existe entre las condiciones sociales, históricas y culturales y la violencia. Además, excluye a otras modalidades de la violencia y dificulta la posibilidad de detallar los motivos reales del fenómeno de la violencia (Martínez, 2016).

Los supuestos que Martínez (2016) y González et al. (2012) se corresponden la propuesta teórica de la violencia de Johan Galtung (1998, 2016), ya que él entiende que la violencia no es un acto que emerge de forma espontánea, sino que existen una serie de condiciones previas a la materialización de la violencia. Galtung (1998) se percata sobre el principal interés que se presta a las consecuencias que la violencia tiene, por ejemplo, el número de víctimas, los daños físicos y materiales que la violencia produce, además se da cuenta de la relegación que existe sobre la importancia de condiciones previas y posteriores a la violencia. Es ahí cuando comienza a preguntarse ¿qué es lo que antecede a la violencia? ¿Qué sigue a la violencia? Teniendo estas preguntas como referentes inicia con el establecimiento de una definición ampliada de la violencia.

Como se explicó previamente, la definición restringida de la violencia refiere a sólo al momento específico en el que se presenta un acto violento que involucra el uso de la fuerza

(física o psicológica) para la consecución de un fin (Martínez, 2016). En el caso de la definición de VS incluida en la Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV, 2007), esta pasa a ser un tipo de violencia que tiene como objetivo el daño al cuerpo o la sexualidad de víctima, a la vez que refleja una forma de dominación masculina. Esta definición permite entender que un acto de VS, implica sólo a dos personas o grupos de personas, la(s) víctima(s) y el (los) victimario(s), también excluye la presencia de algún tercero y las implicaciones que puede tener en el acto violento, y a la vez no existe una vinculación con las condiciones que lo enmarcan.

Siguiendo con la caracterización de la definición restringida de violencia, Galtung (1998) añade que sólo se presta atención a las consecuencias visibles de este fenómeno, por ejemplo, en los estudios realizados por Aguilar y Salcedo (2008) y Benítez, Cantón y Delgadillo (2014), se establece el porcentaje de individuos que han sufrido de VS y la forma en la que esta se ha manifestado en dichos casos, sin profundizar en las causas y consecuencias de estos, aunque esto último se debe principalmente al enfoque de los estudios. A pesar de que las definiciones restringidas de la violencia permiten facilitar la identificación de casos, así como la cuantificación y establecimiento de estadísticas que resaltan la importancia de atender a la VS (Martínez, 2016), entender a la violencia como un fenómeno aislado promueve el establecimiento de acciones específicas e inmediatas que no dan una solución real al problema.

Tal y como lo señala Segato (2003) uno de los principales errores que se realiza en las acciones de prevención, atención y estudio de la VS radica en el hecho de que la perspectiva predominante en cada una de estas acciones está basada en la prescripción de cómo proceder ante cada una de ellas, es decir, que el papel que juegan las legislaciones actuales se basan meramente en indicar cuáles son los pasos que se deben de seguir para erradicar a la VS, como si se tratase de una guía definitiva. En el caso de la Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV, 2007), se prescriben acciones preventivas, de atención, sanción y erradicación para cada una de las instancias involucradas, por ejemplo, en el caso de la Secretaría de Educación Pública, se establece a la generación y divulgación de conocimiento, el desarrollo de políticas públicas y programas educativos enfocados en la promoción de una cultura de igualdad, equidad y no discriminación, y garantizar las condiciones para el cumplimiento de los derechos.

Pero pareciera que la mera prescripción de acciones propuestas en las legislaciones no resulta suficiente, pues de acuerdo con los datos del Observatorio Nacional para Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior (ONIGIES, s.f.) se muestra que el avance de las 54 IES participantes bajo en el indicador de no violencia, que incluye los aspectos de prevención y atención de casos de violencia de género (VG). En particular, los casos de VS y VG que Barrera y Barreto (2017) muestran en su informe “*El derecho de las mujeres a una vida libre de violencia en las Instituciones de Educación Superior (IES) en México*”, y que se retoman de las experiencias de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad Autónoma de Chapingo (UACH), la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), sirven de ejemplo para mostrar las omisiones que estas IES tienen en materia de:

- Modificación de marcos legales que busquen eliminar conductas de discriminación y violencia.
- Adopción de medidas que condenen y sancionen la violencia contra las mujeres.
- Garantizar la protección de las mujeres ante situaciones de violencia y discriminación.
- Eliminación de formas de discriminación y violencia hacia las mujeres.
- Modificación de patrones de conducta socioculturales basados en estereotipos.
- Registro de casos de violencia.

Estas omisiones, son un claro ejemplo de la inexistencia de mecanismos eficientes para garantizar el cumplimiento de las funciones prescritas por la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV, 2007) a la Secretaría de Educación Pública, pues pareciera ser que se pretende la implementación de estas acciones de forma inmediata, sin tomar en consideración las características de la IES y las personas que las conforman, haciendo evidente que, a pesar de los beneficios inmediatos de una definición restringida. Resulta necesario indagar en las manifestaciones de la violencia y las condiciones sociales, históricas y culturales que influyen en ellas. Segato (2003) señala que resulta imperativo entender que las formas y variaciones en la que se presenta el problema de la VS en

diferentes áreas geográficas depende en gran medida de la cultura y cómo esta es asumida en las relaciones sociales, en las cuales la categoría de género resalta de manera importante.

A partir de esto, Galtung (1998, 2016), Martínez (2016) y González et al. (2012) se posicionan como autores que entienden el sesgo que las limitaciones y la reducción en el abordaje de la violencia. Por lo que buscan una definición que permita dar pauta al entendimiento de la violencia como un fenómeno complejo y así derivar las diferentes formas en las que se hace presente. Por ello, Galtung (2016) este autor define a la violencia como una forma de privar a las personas de sus derechos humanos, además de la limitación el potencial humano al ceñir las cuatro necesidades básicas: supervivencia, bienestar, identidad y libertad. Con esta propuesta el autor pretende sentar las bases para la presentación de una definición de violencia que, además de mostrar las diferentes modalidades inmediatas en las que se presenta la violencia, también sean tomados en considerados aquellos elementos sociales y culturales que permiten legitimarla y reproducirla. Estos elementos se explican más adelante.

A partir de este punto, resulta necesario especificar que al entender a la VS, bajo la línea de la LGAMVLV (2007) y la OMS (2017), como el daño al cuerpo o la sexualidad de las personas, y al articularla con la definición de Galtung (2016), es posible aludir a la VS como la privación de los derechos sexuales de las personas, así como la limitación de su potencial sexual. Para continuar con esta vinculación de la teoría de la violencia de Galtung y la VS, los derechos sexuales se definen como la gama de libertades y garantías que permiten a las personas la toma de decisiones informadas y responsables sobre el cuerpo y la sexualidad, además de proveer las condiciones necesarias para su ejercicio. Esta definición es resultado de la síntesis del trabajo realizado por Petchesky (2000), y las aportaciones Bonnacorsi y Reybet (2008) y Juárez (2009), estas últimas refieren a los ejes constitutivos de los derechos sexuales, que son:

- La toma de decisiones libres y responsables sobre el cuerpo y la sexualidad.
- La disposición del propio cuerpo.
- La no discriminación.
- El ejercicio de la sexualidad.

La articulación realizada en la definición de VS y la inclusión de los derechos sexuales como uno de los elementos constitutivos de esta, permiten reconocer que la VS no refiere sólo a la producción de un daño visible en contra del cuerpo de una persona, sino que involucra

afectaciones que no suele ser tangibles, como por ejemplo, los mensajes que se pretenden comunicar, de forma intencional o no, a través de un hecho violento e incluso identificar cómo las creencias, ideologías, prácticas y discursos producidos en determinadas condiciones sociales, culturales e históricas, así como las formas de interacción social y los sistemas de valores, representan elementos que participan de forma directa e indirecta en la perpetuación de la VS. Como resultado de estos planteamientos es posible identificar los siguientes tipos de VS que obedecen a la propuesta de una definición ampliada de Galtung (1998, 2016):

- Directa.
- Estructural.
- Cultural.

La violencia directa se corresponde con la definición restringida de la VS, pues refiere al momento en el que se presenta una interacción entre los implicados, se habla de la víctima o víctimas y del victimario o victimarios, pero se añade la posibilidad de la presencia de espectadores. González et al (2012), añaden que en este tipo de violencia existen por lo menos cuatro manifestaciones que son el daño físico y psicológico, así como el acoso y la VS. Sin embargo, la VS no es resultado de motivaciones aisladas, Martínez (2016), reconoce que existe una vinculación con condiciones previas que permiten a la VS materializarse, estas condiciones se abordan en los siguientes tipos de violencia.

La violencia estructural se define como las formas de organización y estratificación social, así como a la existencia de conflictos entre grupos que originan situaciones de explotación, discriminación y marginación (González et al, 2012). Una de las principales características de este tipo de violencia es que no se necesita de un emisor de la violencia, sino que la estructura (sistemas de organización y estratificación) es violenta en sí misma, pues el acceso o reparto de los recursos simbólicos o materiales se realiza a favor de alguna de las partes y en perjuicio de las otras (La Parra y Tortosa, 2003), sentando las condiciones para que la violencia directa se pueda manifestar.

Galtung (2016) añade que la violencia estructural representa un proceso que impide la formación de una conciencia crítica con respecto a los elementos culturales que conforman a este tipo de violencia, y se consolida a partir del consentimiento otorgado por agentes sociales, como las instituciones educativas, que conforman dichas estructuras. Hacer uso del término de

violencia estructural permite reconocer que existen mecanismos de poder que mantienen la separación vertical de los estratos sociales, dando como resultado la insatisfacción de las necesidades básicas del ser humano.

Algunos de los medios que permiten a la violencia estructural mantenerse, según Galtung (2016) son: la alienación, que consiste en las formas mediante las cuales los individuos se apropian e interiorizan los elementos culturales, en este caso, aquellos que resultan violentos para las necesidades y el potencial de los seres humanos (mismos que son explicados en el siguiente apartado), pues supone la adopción de la cultura dominante sobre la suya. Un segundo medio es la represión, en el caso de la VS implican la privación del acceso a los derechos sexuales a través del estigma y el rechazo. Una de las principales manifestaciones de este medio es la exclusión, un ejemplo de esto consiste en la aversión a las diversas formas de identidades, expresiones y prácticas de la diversidad sexual, que se alejan de aquello que se denomina “normal” (Fonseca y Quintero, 2009).

Por otra parte, la violencia cultural es aquel tipo de violencia que permite justificar y legitimar a los otros tipos de violencia (Galtung, 2016). Esto se logra a través del establecimiento de sistemas relacionados a los seis aspectos simbólicos de la cultura que dan pauta a este tipo de violencia: la religión, la ideología, el lenguaje, las artes, la ciencia empírica y la ciencia formal.

Las formas en las que estos elementos se vuelven parte de la violencia cultural son: mediante el establecimiento de normas de comportamiento consideradas como correctas e incorrectas establecidas por una fuerza mayor a la humana (religión), un sistema de valores, ideas y pensamientos que se derivan de un ser superior (religión) o que es propia de un individuo con determinadas características como lo pueden ser la clase, raza, sexo, género, orientación sexual, etcétera (ideología) y que expresan la superioridad de unos individuos sobre otros. Por otra parte, el lenguaje y el arte, se vuelven poderosos medios a través de los cuales se perpetúan las ideologías dominantes, en el caso del lenguaje, las formas de comunicarnos e incluso los idiomas dominantes se hacen evidentes, por ejemplo, en el caso de algunos idiomas con orígenes latinos, el género femenino es invisibilizado al no contar con términos que permitan identificar a los diversos géneros, por lo cual los términos de género masculino se emplean para referirse a los individuos en general (Galtung, 2016). Mientras que el arte, permite

plasmar situaciones, personajes y sitios que resultan significativos para los sistemas dominantes. Por último, la ciencia empírica y la ciencia formal al respaldar a los sistemas dominantes permiten dar un sustento a los argumentos que justifican a estos.

La caracterización de cada uno de estos tipos de violencia permite trasladar elementos que enriquecen el estudio de la VS, al incluir aspectos como la organización social, sistemas de valores, creencias y pensamientos que permiten legitimar los actos de violencia, incluso cuando no hay un agresor directo. Ahora resulta importante reconocer cómo los sistemas de dominación basados en el género funcionan en la reproducción y mantenimiento de la VS, se presta principal atención a la categoría género pues los discursos religiosos y biologicistas, se establecen cuáles son los comportamientos propios de cada sexo y que se consideran naturales y normales, incluso si estos atentan contra las libertades o limitan el potencial de las personas.

1.3. Género y violencia sexual

Uno de los principales motivos que colocan al género como el centro de interés de este estudio, consiste en que, debido a los altos índices de VS que sufren las mujeres a nivel mundial, el 35% (OMS, 2017), y el 41.3% a nivel nacional (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2017), así como la evidencia de que los perpetradores son en su mayoría hombres (Aguilar y Salcedo, 2008; Benítez, Cantón y Delgadillo, 2014), es posible pensar que la VS puede ser considerada como una forma de comportamiento y de relación común entre ambos géneros. Entonces, resulta importante develar qué se entiende por género y a partir de ello, determinar cuáles son las formas en las que esta categoría permite o no la reproducción de la VS desde una definición ampliada.

Por lo anterior, es relevante contar con una definición sobre el concepto género a fin de comprender las implicaciones que este tiene en las relaciones sociales, formas de pensamiento, creencias y prácticas. Acudimos a la definición proporcionada por el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo ([PNUD], 2007):

“el concepto de género alude a las formas históricas y socioculturales en que mujeres y hombres construyen su identidad, interactúan y organizan su participación en la sociedad. Estas formas varían de una cultura a otra y se transforman a través del tiempo” (p.9).

Lamas (1996), indica que algunos de los orígenes de la definición de género se consiguen a partir del cuestionamiento sobre las desigualdades entre hombres y mujeres, que principalmente se encontraban justificadas a partir de discursos naturalistas, que determinaban que estas diferencias se debían a las condiciones biológicas relacionadas al sexo y que daban pauta a la subordinación de las mujeres, estableciendo que esta era natural e inevitable. Sin embargo, a modo de oposición los argumentos culturalistas y feministas, comenzaron a percatarse de la debilidad de estos argumentos, pues en caso de ser ciertos, no deberían de existir variaciones entre las diferencias entre hombres y mujeres de una cultura a otra, pero esto no fue así, pues el trabajo no tenía relación con las características de los sexos.

Es así como el género, tal y como lo indica INMUJERES y el PNUD (2007), comienza a reconocer que aquellas atribuciones realizadas a hombres y mujeres varían de acuerdo con las condiciones históricas y socioculturales que las producen. Pero incluso, esta definición resulta insuficiente para dar cuenta de la amplia diversidad de identidades de género que existen, así como de los comportamientos que no se adecúan a los estándares de género. Son estos cuestionamientos realizados por los movimientos feministas, así como las críticas hechas por la teoría del género y la relevancia de los aspectos históricos, que comienza a conformarse una resignificación de la sociedad, la cultura y la política, apoyada en la perspectiva y la participación de las mujeres (Lagarde, 1997).

La principal característica de esta nueva resignificación parte del supuesto de que cada cultura cuenta con una forma distinta de interpretar y ver al género. Esta cosmovisión se articula a partir de la historia y las tradiciones de cada cultura (Lagarde, 1997), y se ve permeada de las formas de pensamientos, los sistemas de valores y las normas de cada grupo. Y a su vez se articula con otras configuraciones sociales como lo son las estratificaciones sociales derivadas de la clase y etnia. Entre las principales características que tiene esta nueva resignificación se encuentran, según Lagarde (1997):

- El carácter académico, ilustrado y científico.
- Reconoce, analiza y comprende las características que definen a las mujeres y hombres de forma específica.
- Promueve una humanidad basada en la diversidad y la democracia.

- Reconoce que los sistemas de organización y estratificación social basados en el género y que promueven la desigualdad y la injusticia, cuentan con aspectos nocivos y opresivos.

Sin embargo, pese a los beneficios que presenta adoptar esta nueva cultura de género, no resulta fácil la aceptación de esta, pues tal y como lo explica Rubín (1989), existen rasgos sociales que impiden este propósito, dichos rasgos son denominados por esta autora como los axiomas fundamentales, que son:

- El esencialismo sexual: Cuya principal premisa es que el sexo, como característica biológica antecede a la vida social de los individuos, por lo que adquiere un carácter inalterable, impermeable a las condiciones sociales e históricas. Algunos de los discursos que le han permitido mantener al sexo este carácter de inmutabilidad son los discursos biologicistas y religiosos en torno a la sexualidad.
- La negatividad sexual: Este axioma se presenta como una de las consecuencias del esencialismo sexual, ya que se le atribuyen connotaciones perjudiciales a las prácticas sexuales e identidades que traspasan las fronteras de lo permitido. Este carácter negativo se ve relacionado con el peligro y la destrucción del orden.
- La falacia de la escala extraviada: Se concibe como una extensión de la negatividad sexual, que se basa en la sobrevaloración de las diferencias.
- Valoración jerárquica de los actos sexuales: Este axioma acepta la existencia de un sistema de jerarquización que se basa en la valoración sexual. Se establecen “parámetros” que indican el grado de reconocimiento, respeto, legalidad, el apoyo que se percibe de las instituciones y los beneficios materiales que se reciben en función de grado de cumplimiento de los lineamientos establecidos por las formas institucionales de la sexualidad.
- La teoría del dominó del peligro sexual: La premisa de este axioma consiste en que, conforme se vayan rebasando y desdibujando los límites de lo permitido, existe una mayor probabilidad de desestabilizar el orden social, sumergiendo a la sociedad al caos.
- Ausencia de la variedad benigna: Debido a que estos axiomas están fundamentados en una ideología sexual basada en la búsqueda de un modelo único y correcto de la

sexualidad, la diversidad se establece como una amenaza y deformidad de los estándares instaurados.

Entender la forma en la que estos axiomas forman parte de la cosmovisión de género que se organiza bajo la institucionalización y la naturalización de la heterosexualidad, permite comprender cómo se conforman estas cosmovisiones. Un ejemplo de esto es mostrado por Rubín (1989), ya que los discursos basados en las creencias y valores religiosos han permitido establecer una concepción negativa con respecto a los daños que provoca el sexo en los adolescentes, y pese a que estos discursos van quedando relegados con las diferentes transformaciones sociales producidas por el devenir histórico, han quedado injertos en las estructuras sociales, lo que a su vez impide el acceso de los jóvenes al conocimiento y experiencias sexuales.

Siguiendo con el carácter cultural, social e histórico que se le ha atribuido a la construcción del género, Butler (1999/2007) añade que el género es performativo, por lo cual este sólo se construye a partir de la repetición de las prácticas que regulan la sexualidad, así como de las prohibiciones que le impiden al individuo acceder a una sexualidad que se encuentre alejada del poder. Es así como la conformación del sujeto se realiza mediante la repetición de las expresiones de género, que a su vez son producidas por la performatividad de estas.

Para Butler (1999/2007), la sexualidad se construye al interior de aquello que el discurso y el poder establecen, por lo que la constitución de los sujetos se encuentra regulada por las estructuras resultantes de estas imposiciones. Pero, es aquí donde se presenta una paradoja, pues las estructuras que constituyen a los sujetos son las mismas que liberaran al sujeto de la subordinación al género. Bajo este supuesto, la conformación de la identidad de los sujetos y la constitución del sujeto mismo es antecedida por la existencia de estas reglas que el mismo sistema produce. Por ello, el estar de acuerdo y el seguir dichas reglas se rige bajo un carácter obligatorio, pues de su cumplimiento depende el ser alguien (Fonseca y Quintero, 2009).

Así, la Teoría Queer se posiciona un constructo teórico que obedece al desacuerdo con los sistemas de género actuales y la desconstrucción de las identidades estigmatizadas (Fonseca y Quintero, 2009). Busca señalar aquellas fallas del sistema y reivindicar a las sexualidades periféricas. Las sexualidades periféricas aluden a todas aquellas que se caracterizan por ser diferentes y encontrarse alejadas de lo “normal”, por lo que se basan en la resistencia y

representan el punto de partida para el establecimiento de un sistema más equitativo e igualitario para las personas sin establecer fronteras basadas en las diferencias (Fonseca y Quintero, 2009).

