

ISSN 2390-0946

VOTO INCLUYENTE

2019

número 9



Género e
Identidades
Diversas

FUERA
ACOSADORES
DE LA UN

Apoyan:

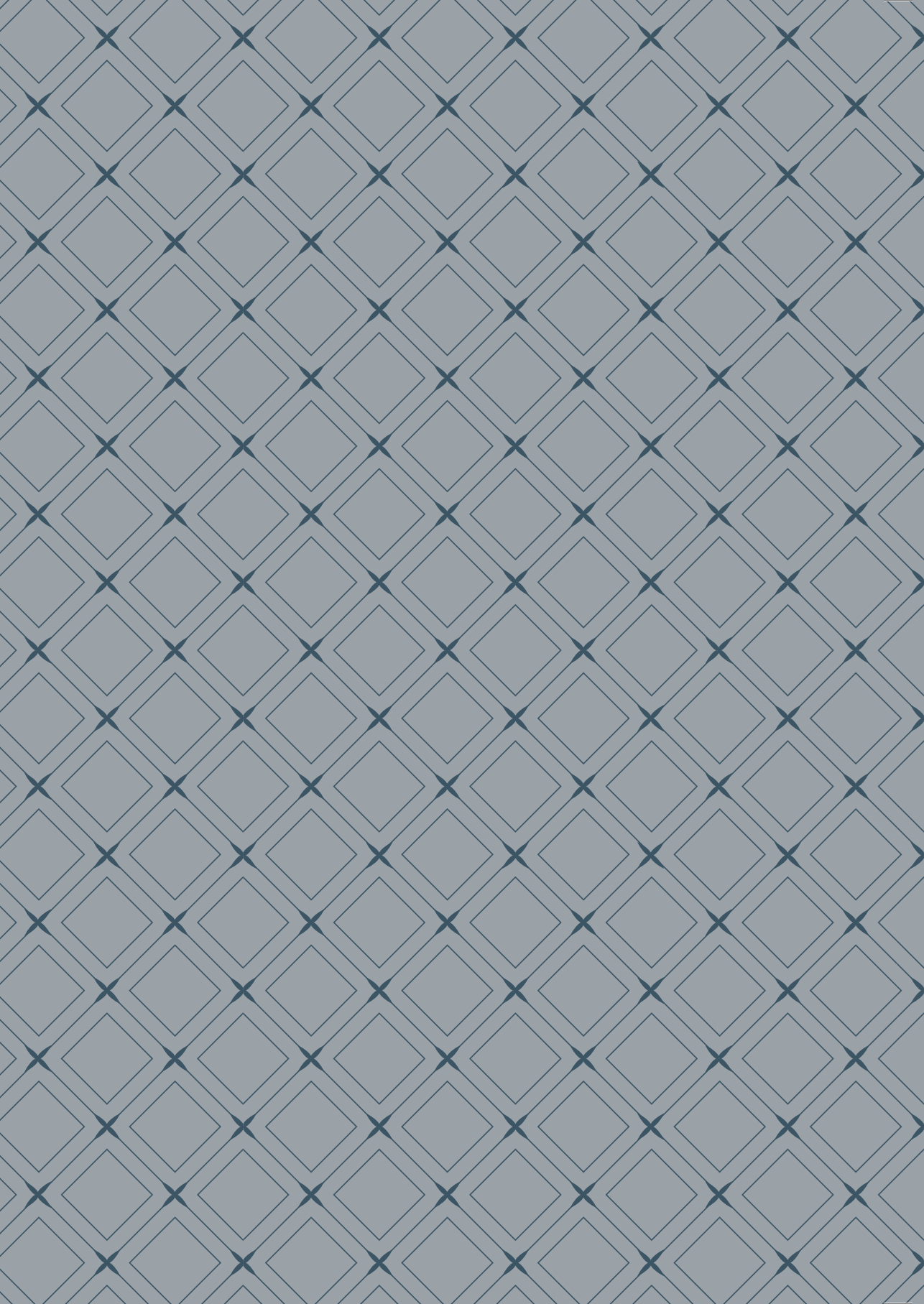
Programa Gestión de Proyectos
Dirección de Bienestar
Facultad de Ciencias Humanas
Sede Bogotá



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA



VOTO INCLUYENTE

Género e Identidades diversas

Revista VOTO INCLUYENTE

NÚMERO 9 • SEM 1 2019 • ISSN 2390-0946

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS



La Revista Voto Incluyente está conformada por un grupo de trabajo de estudiantes del programa curricular de psicología de la Facultad Ciencias Humanas, interesadas e interesados en promover la reflexión teórica sobre la inclusión de género, etnia, orientación sexual y capacidades diferenciadas.