1.4. El papel de las instituciones de educación superior en la violencia sexual

Mediante la articulación de los aportes de cada uno de los apartados anteriores, es posible entender que la VS representa un conjunto de valores, ideas, creencias, prácticas, actitudes, formas de organización y discursos que se materializan en actos que atentan en contra de la libertad y potencialidad de la sexualidad de los individuos (Galtung, 2016). Estos conjuntos de elementos culturales y sociales obedecen a las diferentes formas de pensamiento colectivos de grupos dominantes, y pese que existen diferentes sistemas de opresión, el sistema de género o la matriz heterosexual desde el planteamiento de Butler (1999/2007), se posiciona como aquel sistema que determina las prácticas, comportamientos y formas de pensamiento que se perpetúa a través de la repetición de las normas impuestas por él.

Siguiendo con esta línea de pensamiento Durkheim (1895/1986), desde una visión sociológica positivista, reconoce que uno de los principales medios por los cuales se acercan este tipo de sistemas de opresión, es la educación. Para él, la educación es aquel proceso mediante el cual se constituye al sujeto social a través de la imposición de una cosmovisión basada en los intereses de los grupos predominantes.

Un primer paso para entender la forma en que la educación y las instituciones educativas se relacionan es definir qué se entiende por institución social e institución educativa. Harré y Lamb (1986, citados por Cabruja, 2003), comprenden a la institución social como un sistema en el que se organizan las relaciones sociales en sociedad. Estas instituciones son las encargadas de desarrollar y transmitir las normas sociales y los roles sociales, además, permiten la producción de una cultura determinada, las formas de organización social (Jodelete, 2011).

Es así como bajo los aportes de estos teóricos se coloca el foco de atención en las maneras que las instituciones, particularmente las IES, se ven involucradas en la reproducción y prevención de la VS, pues de acuerdo con Gasca y Olvera (2011), las IES son las encargadas de formar y transformar a ciudadanos que se interesen por lo que acontece en su entorno. Ordorika (2015) entiende que las IES cumplen con estas funciones mediante el currículo, sin embargo, también acepta que gran parte de los aprendizajes de los estudiantes no sólo se realiza mediante los contenidos oficiales, sino que aquello que se conoce como el currículo oculto, que se

encuentra permeado por los valores y creencias de quienes conforman la comunidad educativa, representa un elemento formativo bastante importante. Carrillo (2015) permite reconocer que la violencia al interior de las instituciones educativas no es algo nuevo, sino que era un problema no reconocido pues esta era legitimada como una forma de convivencia y formación, que docentes y familiares aceptaban como formas de que los estudiantes aprendieran mejor.

Aunque las IES se posicionen como agentes reproductores de los elementos constitutivos de la VS, se destaca que, tal y como lo indica Cabruja (2003), las instituciones no son entidades sociales que se mantienen estáticas y pasivas con respecto a su entorno, sino que poseen un doble carácter, por un lado, son instituidas y por el otro son instituyentes. Como resultado de esta concepción es posible entender que las IES, mantienen su carácter de agente reproductor de la cultura, pero también es un agente modifica y transforma a la cultura. Son precisamente estos papeles lo que permiten reconocer la implicación de las IES como cómplices de la VS, pero de igual forma, como un agente que puede erradicar este fenómeno.

A modo de conclusión de este capítulo, entendemos que hablar de VS implica entender las diferentes manifestaciones que esta tiene en el nivel subjetivo, social y cultural, a la vez que estos mismos niveles proporcionan una serie de elementos que, al no ser atendidos en su complejidad, mantienen y legitiman la existencia de la VS. Asimismo, resulta necesario recurrir a una aproximación teórica que permita identificar cuáles de estos elementos se presentan y reproducen al interior de las IES, ya que sólo de esta manera podrán plantearse alternativas de solución a cada uno de los tipos de VS.

2. La Teoría de las Representaciones Sociales: Aproximación teórica y su relevancia en la investigación educativa

A partir de la revisión ampliada de la VS es posible entender que las diferentes manifestaciones de este fenómeno se encuentran relacionadas a aspectos sociales, culturales e históricos, los cuales permiten reproducirlas y justificarlas. Ante esta situación surge la necesidad de abordar la VS desde una teoría que permita entender la forma de articulación de estos elementos y se cómo incorporan a las formas de pensamiento y prácticas de los individuos y grupos. Bajo estas características, la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) se posiciona como el eje teórico-metodológico del presente estudio, pues permite articular los elementos psicológicos y sociales base de esta forma de pensamiento social, y a su vez permiten dar cuenta de la visión que los individuos y grupos tienen respecto a un fenómeno y las actitudes frente a la VS.

Por ello, a lo largo de este capítulo se presentará una breve semblanza de los principales aportes de la TRS al estudio de la VS. A través de la caracterización de cada uno de los elementos y dimensiones constitutivas de las representaciones sociales (RS), se establecerá la relación que mantienen con los sistemas que permiten mantener la vigencia de la significación de género predominante, así como sus implicaciones en la conformación y funciones de las RS. Además, se pretenden establecer algunos elementos que permitirán identificar el papel de las IES en la construcción y transformación de dichas representaciones. Por último, se presentarán algunas consideraciones metodológicas para el estudio de las RS, como una forma de introducir las técnicas de recolección de información y análisis seleccionadas para este estudio.

2.1. Definiendo el concepto de representaciones sociales

La TRS, es una propuesta teórica iniciada por Serge Moscovici en su obra *El psicoanálisis, su imagen y su público* (1961/1979), en esta el autor analiza cómo el proceso de socialización de los conceptos teóricos del psicoanálisis comienza a permear las formas de pensamiento, relaciones y prácticas de los individuos y grupos. Moscovici (1961/1979) comprende que la perspectiva predominante de la época en la que se plantea la TRS, implica la división del conocimiento en el conocimiento científico y el conocimiento vulgar. Los principales factores que influyen en esta visión del conocimiento se basan en que, en ese momento de la historia, la ciencia era producida por y para aquella esfera compuesta por los eruditos en las diferentes

ciencias. Esta esfera era la encargada de producir las formas de conocimiento que permitían hacer frente a las diferentes tareas, mientras que las personas comunes sólo podían acceder al saber a través de elaboraciones de los postulados científicos.

Moscovici (1961/1979) se percató de esta forma en la que los individuos accedían y se apropiaban de conceptos teóricos, en este caso pertenecientes al psicoanálisis, tenía como base a las interpretaciones y significados que le atribuían a partir de sus experiencias, resultando en una opinión con respecto a su conducta y a la de los otros. A diferencia de la perspectiva dominante, este autor comprende que esta apropiación no corresponde a lo que en ese entonces se denominaba la vulgarización de la ciencia, sino que esta pasaba por un proceso de socialización, mismo que causaba la conformación de un tipo de conocimiento que se adaptaba a las necesidades y criterios propios del grupo e individuos insertos en determinadas condiciones sociales, históricas y culturales.

Bajo estos supuestos, Moscovici (1961/1979) critica la postura positivista que disciplinas como la sociología mantenían. Principalmente realiza una revisión de los supuestos que Durkheim (1895/1986) planteaba bajo el concepto de representación colectiva, el cual refería a formas de pensamiento y acción que se producía a partir de la influencia de elementos externos al individuo, por lo cual se podían entender que estas representaciones colectivas obedecen a una relación de estímulo-respuesta. Además de mantener una visión separatista entre el objeto y sujeto, siendo este último una clase de agente pasivo que recibe las elaboraciones a modo de imposiciones por el exterior.

Por su parte Moscovici (1961/1979), a través de su estudio de la influencia del psicoanálisis en la cotidianidad de las personas, se percató de que el verdadero papel de la ciencia no es el de producir saberes elaborados que serán transmitidos al público, sino que la ciencia tiene un carácter de transformación de la sociedad. Esta transformación se consigue al trasladar los saberes producidos por científicos al público en general y observando los cambios que producen en la visión del mundo y las relaciones personales. Es así como este autor logra mostrar que el sujeto o sujetos sociales no son meros receptores pasivos, sino que cuentan con la capacidad de aprehender, incorporar y resignificar los saberes científicos mediante una serie de procesos psicológicos, mismos que a su vez se encuentran permeados por los elementos materiales y culturales en los que el o los sujetos se encuentran insertos.

Es así como se logra una articulación entre los procesos psicológicos y sociales que dan origen a una nueva forma de conocimiento que responde a las necesidades, características, intereses, valores, nociones y prácticas propias de un grupo o individuo. A esta nueva forma de conocimiento se le denominaría RS (Moscovici, 1961/1979), entre las principales características que posee esta forma de pensamiento se encuentran su producción colectiva, la manera en que permite hacer legible aquello que proviene del exterior y la determinación del comportamiento con referencia al objeto que se representa.

Entre las principales formas en las que estas representaciones se manifiestan, de acuerdo con Jodelete (1986), son:

- Un conjunto de imágenes que permiten concentrar una serie de significados con respecto al objeto de representación. Moscovici (1961/1979) añade que, en un sentido pasivo, las RS constituyen un reflejo mental de un objeto, mientras que, en un sentido activo, las RS permiten dar forma a toda información proveniente del exterior.
- Sistemas de referencias que permiten a los grupos interpretar y atribuir sentido a la realidad.
- Categorías que permiten la clasificación de situaciones, fenómenos e individuos o grupos.

Así las RS se posicionan como una forma de conocimiento que, además de permitir conocer y construir la realidad, adquiere un sentido práctico gracias a la posibilidad que tienen de guiar el comportamiento de los individuos (Moscovici, 1961/1979). Debido a la diversidad de disciplinas que estudian a las RS y las perspectivas bajo las cuales se abordan, no existe un consenso en la definición de qué es una RS. Sin embargo, siguiendo con la línea de pensamiento de Moscovici (1961/1979) es posible comprender que, al hablar de RS, se hace alusión a un conjunto organizado de conocimientos que permiten al grupo y sus miembros comprender la realidad material y social en la que se encuentran insertos.

Siguiendo con la línea de pensamiento de este autor, Jodelete (1986) añade que las RS refieren a una forma de conocimiento que emerge a partir de lo que se conoce como sentido común. El contenido de estas representaciones refleja la puesta en marcha de procesos constitutivos y de funcionamiento que se caracterizan de acuerdo con las necesidades e intereses

del grupo e individuos que representan, por lo que se puede concluir que las RS refieren a una forma de pensamiento social.

Otro aspecto importante para tomar en consideración para diferenciar a las RS de otros conceptos utilizados en psicología, sociología y otras disciplinas, como lo son la ideología, actitudes y opiniones, es que las RS implican una relación bidireccional entre el sujeto y el objeto. Si bien se entiende que las RS, al emerger como parte de un sistema de valores, nociones y prácticas (Moscovici, 1961/1979), cuentan con elementos más o menos estáticos, también es posible aludir a elementos dinámicos que permiten transformar el contenido y significado de las RS. Arruda (2010) comprende que los grupos e individuos se encuentran constantemente en situaciones en los que se presentan momentos de tensión que obligan a reconstruir de manera constante la forma en que estos entienden la realidad y, por ende, los comportamientos que se desprenden de ellas. Por esto, se llega a la conclusión de que el sujeto representante y el objeto de representación se constituyen y transforman mutuamente durante el proceso de constitución de las RS.

De igual forma, Jodelete (1986) brinda una serie de características que apoyan a la diferenciación de las RS de otros conceptos teóricos y a la vez, permiten entender un poco más a qué refieren las RS:

- Toda RS es siempre una representación de un objeto. Tal y como lo planteó Moscovici (1961/1979), en su carácter activo o pasivo, las RS con un reflejo mental y práctico de un objeto, fenómeno, grupo o situación.
- Al referir a una imagen, mental o simbólica, las RS dan la posibilidad de intercambiar lo tangible a la idea y la percepción a su manifestación física o simbólica.
- Cuentan con un carácter simbólico y significante.
- Son constructivas. De acuerdo con la autora, las RS se encuentran en una constante reelaboración, debido a su carácter dinámico que depende en gran medida de las modificaciones resultantes del sujeto social y de las condiciones culturales y sociales que la enmarcan.
- Son autónomas y creativas. A pesar de que las RS implican una relación entre el sujeto y el objeto, resulta difícil dibujar una línea que limite la influencia que tiene

uno sobre el otro. Por lo cual, igual de complicado es evitar la presencia de los sistemas que dan sustento a las RS al enunciar una opinión con respecto al objeto de representación.

2.2. Elementos constitutivos de las representaciones sociales

Mediante la lectura de los trabajos de autores como Moscovici (1961/1979), Jodelete (1986) y Abric (2001a), se comprende que las RS comprenden una relación entre tres elementos: el sujeto que representa, el objeto de representación y el contexto cultural e histórico que sienta las condiciones para que estas se constituyan. Cuevas (2016) resalta la relevancia que tiene la comprensión de estos elementos, pues de acuerdo con su planteamiento la claridad de su caracterización permite definir de manera más eficaz el objeto de estudio al emplear la TRS en la investigación educativa.

El primero de los elementos, es el sujeto representante que tal y como su nombre lo indica, refiere al grupo o individuo como un productor de sentido a partir de su experiencia en el contexto social y cultural (Jodelete, 1986). Jodelete (1986) reconoce que este sujeto también cuenta con un carácter social, mismo que se reconoce cuando este hace uso de los sistemas de codificación e interpretación que le proporcionan las relaciones interpersonales. Es este sujeto social quien pone en marcha los procesos cognitivos necesarios para la apropiación y representación de la realidad (Abric, 2001a). Cabe destacar, que estos procesos cognitivos y sociales, se detallaran en los siguientes apartados de este capítulo.

El segundo de estos elementos es el objeto de representación, que alude a aquel objeto, fenómeno, individuo, grupo o situación con respecto a la cual se elabora la RS, pues tal y como lo indica Jodelete “toda representación social es representación de algo y de alguien” (1986, p.145). Este objeto de representación debe de cumplir con una serie de características que le permitan al sujeto atribuirle un significado (Flores, 2010), dichas características son:

- Debe de ser relevante para el grupo o individuos.
- Debe de tener relación con las características culturales y sociales del entorno que lo rodea.
- Debe de estar permeado por valores, creencias, atribuciones e ideologías.

Por último, el contexto social y cultural representa las bases que permiten la elaboración de las RS. Como ha sido mencionado por Moscovici (1961/1979) y Jodelete (1986), tanto el sujeto social como el objeto de representación necesitan de referentes que sirvan como guías para la elaboración de una representación. Ambos autores reconocen la importancia que los valores, las ideologías, las creencias, las normas y las prácticas tienen en como elementos que permean las relaciones sociales y, por ende, que influyen en la elaboración de las representaciones, el conjunto de estos elementos conforma lo que Abric (2001a) define como el sistema de interpretación. Sin embargo, también resulta necesario comprender que este sistema, se encuentra enmarcado por un contexto físico y temporal, que dificulta encontrar un sistema de referencia igual en grupos distintos. Sobre todo, porque las RS sociales se construyen en el marco de una cultura que es propensa a deconstruirse y reconstruirse (Flores, 2010).

Además de estos elementos, Moscovici (1961/1979), a partir del estudio que realiza sobre la socialización de los saberes del psicoanálisis, se percató de que las RS en su nivel más superficial, que corresponde a un conglomerado de opiniones, reacciones y evaluaciones que se hacen presentes en una encuesta o conversación. Estos conglomerados se encuentran a su vez influenciados por las formas de organización social, la cultura y los grupos, lo que da como resultado la existencia de múltiples universos de opiniones. Estos universos, se encuentran conformados por tres dimensiones:

- La dimensión de la información: De acuerdo con este autor, esta dimensión refiere a cómo organiza los conocimientos que posee un grupo o individuo con respecto al objeto de representación. A su vez, esta permite conocer las fuentes de información que han permitido generar dicha organización (Cuevas, 2016).
- El campo de representación: Refiere a un modelo social que contiene las imágenes que se han creado a partir del objeto de representación, estos modelos contienen los significados que los grupos o individuos han dado al objeto de representación (Moscovici, 1961/1979)
- La dimensión de actitud: Se caracteriza por ser aquella que determina cuál será la orientación o postura que el sujeto representante tome con respecto al objeto de representación (Moscovici, 1961/1979). Además, Moscovici (1961/1979) postula que esta es una de las dimensiones más frecuentes en el contenido de las RS, pues

una vez que el sujeto ha tomado una posición se informa y representa ese objeto en función de la posición. Esto es definido por Cuevas (2016) como los juicios valorativos expuestos en las RS.

Una vez que se han entendido estos aspectos, es posible plantearse formas que permitan acceder tanto al contenido de las RS como a los elementos y las formas en que estos han permitido elaborar dichas representaciones. Antes de pasar a los aspectos metodológicos que permiten abordar a las RS, es necesario comprender las funciones que estas tienen en la sociedad y en el ámbito educativo.

2.3. Funciones de las representaciones sociales

Como lo han señalado Moscovici (1961/1979) y Jodelete (1986), las RS son una forma de conocimiento práctico, pues permiten que los grupos e individuos interpreten la realidad y a su vez cuenten con una guía que les indique cómo actuar con respecto al objeto de representación. A través de la lectura de las propuestas de estos autores, Abric (2001a) logra determinar la existencia de cuatro funciones esenciales de las RS, a la vez Arruda (2010) añade algunos aportes teóricos que permiten articular la propuesta de este autor y el estudio del género, categoría que a su vez permite comprender la forma en que se relaciona el estudio de las RS y la VS. Estas funciones esenciales son:

- **Función del saber:** Bajo el entendido de que las RS son una manera de interpretar y dar sentido a todo aquello que proviene del exterior (Moscovici, 1961/1979), es coherente que una de las funciones de las RS sea el proveer al sujeto representante de un marco de referencia para la apropiación y la lectura del entorno social y cultural. Este marco de referencia, al estar construido por los sistemas de interpretación social propios de un grupo, permite asumir que este marco es común a todos los miembros del grupo. Influyendo así, en los procesos de comunicación social. Flores (2010) comprende que los sistemas de referencia de las RS no son elementos estáticos, pues tanto la cultura como las RS son propensas a la transformación. Arruda (2010) complementa el aporte de esta autora, al reconocer la existencia de marcos de referencia paralelos y contrarios a la cosmovisión dominante, provocando conflictos que dan pauta a la renovación las RS. Butler (1999/2007) representaba este fenómeno mediante su matriz heterosexual, que si

bien conforma la visión dominante también constituía visiones opuestas y liberadoras a ella.

- **Función identitaria:** Los autores hasta ahora citados, han hecho hincapié en que tanto el sujeto representante como el objeto de representación se encuentran permeados por sistemas de valores, normas, prácticas, creencias e ideologías propias. Estos sistemas permiten que el sujeto representante forje un rasgo de identidad con respecto a estos sistemas, consiguiendo así la emisión de juicios de valor con respecto a individuos o grupos distintos, lo que da como resultado una constante comparación social entre el grupo y los “otros” (Abric, 2001a). Además, estos sistemas de referencia cumplen con una función de control social, si bien este autor no ahonda en las características de esta función, de nuevo resulta posible establecer una analogía entre las RS y la matriz heterosexual propuesta por Butler (1999/2007), donde los valores predominantes establecen de forma implícita y explícita aquellos comportamientos y formas de pensamiento que resulta aceptables e inaceptables, y donde mecanismos de exclusión y discriminación permiten mantener la cosmovisión dominante.
- **Función orientadora:** Como explicaba Moscovici (1961/1979) en la dimensión de actitud de las RS, el sujeto representante debe tomar una postura para elaborar una representación. Esta postura se basa en un juicio evaluativo realizado a la luz de las experiencias del sujeto, pero a su vez se hacen presentes los sistemas de referencia sociales. A partir de que el sujeto ha tomado una postura, este puede determinar la forma las relaciones que tendrá con el objeto de representación, pero también permite crear una serie de anticipaciones y expectativas que preceden y fijan los comportamientos y prácticas a desarrollar durante esta interacción. Para finalizar, en tanto que las RS permiten reflejar las relaciones sociales y las normas propias de un grupo, esta función orientadora también determina aquellos comportamientos que resultan lícitos e ilícitos, reforzando así la función de control social de las RS. Rubín (1989) ejemplifica esta función mediante la revisión las últimas etapas del siglo XIX en Inglaterra y Estados Unidos, donde los discursos sociales, médicos y legales que buscaban la erradicación de la prostitución y la masturbación,

provocando la construcción de una visión negativa del ejercicio de la sexualidad en los jóvenes, aislando a estos últimos de todo conocimiento sobre sexualidad.

- **Función justificadora:** Debido a que las RS juegan un papel importante antes, durante y después de las interacciones, estas permiten, a través de los sistemas de referencia, el justificar y explicar sus conductas o las de los otros de acuerdo con la situación en la que se encuentre (Abric, 2001a). Siguiendo con el ejemplo de Rubín (1989), a raíz de la implantación de los discursos sociales, médicos y legales en contra de la precocidad sexual, el impedir el acceso de los jóvenes a información sobre sexualidad, se basaba en prevenir los daños a la salud y del desarrollo de los adolescentes. Además de respaldar la mutilación de los genitales de las mujeres como una forma de reducir su interés por la masturbación (Zambaco, 1981, citado por Rubín, 1989)

Teniendo en consideración estas funciones, es posible entender que las RS son también un medio a través del cual se puede comprender la dinámica social de acuerdo con las formas de relación entre los individuos y grupos y con respecto a su contexto social y cultural (Abric, 2001a). Una vez comprendido esto, es posible realizar un acercamiento a la forma en que se elaboran las RS, sentando las bases para comprender su relevancia en la investigación educativa.

2.4. Procesos de objetivación y anclaje

Se podría plantear que el proceso de elaboración de las RS da inicio cuando un objeto de representación extraño hace frente a un grupo. Debido a que las representaciones con las que cuenta el grupo en ese momento no permiten dar cuenta del objeto extraño, se ponen en marcha los procesos psicológicos y sociales que permiten la legibilidad e incorporación del objeto de representación extraño a través de la reelaboración de las RS preexistentes. Moscovici (1961/1979) denomina a estos procesos como objetivación y anclaje.

El primero de ellos, objetivación, refiere a la manera en que se le da forma a lo abstracto (Araya, 2002). Es decir, cuando un objeto extraño no puede entenderse por sí mismo, los sujetos recurren a las RS preexistente y a su bagaje cultural con el objetivo de constituir un indicador o rasgo físico al cual se pueda asociar este nuevo objetivo, dando como resultado la materialización y legibilidad de este objeto de representación (Jodelete, 1986). Pese a que presenta como un proceso elaborado por un sujeto representante, llámese grupo o individuo, es

importante recordar que este se encuentra inmerso en un contexto cultural y físico que le otorga diversos sistemas de referencia a los cuales recurrir. Por ello, la objetivación y el anclaje se presentan como procesos colectivos e individuales.

A su vez, este proceso se divide en tres etapas (Jodelete, 1986):

- **Construcción selectiva:** En esta etapa, sólo ciertos aspectos del objeto de representación son recuperados teniendo como criterios de selección a los sistemas de interpretación sociales (Araya, 2002). Los elementos que se recuperan son apropiados por el sujeto de representación.
- **Formación del núcleo figurativo:** La información seleccionada comienza a organizarse en una serie de imágenes que funcionan como un reflejo mental del objeto de representación (Jodelete, 1986). Estas nuevas estructuras permiten a los individuos comprender al objeto y así mismos a través de él y su uso en diferentes situaciones (Araya, 2002).
- **Naturalización:** Las nuevas estructuras resultantes de la etapa anterior comienzan a conformar por sí mismas una nueva forma de comprender la realidad en relación con el objeto de representación (Jodelete, 1986).

Por su parte, el proceso de anclaje refiere a la forma en la que el nuevo objeto de representación comienza a adaptarse y volverse parte del pensamiento colectivo grupo o los individuos que la gestaron (Jodelete, 1986). Araya (2002) añade que este proceso se realiza de dos maneras:

- Mediante la incorporación del objeto de representación en los marcos de referencia sociales.
- A través de la asignación de una funcionalidad a la dinámica social, permitiendo que las RS sean empleables en la comunicación y comprensión de la realidad.

Este proceso de anclaje se divide en varias modalidades que, de acuerdo con Araya (2002), son:

- **La asignación de sentido:** En donde los sistemas de valores y los intereses de los grupos comienzan a atribuir una serie de significados que permiten situar a la nueva representación como parte del hecho social (Jodelete, 1986).

- Uso de la RS como parte del sistema de interpretación social: Mediante las funciones de las RS, es posible entender la manera en que esta nueva representación comienza a influir en la manera en que se generan las relaciones sociales y el entendimiento de un nosotros y los otros (Jodelete, 1986).
- Integración al sistema de pensamiento social: Esta modalidad refiere a la legibilidad de lo extraño, para lograr esto los sujetos deben de lograr apropiarse y explicarse del objeto de representación extraño mediante mecanismos que permiten procesar la nueva información. Estos mecanismos operan bajo las lógicas de representaciones preexistentes, dando como resultado incorporación de la nueva RS al bagaje de informaciones que permite explicar y comprender la realidad (Jodelete, 1986).

2.5. Las representaciones sociales y el género en la investigación educativa

Una vez tomados en cuenta los procesos sociales y psicológicos que se ven involucrados en la elaboración y reelaboración constante de las RS, resulta necesario adoptar un enfoque que permita dar cuenta de la manera en que estos se interrelacionan entre sí. Abric (2001a) reconoce que, en primer lugar, existen dos grandes enfoques, el cognitivo (procesos psicológicos) y el social. El primero de ellos reconoce que toda representación se encuentra regida por las reglas de los procesos de clasificación, categorización, etiquetaje, designación y explicación, a su vez, la puesta en marcha de estos procesos se encuentra bajo la conducción de las condiciones sociales, culturales e históricas que engloban a la producción de una representación.

Bajo esta óptica, Banchs (2000) se percata que existen distintas líneas de abordaje de las RS en las que se brinda una mayor relevancia a cada uno de estos enfoques. Por un lado, se encuentra una perspectiva en la que se reconoce que el estudio de las RS se realiza de manera compleja, atendiendo a la relación bidireccional que existe entre el sujeto y el objeto, así como de los aspectos psicológicos y sociales. Esta perspectiva recibe el nombre de aproximación procesual, en donde es posible ubicar los trabajos realizados por Moscovici (1961/1979). Entre las principales características de esta aproximación es que intenta superar la división existente entre el proceso de elaboración de la representación y su contenido, para ello, la noción de proceso hace alusión a su carácter de proceso constituyente y proceso constitutivo, por lo que pretende dar cuenta de la complejidad que conlleva la elaboración de la representación social. También, esta aproximación busca acceder a esta complejidad mediante métodos de recolección

y análisis de información cualitativos (Banchs, 2000), pues es a través de estos que pueden obtenerse los diferentes significados atribuidos a la RS, pero también las actividades que en que se producen, aplican y difunden.

Por su parte, la aproximación estructural se centra en los contenidos de la RS, pero tratando de identificar la forma en que se organiza de forma jerárquica entorno al núcleo de la información (Banchs, 2000), uno de los principales exponentes de esta aproximación es Abric (2001a) quien es precursor de la teoría del núcleo de la representación. Entre las principales formas de acceder a la estructura de la RS, es mediante el uso de técnicas correlacionales, en donde los métodos cuantitativos tienen una mayor relevancia.

Retomando el planteamiento de Flores (2010), tanto la cultura como las RS no son estáticos, sino que cuenta con un carácter dinámico que les permite deconstruirse y reconstruirse de forma constante. Por ello, la postura que adopta este estudio se centra en los aportes de la aproximación procesual, pues los objetivos que persigue este estudio están enfocados en identificar los significados atribuidos al fenómeno de la VS, así como identificar la manera en que el espacio educativo representa un punto de encuentro para las diferentes representaciones de la VS y cómo es que a través de la interacción en él se conjugan para la reconstrucción de estas.

Tomar esta posición involucra resolver las siguientes cuestiones: 1) articular la TRS con la complejidad de la categoría género y 2) Resaltar los beneficios que la TRS en la investigación educativa. Para dar solución a la primera problemática, Arruda (2010) identifica que tanto la TRS como las teorías de género comparten similitudes en una serie de campos o áreas. En la primera de ellas, denominada el campo del saber, la autora reconoce que para ambas teorías existió un paradigma previo, que dio pauta a una serie de condiciones que permitieron establecer un momento de tensión. Como se planteó al inicio de antes de que se propusiera el término de RS, existió una visión positivista en la que las formas de pensamiento estaban dictadas como anteriores al sujeto, por lo que este sólo se miraba como un receptor pasivo las cosmovisiones predominantes. Y no fue hasta que Moscovici (1961/1979) demostró, a través de la socialización del psicoanálisis, la interrelación entre sujeto y contexto social y cultural, que se dio un cambio en la manera en que se percibía la noción de lo colectivo y lo individual.

Por otra parte, Lamas (1996) realiza la semblanza de un proceso similar en el estudio del género, pues inicialmente las diferencias entre hombres y mujeres eran naturalizadas mediante

la implantación de discursos positivos, biologicistas y religiosos. Y es a partir de los aportes de disciplinas como la antropología, psicología y sociología, que comienza a cuestionarse por qué estas diferencias variaban de un contexto a otro si bajo los supuestos biologicistas tendrían que mantener una constante invariable. Sin embargo, comienza a señalarse que es la cosmovisión del género lo que determina la naturaleza de estas variaciones de una cultura a otra, dando pauta al desarrollo de nuevas aproximaciones teóricas a los estudios de género. Esta visión disidente, es la que permite atribuirle un carácter de renovación a los aportes realizados por ambas teorías, misma que se acentúa con las múltiples perspectivas que se comienzan a desarrollar para cada una de ellas.

En cuanto al campo epistemológico, Arruda (2010) reconoce que el cuestionamiento que ambas teorías han realizado al paradigma positivista, la TRS enfocada en la interrelación entre lo social y lo subjetivo y los estudios de género a la separación dicotómica y desigual de la sociedad, permiten nuevas formas de acercarse al conocimiento. En cuanto a la TRS se cuenta con las aproximaciones procesuales y estructurales, mientras que los estudios de género han dado pauta a los estudios feministas, de masculinidades y estudios Queer (González et al, 2012).

Ambas teorías permiten reconocer la existencia de un conocimiento basado en las necesidades, intereses y deseos de una colectividad, lo que ocasiona que la producción del conocimiento se realice en función de la noción de verdad y utilidad que de ellos se desprende (Arruda, 2010). Además, tanto la noción de género adoptada por Butler (1999/2007) como la de RS propuesta por Moscovici (1961/1979) y Jodelete (1986), reconocen que el conocimiento y los sujetos se encuentran enmarcados por sistemas sociales y culturales que influyen en su constitución y empleo, entre algunos de estos sistemas están los discursos, las prácticas, las formas de pensamiento y las creencias. Bajo estos supuestos y entendiendo que, al conocer el contenido de las RS y los elementos que se involucran en su constitución, es posible dar cuenta de la forma en que la dinámica social se desarrolla y la manera en que los sistemas de referencia que se ven involucrados en su constitución, resaltando la relación entre el contexto, el sujeto y el objeto (Abric, 2001a).

El ámbito educativo cobra especial relevancia en la investigación basada en la TRS, pues de acuerdo con Durkheim (1895/1986), las instituciones educativas tienen como principal objetivo la constitución del ser social, además de que la forma en que se reproduce la

cosmovisión propia de un grupo mediante la educación. La visión de este autor sobre la reproducción de los aspectos culturales se basaba en una imposición a través de la fuerza, sin embargo, la investigación basada en la TRS, y orientada al cambio valora de manera importante las contribuciones realizadas por el saber común. Por ello, Jodelete (2007) reconoce tres formas en las que la TRS se relaciona con la intervención.

- **Modificación de formas de pensamiento:** La autora reconoce que cualquier persona que realice investigación sobre la TRS basada en el enfoque cualitativo, se debe de proporcionar la información recuperada a través de la indagación a las y los participantes con el objetivo de no perpetuar una postura científica en la que estos sólo sean una fuente de información.

Esta confrontación entre investigador-información-participante, lleva a un primer momento de reflexión, en donde las y los participantes toman en consideración la información presentada. Esta primera forma de intervención puede provocar la visibilización de carencias que el grupo era incapaz de observar por sí. De forma paralela, la investigación en RS aplicada en ámbitos como la educación, resalta la importancia que los conflictos entre los conocimientos científicos en contraste al sentido común y la forma en los que aspectos como la cultura institucional pueden influir en las prácticas de la comunidad educativa (Jodelete, 2007).

- **La transformación de las prácticas y sus efectos sobre las RS:** En esta situación la influencia se realiza de forma inversa, la intervención está pensada en modificar las prácticas y conductas de los sujetos sin tomar en consideración a las RS (Jodelete, 2007). Pese a que la intención está centrada sólo en las conductas y no en las RS, es inevitable que exista este cambio, ya que como se ha mencionado al inicio de este capítulo, la relación entre sujeto-objeto-representación se encuentra permeada de los sistemas de referencia sociales (Moscovici, 1961/1979), entre los que se incluye a las prácticas socialmente aceptadas.
- **La intervención como elemento de cambio social:** Este tipo de intervenciones buscan conocer las RS construidas por los sujetos, para identificar aquellas RS que impiden o favorecen alcanzar las prácticas deseadas, con el objetivo de transformarlas o reforzarlas. Esta forma de intervención implica el análisis de las RS que se comparten en un determinado espacio para modificarlas y con ello

cambiar las conductas. Entre los principales objetivos de esta intervención están el proporcionar a los sujetos los medios necesarios para la mejora de sus condiciones de vida, el cumplimiento de sus necesidades y el respeto a sus derechos, entre otros (Jodelete, 2007).

Con base en estos tres tipos de intervención, es posible colocar el presente estudio en el tipo de intervención que busca un cambio social, pues tal y como se ha señalado en el capítulo de VS, este fenómeno se encuentra arraigado a creencias, prácticas, formas de organización social y discursos que legitiman sus diferentes manifestaciones. Aunado a esto, la información del ONIGIES (s.f.) indica que la UPN es una institución que no ha logrado un avance significativo en materia de prevención y atención de la VG, entre cuyas manifestaciones encontramos a la VS. Se reconoce que por sí solo este estudio no logrará dar una situación inmediata a la VS, pero se espera que los resultados de este permitan contribuir a la construcción de un cuerpo de conocimiento que sienta las líneas de acción a corto, mediano y largo plazo para la erradicación de la VS.

Para concluir este apartado, es necesario reconocer a la VS como un fenómeno en el que convergen sistemas normativos y de pensamiento más amplios como lo son el género, y a su vez estos se imbrican en las distintas manifestaciones de la VS. Cuerpos teóricos como lo son la TRS y la Teoría de la Violencia brindan elementos centrales que permiten el estudio de estas complejidades, pero es necesario pensar en la psicología educativa como las ciencias encargadas de articular estos elementos teóricos con la práctica educativa y la realidad social en la que se encuentran inmersas las instituciones educativas. Asimismo, es de vital importancia transformar las creencias que atañen a las instituciones educativas, pues estas no se encuentran exentas de la influencia de elementos externos. El contexto, los grupos y las instituciones son parte de una realidad social que se encuentra en una constante transformación, y es una función de las psicólogas educativas y psicólogos educativos contribuir a que esta realidad social permita el desarrollo integral de quienes la conforman.

3. Marco metodológico

3.1. Planteamiento del problema

La VS ha sido un fenómeno complejo que organismos internacionales como la OMS (2017), el ACNUR (2003) han intentado caracterizar con el objetivo de permitir identificar sus principales manifestaciones, así como algunas de las causas y consecuencias que tienen en distintos ámbitos. Gracias a esto, en el ámbito nacional, desde 1998, se ha prestado un mayor interés en desarrollar estrategias que permitan conocer los índices de casos de VS y su relación con algunas de sus causas (INMUJERES, 2006), esto con el objetivo de establecer estrategias que permitan reducir y erradicar este problema.

Algunos de los logros que México ha conseguido en materia de atención, sanción y prevención de la VS, ha sido la promulgación de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia en el 2007, en la que se definen de manera legal los tipos de violencia, los ámbitos en los que se hacen presente, además de establecer medidas de prevención, atención y sanción para las diferentes instancias del gobierno, entre ellas la Secretaría de Educación Pública. También se logra el desarrollo de instrumentos de medición, que entre otras cosas permite asociar los índices de VS a posibles causas que no sólo obedecen a un ámbito inmediato, sino que reconocen la importancia de los aspectos culturales y sociales que permiten la manifestación, justificación y mantenimiento de la VS. Un ejemplo de estos instrumentos es la ENDIREH, aplicada por el INEGI (INMUJERES, 2006).

En los resultados de la ENDIREH 2016 (INEGI, 2017), además de mostrarse un alto índice de casos de VS, resulta preocupante que un gran porcentaje de estos casos se presentan en el ámbito educativo, siendo el acoso y el hostigamiento sexual sus dos principales manifestaciones (LGAMVLV, 2007). Estos resultados obligan a mirar y tratar de comprender qué es lo que sucede al interior de las instituciones educativas, con un especial interés en nivel superior, pues los resultados de este instrumento están enfocados las mujeres que mayores de 15 años.

Sin embargo, pese a los logros alcanzados en el abordaje de la VS, parece que los esfuerzos son insuficientes, pues gracias a la investigación que Blair (2009) realizó sobre las formas de abordaje de la violencia en Europa, se percató de que no existe una definición totalitaria y unívoca que permita dar cuenta de la multiplicidad de manifestaciones, causas y consecuencias de este fenómeno. Cuando los autores definen su concepto violencia, aluden a una gran

diversidad de fenómenos que pueden tener poco o nada en común, dificultando así el estudio teórico de la violencia, y en especial de la VS. Esto tiene como consecuencia la implementación de acciones que responden de formas específicas a las manifestaciones de violencia cuyas características responden sólo al contexto en el que son planteadas.

Resulta imprescindible reconocer el papel que las instituciones educativas, sobre todo las IES por su papel de formadoras de profesionales, juegan en la prevención y reproducción de la VS. En relación con este punto, es esencial mirar la forma en que la VS se hace presente en la UPN, pues al ser una IES especializada en la formación de profesionales de la educación que pretenden estudiar, intervenir y mejorar las condiciones del sistema educativo mexicano, debe de contar con la capacidad de prevenir y actuar ante este fenómeno. Pero los avances que esta IES tiene con respecto a la violencia de género, con particular interés en la VS, no es bastante considerable. Además, al interior de esta IES no es posible identificar un protocolo propio de prevención, atención y sanción a casos de VS, en su lugar, solamente adecuan el protocolo propuesto por la SEP sin considerar a las características específicas de su comunidad educativa.

Por todo lo anterior, este estudio busca articular una propuesta teórica y metodológica, a través del estudio ampliado de la VS y las representaciones sociales, ya que ambas teorías permiten dar cuenta de los elementos culturales, sociales e históricos que influyen en la presencia, legitimación y reproducción de la VS, prestando un especial interés a lo que ocurre al interior de las instituciones educativas. Se espera que a través de esta propuesta se obtenga la información necesaria para contribuir al planteamiento de una intervención que modifique las formas de pensamiento y las prácticas sociales, orientándolas al bienestar de la comunidad educativa, la defensa de sus derechos y la mejora de sus condiciones educativas.

3.2. Justificación

Pese al interés internacional y nacional en la búsqueda de acciones que permitan reducir y erradicar a los casos de VS, los índices presentados por la OMS (2017) muestran que por lo menos el 30% de las mujeres a nivel mundial han sufrido de VS. En el caso de México, el INEGI (2017) a través de los resultados de la ENDIREH, muestra un panorama igual de desalentador, pues el 41.3% de las mujeres mayores de 15 años han sufrido de VS, siendo el ámbito escolar uno en los que existe un mayor índice de casos.

Contribuyendo a establecer el panorama nacional sobre VS, el ONIGIES (s.f.) muestra que, considerando el avance de las 50 IES que participan en él, el avance en materia de la búsqueda de no violencia, que se basa en la prevención y atención de VG, es bajo. Lo que representa un claro obstáculo en la consecución de una cultura de igualdad de derechos y oportunidades para los miembros de la comunidad educativa.