RECTORA	Dolly Montoya Castaño
VICERRECTOR	Jaime Franky Rodríguez
DIRECTOR BIENESTAR SEDE BOGOTÁ	Oscar Arturo Oliveros Garay
JEFE DE DIVISIÓN DE ACOMPAÑAMIENTO	Zulma Edith Camargo Cantor
COORDINADOR PROGRAMA GESTIÓN DE PROYECTOS PGP	William Gutiérrez Moreno
DECANA FACULTAD CIENCIAS HUMANAS	Luz Amparo Fajardo Uribe
DIRECTORA BIENESTAR FACULTAD CIENCIAS HUMANAS	Esperanza Cifuentes Arcila
DIRECTOR DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA	Eduardo Aguirre Dávila
COORDINACIÓN	Zharik Yurany Gonzalez Duarte
COMITÉ EDITORIAL	Vanessa Ximena Tovar Parra Sebastián Niño Silva Angélica María Páez Julio César Sánchez Arévalo
COLABORACIÓN	Laura Sofía Zambrano Monroy Paula Vanessa Lara Caicedo Harison Flórez López Jhon Jairo Conde Pulido Cristián Camilo Martínez Barreto Joshua Ferreira.
TUTORÍA ACADÉMICA	María Elvia Domínguez Blanco Línea de investigación diversidad, Género e Inclusión
CORRECCIÓN DE ESTILO	Diana Luque Villegas (PGP)
DIAGRAMACIÓN Y DISEÑO	Angie Lorena Fonseca (PGP)
DISEÑO DE PORTADA	Angie Lorena Fonseca (PGP)
FOTOGRAFÍA DE PORTADA	Vanessa Ximena Tovar Parra

TOMADA EN: Edificio de Derecho y Ciencias políticas de la Universidad Nacional de Colombia, año 2019

Contacto

- ✉ revotin_fchbog@unal.edu.co
- 📘 [/revistavotoincluyente](https://www.facebook.com/revistavotoincluyente)
- 🐦 [@Revista_voto](https://twitter.com/Revista_voto)
- 📍 Oficina 207, Departamento de Psicología
Facultad de Ciencias Humanas

Universidad Nacional de Colombia

Sede Bogotá
Cra 45 No 26-85
Edificio Uriel Gutiérrez
www.unal.edu.co

- ✉ proyectoug_bog@unal.edu.co
- 🌟 pgp.unal.edu.co
- 📘 [/gestiondeproyectosUN](https://www.facebook.com/gestiondeproyectosUN)
- 🐦 [@PGPunal](https://twitter.com/PGPunal)

Ejemplares anteriores

- 📄 issuu.com/gestiondeproyectos

Derechos de Autor y Licencia de Distribución

Atribución - Comercial - Sin Derivar



VOTO INCLUYENTE es una revista académica de la Universidad Nacional de Colombia y de los y las estudiantes vinculados al grupo de trabajo Comité Revista Voto Incluyente

El material expuesto en esta publicación puede ser distribuido, copiado y exhibido por terceros si se muestra en los créditos.

No se puede obtener ningún beneficio comercial.

No se pueden realizar obras derivadas

Las ideas y opiniones presentadas en los textos de la siguiente publicación son responsabilidad exclusiva de sus respectivos autores y no reflejan necesariamente la opinión de la Universidad Nacional de Colombia.