Con estos datos, es posible cuestionarse la forma en la que la educación se relaciona con respecto a la VS. Pues autores como Durkheim (1895/1986) y Jodelete (2011), han colocado a la educación y a las IES como agentes privilegiados en la formación de sujetos sociales. Sin embargo, la investigación realizada en el ámbito educativo muestra como la relación que existe entre las creencias y actitudes hacia contenidos sobre sexualidad y género, provocan un sesgo en el conocimiento que los estudiantes tiene con respecto a las nociones de derechos sexuales, sexualidad y placer. Un ejemplo de esto se visualiza en la investigación que Fernández (2014) realiza en Baja California, y en la que se establece que, debido a la inexistencia de una educación sexual libre de prejuicios y connotaciones negativas, problemas como la violencia en el noviazgo, infecciones de transmisión sexual y embarazos no deseados incrementan.

Podría pensarse que las IES son agentes exentos de situaciones de VS a su interior, inclusive, en el caso de la UPN, es posible pensar que, al ser una IES especializada en la formación de profesionales de la educación, es capaz de comprender la complejidad de fenómenos como la VS, pues en su plan de estudios, cuenta con una serie de asignaturas enfocadas en el estudio de la relación individuo-sociedad, interculturalidad, diversidad e inclusión. Sin embargo, Barrera y Barreto (2017) señalan que la UPN no cuenta con protocolo propio de atención a casos de acoso y hostigamiento sexual, tampoco tiene mecanismos de registro para estos casos, y la situación más preocupante es que únicamente se cuenta con un total de cuatro denuncias a partir del 2006 y sólo tres de ellas se encuentran en proceso de atención, esta información fue proporcionada por la misma UPN cuando las Este último dato se contrasta con dos notas del periódico en línea Letra Roja (Monter, 05 de septiembre del 2019, 09 de septiembre del 2019), en el cual se hace difusión de los resultados de una actividad realizada por un colectivo de estudiantes activistas. Esta actividad consistió en un tendedero de denuncias, en el cual aquellas personas que han vivido situaciones de acoso u hostigamiento sexual al interior de la UPN podían encontrar un medio a través del cual dar a conocer sus experiencias de forma confidencial y segura.

En estas denuncias fue posible conocer que los agresores eran en su mayoría miembros de la comunidad educativa de la UPN, siendo docentes y estudiantes varones lo principales agresores. Como respuesta ante este hecho, en el portal de la UPN se publicó el protocolo para la prevención, atención y sanción del hostigamiento sexual y acoso sexual en la administración pública federal. Siendo que anteriormente este no se encontraba disponible para su consulta hasta antes de la publicación de las notas del periódico Letra Roja (Monter, 05 de septiembre del 2019, 09 de septiembre del 2019).

Otro hecho que resulta alarmante es el proceso de revictimización que se hace presente al denunciar casos de hostigamiento y acoso sexual a través de actividades como el tendadero de denuncias o por medio de redes sociales. En estos casos, miembros de la comunidad estudiantil realizan una serie de comentarios que cuestionan, minimizan y ridiculizan la situación denunciada, además de culpabilizar a la víctima al sugerir acciones que “podrían haber evitado” la situación de violencia. Es en la revictimización realizada por los estudiantes donde se tiene un primer acercamiento a la forma en la que se concibe a la VS y a los involucrados en ellos, permitiendo inferir que las formas de pensamiento y las actitudes hacia la VS son los principales elementos que influyen en los significados atribuidos a este fenómeno.

Es por todo esto, se retoma a la TRS impulsada por Moscovici (1961/1979) y el estudio ampliado de la violencia propuesto por Galtung (1998) como los ejes teóricos que permiten comprender como se desarrolla la VS al interior de los espacios educativos. Resaltando la forma en la que las relaciones sociales, las creencias y prácticas influyen en el mantenimiento de una cultura institucional violenta. A partir de estas teorías y los puntos a abordar en el estudio de la VS, que el psicólogo educativo se posiciona como uno de los profesionales de la educación que contribuye al entendimiento y transformación de las RS que mantienen la normalización de la VS al interior de la UPN. De acuerdo con el perfil de egreso del psicólogo educativo propuesto por la UPN, este profesional es capaz comprender las formas de organización escolar, los contextos socioculturales de los cuales surgen las necesidades educativas y brinda asesoramiento a los diversos agentes educativos. Parte de la formación del psicólogo educativo le permiten atender problemas educativos, tales como la VS que se genera a partir de las formas de interacción y pensamiento, a nivel curricular, individual, grupal e institucional.

3.3. Objetivos

3.3.1. Objetivo general

Analizar las representaciones sociales que la comunidad estudiantil de la UPN Ajusco tiene con respecto a la violencia sexual.

3.3.2 Objetivos específicos

1. Describir las condiciones de producción de las RS de la VS.
2. Determinar las fuentes de información que han servido como un referente para el establecimiento de RS de la VS.
3. Determinar el contenido de las RS con respecto a la VS.
4. Identificar las actitudes que la comunidad estudiantil ha tomado con respecto a la VS.

3.4. Tipo de estudio

El enfoque adoptado en este estudio es de corte cualitativo, ya que de acuerdo Flores (2010), este permite comprender la forma en que las personas experimentan y atribuyen sentido al mundo. De igual forma la TRS se posiciona como un complemento a la visión cualitativa, pues Banchs (2000) postula que este cuerpo teórico puede entenderse como un enfoque de investigación en la medida de que sugiere una serie de aspectos metodológicos para su abordaje.

Entre las ventajas que se obtienen al adoptar el enfoque cualitativo y el de la TRS, se pueden mencionar las siguientes:

- Comprender la complejidad del fenómeno a partir de la perspectiva de las y los participantes (Sampieri, 2014).
- El reconocer que el intercambio y dialogo constante entre el investigador y las y los participantes permite un proceso de reflexión continuo que permite ver formas de pensamiento a las que no podemos acceder de forma individual (Jodelete, 2011).
- Las formas de pensamiento se encuentran situadas en determinadas condiciones sociales y culturales (Jodelete, 2011).

3.5. Técnicas de recolección de información

Debido a que las técnicas de recolección cuentan ventajas y desventajas, se realiza una selección con base en las sugerencias que Abric (2001b) otorga en cuanto a técnicas para la recolección del contenido de una RS. Por ello, las técnicas seleccionadas son:

1. La entrevista semiestructurada: Pues su principal objetivo es la recuperación de un discurso producido entorno a la interacción entrevistador-locutor. Sin embargo, Abric (2001b) señala que debido a que la entrevista es una situación interacción finalizada, es difícil distinguir los elementos propios del contexto y aquellos que se derivan de la propia situación. Los guiones de entrevista incluidos en el Anexo 1 se divide en dos grandes apartados que son: la apropiación de derechos sexuales y el acoso y hostigamiento sexual al interior de la UPN, consta de preguntas temáticas y preguntas de seguimiento. A continuación, se muestra un ejemplo de las preguntas contenidas en esta entrevista:

- Para ti, ¿qué son los derechos sexuales?
- ¿Cómo te enteraste sobre los derechos sexuales?
- ¿Alguna vez algún/a profesor/a, empleado/a de la UPN o estudiante te ha hecho alguna de las siguientes cosas? Gritado, criticado, insultado, castigado, maltratado, chantajeado, invitado a salir, hacerte propuestas de índole sexual, forzado a tener actividad sexual, ¿te ha tocado de formas que te incomodan o abusado sexualmente de ti?
- ¿Cómo reaccionaste ante esta situación?

2. Grupos de discusión: Al igual que la entrevista semiestructurada, el objetivo de esta técnica consiste en la recuperación de la producción discursiva expresada por las y los participantes, sin embargo, los grupos de discusión incluyen a un mayor número de personas e incita a la producción discursiva a través de preguntas detonadoras, el guion de los grupos de discusión podrá consultarse en el Anexo 2. A fin de mantener un cierto grado de homogeneidad se pretende que las y los participantes compartan ciertas características, en este caso el sexo y el papel de estudiantes, y con el objetivo de enriquecer la producción discursiva, se mantiene un grado de heterogeneidad entre las y los participantes, pues pertenecen a los diferentes semestres de los programas educativos escolarizados que oferta la UPN, asimismo, la orientación sexual y edad es diversa. A continuación, muestran algunas preguntas incluidas en este guion:

- ¿Podrían describir cómo es que las personas pueden ejercer sus derechos sexuales?

- ¿Cómo hacen para cumplirlos?
- Para ustedes ¿Qué es el acoso?
- ¿Ustedes creen que en la universidad existe acoso y hostigamiento sexual?

En ambos casos, se construye un guion de entrevista que pretende recuperar las dimensiones de información, campo de representación y actitud. La estructura del guion se organiza en dos grandes temas:

- Los derechos sexuales: Se recurre a la noción de derechos sexuales pues el grado de información que se tiene respecto a ellos, proporciona un margen de referencia que permite reconocer la importancia de la sexualidad y el placer como elementos constitutivos del ser humano. A la vez que permiten reconocer el grado de apertura con respecto a este tema y con ello expresar de manera explícita o implícita la postura que se tiene en torno a la sexualidad.
- Acoso y hostigamiento: De acuerdo con el planteamiento de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV, 2007), el acoso sexual y el hostigamiento sexual, son las formas más comunes en las que la VS se hace presente en el ámbito educativo. Moscovici (1961/1979), reconoce que las experiencias que los sujetos tienen con respecto al objeto de representación, en este caso la VS, influye en los significados y posturas que le atribuyen. Por último, como una forma de identificar el grado de conocimiento o desconocimiento de las lógicas institucionales de la UPN, se incluyen preguntas enfocadas en conocer cómo las y los participantes procedieron ante una situación de acoso u hostigamiento sexual.

3.6. Contexto

La Universidad Pedagógica Nacional fue fundada por decreto presidencial el 29 de agosto de 1978, es una institución de educación superior laica y gratuita, que se especializa en la formación de profesionales de la educación en licenciatura y posgrado que sean capaces de satisfacer las necesidades del Sistema Educativo Nacional y de la sociedad mexicana en general. Cuenta con un total de 70 Unidades, 208 Subsedes y tres universidades pedagógicas descentralizadas, que se encuentran distribuidas en el territorio nacional, y cuya matrícula asciende a más de 56 mil alumnos atendidos en licenciatura y posgrado.

Su oferta educativa a nivel licenciatura, en la sede Ajusco es:

- Administración Educativa
- Educación Indígena
- Pedagogía
- Psicología Educativa Plan 2009
- Sociología de la Educación

Los criterios que permiten elegir a la UPN Unidad Ajusco como el lugar para desarrollo de esta investigación son:

- El grado de avance que tiene con respecto la dimensión de no violencia de la ONIGIES (s.f.) cuyo resultado es bajo.
- Las recientes denuncias públicas que se han hecho a través de un tendedero montado por miembros de la comunidad educativa de la UPN y que aluden a casos de VS al interior de su espacio y las posiciones encontradas que estas han generado en espacios de opinión estudiantil.

3.7. Participantes

En total se contó con la participación de 22 estudiantes cuyas edades se encontraban entre los 20 y 34 años. De ellos, 11 fueron integrantes de los grupos de discusión y 11 participaron en las entrevistas. En el caso de los grupos de discusión, el grupo de mujeres estudiantes estuvo conformado por seis estudiantes, de las cuales cinco se identificaban como mujeres heterosexuales y una como mujer bisexual, además dos de ellas residen en el Estado de México y las cuatro restantes en la Ciudad de México. El grupo de hombres estudiantes se conformó por un total de cinco participantes, de ellos dos se identificaron como hombres heterosexuales, uno como hombre gay, uno como hombre bisexual y uno como Queer, todos ellos residentes de la Ciudad de México.

En el caso de las entrevistas, se contó con la participación de cinco mujeres, de las cuales tres se identifican como lesbianas y dos como bisexuales. Una de ellas reside en el Estado de México y el restante en la Ciudad de México. En el caso de los participantes hombres, los seis se identificaron como hombres gays y todos son residentes de la Ciudad de México.

3.8. Técnica de análisis de la información

Debido a que la información obtenida a través de las técnicas de recolección seleccionadas corresponderá a una producción discursiva en torno a los temas de derechos sexuales y acoso y hostigamiento sexual, se elige al análisis del contenido como la técnica de análisis ideal para este estudio. Álvarez-Gayou (2003) indica que esta técnica tiene como propósitos: “el analizar mensajes, rasgos de personalidad, preocupaciones y otros aspectos subjetivos” (p. 163), para realizar este análisis, Neuendorf (2001, citada por Álvarez- Gayou 2003) indica que los pasos a seguir para realizar este análisis son:

1. Determinar el contenido a estudiar y su relevancia. En el caso de este estudio, se considera que los temas de acoso y hostigamiento sexual, así como los derechos sexuales son fundamentales para identificar las RS de la VS. El primer tema, alude a las principales manifestaciones de la VS en espacios educativos formales, mientras que el segundo refiere al conocimiento que las personas tienen con respecto a las garantías que protegen el ejercicio de su sexualidad y cómo estas influyen en cómo se vive la sexualidad.
2. Establecimiento de una guía de análisis en la cual se identifiquen los elementos que se consideran propios del fenómeno a estudiar. En este paso se retoman las sugerencias realizadas por Strauss y Corbin (1998/2002), quienes proponen realizar una comparación sistemática para el establecimiento de estos elementos. Consiste en la comparación de un fenómeno presente en los datos obtenidos con uno extraído de la literatura, esta comparación permite verificar los momentos en que el fenómeno emerge de la experiencia del participante y las características que presenta, lo que enriquece el entendimiento que el investigador logrará tener sobre los elementos identificados.
3. La codificación de la información obtenida con base en la guía de análisis cabe destacar que esta guía es abierta, por lo que puede modificarse en función de los códigos que emerjan de la técnica de recolección de información.
4. Categorización, se agrupan los códigos de acuerdo con una serie de criterios que permitirán acercarse a los elementos constitutivos de las RS. Las categorías propuestas, a partir de la codificación y revisión de las transcripciones, son:

Tabla 1. Categorías de análisis.

Categoría	Descripción	Ejemplos
<p>Definiciones de la violencia sexual</p>	<p>Agrupar las principales concepciones que las y los participantes tienen con respecto a la violencia sexual. Estas están conformadas por las descripciones explícitas e implícitas sobre el significado que la violencia tiene para las y los participantes, las principales formas en las que se manifiesta y, en algunos casos, el grado de naturalización de prácticas violentas.</p> <p>Además, permite identificar los procesos de denuncia a través de la experiencia de las y los participantes que han vivido VS al interior de la universidad.</p>	<p>“Entonces cuando yo creo que cuando ya no es con tu consentimiento se comienza a hacer acoso porque tú ya no te sientes cómodo con que te hable y así simplemente con que te salude no te sientes cómodo entonces creo que desde ahí comienza el acoso”. (Bruno, estudiante gay, 21 de mayo del 2019).</p> <p>“Hostigamiento sexual ya sería lo que nos decían, de tocar o bueno, que ya hubiera un contacto físico”. (Rosa, estudiante heterosexual, 04 de abril del 2019).</p>
<p>Definiciones de los derechos sexuales</p>	<p>En esta categoría se incluyen aquellos significados atribuidos a los derechos sexuales y la funcionalidad que estos han tenido en la vida académica, personal y profesional de las y los participantes. Se establece como una categoría debido a que, dependiendo del nivel de conocimiento que se tiene de estos, permiten a los individuos ejercer su sexualidad de manera libre y segura.</p>	<p>“Pues, podría ser el no reprimir a causa de que, lo que pueda pensar las, las demás persona, lo que en realidad eres ¿no?, Que haya algún prejuicio por parte de la familia quizá, y que te obligar a llevar una vida que no, que no quieres, pero que al final de cuenta pues la sociedad es la que te obliga para no sufrir de</p>

	<p>Al igual que la categoría de violencia sexual, permite identificar el grado de involucramiento que las instituciones educativas tienen con respecto a la formación en este tema.</p>	<p>discriminación, para no sentirte aislado de algún grupo social, en la escuela, en la familia, con los amigos”. (Berta, estudiante heterosexual, 04 de abril del 2019)</p> <p>“Pues, para mí también tiene que ver con las cuestiones de libertad, de elección y actos, decisiones, etc. y que tengan que ver con, con mi sexualidad”. (Norma, estudiante heterosexual, 04 de abril del 2019).</p>
<p>Fuentes de información</p>	<p>Aquí se incluyen todos aquellos medios que han permitido a las y los participantes tener un acercamiento con respecto al tema de violencia sexual y derechos sexuales. Esta categoría permite identificar instituciones, personas, medios de comunicación y los discursos que han influenciado en la construcción de las representaciones sociales de la violencia sexual. Su relevancia radica en que posibilita la intervención para transformar estos discursos mediante la práctica educativa, basaba en la promoción</p>	<p>“Pues, una es porque en las prácticas estuve dando cursos y talleres acerca de la educación sexual y como de este derecho no que tenemos pues todos los individuos que tenemos a ejercer nuestra orientación, nuestras preferencias y ya, y la otra es porque, pues mi boceto de tesis pues es encaminado hacia pues el género y la orientación y así, por eso es que he leído sobre eso”. (Samara, estudiante bisexual, 30 de abril del 2019).</p>

	<p>de los derechos sexuales y la perspectiva de género.</p>	<p>"Pues yo actualmente desconozco sobre derechos sexuales, desconozco mucho, pero pues por lo regular ha sido por medio de internet, o sea, por algunas, eh, algunos anuncios que salen de conocer tus derechos o las propagandas que hacen, que hicieron hace poco el nuevo, perdón, el gobierno pasado de la Ciudad de México sobre los derechos sexuales de la comunidad LGBTI, sobre los derechos sexuales de, de todo sujeto ¿no?" (Pepe, estudiante gay, 09 de mayo del 2019).</p>
<p>Actitudes ante la violencia sexual</p>	<p>A lo largo de esta categoría se reflejan las posturas, prácticas y acciones que las y los participantes han tomado o realizado en torno a la violencia sexual. Estas son resultado de la manera en que la violencia sexual ha sido representada al interior de la universidad y la forma en que los estudiantes interactúan entre sí. Esta categoría permite entender por qué las la UPN ha realizado para erradicar la violencia sexual han funcionado o no.</p>	<p>Con los gais, creo que somos una comunidad que no somos comunidad. Dos somos personas las cuales violentan justo los derechos de los otros ¿no? También me incluyo, o sea violento el derecho de que si quieren ser pluma sean pluma ¿no? Pero a veces el jotear excede como como tu idealismo de persona, a lo mejor en ese punto si HE bloqueado como, como algún</p>

		<p>tipo de relación y he violado algún tipo de derecho”. (Francisco, estudiante gay, 20 de mayo del 2019).</p> <p>“No, bueno, ni siquiera lo creía como necesario, en el sentido como en la escuela ¿no? O sea, como pensé que se quedaba más como en un ámbito personal o así”. (Raquel, estudiante lesbiana, 30 de abril del 2019).</p>
--	--	---

3.9. Descripción del trabajo de campo

Como se ha mencionado en apartados anteriores, la investigación se realizó en dos etapas: los grupos de discusión y las entrevistas semiestructuradas. Para la primera de ellas, se lanzó una convocatoria por medio de redes sociales, volanteo e invitación en los salones de clases. En esta invitación se proporcionó una cuenta de correo electrónico para que las personas interesadas en participar enviarán un mensaje solicitando más información. Se proporcionaron los detalles logísticos del grupo de discusión y se comenzó con la organización de estos mediante la agrupación por género y horarios de disponibilidad. Resulta importante mencionar que en todo momento se recordó a las personas interesadas que su participación sería de carácter voluntario y confidencial.

Los grupos de discusión tuvieron una duración aproximada de hora y media y se conformaron por un aproximado de 5 a 6 integrantes. El guion de los grupos de discusión se podrá consultar en el Anexo 2. Una vez concluido el grupo de discusión, se hizo una invitación a la etapa de la entrevista a las y los participantes que hayan vivido situaciones de acoso u hostigamiento sexual.

Debido a que no todas las personas que han vivido de acoso y hostigamiento sexual que participaron en los grupos de discusión estuvieron interesados en formar parte de la etapa de las

entrevistas, se lanzó una convocatoria por medio de redes sociales. Como resultado de la convocatoria y la invitación en los grupos de discusión, se logró la participación de un total de 11 estudiantes en las entrevistas semiestructuradas. La duración aproximada de la entrevista fue de hora y media y el guion de entrevista podrá consultarse en el Anexo 1.

Al inicio de cada una de estas etapas se brindó un consentimiento informado, en el cual quedaron especificadas las características de la entrevista o grupo de discusión según sea el caso. Y se detallaron las medidas de protección a la información, se especificó que la participación es anónima y confidencial. Los consentimientos informados podrán consultarse en el Anexo 3.

3.10. Consideraciones éticas

Debido a que la información que se proporcionó por parte de las y los participantes en los grupos de discusión y las entrevistas es sensible, pues implica la posibilidad de revivir las situaciones de acoso u hostigamiento sexual e información de identificación de otras posibles víctimas y del victimario o victimarios, se notifica a los participantes sobre las posibles alteraciones emocionales que podrían provocarse durante su participación. Además, se informó de los objetivos que se persiguen en la investigación y en cada una de las técnicas realizadas.

Por último, se indicó a las y los participantes que toda la información que fue proporcionada durante su participación en este estudio será de carácter confidencial. Por lo cual se proporcionó un consentimiento informado, en el cual se especificará todas medidas de protección y confidencialidad, así como la aceptación de estos por parte del participante. Al final de las entrevistas y los grupos de discusión, cada estudiante recibió un estímulo económico como agradecimiento a su participación.

4. Resultados

4.1. Definiciones de la violencia sexual

Para comenzar con este análisis resulta necesario señalar la dificultad que la gran mayoría de las y los participantes mostraron durante los grupos de discusión y las entrevistas. A lo largo de la fase de recolección de información fue posible observar comportamientos que comunicaban una sensación de incomodidad, como ejemplo se encuentran los largos silencios, risas nerviosas y una dificultad para expresar sus opiniones. Además, el número de participantes también permite percatarse del involucramiento que la comunidad estudiantil tiene con respecto a la VS y distintas situaciones que acontecen al interior del plantel, si bien es cierto que algunas de las dificultades para la participación de las y los estudiantes dependen en gran medida de los horarios de las actividades, sus clases, actividades extracurriculares, por mencionar algunas, esta investigación presentó alternativas de solución a dichas dificultades. Algunas de las inferencias que se realizan con respecto a esta situación se argumentan a lo largo de este apartado, particularmente en el análisis de las actitudes derivadas de las RS de la VS.

Con respecto al contenido de las RS de la VS, tal y como se ha expuesto en el capítulo 1, el estudio del fenómeno de la VS resulta complicado debido a la multiplicidad de significados que le son atribuidos al término. Blair (2009) ha dado cuenta de que, pese a los esfuerzos de distintos autores europeos, no ha sido posible encontrar un consenso con respecto a qué es la violencia. Este suceso se hizo presente en las respuestas de las y los participantes en cada una de las etapas de esta investigación, por lo que en primera instancia se realizará la revisión de los significados que le han atribuido a la VS al interior de la UPN.

Para obtener esta información se recuperaron las respuestas que los participantes brindaron en la sección de acoso y hostigamiento sexual en los grupos de discusión y la entrevista semiestructurada. Se parte de estos temas debido a que el fenómeno de la VS es bastante amplio, además, el acoso sexual y el hostigamiento sexual son las principales modalidades en las que la VS se hace presente en las instituciones educativas, según la LGAMVLV (2007) y algunos estudios de corte cuantitativo como los presentados por la Asociación Americana de Mujeres Universitarias (AAUW, por sus siglas en inglés, 1993, 2001, citada en Hill y Kearl, 2011) en donde se reporta que por lo menos el 80% de los estudiantes han sufrido de acoso sexual durante su trayectoria académica.

En el caso del acoso sexual, este tipo de violencia ha sido relacionada a la superación de los límites corporales de una persona por un tercero. El agresor realiza una serie de acciones físicas o verbales en las que, sin el consentimiento de la víctima, impone sus deseos y necesidades. Ejemplo de esto se visualiza en los siguientes extractos:

"Para mí el acoso sexual es simplemente cruzar la barrera de lo permitido por la otra persona y agredir o realizar acciones que a esa persona no le gusten en cuanto a su cuerpo físico y así". (Lalito, estudiante Queer, 08 de abril del 2019).

"Como lo platiqué por experiencia propia y es como dice Lalito también, es que la persona sobrepase aquellos límites permitidos de, en cuanto, por ejemplo, hablarte o tocarte, porque incluso el hecho de que cuando tú permites que un amigo una amiga te abrace o te agarre de tu mano es algo permitido, pero el acoso lo veo incluso en el sentido de cómo incluso la chica a mí me llegó a tocar, como incluso me llegó a agarrar partes íntimas de mi cuerpo que yo no quería que las tocara, y que incluso cuando la detenía seguía con la intensidad, o sea, no tenía, no tenía ese respeto hacia mí." (Román, estudiante gay, 08 de abril del 2019).

La principal característica que se atribuye al acoso sexual, y que lo diferencia de otras formas de acoso escolar, es la existencia de un interés sexual. La satisfacción de una necesidad sexual parece ser la motivación principal de los agresores, pues ante la negativa de la víctima, las acciones que se consideran parte del acoso sexual se hacen más frecuentes:

“Está el acoso escolar que por ejemplo es de ‘jajaja pinche pendejito o estas bien idiota’ o de ‘ay wey no puedes hacerlo bien o de puta madre va a hablar este wey otra vez’, ese tipo de acoso o el murmullo que hace alguien más sobre otra persona, el que alguien este criticando es un tipo de acoso, al final que todo el tiempo está sobre la persona, como eso, siento acoso como una insistencia en cualquiera de los, de los sentidos acoso sexual o sea

estarla viendo, estarle mandando mensajes, estando invitarla a salir". (Francisco, estudiante gay, 20 de mayo del 2019).

Ante el aumento de la frecuencia e intensidad de las acciones consideradas como violencia sexual (mismas que se detallarán más adelante), algunos de los participantes establecieron que ya no se hablaba de acoso sexual, sino de hostigamiento sexual. Aunque no existe una escala bastante clara con respecto al momento en que se pasa del acoso sexual al hostigamiento sexual, la mayoría de los estudiantes comentaron que este último se presenta de manera diaria y a través de acciones que vulneran de manera grave el cuerpo y el ejercicio de la sexualidad de la víctima.

"Creo que hostigar tiene una connotación más fuerte, más que sobrepasa más el límite, quizás, por ejemplo, a veces en el acoso se logra detener quizás al primer o segundo momento en que ya se pone la barrera, pero hostigamiento es diario, que continúe, continua, creo que el hostigamiento tiene una connotación más fuerte en cuanto a ese tratar de sobrepasar los límites que impone una persona." (Sandro, estudiante heterosexual, 08 de abril del 2019).

Con respecto a esta respuesta, se hace evidente que la transición del acoso sexual al hostigamiento sexual sucede después de que, de alguna forma, la víctima reacciona para intentar frenar el acoso sexual. Pues es mediante la negativa de la víctima o la confrontación ante el agresor, que este último modifica la manera en la que aborda a la víctima, situación en la que los participantes indican que la gravedad de las acciones de este aumenta considerablemente. Segato (2003) nos ofrece una posible explicación con respecto a este cambio en la forma de proceder del agresor, pues para ella, la cultura de la violación no sólo implica la satisfacción de necesidades fisiológicas, sino que el agresor busca reafirmar su posición de superioridad ante la víctima y la sociedad. Con esto, se hacen presentes los discursos y valores promovidos por el sistema de género, en el que se reconoce la superioridad de los hombres sobre las mujeres y miembros de la comunidad LGBT+, pues este sistema se basa en la reproducción, naturalización e institucionalización de la heterosexualidad y la regulación del ejercicio de las sexualidades disidentes a través de la subordinación y opresión (Rubín, 1989). El siguiente extracto refleja este punto, pues permite entender que las motivaciones del agresor no son sólo fisiológicas, sino

que, una vez que la víctima presenta negativa ante las propuestas o acciones del agresor, esta se vuelve una especie de lucha por demostrar la superioridad a través de la coerción de la víctima:

“O sea, aunque no quiera, te va a valer una hectárea y lo vas a hacer, o sea así la persona te vea feo lo vas a seguir haciendo porque lo quieres, porque lo deseas o porque el adjetivo que le quede ¿no? De decir, así de ‘es que lo quiero, lo deseo, lo necesito, nada más por un instante’ ¿no? Creo que se empieza con la parte de ‘no quiero que me veas’ pero al final el agresor lo va a seguir haciendo y creo que de ahí va a desenvolverse, bueno a ver si puedo tener un contacto, a ver si me puedo acercar, el que la otra persona le diga no, sabes que no estoy interesado, no estoy interesada pero a veces a todos se nos puede volver un crush, como dirían, se nos puede volver una fascinación y esa fascinación transformarse en algo más pesado”. (Francisco, estudiante gay, 20 de mayo del 2019).

Ahora bien, la LGAMVLV (2007) establece una clara diferencia entre el acoso y el hostigamiento sexual, pues si bien en ambas modalidades de VS se hace presente una relación de poder, en el caso del hostigamiento sexual esta relación se marca de manera más notable como resultado de la jerarquía en la que se encuentran la víctima y el agresor como parte de la dinámica del ámbito educativo. De manera explícita, esta diferencia no se hace presente en el discurso de la mayoría de los participantes, sin embargo, los docentes hombres se han posicionado como los principales agresores en las narraciones de los participantes, tal y como lo exponen los siguientes casos:

"El profesor, en primer lugar, no sé de dónde saco mi celular y me empezó a mandar mensajes, eh, bueno fueron dos casos, el primero fue, te digo que fue en quinto semestre, me empezó a mandar mensajes y pues si primero de que ‘cómo estaba’ y yo le decía de ¿no pues bien profesor ¿qué pasó? ¿Vamos a tener clase mañana?’ Yo todavía, así como haciéndole alusión a la clase, entonces él me empezó a decir ‘oye un día vamos a comer’ y yo

le dije ‘ah pues sí, cuando quiera vamos a comer, pero en la escuela ¿no?’ Yo decía, pues si quiere vamos al restaurante, porque me decía que quería platicar conmigo ¿no? Y me decía ‘no, es que yo este quiero platicar contigo fuera de la escuela’ y yo, así como de ‘no este no, no, no puedo no’ y esa fue una vez y eh, bueno me invito a salir tres veces y la tercera vez le dije que no, que no estaba interesada en salir con él”. (Samara, estudiante bisexual, 07 de mayo del 2019).

"Otra cosa es que se nota mucho a veces que hay profesores y profesoras, más los profesores creo yo, que hacen a notar mucho el interés sexual que tienen hacía las chicas. Se ve como hay cierta forma de que se les acercan, les hablan, de cierta forma, hay cierto tipo, tal vez no sé si decirlo como acoso o tipo, este, eh, como tipo atracción, no sé cómo decirlo, como profesor intentar ligarla, como ligarla mejor dicho, esa sería la palabra, como intentar a lo mejor ligar a las alumnas, y algunas a compañeras se dejan o también ligan a los profesores, y se nota también en ese sentido la discriminación porque incluso con un compañero o uno quiere hablar con el profesor, el profesor se comporta más frío o más sexo o muy alejado de compañero cuando incluso hay un simple interés académico y a algunas compañeras sí lo hacen a notar a un interés sexual." (Román, estudiante gay, 08 de abril del 2019).

"Y luego de otro, de un maestro que no liberaba servicio o materias o algo de eso si las chicas no accedían a salir con él o no se encerraban en su cubículo con él, o fotos y de más". (Lalito, estudiante Queer, 08 de abril del 2019).

“Hay un profesor que digo, nunca fue un comentario directo hacia mi persona más sin en cambio, eh, justo cuando entré en la universidad en primer semestre este había un chico que es gay y el maestro constantemente le hacía como muchos comentarios,

este, homofóbicos, de, directa e indirectamente". (Raquel, estudiante lesbiana, 30 de abril del 2019).

Con la revisión de estos cuatro extractos, es posible entender que, en algunos casos, la posición de poder y autoridad en la que se encuentran los docentes les permiten ejercer VS de manera explícita e implícita. En los casos expuestos por Samara, Lalito y Román resulta bastante claro cómo estos docentes se benefician de su figura de autoridad para someter a las víctimas, quienes deben ceder ante la presión de sus agresores para acceder a sus derechos como estudiantes. La percepción que las y los estudiantes tienen sobre la autoridad que tiene el cuerpo docente se deriva de la posibilidad que estos tienen para afectar la acreditación de las asignaturas, la prestación de servicio social, el acceso a becas, entre otros, a través de la evaluación negativa de las y los estudiantes. En el caso descrito por Raquel, las agresiones se tornan un poco más sutiles, pues, aunque el docente realiza comentarios despectivos con respecto a la comunidad LGBT+ estos no siempre se hacen de manera tan evidente y directa. La importancia de hacer clara la diferencia entre el acoso y el hostigamiento sexual, es que les permite a las y los estudiantes ser capaces de determinar el tipo de instancia a la que deben acercarse para denunciar, así como percatarse de situaciones en las que docentes y administrativos emplean su figura de autoridad para obtener beneficios de los estudiantes. Si bien esta situación puede presentarse tanto en el acoso sexual como en el hostigamiento sexual, es en el hostigamiento sexual que los estudiantes se encuentran en una situación más vulnerable, debido a los privilegios que les impiden ser sancionados:

"Porque sería más eso un privilegio informal, el cual el profesor tiene como su propia clase, son sus propios alumnos, tiene, yo lo digo, como la batuta, ellos tienen el derecho a decirte si te pasan o no te pasan la materia y te reprueban, siento que es eso, son los privilegios que tienen los profesores de que te pueden pasar o no pasar la materia." (Rubén, estudiante homosexual, 08 de abril del 2019).

Hasta este punto, algunas de los puntos esenciales para el significado que la comunidad estudiantil de la UPN ha atribuido a la VS son: la frecuencia y la intensidad con la que se presenta, quien funge como agresor, la intención de las acciones del agresor, el papel que los

límites y el consentimiento de la víctima y los estudiantes en general juegan ante el acoso y el hostigamiento sexual, la vulneración del cuerpo y la sexualidad de la víctima. Además, es necesario destacar que la mayoría de las agresiones que se han expuesto en las respuestas de los participantes implican una interacción directa entre el agresor y la víctima, este nivel de violencia se encuentra dentro de lo que Galtung (1998, 2016) define como violencia directa. En algunas de las respuestas de los participantes es posible identificar las principales manifestaciones de la VS que pertenecen a este nivel a partir de la experiencia de los participantes:

"El acoso va desde tocamientos hasta miradas, hasta comentarios". (Sandro, estudiante heterosexual, 08 de abril del 2019).

"Hay otro, eh, caso en el que un compañero dice que se, bueno, un chavo de otra carrera le estaba, lo seguía en el baño ¿no? Y que una vez hasta se le insinuó ¿no? Encuerándose enfrente de él y que ya se va a su casa, que, si iba hacia su casa, que le daba las llaves de su casa, su televisión, que vivía solo y todos esos datos ¿no?". (Rodolfo, estudiante bisexual, 08 de abril del 2019).

"En séptimo semestre fue de un chavito de, ese momento era de primer semestre, que se metió a los baños de mujeres y las grababa y luego los subía a Facebook y pues subía, subió como a un montón de mis amigas o las grabó al menos, y ese chavito presentó el proceso legal y de más." (Lalito, estudiante Queer, 08 de abril del 2019).

"Un hostigamiento sexual, no sé, como un..., a lo mejor siendo ¡Ahh! Cuando el sexting, puede ser ¿no? Obviamente sin que tú lo pidas, porque se puede dar el sexting consentido que es cuando le pides el pack, pero si no si te manda el pack y ni siquiera se lo pediste entonces creo que ahí comienza como el acoso ¿no?". (Bruno, estudiante gay, 21 de mayo del 2019).

En los extractos empleados hasta este punto se han hecho evidentes diversas formas de acoso y hostigamiento sexual pertenecientes a la violencia sexual directa, cada una de estas sirve para ejemplificar algunas de sus principales manifestaciones sin limitarse sólo a estas. Además, a través de la narración de la experiencia de acoso u hostigamiento sexual, también es posible identificar algunos de la violencia estructural en el interior de la UPN. Es importante recordar que la violencia estructural refiere a la dificultad para acceder a los recursos simbólicos o materiales de la institución derivada de su propio sistema de organización (La Parra y Tortosa, 2003).

Los participantes que vivieron una situación de acoso y hostigamiento sexual se enfrentaron a la incertidumbre de no saber qué hacer ante tal situación. Lo anterior se deriva del desconocimiento de un protocolo de atención a casos de violencia sexual. Pese a que la UPN cuenta con el Protocolo para la Prevención, Atención y Sanción del Hostigamiento Sexual y Acoso sexual (Secretaría de la Función Pública [SFP], 2016) y el Programa de Cero Tolerancia al Hostigamiento y Acoso Sexual 2019 (Universidad Pedagógica Nacional [UPN], 2020), los miembros de la comunidad estudiantil que participaron en esta investigación indicaron no estar al tanto de la existencia de estos instrumentos, tal y como se visualiza en el siguiente fragmento:

“... pero justo no sé hasta donde se involucra la institución en estas situaciones ¿no? ¿En qué lugares se podría como hacer algo al respecto? ¿no?” (Raquel, estudiante lesbiana, 30 de abril del 2019).

Cabe destacar que, si bien el Protocolo para la Prevención, Atención y Sanción del Hostigamiento Sexual y Acoso Sexual ha estado vigente desde el 2016, este no es un mecanismo propio de la UPN sino que pertenece a la Secretaría de Función Pública (SFP, 2016), además el Programa de Cero Tolerancia al Hostigamiento y Acoso Sexual 2019 (UPN, 2020) fue publicado el 5 de septiembre del 2019 como resultado de las movilizaciones realizadas por colectivos de mujeres estudiantes, en las cuales se dieron a conocer una serie de casos de acoso sexual y hostigamiento sexual al interior de la UPN, movilizaciones que fueron dadas a conocer en el periódico en línea Letra Roja (Monter, 05 de septiembre del 2019, 09 de septiembre del 2019). En los protocolos antes mencionados, se especifica el procedimiento a seguir cuando se presenta una situación de VS, pero ninguno de los participantes fue capaz de referir a alguno de

estos documentos, en su lugar se acudía a instancias como la Coordinación de Área, Servicios Escolares, Contraloría, y gran parte de los participantes acudió al Centro de Atención a Estudiantes (CAE).

Los principales elementos que permitieron a los estudiantes tomar la decisión de acudir al CAE, fueron la cercanía y atención que las personas que laboran en esta área han mostrado. Sin embargo, aunque el CAE cuenta con atención psicológica, su principal función no es la atención de casos de acoso sexual y hostigamiento. Aun así, esta instancia ha brindado el apoyo a los estudiantes en algunos casos, ejemplo de esto es el siguiente testimonio:

"Fue en el CAE que incluso ellos me dijeron que les buscara la información de la chica y cómo se veía, le di sus datos de la chica y hablaron al parecer con ella, le dijeron que, si no tenía o no se alejaba, podíamos llegar a un jurídico por acoso". (Rubén, estudiante gay, 02 de mayo del 2019).

Pese al apoyo brindado por esta área, su solución únicamente fue su intervención a través de un diálogo con la agresora, situación que, si bien logró detener en cierta medida el acoso que vivía Rubén, no fue una solución definitiva. Rubén reporta que después de la intervención del CAE, la agresora buscó nuevas formas de acercarse a él y lograr incomodarlo:

"Cuando estaba el taller de coro aquí en la universidad, que me encantaba ese taller, lo disfruté mucho en su momento cuando estuvo, pero cuando ella entró, fue como algo muy, muy molesto para mí. Fue como lo más horrible que sentí que me pasó en el momento, no sabía qué hacer, en todo lugar estaba ella, en todo momento estaba haciendo ella lo que yo estaba haciendo, todo lo que yo quería ella lo quería también y eran momentos en los que yo ya no podía disfrutar nada, porque todo lo que yo hacía lo quería hacer ella." (Rubén, estudiante gay, 02 de mayo del 2019).