CONT

- 09 Editorial
Julio Cesar Sánchez Arévalo y Kevin Sebastián Niño
- 13 § ARTÍCULOS
- 14 Exclusión en la Universidad Nacional a estudiantes
en situación de discapacidad visual
Jeimmy Katherine Rodríguez Mora
- 35 Narrativas acerca del Estudiantado Universitario en el pasado reciente.
Representaciones Históricas, Emociones Políticas Y Agendas Diversas
María Elvia Domínguez Blanco
- 51 La percepción de los hombres sobre las dinámicas
de acoso sexual en la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá
*David Ricardo Hernández Castillo, Zharik Yurany Gonzalez Duarte,
Maycol Steven Arcos Gacharna, Juan David Contreras Urrego,
Juan Pablo Almonacid y Daniel A. Cómbita Fonseca*

ENIDO



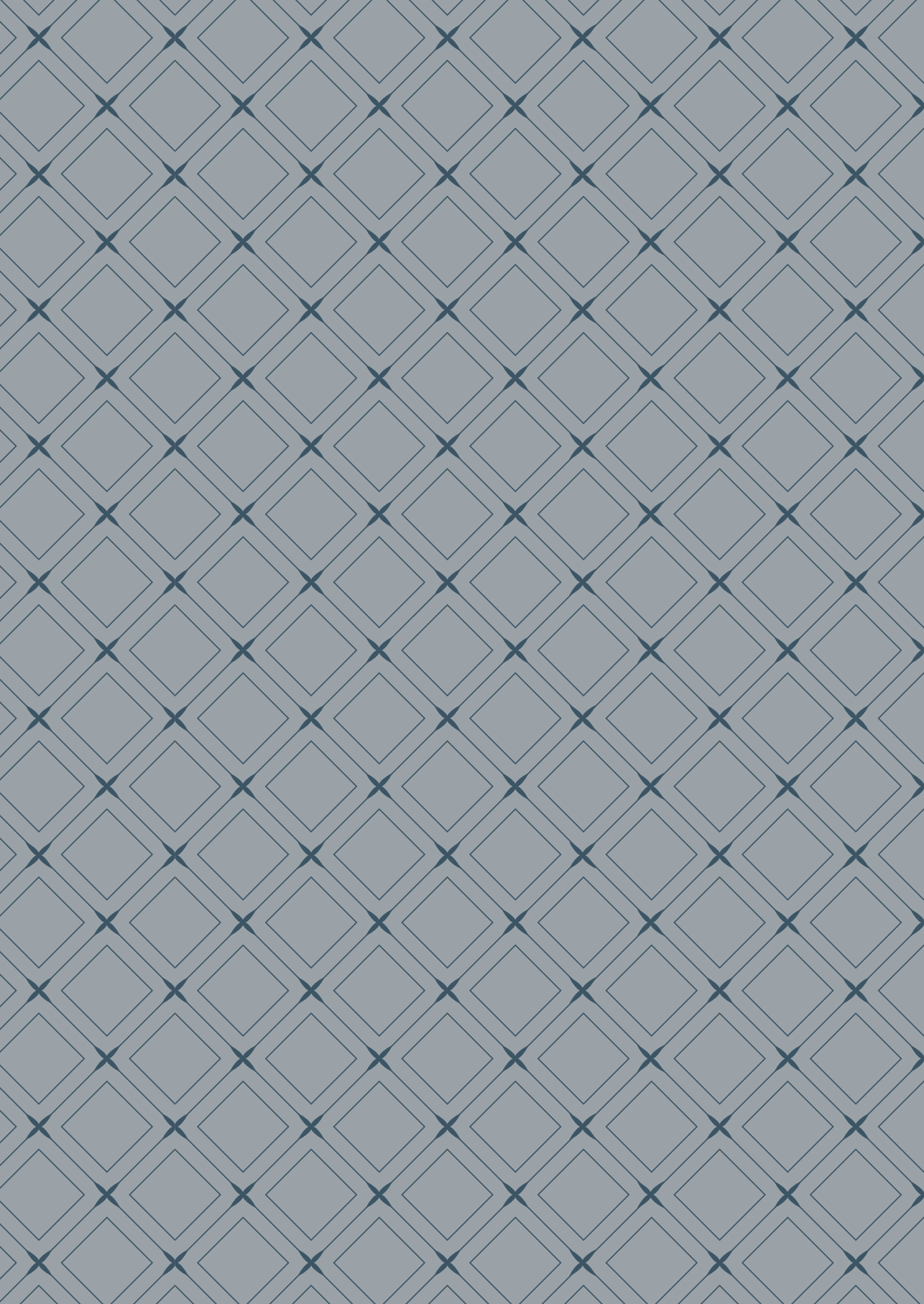
ENSAYOS § ===== 65

Violencia de género en la comunidad de Madrid (España) ===== 66
Enrique Bonilla Algozia, Esther Rivas Rivero y Bárbara García Pérez

Políticas para la educación superior de comunidades indígenas ===== 75
y afrodescendientes en Colombia. El caso de la Universidad Nacional de Colombia
Karen Lorena Romero Leal

EVENTOS QUE HACEN MEMORIA § ===== 85

Panel diversidad sexual y religiosa “Iglesia, mujer, población ===== 86
sexualmente diversa y construcción de paz” 17 de octubre de 2017
Nelson Evelio Serrano Poveda



EDITORIAL

Julio Cesar Sánchez Arévalo

Kevin Sebastián Niño¹

El comité voto incluyente se complace en presentar su número nueve, “Género e identidades diversas”; tema inspirado en el trabajo académico de la profesora Luz Gabriela Arango Gaviria, a quien esta revista rendirá homenaje después de un año de fallecida (8 de Octubre de 2018). La profesora Arango-Gaviria fue una de las pioneras en la temática de género y educación, adoptando la interseccionalidad como estrategia de análisis social, para dar cuenta de las múltiples experiencias situadas de la experiencia estudiantil, según la edad, la identidad de género, el origen social y el proyecto de vida. Por lo que su obra constituye una referencia latinoamericana para la indagación acerca de la condición estudiantil en la Universidad.

Los artículos, los ensayos y la reseña que se presentan en las próximas páginas pueden dividirse en dos tendencias, por un lado, los estudios interseccionales de las identidades y, por el otro, los estudios sobre las identidades personales y colectivas. Los trabajos de la primera tendencia articulan las diferencias por género, edad o condición social en el estudio de identidades personales y colectivas. A continuación se muestran tres ejemplos de interseccionalidad:

El primer artículo “Exclusión en la Universidad Nacional a estudiantes en situación de discapacidad visual” de Jemmy Katherine Rodríguez Mora, explora la experiencia personal de estudiantes con limitación visual en el desenvolvimiento de su carrera profesional, en cuanto a las situaciones de exclusión que viven y cómo las afrontan; ello, con el fin de reconocer las limitaciones de la institución para una efectiva participación de quienes padecen esta condición. El análisis de las narrativas biográficas dio cuenta de la articulación de diferencias por género y discapacidad.

En el artículo “Narrativas acerca del Estudiantado Universitario en el pasado reciente. Representaciones Históricas, Emociones Políticas y Agendas diversas”, se llevó a cabo un estado del arte sobre el movimiento estudiantil en América Latina, el cual, siempre, ha encarado y cuestionado a la nación y sus políticas, por lo que, en el siglo

1. Estudiantes del programa curricular de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá.

Contacto (respectivamente): jucsanchezar@unal.edu.co y ksniños@unal.edu.co

XX, sobresalieron las figuras del estudiante “heroico” y “mártir”. Posteriormente, su agenda se ha diversificado hacia la defensa y reivindicación de derechos de mujeres, homosexuales y grupos minoritarios. En tal sentido, el movimiento estudiantil, fiel a su tradición, ha desempeñado un papel movilizador, de resistencia y de protesta, el cual ha logrado incorporar en sus luchas aspectos de reconocimiento y de inclusión de grupos poblacionales.

La reseña acerca del panel “Diversidad sexual y religiosa: ‘Iglesia, mujer, población sexualmente diversa y construcción de paz’”, llevado a cabo el 17 de octubre de 2017, en el marco de la semana del Centro de Estudios Sociales (CES), ofrece un recuento de las diferentes posturas de las iglesias cristianas, reformadas a partir del movimiento religioso de Martín Lutero. Fue interesante constatar cómo las diferencias por diversidad de género y condición femenina han recibido un tratamiento de inclusión social particular en cada grupo religioso, en el marco del proceso de paz.