Además de la desinformación que existe en torno al proceso de denuncia de la VS al interior de la UPN, la impunidad de los docentes se coloca como otro de los obstáculos que impide a los

estudiantes ejercer su denuncia. Para mostrar este punto, recurrimos de nuevo al siguiente extracto:

"Ahora sí ya me estoy acordando en donde está el privilegio, en que lo que se menciona son secretos a voces, son cosas que se saben, sin embargo, ¿dónde está privilegio? En que nunca hemos oído o visto que esa persona haya sido sancionada, sino que sigue y muchos ostentan el grado de investigador, mucho son de tiempo completo y eso, desgracia les tendría la limitante de aplicar una sanción, pero es ahí donde está el privilegio en que se sabe, porque se sabe, pero no se actúa como tal." (Sandro, estudiante heterosexual, 08 de abril del 2019).

La respuesta de Sandro permite ver que, desde su percepción, los docentes cuentan con un cierto grado de protección, por decirlo de alguna forma, en la que su posición como docente e investigador y el estatus resultante de este les permite ejercer VS sin recibir sanción alguna. Esta aparente protección, junto con el poder y la autoridad que su posición en la UPN y los privilegios que su estatus de hombre les brinda, han logrado crear un miedo a la denuncia. Miedo que se sustenta en las posibles represalias que los docentes agresores pueden tomar contra el denunciante, principalmente de carácter académico:

“Ir al baño, o sea para él era violentar la clase y querer llamar la atención y así y como ya había aprendido que si me ponía al brinco con los que eran mis maestros pues tenían poder de reprobarme, pues decidí pues, quedarme callada ¿no? Pero sí me sentí juzgada y señalada y humillada y fui a ¿cómo se llama? Ahí por las cajas, a levantar como una denuncia y ya les hicieron entrevistas a mis compañeros y así y le volví a marcar y ya no me contestaron, les mandé correo y ya no me contestaron y ya no supe en que quedo”. (Kailani, estudiante bisexual, 13 de mayo del 2019).

Estos testimonios permiten reconocer los elementos institucionales que han permitido mantener las condiciones necesarias para que la VS se siga presentando al interior de la UPN.

En resumen, la falta de difusión de los protocolos y programas enfocados en la prevención y atención de situaciones de acoso y hostigamiento sexual. Además, la falta de seguimiento a las denuncias realizadas y la impunidad de los agresores, principalmente docentes en el caso del hostigamiento sexual, han permitido sentar las bases para el desarrollo de una cultura de no denuncia, bases fundadas en el miedo a las represalias académicas.

Esta cultura de no denuncia, ejemplifica el tipo de violencia cultural a la que Galtung (2016) reconoce como el pilar de la violencia. La principal característica de la violencia cultural es que establece un sistema de normas, valores y pensamientos que legitiman casos de violencia y en este caso a la cultura de la no denuncia. De nuevo, las imposiciones del sistema de género que promueve la heteronormatividad como el eje que define las conductas que son aceptadas o no, y la forma de proceder ante estas se hace presente.

Debido a que la mayoría de la población estudiantil de la UPN está conformada por mujeres, aún existen una serie de creencias con respecto a las personas que acceden a los programas educativos que esta institución ofrece. Parece ser que carreras como pedagogía, psicología educativa, y en general, la oferta educativa de la UPN, siguen bajo el estigma de ser carreras específicas para mujeres. Como resultado de esta creencia, los estudiantes que se identifican como hombres han sido señalados como homosexuales, lo que hace evidente las atribuciones que la comunidad educativa continúa perpetuando con respecto a los valores y mandatos de género heteronormados. El siguiente testimonio permite ejemplificar esta situación:

“... porque me ha tocado y porque mi hermana es pedagoga que los hombres que entraban a esa carrera eran señalados, eran señalados como homosexuales o como los que quieren hacer esto, como los que no saben qué son y demás, y luego tenemos, por ejemplo, aquí en educación indígena tenemos todas cuestiones de discriminación a los indígenas y luego si es un indígena gay se nos viene el mundo abajo”. (Lalito, estudiante Queer, 08 de abril del 2019).

Si bien la manera en la que se asume la identidad de género o la orientación sexual de los estudiantes con base en el programa educativo al que ingresan, los roles que les son asignados y las prácticas que otros miembros realizan en función de esas atribuciones resultan violentas al

negar la autodeterminación de los estudiantes, esto es sólo parte del problema que existe. Pues, a través de algunas de las respuestas que los estudiantes brindaron con respecto a las situaciones de acoso y hostigamiento sexual, fue posible identificar la forma en que algunas prácticas pertenecientes a la VS han sido naturalizadas por parte de la comunidad educativa, que incluye a administrativos, docentes y estudiantes.

"Yo creo los acosadores nunca van a admitir su, su papel como acosador, sino simplemente lo naturalizan y es como de, pues, solamente le estoy tirando la onda y no hay nada malo. Pero no creo que lo reconozcan como o se reconozcan como acosadores". (Pablo, estudiante gay, 11 de abril del 2019).

La respuesta de Pablo permite pensar la conducta de acoso u hostigamiento como parte un sistema que permite reafirmar la posición de poder de unos mediante la subordinación de los otros. Si bien, se reconoce que tanto hombres como mujeres pueden ejercer el rol de agresor sexual, la predominancia de los hombres docentes y estudiantes como principales agresores, y la gran cantidad víctimas mujeres, así como miembros de la comunidad LGBT+ que han compartido sus experiencias a lo largo de esta investigación, permiten reafirmar que el sistema patriarcal y la heteronormatividad continúan permeando las formas de interacción entre los estudiantes.

"... porque también aquí los chicos heterosexuales, que son pocos, que he visto en pedagogía que son pocos, precisamente entran a un ambiente o un entorno de niñas mayoritariamente, las acosan y quieren intentar algo con ella". (Pablo, estudiante gay, 11 de abril del 2019).

"Como te digo precisamente como son más mujeres que hombres y la mayoría de los hombres que, que están en la universidad pues suelen ser gais, pues los chicos heteros siempre como que se quieren aprovechar de eso, coqueteándoles, hostigándolas, acosándolas ya en un grado pues más, más grave, entonces pues yo creo que sí son las mujeres las que sufren más de acoso". (Pablo, estudiante gay, 11 de abril del 2019)

Aunque también existen problemas entre los miembros de la comunidad LGBTQ+ y las estudiantes que se identifican como mujeres, estos parecen estar más ligados a otros sistemas como lo son el nivel socioeconómico, el lugar de procedencia. Mientras que la constante con los estudiantes hombres que se identifican como heterosexuales radica en la práctica de conductas que acoso que difícilmente son percibidas así, debido a la normalización del acoso sexual como parte del cortejo y la dinámica en la relación entre pares y docente-estudiante.

Con los elementos presentados en los casos de violencia directa, estructural y cultural que suceden al interior de la UPN, es posible construir el significado que los miembros de la comunidad estudiantil han atribuido a la VS. Esta es percibida como la dinámica en la que el agresor vulnera el cuerpo y el ejercicio de la sexualidad de la víctima de manera frecuente. Estas situaciones se hacen manifiestan y reproducen debido a que al interior de la UPN los mecanismos de prevención, atención y sanción a conductas de acoso y hostigamiento sexual resultan insuficientes, confusos y carecen de credibilidad. Además, debido a la reproducción de los mandatos de género heteronormados y basados en el sistema patriarcal, han permitido que los miembros de la comunidad naturalicen las prácticas violentas e inhiban la intención de denunciar y transformar estos constructos socioculturales.

Como resultado, problemas como la deserción, enfermedades mentales, bajo rendimiento escolar y dificultad para la socialización se mantienen presentes entre los miembros de la comunidad estudiantil de la UPN. Estudiantes como Rubén y Raquel son claros ejemplos de esto:

"El miedo, la hostigación, el hecho de que no quería sentirme incómodo en la escuela, porque yo soy una persona que no se siente bien cuando lo molestan. Es algo que siempre he odiado de las personas, cuando le hacen algo a los demás, sea bullying, sea acoso, no me siento cómodo viendo a las personas molestar a los demás. Aunque a veces a mí me cuesta un poquito más decirles a las personas o de pedir ayuda, llega un punto en el que no aguanto las cosas y pido que alguien me apoye." (Rubén, estudiante gay, 02 de mayo del 2019).

“Yo pregunté si había como una, una atención psicológica aquí y así y entonces me dicen que vaya al CAE y ya tenía unas sesiones con ella, pero tratando como esa situación ¿no? Yo llegue con ella cuando se suscitó esto, regreso mi crisis eh, me daban ataques de ansiedad. Entonces pues llego con ella y más bien yo lo que quería era ahora cortar como de tajo esa relación con estas chicas, ya no las buscara o... o... pues principalmente lo que yo quería era no dejar de venir a la escuela porque yo le decía me da como mucha ansiedad verlas, ver sus actitudes, lo que dicen de mí, que los demás llegan y me cuestionan, y yo ya no, o sea le dije, yo ya no quiero venir a pues a la universidad, pues yo ya no me siento cómoda pero pues sé que tengo cosas, que no podía permitir que esta situación me este, impidiera continuar a lo que yo venía, a la universidad ¿no? Entonces pues no nos enfocamos tanto como eh, en la cuestión que, si yo andaba con esta chica o no, sino más bien para trabajar en cuestión a pues ah, no sé, a reforzar habilidades para no dejar la escuela, yo la escuela no, eh, que yo ya no me involucrara tanto con estas chicas ¿no?”. (Raquel, estudiante lesbiana, 30 de abril del 2019).

4.2. Definiciones de derechos sexuales

A lo largo de las entrevistas y los grupos de discusión, las y los participantes dejaron en claro que el nivel de conocimiento que tienen con respecto a los derechos sexuales ha sido una de las principales herramientas que les ha permitido ejercer su sexualidad de manera libre e informada. Para comprender la manera en que los derechos sexuales se han relacionado con la trayectoria de vida de las y los participantes, es necesario identificar la forma en que estos han sido representados por los estudiantes, para ello, primero se analizaron las respuestas brindadas en el eje temático de los derechos sexuales.

En un inicio la mayoría de los estudiantes que participaron tanto en los grupos de discusión como en las entrevistas, indicaron no tener una noción concreta sobre el término de derechos sexuales, por lo que algunos comenzaron a realizar asociaciones entre los términos derechos y sexualidad. Una de las respuestas que permiten percatarse de esto es la siguiente:

"Los derechos sexuales es algo que tú decides por ti mismo, si es que quieres tener una relación o no, con quien tú desees tenerlo, no importando la orientación sexual o el género, inclusive si tú quieres cambiarte de sexualidad, pasar o hombre o mujer, este, igual tienes todo el derecho de hacerlo. Nadie tiene derecho a ¿cómo se dice? A detenerte y decirte que tú estás mal o que te lo prohíban. Tú tienes el derecho de hacerlo si quieres cumplir tu sueño, pues tienes, lo puedes cumplir". (Julián, estudiante gay, 08 de abril del 2019).

Algo interesante que menciona Julián es que los derechos sexuales parten de la elección del individuo, con esto, Julián parece hacer referencia a que, independientemente de que existan una serie de mandatos de género impuestos cultural y socialmente, las personas son capaces de elegir la forma en que viven su sexualidad. Con respecto a esto Butler (1999/2007), indica que, aunque existe una matriz heterosexual que determina los valores, normas y prácticas que son aceptables socialmente, esta matriz también permite la constitución de sujetos cuyas identidades difieren de la normatividad establecida.

La respuesta que brinda Julián permite dar cuenta de que los derechos sexuales son una forma de permitirse o autorizarse asimismo la libertad de relacionarse con otras personas y la toma de decisiones con respecto al cuerpo, y el ejercicio de la expresión de la sexualidad. Pero ¿a qué se refiere el término sexualidad? Las siguientes respuestas permiten adentrarse a la manera en que esta ha sido definida por algunos de los estudiantes:

"Entonces yo creo que la sexualidad es todo eso, yo creo que remite a todo lo que tú eres como persona, tus gustos, bueno obviamente tus preferencias, eh, bueno, ¿cómo decirlo? Pues, suena algo tonto, pero ¿podría ser algo también al género que te gusta?". (Pablo, estudiante gay, 11 de abril del 2019).

"La sexualidad para mí es como, o sea, en el término está como englobado todo aquello que tiene que ver con el sexo, con tu orientación, con tu género, con tu, con tu vida sexual, con, o sea, con todo aquello que no nada más, creo yo que sexualidad sólo está encaminado a sexo, sino a todo aquello que tiene, que

define como persona ¿no?" (Pepe, estudiante gay, 09 de mayo del 2019).

"Otra cuestión es también el, el derecho de expresarte libremente ante la sociedad, o sea, si tú quieres vestirse como hombre tienes todo tu derecho si quieres vestirse como mujer tienes todo tu derecho." (Román, estudiante gay, 08 de abril del 2019).

Pablo permite, a través de su discurso, comprender que la sexualidad se encuentra relacionada con la conformación de los individuos pues esta define la personalidad y orientación sexual. A esto, Pepe añade que la sexualidad también se compone del sexo, género, y la vida sexual. Mientras que Román, incluye a estos elementos la expresión de género, como resultado de la articulación de estos, la sexualidad puede entenderse como una de las dimensiones constitutivas de los seres humanos. En el capítulo 1, se definió a la VS como la privación de los derechos sexuales y la limitación del potencial de su sexualidad, con las respuestas brindadas por estos participantes, podemos entender que la VS no solamente tiene como objetivo el perjuicio al cuerpo de la víctima, sino que también limita el potencial de los individuos al obstruir el libre ejercicio de su sexualidad.

Una de las principales formas en las que se puede responder a la VS, es mediante la formación de individuos capaces de defender el libre ejercicio de su sexualidad, algunas de las participantes tuvieron un acercamiento con la educación sexual como parte de las actividades de su programa de estudios, lo que les permitió defenderse ante situaciones de vulnerabilidad y violencia:

“Claro, si porque, de esta manera te puedes defender si en algún momento alguien, pues si invade, pues si tu intimidad, invade como tal tu persona, pues si tú conoces tus derechos. O sea, he conocido casos en la universidad y fuera de la universidad donde se han violado derechos, no sé si sean derechos sexuales, pues yo creo que si sexuales, porque son de género o es porque por ser mujer tienes menos oportunidades que un hombre”. (Samara, estudiante bisexual, 07 de mayo del 2019).

Samara indicó que no tenía mucho tiempo de haberse definido como una mujer bisexual en el momento en que realizó la entrevista, y con el acercamiento que tuvo a la impartición de talleres como parte de sus prácticas profesionales. Derivado de estas situaciones Samara ha podido comprender que parte de las dificultades que ha tenido con su madre y su hermana, quienes en ocasiones realizan comentarios homofóbicos, se desprenden de la manera en la que fue educadas y socializadas, pues las aspiraciones de ambas recaían en mandatos de género tradicionales, como el encontrar una pareja y formar una familia. Además, reconoce que una vez que ingresó a la UPN y comenzó a adentrarse en temas de apego y género, le fue posible definirse como persona y afrontar situaciones de acoso y hostigamiento sexual.

Por su parte, Raquel, una estudiante que se identifica como mujer lesbiana, ha pasado por una situación similar a la que atravesó Samara. Ella trabaja en una asociación civil que se enfoca en la promoción de la salud sexual y reproductiva de los adolescentes, como parte de sus actividades, se vio involucrada con los derechos sexuales y reproductivos. Raquel afirma que conocer sus derechos sexuales le ha permitido la toma de decisiones sobre su cuerpo y la libertad de relacionarse con otras personas, en el siguiente fragmento es posible conocer un poco sobre cómo los derechos sexuales se vieron involucrados en su historia de vida:

“Hace como dos años más o menos yo estaba juntada y quedé embarazada. Decidí interrumpir el embarazo y en ese momento mi pareja no quería que lo interrumpiera y entonces creo que pues si hubiera estado como en otro momento de mi vida hubiera como desconocido como, del acceso a el que tengo por derecho, pues posiblemente, pues hubiera, o no hubiera tenido como esa opción o esa alternativa, eso pues ahí me ayudo para o sea justo para no quitar el dedo del renglón y pues no continuar con mis metas que tenía pues en ese momento ¿no?”. (Raquel, estudiante lesbiana, 30 de abril del 2019).

Ante la situación a la que se encontraba Raquel, los derechos sexuales fueron una herramienta que le permitieron acceder a los servicios de salud necesarios para practicar la Interrupción Legal del Embarazo. La decisión tal y como lo indica, se basó totalmente en las metas que tenía planteadas para su plan de vida. Con los testimonios que se han presentado hasta este momento, es sencillo concluir que las personas que están conscientes de la existencia de

garantías que protegen el libre ejercicio de la sexualidad y el cuerpo de los individuos, tienen una mayor probabilidad de sobrellevar situaciones adversas y ser resilientes ante ellas.

Sin embargo, aunque los beneficios que el conocer y ejercer los derechos sexuales tienen, aún es posible encontrarse con barreras que impiden su acceso o ejercicio. La familia, la primera unidad socializadora, se ha colocado como una de las principales barreras que las y los participantes han tenido que superar para vivir su sexualidad de manera plena. En el caso de Samara, esto se hizo evidente a través de las agresiones verbales que su hermana y madre hacían ocasionalmente, y en los cuales indicaban que la homosexualidad era una enfermedad. En otro de los casos, Julián narra el proceso de conversión al que se sometió en su iglesia al considerarse como alguien malo por su orientación sexual:

"Estaban una iglesia, y yo había pasado a la prepa, tenía un problema en la secundaria de años atrasados. Entonces, pues sí están los secundarios [inaudible] prepa, pero fui a ese congreso. Cuando voy, este, una vez platicaron sobre la homosexualidad que es malo, que porque es satánico hasta abrieron la biblia y todo. Y una vez empecé a llorar muchísimo y este, y le dije a un pastor, y ese pastor se puso a platicar conmigo, y yo estuve platicando con él. Y entonces cuando me dijo que vayamos a orar, se puso sus manos y hasta dijo cosas del espíritu, salte del cuerpo de este adolescente y que quien sabe qué y todo eso.

¿Convertir? Es convertir, pero es otra palabra, exorcizar creo que se llama, el exorcismo ¿no? Porque decía que tenía un demonio dentro y pues, una vez lo hice y no funcionó, tenía como 17 años, no, 16 años tenía yo, y pues hasta ya dije que ya no".
(Julián, estudiante gay, 08 de abril del 2019).

En el caso de Julián, los discursos negativos que la religión ha creado en torno a la diversidad sexual se convirtieron en las principales barreras a las que se tuvo que afrontar en su adolescencia y la exploración de su sexualidad. Rubín (1989), nos indica que los sistemas de género se basan en una serie de axiomas que dificultan la transición a una cosmovisión del sistema género con mayor apertura a las identidades sexuales disidentes. Dos de los axiomas que se hicieron presentes fueron: el esencialismo sexual, en el cual las características biológicas

son tomadas con un elemento previo a la conformación de los individuos y que permite a científicos y religiosos negar la influencia que los aspectos sociales, culturales e históricos juegan en la constitución de los individuos y en el sistema de género; el segundo axioma presente en la narración de Julián es la negatividad sexual, la principal característica de este axioma implica la construcción de atribuciones negativas a las prácticas e identidades que se alejan de lo establecido por el sistema dominante. Ante esta situación, Julián decidió dejar a un lado la religión, abandonar los grupos cristianos a los que pertenecía y, a partir de los 22 años, comenzó a informarse con respecto a los temas de derechos sexuales y salud sexual, con esto, parece ser que se refuerza la idea de que un mayor conocimiento de los derechos sexuales, así como de la comprensión del sistema de género predominante son elementos fundamentales para transformar la forma en la que se vive la sexualidad.

Por último, es importante destacar que algunos participantes señalaron que, aunque en los programas educativos ofertados por la UPN, se abordan temas de interculturalidad, diversidad, inclusión y formación para la ciudadanía, los derechos sexuales no se encuentran en ninguno de los temarios de las asignaturas enfocadas en los temas antes mencionados. Y si bien, la mayoría de las y los participantes no reportaron haberse enfrentado a alguna otra barrera para ejercer su sexualidad al interior de la universidad, la desinformación se posiciona como la barrera que la UPN no ha logrado superar.