A diferencia de los anteriores trabajos, las investigaciones sobre identidades colectivas no ostentan la fuerza identificadora del sexo o el género, la nacionalidad, la religión o la etnia. Estas etiquetas dan cuenta de las adscripciones de grupos sociales en cuanto a conocimientos y prácticas que producen identificaciones colectivas como: mujeres, hombres, indígenas, migrantes, entre otras. A continuación ilustramos esta tendencia con un artículo y dos ensayos que aparecen en la revista.

Los seis autores del artículo “La percepción de los hombres sobre las dinámicas de acoso sexual en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá” partieron de los escasos antecedentes en estudios de la percepción de los hombres sobre el acoso sexual, ya sea dirigido a ellos o no, por lo que se propusieron dar respuesta a la pregunta: ¿Cómo los hombres perciben las dinámicas del acoso sexual en la Universidad nacional de Colombia, sede de Bogotá? Las categorías analíticas, insumo de entrevistas a estudiantes varones, dieron cuenta de definiciones del acoso sexual; víctimas y victimarios de este tipo de violencia; diferencias de género en el acoso, y las similitudes y diferencias de género respecto a la vivencia del acoso sexual. Los autores concluyeron que los hombres sienten el acoso sexual sobre ellos de la misma manera que las mujeres; asimismo, que pueden sentirse acosados por parte de hombres y mujeres, sin importar su orientación sexual. El artículo recalcó las diferencias que pueden presentarse desde la percepción de los hombres como víctimas y no como victimarios.

El ensayo sobre la violencia de género en la comunidad de Madrid (España) propone un estudio acerca de las características, las causas y las consecuencias de este tipo de violencia en una muestra de mujeres víctimas de la Comunidad de Madrid. Un equipo

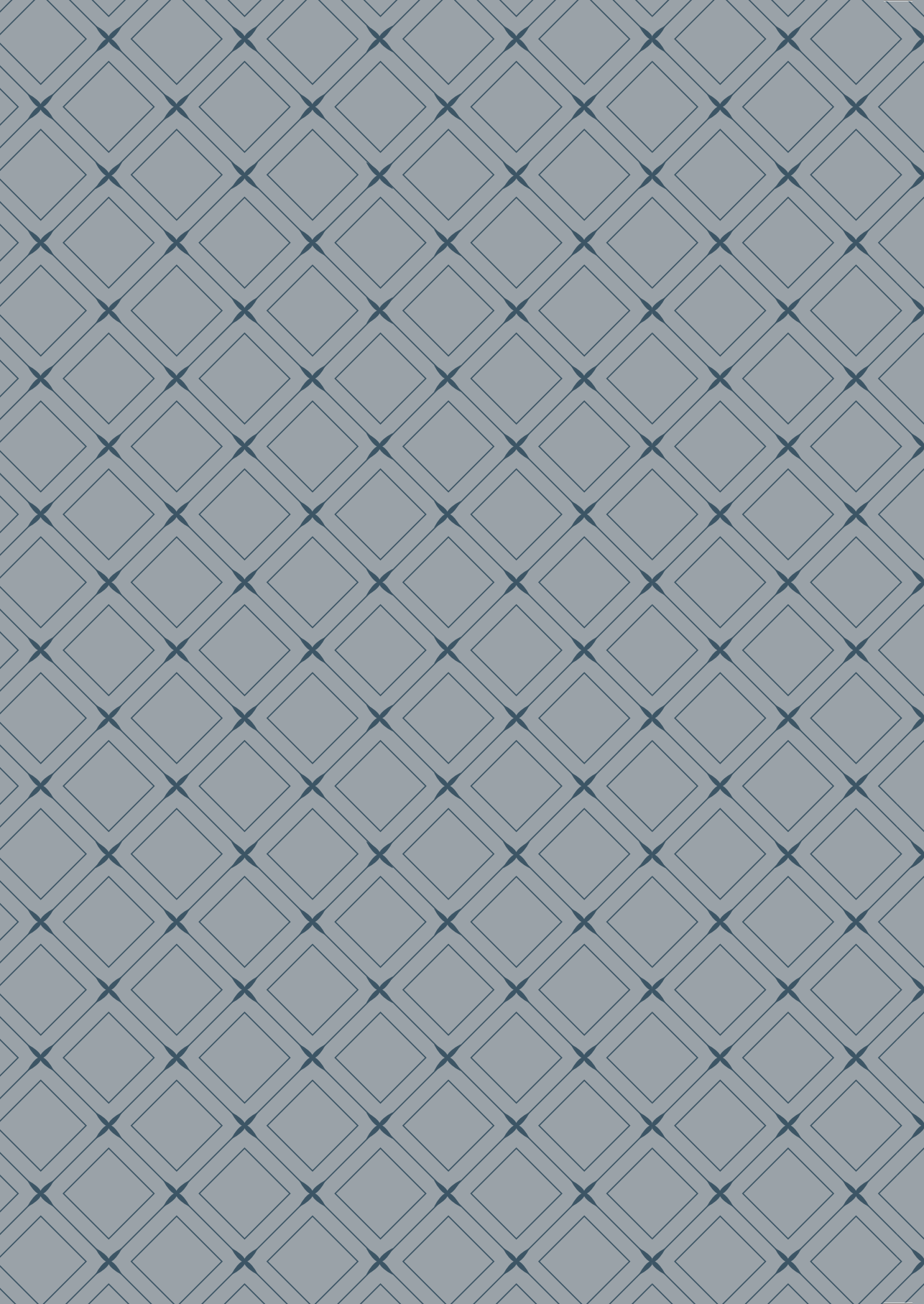
de tres profesionales con experiencia en atención a víctimas de violencia de género se encargó de realizar las entrevistas y recoger la información en diferentes Puntos Municipales del Observatorio Regional de la Violencia de Género (PMORVG).

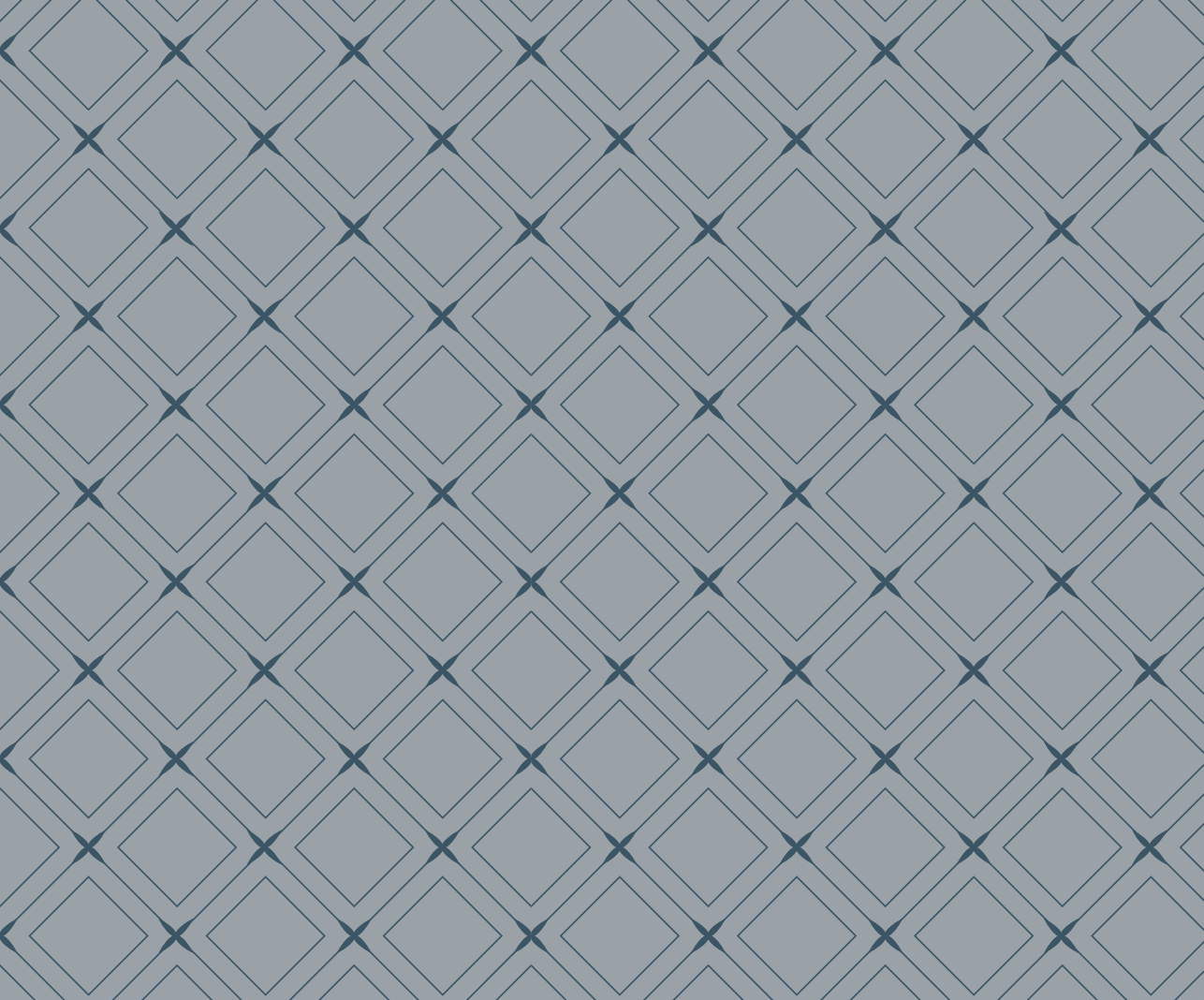
El segundo ensayo, de Karen Lorena Romero Leal, lleva a cabo un análisis crítico de los programas para la inserción de poblaciones étnicamente diferenciadas a la educación superior, dándole especial relevancia al programa PAES de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Según la autora, el seguimiento a las trayectorias de estudiantes indígenas y afro descendientes no se limita solamente al acceso, sino también a otros aspectos, como la permanencia, la experiencia y la inserción laboral. El éxito en la integración de todos los ámbitos mencionados permitirá que el estudiante pueda desarrollarse como profesional, lo que no implica, necesariamente, un impacto directo en la comunidad de origen.