"Yo creo que los derechos sexuales son esenciales ¿no? Y te digo como no los hemos visto, al menos, yo no los conozco tal cual. Yo creo que se podrían prevenir muchísimas cosas, a lo mejor, a mí se me hace fácil decir algo relacionado con la violencia, tal vez si conociéramos estos derechos sexuales no permitiríamos muchas cosas en una relación de pareja". (Pablo, estudiante gay, 11 de abril del 2019).

Pese a la importancia que autores como Petchesky (2000), Bonnacorsi y Reybet (2008) y Juárez (2009) les han atribuido a los derechos sexuales ante situaciones de violencia, y el papel que estos juegan en la comprensión y transformación de la matriz heterosexual, la UPN parece no tomarlos en cuenta dentro de sus planes de estudio, lo que impide que la comunidad estudiantil sea consciente de la relevancia de los derechos sexuales en el ejercicio de su

sexualidad. No es de extrañar que las y los participantes de las entrevistas y grupos de discusión hayan indicado la necesidad de implementar talleres, pláticas de sensibilización, la adecuación de los planes de estudio y el desarrollo de reglamentos que permitan atender situaciones en donde los derechos sexuales de la comunidad estudiantil sean vulnerados.

4.3. Fuentes de información

Moscovici (1961/1979) se percató de la existencia de tres dimensiones constitutivas de las RS, en la primera de ellas, denominada dimensión de la información, se pretenden recuperar los principales medios que le han permitido a los individuos acceder a la información que ha propiciado la construcción las RS. A lo largo de las entrevistas y los grupos de discusión fue posible identificar algunos de los principales medios de información con los que las y los participantes habían tenido contacto y a través de los cuales accedieron a información relevante sobre los temas de derechos sexuales y VS.

En este apartado resulta importante señalar que, aunque se abordan los temas de derechos sexual y VS al interior de la UPN, los medios de información que han servido a los estudiantes para acceder a información relacionada a estos temas no siempre han sido parte de la institución educativa. Por ello, resulta importante señalar las fuentes internas y externas a las que aluden los estudiantes.

Una de las principales fuentes de información a las que tienen acceso las y los participantes es la familia. La familia es la unidad socialización primaria y su función radica en ser el primer contacto que las personas tienen con los sistemas de valores y pensamiento preponderantes en la sociedad. Sin embargo, tal y como se expuso en el apartado anterior, la familia no siempre transmite un mensaje adecuado con respecto a la VS y la diversidad sexual. Pareciera ser que existen una serie de elementos, como el nivel académico de los miembros, el nivel socioeconómico y la residencia de la familia, que influyen en el grado de apertura con respecto a estos temas y la posición en torno a ellos. En el caso de Julián, su familia estaba muy apegada a los discursos religiosos negativos hacia la diversidad sexual, lo que provocó que Julián pasara por experiencias en las que era culpado y señalado por ser homosexual, en el siguiente extracto, se logra reflejar esta situación:

" De adolescente me reprimieron mucho de mi orientación sexual. Yo estaba en terapia de adolescente, yo estaba en la clínica

de Tlatelolco, en la clínica de psiquiatría era, y este, y pues ellos me querían decir que yo estaba bien, pero en mi mente yo decía que yo estaba mal". (Julián, estudiante homosexual, 08 de abril del 2019).

Otra de las fuentes de información son los círculos de amigos, en este caso, algunos de las y los participantes mencionaron preferir el acercamiento con sus amistades debido a que existía un mayor grado de confianza entre sí. Puede que la similitud de edades e intereses juegue un papel determinante en el grado de cohesión que existe entre ellos. Al ser sufrir de acoso u hostigamiento sexual, algunos de las y los participantes prefirieron acercarse a sus amigas para solicitar ayuda y orientación. En el caso de Rubén, al indicarle a su papá sobre el acoso sexual que estaba viviendo por parte de una compañera de la universidad, la respuesta que obtuvo fue "es una mujer ¿qué te puede hacer? Tú eres hombre", lo que no representó ninguna ayuda para Rubén, por ello, narra que prefirió acercarse a sus amigas, quienes actuaron de la siguiente forma:

"No dejaban que se acercara a mí. Siempre que estaba yo con ellas, ella no se acercaba a mí y ellas siempre la miraban mal también para que no, no me molestara, o siempre hacían alguna acción que a ella le molestara para que me dejara en paz." (Rubén, estudiante gay, 02 de mayo del 2019).

Otra de las fuentes de información externas a la UPN, ha sido el internet. Algunos de las y los participantes indicaron que, para obtener información con respecto a salud sexual y derechos sexuales y reproductivos, accedían a portales de internet, aunque no especificaron cuales. La mayoría de ellos, buscaban las campañas impulsadas por el gobierno y en los cuales se brindaba información sobre infecciones de transmisión sexual (ITS). Parece ser que cuando las y los participantes necesitaron contar con información sobre los temas de su interés, la consulta de internet se posicionó como uno de los medios favoritos. Tal vez debido a la facilidad y velocidad de acceder a la información:

"Pues yo actualmente desconozco sobre derechos sexuales, desconozco mucho, pero pues por lo regular ha sido por medio de internet. O sea, por algunas, eh, algunos anuncios que salen de

conocer tus derechos o las propagandas que hacen, que hicieron hace poco el nuevo, perdón, el gobierno pasado de la Ciudad de México sobre los derechos sexuales de la comunidad LGBTI, sobre los derechos sexuales de, de todo sujeto ¿no?". (Pepe, estudiante gay, 09 de mayo del 2019).

En lo que respecta a los medios de información internos, la UPN cuenta con una serie de medios electrónicos e impresos a través de los cuales se da difusión de las situaciones relevantes que acontecen en la institución. Por esto, medios como la gaceta han sido propuestos por los estudiantes como medios de divulgación sobre información relacionada a los derechos sexuales y la VS. Así como a la difusión de eventos, campañas y a favor de la diversidad sexual. Otros medios similares a estas han sido las campañas sobre salud sexual que el CAE ha realizado al interior de la institución y cuyo alcance se logra debido a las maneras innovadoras en que presentan la información:

"Sí hablan sobre sexualidad, hasta te dan una capacitación y dan condones, y hubo venta de condones y compré, este, siempre salgo en la mochila con un condón, porque no se sabe para cuándo, pero siempre me tengo que cuidar, siempre". (Julián, estudiante gay, 08 de abril del 2019).

Las y los participantes también señalaron la deficiencia que la UPN tiene en sus planes de estudio radica en que no se cuenta con un abordaje extenso de los temas de derechos sexuales y VS. Por lo que proponen la reestructuración curricular de los diversos planes de estudio. Sin embargo, algunos de las y los participantes indicaron que, ante la dificultad de realizar esta acción, sería importante buscar alternativas de solución, entre las cuales fueron mencionadas las siguientes:

"Cuando es el curso de inducción, ahí se podría meter todo eso, o sea, realmente establecer como requisito que sea el curso de inducción y que en el curso de inducción se toquen todos esos temas." (Sandro, estudiante heterosexual, 08 de abril del 2019).

"Yo creo que sería bueno como que, al inicio de cada ciclo escolar, que hubiera como una especie de curso propedéutico, porque al final de cuentas cuando entra una generación nueva, pues entra con muchas expectativas y quieres asistir a pláticas y todo lo que te ofrece la universidad. Debería de ser como algo así, donde realmente te agarren motivado y que sea para todos para que escuchen y nos informen a cerca de nuestros derechos obligaciones, que haya como una especie como decálogo, plática informativa, taller constructivo o algo así". (Roxana, estudiante heterosexual, 04 de abril del 2019).

4.4. Actitudes ante la violencia sexual

Continuando con los aportes de Moscovici (1961/1979), otra de las dimensiones que constituyen a las RS, es la dimensión de la actitud. Desde la perspectiva de la psicología social, las actitudes han sido definidas como los marcos normativos y de valoración que emergen a partir de los valores sociales y culturales (Parales-Quenza y Vizcaino-Gutiérrez, 2007). Al ser uno de los elementos constitutivos de las RS, las actitudes influyen en las funciones de orientación y justificación.

A lo largo de las entrevistas y los grupos de discusión, la mayoría de los estudiantes que pertenecen a la comunidad LGBTQ+ o que han sido víctimas de la VS, han desarrollado un mayor grado de apertura con respecto a la diversidad sexual, la perspectiva de género y los derechos sexuales. Pues estos temas les han permitido reconocer y aceptar su orientación sexual, su identidad de género y con ello vivir plenamente su sexualidad. Además, en algunos casos los derechos sexuales han sido una parte fundamental en la toma de decisiones en torno al cuerpo, el caso expuesto por Raquel, y la forma en la que decidió interrumpir su embarazo, pues consideraba que no era el momento adecuado para tener un hijo, es un claro ejemplo de esto.

Sin embargo, también es posible encontrar posturas en las que la revictimización se hace presente. En la mayoría de los casos de acoso sexual y hostigamiento sexual expuestos por las y los participantes, sería difícil contar con una serie de evidencias que permitan respaldar las denuncias formales, a pesar de ello, algunos estudiantes hacen énfasis en la necesidad de

presentar dichas pruebas para dar seguimiento a las denuncias. Situación que se presta para la desacreditación de la denunciante y la defensa del agresor.

"Yo también diría que un departamento especial, porque bueno, tenemos el muro de las denuncias y como dicen pues, escribir, denunciar tu caso en tus redes sociales, en la página de la escuela, pero si vieran cómo un departamento especial, creo que también tendrían que hacer como estándares, pues también para verificar que lo que tú digas es cierto porque, pues ¿quién te dice que todo lo que te acabo de decir es cierto? Claro, no, igual y yo también solo quiero, no sé, chantajear, echar a perder alguna relación laboral, etcétera. Dónde haya algo que compruebe en verdad, que esto me pasó eh... y aportes pruebas, ¿no? te digo, sobre todo para comprobar que ese hecho sucedió que no nada más se dejen por:" ay, esto me pasó, compártanlo, hágalo público y ya", que se algo más especializado". (Roxana, estudiante heterosexual, 08 de abril del 2019).

En la categoría de definición de la violencia sexual, se describió que al interior de la UPN existe una cultura de la no denuncia, cuyo principal origen radica en el miedo que los estudiantes tienen de denunciar debido a las represalias que el agresor puede tomar en su contra, principalmente cuando estos ostentan una situación de autoridad. Ante esta situación de desventaja, el derecho de las víctimas al anonimato se establece como un derecho en la LGAMVLV (2007), derecho que se ve vulnerado en situaciones como las mencionadas por Roxana, en donde la búsqueda de pruebas se antepone a la seguridad de las víctimas.

En el caso de la violencia hacia la comunidad LGBT+, parece ser que la presencia de los mandatos de género tradicionales, en donde las conductas y expresiones femeninas tienen una connotación negativa, se hacen más evidentes. Pues al interior de los estudiantes que son parte de la comunidad LGBT+ existe violencia entre sí mismos. En el siguiente fragmento esta situación es expuesta:

"Con los gais, creo que somos una comunidad que no somos comunidad, una, dos somos personas las cuales violentan justo

los derechos de los otros ¿no? También me incluyo, o sea, violento el derecho de que si quieren ser pluma sean pluma ¿no? Pero a veces el jotear excede como como tu idealismo de persona, a lo mejor en ese punto si he bloqueado como, como algún tipo de relación y he violado algún tipo de derecho”. (Francisco, estudiante gay, 20 de mayo del 2019).

La respuesta que Francisco proporcionó, permite dar cuenta de las funciones orientadoras y justificadoras de las RS, por un lado la existencia de mandatos de género que imponen que un hombre, incluso si es homosexual, no puede expresarse mediante conductas que son atribuidas a las mujeres, permite crear un marco valorativo en el cual, a partir de la subjetividad de los individuos, crea un espectro valorativo en el que se manifiesta qué tan femenino puede presentarse un hombre (función orientadora). Una vez que un individuo rebasa los límites permitidos, se hace acreedor a la agresión, y una vez más, los mandatos de género y la aparente insubordinación del individuo ante estos, se presentan como argumentos válidos que permiten respaldar a la violencia ejercida (función justificadora).

Para Galtung (1998, 2016), la violencia directa no emerge de manera espontánea, sino que deben de existir una serie de condiciones que permitan su manifestación. En el caso la UPN, la aparente normalización de la violencia, derivada de la falta de mecanismos para la prevención y la atención, y la impunidad derivada de esta ausencia, cumple con esas bases (violencia estructural). Asimismo, los discursos empleados para justificar la violencia directa y estructural se vuelven los justificadores de tales situaciones. Y como un ciclo interminable, la manifestación de la violencia directa y la ausencia de una sanción a esta permiten reforzar los discursos de la violencia cultural.

Como resultado de la normalización de la VS, problemas como la revictimización por parte del personal académico, administrativo y la comunidad estudiantil se vuelven recurrentes, teniendo como objetivo la desacreditación y cuestionamiento de la víctima, logrando así que la denuncia cese. Lo cual tiene como resultado el mantenimiento de una cultura de no denuncia.

Conclusiones

Como se ha presentado a lo largo de esta investigación, la violencia sexual es un fenómeno complejo, que se constituye por elementos sociales, culturales e históricos. Una parte de esta complejidad tiene como base las representaciones que construyen de este fenómeno a partir de los sistemas de pensamiento, creencias y valores propios de cada grupo, y aunque el reconocimiento de las perspectivas de otros grupos y realidades también son un elemento importante la constitución de dichas representaciones, difícilmente pueden adoptarse de manera literal a las características y necesidades del grupo en cuestión.

Esta situación permitió entender a la psicología educativa como la ciencia encargada del estudio de los procesos psicosociales involucrados en la enseñanza y aprendizaje que se encuentran enmarcados en determinadas condiciones sociales, históricas y culturales, con el objetivo de crear condiciones que permitan enfocar los resultados de estos procesos en la transformación la realidad social y con ello contribuir al desarrollo de las personas. Esta interpretación de la psicología educativa permite que los psicólogos educativos puedan involucrarse en diversas áreas y actividades para la prevención de la VS. En el caso particular de la UPN, es posible mencionar a la capacitación, la investigación y la formación como tres principales actividades indispensables para atender y prevenir a la VS en los niveles académico, administrativos y curriculares.

La investigación educativa se posiciona como la principal actividad a promover, pues a partir de esta puede comprenderse la realidad educativa por la que a traviesa la UPN y otras instituciones de educación formal, no formal e informal. En el caso particular de la UPN, esta institución de educación superior es considerada como una de las más importantes en cuanto a la formación de profesionales de la educación. A través de la revisión de sus planes de estudio es posible percatarse de la formación intercultural e inclusiva hacia la que están orientados varios de sus programas educativos, tales como pedagogía y psicología educativa. Sin embargo, en la realidad educativa difícilmente se ponen práctica estos contenidos, pues mediante las experiencias de las y los participantes se refleja la existencia prejuicios, estigmas y violencia derivada de su identidad de género y su orientación sexual.

Cuerpos teóricos originados de la sistematización de la información proporcionada por las y los miembros de la comunidad educativa de la UPN, permitirían identificar aquellos elementos

que necesitan transformarse para permitir a esta institución responder a las necesidades de quienes la conforman. Al mismo tiempo, que podrían desarrollarse nuevas técnicas de investigación que sean eficaces para el desarrollo de estudios enfocados en la resolución de problemas educativos, un ejemplo de esto se puede observar en el diagnóstico sobre apropiación de derechos sexuales y acoso y hostigamiento sexual en la UPN, realizado por el cuerpo académico Sexualidad, Identidad y Bienestar, estudio que se apoyó en el uso de las TIC para contar con una mayor participación del personal académico, administrativo y de la comunidad estudiantil, la sistematización y la interpretación de la información.

En el caso del aspecto curricular, las y los estudiantes hicieron evidente que una de las mayores preocupaciones que existe para decidir denunciar es la toma de represalias en su contra. Fue recurrente el miedo a reprobar asignaturas, repetir el semestre o la pérdida del servicio social y prácticas profesionales. Esto pone en evidencia que el modelo de evaluación utilizado por el cuerpo académico de esta institución continúa centrado en la figura del docente como autoridad máxima. Por lo cual resulta necesario y urgente, la implementación de modelos de evaluación auténtica en la que se reconozca la importancia de otras formas de evaluación como la autoevaluación y la evaluación entre pares. Este aspecto depende en gran medida del involucramiento de autoridades como las y los responsables de los programas académicos y las áreas educativas, quienes tendrían que identificar las áreas de oportunidad existentes en las prácticas educativas de quienes conforman la plantilla de docentes.

Es en este punto en el que la capacitación cobra una gran importancia, pues como docentes de una institución enfocada en la formación de profesionales educativos la constante actualización es un requisito indispensable, ya que los avances en materia educativa son constantes. Por lo tanto, el cuerpo docente y administrativo deben de mantenerse informados con respecto a temas de inclusión, diversidad y la cultura de no violencia, y es deber de las autoridades promover estos programas de capacitación.

En el ámbito administrativo, pese a que la UPN se ha pronunciado como una institución educativa de nivel superior que está en contra de la violencia sexual, siendo el acoso y el hostigamiento sexual las principales modalidades, esta no cuenta con los mecanismos adecuados para prevenir, atender, sancionar y reparar casos de esta índole. Los efectos que la ausencia de estos mecanismos son la reproducción y el mantenimiento de conductas que violentan los

derechos y el cuerpo de las y los estudiantes, lo que a su vez se traduce en el reforzamiento de una cultura violenta y no denuncia. Asimismo, se logró identificar la existencia de discursos machistas y heteronormados que sirven para la justificación de la violencia sexual directa y estructural. Por lo que es sencillo deducir, que al menos el fenómeno de la violencia sexual en la UPN se presenta de manera cíclica, en la que cada tipo de violencia refuerza a los siguientes.

Por ello, algunas de las propuestas que se realizan no sólo abarcan medidas formativas como lo pueden ser talleres y pláticas de sensibilización, sino que se pretende establecer una línea que permite lograr avances a nivel institucional y comunitario. Es necesario el desarrollo e implementación de un protocolo de prevención, atención, sanción y reparación de daños en materia de violencia sexual propio de la UPN. Esta propuesta parte del trabajo de indagación que debe de realizarse para conocer la situación institucional con respecto a la violencia sexual. Ciertamente posturas teóricas como la Teoría de las Representaciones Sociales permiten comprender la forma en que el conocimiento sobre la violencia sexual y los derechos sexuales se construyen. En particular, la TRS permite a las y los profesionales de la educación conocer los significados y atribuciones que la comunidad educativa ha hecho a la violencia sexual, las conductas que se derivan de eso y los sistemas de valores, pensamiento y creencias que han dado paso a su constitución. Con esta información, es posible articular propuestas de prevención, atención, sanción y reparación de los daños eficaces ante las necesidades institucionales en materia de violencia sexual, que a su vez se correspondan con los marcos legislativos nacionales e internacionales.

En el nivel de prevención, las y los participantes han determinado, desde su trayectoria académica, que la UPN no cuenta con los medios suficientes la formación en materia de derechos sexuales y perspectiva de género, dos ejes temáticos que son fundamentales para la respuesta a la violencia sexual. Aunque la UPN, ha mostrado un gran interés en la interculturalidad, la diversidad y la inclusión, curricularmente son pocas las asignaturas que permiten a las y los estudiantes hacerse de las conocimientos teóricos y metodológicos necesarios para comprender las formas en que los mandatos de género son reproducidos y mantenidos, así como estos se entrecruzan con otros sistemas ideológicos que dan como resultado interacciones sociales violentas. Así pues, la revisión e incorporación de temas relacionados a la perspectiva de género y los derechos sexuales resulta indispensable,

Y si bien, la UPN ha tomado acciones para resolver esta situación de manera parcial, a través de simposios, ponencias, talleres, muestras artísticas, campañas de sensibilización mediante la colaboración con asociaciones civiles y otras instituciones, las y los estudiantes no siempre cuentan con el tiempo para acudir a esto. Además, se hace evidente que el problema de la violencia sexual no solamente involucra al estudiantado, por lo que es necesario plantear acciones que involucren al personal académico y administrativo. Tales podrían ser la sensibilización de estos mediante una serie de programas formativos con respecto a los derechos sexuales, perspectiva de género y violencia sexual, con el objetivo de que sean capaces de identificar prácticas propias y de sus pares, así como la promoción de la denuncia formal de estos.