No sobra agregar que algunos artículos y ensayos reconocen el aporte de la profesora Luz Gabriela Arango Gaviria (1957-2017), quien fue llamada como “una luz para el feminismo colombiano”, en el 2017.

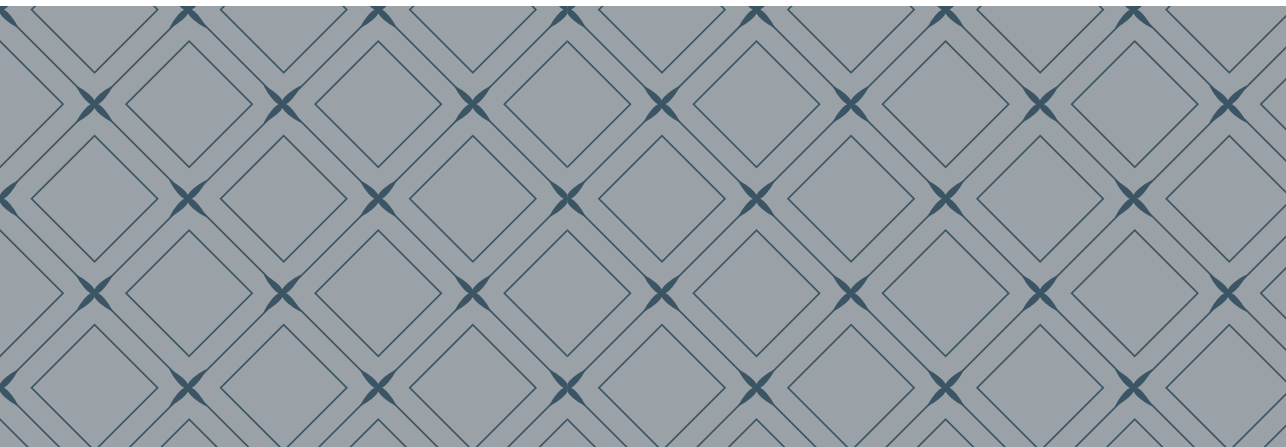
Con el anterior material cumplimos cabalmente el propósito de la convocatoria realizada en 2818-03; y para el número 10 exploraremos nuevos temas, como el de medios de comunicación y expresión de las identidades de género.