En lo que a atención se refiere, existen elementos que han propiciado una cultura de no denuncia al interior de la UPN, la falta de mecanismos claros de atención y la protección que se ha dado a agresores académicos son los más notables. Derivado de esto, la conformación de una instancia especializada en la atención de agresiones sexuales parece ser la medida más pertinente. Algunas las características que las y los participantes indicaron que son necesarias para una instancia de este tipo son:

- Confidencialidad.
- Cercanía.
- Empatía.
- Ser personas especializadas en temas de violencia sexual.

Asimismo, debido a que algunos de las y los participantes que han vivido acoso sexual u hostigamiento sexual han estado expuestos a procesos de revictimización, se plantea que esta instancia debería de estar conformada por personal externo a la universidad. Sólo de esta manera se garantiza la neutralidad de esta organización ante situaciones de violencia sexual.

En el caso del nivel de sanción, la mayoría de las y los participantes estuvieron de acuerdo con el uso de medidas punitivas en contra del agresor, quienes mayormente fueron docentes hombres, y entre las cuales fueron mencionadas el despido, su retiro de la práctica docente y el encarcelamiento. Desde la perspectiva del autor de esta investigación, el uso de este tipo de medidas no resuelve de raíz el problema de la violencia sexual, pues el agresor sólo es retirado de la institución sin garantizar que este no reincida. En este punto es necesario rescatar los

aportes de Segato (2003), en la que establece que las motivaciones de los agresores no siempre es la satisfacción de una necesidad sexual, sino que pueden presentarse casos en las que sólo era necesario demostrar la virilidad o establecer una relación de dominación en contra de la víctima. Asimismo, Bejarano-Gerke (2016) mediante su experiencia profesional con personas privadas de su libertad a causa de delitos sexuales, llegó a la conclusión de que el encarcelamiento por sí solo no es una solución a la violencia sexual. Pues reconoce la existencia de un gran número de elementos que definen el perfil del agresor, las motivaciones de su delito y las posibilidades de estos a reincidir. Para responder ante esta diversidad de variables, la autora explica que en la mayoría de los casos es necesario realizar un acompañamiento psicológico que sea capaz de determinar las acciones necesarias para la reformatión de los agresores.

A través de los resultados de esta investigación se ha demostrado que la violencia sexual es un fenómeno que encuentra justificación a través de los sistemas de valores y pensamiento que se han establecido a través de la socialización, por estos resulta importante reconocer la relevancia que el trabajo de los psicólogos educativos tiene en ambientes de aprendizaje formales, no formales e informales. Los psicólogos educativos de la UPN han sido formados para que sean capaces de comprender e intervenir ante los problemas educativos, por lo que cuentan con los conocimientos teóricos y metodológicos básicos para proponer acciones que permiten ayudar a la prevención de la violencia sexual.

Finalmente, con respecto al desarrollo de esta investigación, considero necesario señalar que las principales dificultades para realizar este tipo de estudios se encuentran en la falta de recursos económicos y humanos, pero principalmente en la ausencia de un interés institucional por conocer y afrontar los problemas que sufre la UPN. Parece ser que los intereses económicos y políticos se anteponen a la seguridad de la comunidad educativa, además de la prevalencia de una cultura de competencia donde el beneficio personal importa más que bienestar común. Pese a este panorama, también es importante señalar el apoyo de quienes participaron en este proyecto de investigación, pues además de contribuir al enriquecimiento sobre VS, también contribuyeron a mi crecimiento personal y profesional, al hacerme confrontar mis conductas de revictimización y desacreditación de denuncias. Termino con una firme convicción de continuar contribuyendo a la prevención de la VS a partir de mi labor como psicólogo educativo.

Referencias

- Abric, J. (2001a). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En autor (ed.). *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 11-32). México: Ediciones Coyoacán.
- Abric, J. (2001b). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En autor (ed.). *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 53-74). México: Ediciones Coyoacán.
- Aguilar, A. y Salcedo, M. (2008). Caracterización de la violencia sexual en adolescentes de 10 a 19 años, 2001-2003. *Cali Colombia Médica*. 39 (4). 356-363.
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. (2003). Visión general de la violencia sexual y por motivos de género. En autor. *Violencia sexual y por motivos de género en contra de personas refugiadas, retornadas y desplazadas internas* (pp. 7-26). ACNUR.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). Métodos cualitativos para la obtención de información. En autor. *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología* (pp. 103-186). Barcelona: Paidós
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión* (pp. 12-46). Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Arruda, A. (2010). Teoría de las representaciones sociales y teorías de género. En Blazquez, N., Flores, F. y Ríos, M. (coords.). *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 317-338). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Facultad de Psicología.
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on social representations textes sur les représentations sociales* 9. 3.1-3.15.
- Barrera, A. y Barreto, M. (2017). El derecho de las mujeres a una vida libre de violencia en las Instituciones de Educación Superior (IES) en México. Informe paralelo entregado al Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (Comité CEDAW), en el marco de la revisión del 9º informe periódico del Estado Mexicano.

- Benítez, F.; Cantón, D. y Delgadillo, L. (2014). Caracterización de la violencia sexual durante la infancia y la adolescencia. *Psicología Iberoamericana*. 22 (1). 25-33.
- Bejarano-Gerke, G. (2016). Sanción penal, efectos carcelarios y reincidencia en delitos sexuales. *Revista de Investigación Psicológica* (16). 87-101.
- Blair, E. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. *Política y cultura*. (32). 9-33.
- Bonaccorsi, N. y Reybet, C. (2008). Derechos sexuales y reproductivos: un debate público instalado por mujeres. *Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos* 6 (2). 52-64.
- Butler, J. (2007). Sujetos de sexo/genero/deseo. En autora. *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad* (trad. M. Muñoz) (pp. 45-100). Barcelona: Paidós. (Reimpreso de *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*, ed. 1999, Nueva York, Routledge).
- Cabruja, T. (2003). Las instituciones sociales. Reproducción e innovación en el orden social. Resistencia y cambio social.
- Carrillo, R. (2015). Cultura: civilización vs violencia. En autora. *Violencia en las universidades públicas. El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana*. (pp. 42-68). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales*. 11 (21). 109-140.
- Durkheim, E. (1986). ¿Qué es un hecho social? En autor. *Las reglas del método sociológico* (trad. E. de Champourcín) (pp. 38-52). México: Fondo de Cultura Económica. (Reimpreso de *Les regles de la Méthode sociologique*, ed. 1895).
- Fernández, T. (2014). La educación sexual y de género vs. el maltrato en la pareja. Escenario sobre la violencia en jóvenes de Baja California. *Estudios Fronterizos, nueva época*. 15 (30). 73-96.
- Flores, F. (2010). Representación social y género: una relación de sentido común. En Blazquez, N., Flores, F. y Ríos, M. (coords.). *Investigación feminista. Epistemología, metodología*

y representaciones sociales (pp. 339-358). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Facultad de Psicología.

Fonseca, C. y Quintero, M. (2009). La teoría Queer: la de-construcción de las sexualidades periféricas. *Sociológica*. 24 (9). 43-60.

Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra* (Trad. T. Toda). (Pp. 13-25). Gernika-Lumo: Red Gernika.

Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia* (183). 147-168.

González, R., Suárez, C., Hernández, A., Fuentes, A., Keyser, U., Padilla, D., Luz, A., Velázquez, R., Lima, E., Bautista, A. y Gutiérrez, E. (2012) ¿Cómo entendemos la violencia de género en las instituciones de educación superior? Marco conceptual. *Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género*. (11). 79-95.

Hill, C. y Kearl, H. (2011). Crossing the line. Sexual harassment at school. Estados Unidos: AAUW.

Instituto Nacional de Geografía. (2017). Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2016 (pp. 1-52). México: INEGI.

Instituto Nacional de las Mujeres. (2006). Violencia sexual contra las mujeres en el seno de la pareja conviviente (pp. 1-16). Recuperado de http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100790.pdf&ved=2ahUKEwjCj8qq3rTIAhUBi6wKHcquCAgQFjAAegQIBxACusg=AOvVaw36mL67L-nsCpynEP1Zqi-Z

Instituto Nacional de las Mujeres y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2007). ¿Qué es género? En autores. *ABC de Género en la Administración Pública* (pp. 7-15). México: INMUJERES y PNUD.

- Jodelete, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría (Trad. D. Rosenbaum). En Moscovici, S. (ed.). *Psicología Social II* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Jodelete, D. (2007). Imbricaciones entre representaciones sociales e intervención. En Rodríguez, T. y García, M. (coords.). *Representaciones sociales: teoría e investigación* (pp. 191-218). México: Universidad de Guadalajara.
- Jodelete, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco - Serie indagaciones* (21). 133-154.
- Juárez, L. (2009). Apropiación de derechos sexuales y reproductivos en la adolescencia: dimensiones de la ciudadanía. *Revista de Estudios de Género. La ventana*. 4 (30). 148-180.
- La Parra, D. y Tortosa, M. (2003). La violencia estructural: Una ilustración del concepto. *Documentación social*. (131). 57-72.
- Lagarde, M. (1997). El género. En *Género y Feminismo. Desarrollo Humano y democracia* (pp. 13-88). España: Grafistaff.
- Lamas, M. (1996). La antropología feminista y la categoría “género”. En Lamas, M. (comp.). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 97-126). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género.
- Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. (2007).
- Martínez, A. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. *Política y cultura*. (46). 7-31.
- Monter, N. (09 de septiembre del 2019). En la UPN también existen agresiones sexuales. *Letra Roja*. Recuperado de <https://letraroja.com/index.php/en-la-upn-tambien-existen-agresiones-sexuales/>
- Monter, N. (05 de septiembre del 2019). «El docente vio mis nalgas y me puso la calificación»: destapan acoso sexual en la UPN. *Letra Roja*. Recuperado de

<https://letraraja.com/index.php/el-docente-vio-mis-nalgas-y-me-puso-la-calificacion-destapan-acoso-sexual-en-la-upn/>

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público* (pp. 26-89). Buenos Aires: Huemul. (Reimpreso de *La psychanalyse son image et son public*, ed. 1961, Presses Universitaires de France).

Observatorio para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior. (s.f.). Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://observatorio.cieg.unam.mx/ies/UPN>

Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la educación superior. *Revista de la Educación Superior* 2 (174). Pp. 7-17.

Organización Mundial de la Salud. (2017). Violencia contra la mujer. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>

Parales-Quenza, C. y Vizcaino-Gutiérrez, M. (2007). Las relaciones entre actitudes y representaciones sociales: elementos para una integración conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología* 39 (2). 351-361.

Petchesky, R. (2000). Transnational Women's Health Coalitions: Origins and Conceptual Frameworks. En *Reproductive and Sexual Rights: Charting the Course of Transnational Women's NGOs*. Suiza: United Nations Research Institute for Social Development. Pp. 1-9.

Rubín, G. (1989). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. En: Vance, S. (Comp.) *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina* (pp.113-190). Madrid: Revolución.

Sampieri, R. (2014). Capítulo 12 El inicio del proceso cualitativo: planteamiento del problema, revisión de la literatura, surgimiento de las hipótesis e inmersión en el campo. En Sampieri, R. *Metodología de la investigación* (pp. 356-381). México: Mc Graw Hill.

Secretaría de la Función Pública. (2016). Protocolo para la Prevención, Atención y Sanción del Hostigamiento Sexual y Acoso sexual.

Segato, R. (2003). La estructura de género y el mandato de violación. En: *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entra la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos* (Trad. Horacio Pons) (Pp. 21-54). Buenos Aires: Universidad Nacional de Quimes.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Herramientas analíticas (trad. E. Zimmerman). En autoras. *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (pp. 95-109). Colombia: Editorial Universidad de Antioquia, Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia. (Reimpreso de *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*, ed. 1998, United States, London, New Delhi: Sage Publications).

Universidad Pedagógica Nacional (2020). Programa Cero Tolerancia al Hostigamiento y Acoso Sexual 2019. Recuperado de https://www.upn.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=505&catid=21

Anexos

Anexo 1: Guion de entrevista semiestructurada

Guion de entrevista individual para estudiantes			
Objetivo	Tema	Preguntas	Notas
Conocer la manera en que los estudiantes conciben y ejercen sus derechos sexuales dentro de las instalaciones de la universidad	Apropiación de derechos sexuales	Para ti, ¿qué son los derechos sexuales?	
		¿Cómo te enteraste sobre los derechos sexuales?	
		¿Qué piensas sobre este tema?	
		¿De qué manera han sido útiles en tus relaciones personales?	
		¿Crees que conocer estos derechos cambia tu vida de alguna manera? ¿Cómo crees que cambió o cambiaría?	
		¿Te gustaría saber más o tener más información sobre derechos sexuales?	
		¿Qué papel crees que juega la universidad en el ejercicio de tus derechos sexuales?	
		¿Qué lugar o qué tan importante es para ti el	

		<p>placer en tus relaciones románticas y sexuales?</p> <p>¿A qué dificultades te has enfrentado para tomar decisiones sobre tu sexualidad?</p> <p>¿Qué elementos (situaciones, aprendizajes o personas) te han facilitado tomar decisiones sobre tu sexualidad?</p> <p>Para ti ¿Cómo sería una vida sexual plena? ¿Qué necesitas o te hace falta para tenerla?</p>	
<p>Conocer en profundidad la situación de acoso u hostigamiento sexual del infórmate, así como tener insumos suficientes para poder brindar ayuda u orientación adecuada</p>	<p>Acoso y hostigamiento</p>	<p>¿Alguna vez algún/a profesor/a, empleado/a de la UPN o estudiante te ha hecho alguna de las siguientes cosas?</p> <p>Gritado, criticado, insultado, castigado, maltratado, chantajeado, invitado a salir, hacerte propuestas de índole sexual, forzado a tener actividad sexual, ¿te ha tocado de formas que te incomodan o abusado sexualmente de ti?</p>	<p>No invertir demasiado tiempo en estas preguntas, puesto que solo son de introducción</p>

	¿Cómo era tu relación con esa persona antes del acoso/hostigamiento?	Cuestionar si el agresor era un superior o un par; aclararlo
	¿Cómo te sentiste durante el acoso	
	¿Cómo reaccionaste ante esta situación?	
	¿Por qué crees que te acoso/hostigó a ti?	
	¿Eres la/el única/o en tu grupo que sufría acoso por parte de esa persona?	
	Si es un profesor, ¿cuánto tiempo de relación llevabas con él?	Estas preguntas sólo se harán en el caso de que el agresor haya sido un profesor.
	¿Cuánta era la diferencia de edad?	
	¿Qué te decía o hacía?	
	¿Denunciaste el acoso u hostigamiento sexual con alguna autoridad de la institución? ¿Por qué?	
	¿Cómo fue tu experiencia en el proceso de denuncia?	Esta pregunta solo se realizará si contesto si en la pregunta anterior
	El agresor, ¿tomó algún tipo de represalia contra ti a partir de la denuncia?	
	¿De qué tipo?	

	¿Hubo alguna consecuencia negativa a partir de tu denuncia?	Consecuencias sociales
	¿En qué semestre ocurrió el acoso/hostigamiento?	
	¿Cuántos años tenías?	
	¿Hubo otras personas que vieron o fueron testigos de lo que viviste?	
	¿Qué hicieron esas personas?	Esta pregunta sólo se hará en el caso de haber contestado afirmativamente la anterior
	¿Qué hizo el agresor después del incidente?	
	¿Comentaste la situación con algún familiar o profesor/a? ¿Con alguien más?	
	¿Te ha servido comunicarlo?	Utilizar a partir de la pregunta anterior
	¿Crees que hablarlo con alguien te ayudaría? ¿Cómo?	
	¿El acoso u hostigamiento sigue ocurriendo actualmente?	
	¿Qué información te hubiera gustado tener para actuar o	

		afrontar el problema de manera distinta?	
		¿Cómo crees que esto se pudo haber evitado?	

Anexo 2: Guion de grupos de discusión

Guion de preguntas para grupos de discusión de estudiantes		
Objetivo	Tema	Preguntas
Abrir el grupo de discusión	Apropiación de derechos sexuales	¿Crees que en la UPN se respetan los derechos humanos de todos los miembros de la comunidad?
Conocer la conceptualización que tienen las y los participantes sobre los derechos sexuales, así como la manera en la que creen que se ejercen y respetan		Para ustedes ¿Qué son los derechos sexuales?
		¿Podrían describir cómo es que las personas pueden ejercer sus derechos sexuales?
		¿Cómo hacen para cumplirlos?
		En su opinión ¿qué tanto se respetan los derechos sexuales en la UPN?
		¿A qué persona acudirías para denunciar en caso de que no se respeten tus derechos sexuales?
Conocer la conceptualización que tienen las y los	Acoso y hostigamiento sexual	Para ustedes ¿Qué es el acoso?
		¿Qué es el hostigamiento sexual?

<p>participantes sobre los acoso y hostigamiento sexual para que, compartan experiencias sobre estos temas que relacionen con ello dentro de la institución y conocer a qué instancias acudirían para denunciar experiencias de ese tipo</p>	<p>¿Ustedes creen que en la universidad existe acoso y hostigamiento sexual?</p>
<p>Conocer propuestas de las y los participantes para prevenir y atender este tipo de situaciones</p>	<p>¿Que han visto y escuchado al respecto?</p>
	<p>¿A qué personas acudirías para denunciar en caso de que sufieras acoso u hostigamiento sexual?</p>
	<p>¿Cómo crees que la universidad debería de informar a su comunidad con respecto a temas de derechos sexuales?</p>
	<p>¿Cómo crees que la universidad debería de informar a su comunidad con respecto a temas sobre acoso y hostigamiento sexual?</p>
	<p>Si en la UPN existiera un grupo de personas especializadas y encargadas de tratar el acoso y hostigamiento sexual ¿Cómo crees que podrían/deberían abordar este problema?</p>

Anexo 3: Consentimiento informado



CONSENTIMIENTO INFORMADO

El cuerpo académico “Sexualidad, identidad y bienestar”, conformado por cuatro profesores/as de la UPN está realizando un diagnóstico sobre la cultura sexual de nuestra universidad. Para ello, has sido invitada/o a participar en una entrevista. En esta entrevista nos gustaría poder hacerte una serie de preguntas acerca de cómo entiendes las nociones referentes a la sexualidad entre la comunidad universitaria (estudiantes, académicos/as y administrativos/as). La idea es que puedas ser lo más descriptivo/a en cada pregunta, brindando la información de la manera más rica posible. Para ello, queremos pedirte autorización para grabarlo.

Se trata de un estudio confidencial, es decir, únicamente los/as demás participantes del grupo y las demás personas involucradas en el proyecto conocerán todo lo que estás diciendo.

Los fines de esta entrevista, son de investigación, por lo que la información que recabemos solo se compartirá en foros académicos y protegiendo tu identidad en todo momento. Es importante que sepas que no se trata de un proceso terapéutico, o de rehabilitación, aunque si lo deseas, se te puede informar sobre centros de salud o terapeutas. Por ello, quiero que conozcas los riesgos de participar en el estudio. Puede ser que surjan temas que remuevan recuerdos dolorosos, o tristes de tu pasado, o que en momentos sientan algún grado de ansiedad o incomodidad, si esto ocurriera, debes saber que puedes abandonar o suspender la entrevista en el momento que lo desees. Sin embargo, tu participación es de suma importancia para poder generar políticas institucionales en la UPN que ayuden a mejorar la convivencia entre los/as miembros de su comunidad y la experiencia educativa en general, así como para comprender cómo es que la comunidad estudiantil significa, las nociones de derechos sexuales, acoso y hostigamiento sexual entre la comunidad universitaria, lo cual se manifestará en un beneficio para la comunidad estudiantil. Tu participación es completamente voluntaria.

Si deseas continuar en contacto con el responsable de este proyecto o hablar con él por alguna razón, te proporciono los datos.

Investigador principal: Ignacio Lozano Verduzco 044 55 43 92 91 46 o ilozano@upn.mx

Al firmar esta carta, autorizas al equipo de investigación a hacer uso de la información conforme se establece anteriormente y asumen los riesgos y beneficios que esto implica.

Nombre

Firma

Fecha

Carretera al Ajusco Núm. 24. Co. Héroes de Paderna. Alcaldía de Tlalpan
C.P.14200. Ciudad de México, Tel. (55) 56 45 02 17. www.upn.mx