ARTÍCULOS



EXCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL A ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD VISUAL

Jeimmy Katherine Rodríguez Mora¹

♦ Resumen

La educación inclusiva es un concepto y práctica que va tomando más fuerza en las instituciones de educación superior. Por ello, la Universidad Nacional de Colombia ha establecido normativas para la inclusión de personas en situación de discapacidad desde la presentación del examen hasta un egreso exitoso. De allí, el interés en conocer de qué manera los estudiantes en condición de discapacidad visual evalúan su experiencia y cómo reaccionan frente a situaciones de exclusión. Las entrevistas narrativas evidenciaron deficiencias en las adaptaciones de materiales y herramientas de apoyo, especialmente, en materias de otro idioma; además, se encontró que los estudiantes actúan guiados por hábitos y acciones que les funcionaron en el pasado. Finalmente, los estudiantes ofrecieron algunas sugerencias para prevenir las experiencias de exclusión dentro del campus, como capacitación a los docentes y modificación de espacios arquitectónicos.

Palabras clave: exclusión, agencia, estudiantes universitarios, relatos.

♦ Abstract

Inclusive education is a concept and a practice that is gaining more strength within institutions of higher education. For that reason, the Universidad Nacional de Colombia has ruled the regulations for the inclusion of people settle with disabilities, providing support from the presentation of the review to a successful exit. From there, the interest to know how students with visual impairment evaluate their situation and how they react to it. For this purpose, the narrative interview shows up deficiencies in adaptations of materials and support tools, especially in matters of another language; It was also found that students act guided by habits and actions that worked for them in the past. Finally, students offered some suggestions to prevent exclusion experiences on campus, such as training teachers and modify architectural spaces.

Keywords: exclusion, agency, university students, stories.

¹ Estudiante del programa curricular Maestría en Discapacidad e Inclusión Social en la Universidad Nacional de Colombia.
Datos de contacto: jekrodriguezmo@unal.edu.com.

INTRODUCCIÓN

Con esta investigación exploratoria, nos acercamos a la comunidad de estudiantes en situación de discapacidad visual en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, con el fin de conocer las experiencias en las que se han sentido excluidos, y cómo reaccionaron y actuaron ante estas. Ello, debido a que, aun cuando existen muchísimas normas y leyes, que buscan la inclusión de las personas con discapacidad, y que estas han sido divulgadas y cumplidas, lastimosamente, esto ha sido parcial, puesto que deberían estar más cerca a estas personas, de modo que no se caiga en la exclusión sin querer.

En Colombia, el reconocimiento de las personas en situación de discapacidad partió de la *Constitución Política de 1991*, pero se consolidó con la *Ley 361 de 1997*, la creación del *CONPES 2761 de 1995* (Departamento Nacional de Planeación, 1995), el cual fue sustituido por el *CONPES 80 del 2004*. Todo ello buscó mejorar la calidad de vida y desarrollo, y facilitar los procesos de inclusión social. De forma paralela, la Universidad Nacional de Colombia legalizó el *Acuerdo 036 de 2012*, donde se reglamenta la política institucional para la inclusión de personas en situación de discapacidad en la Universidad, por medio de estrategias que disminuyan los riesgos de deserción y aumente las posibilidades de acceder equitativamente a oportunidades y beneficios que ofrece dicha institución (*Consejo Superior Universitario, 2012*).

La concepción de las personas con discapacidad ha variado con el tiempo. Tradicionalmente, el trato que se le dio a las personas en situación de discapacidad, hasta aproximadamente el siglo XIX, era de aislamiento, castigo e, incluso, asesinato; no se los consideraba como sujetos de derechos (*Alfaro-Rojas, 2013*). Luego, se redujo a las condiciones bio-físicas de estas personas, ignorando otras condiciones que pueden llevar a una persona a ser o no vulnerable en su propia comunidad (*Andreu, Ortega & Pérez, 2003*). Lo que se buscaba era que las personas en situación de discapacidad se “adaptaran” a las condiciones “normales” de las personas sin discapacidad (*Alfaro-Rojas, 2013; Martín-Padilla, Sarmiento & Coy, 2013*).

Por último, se dio un enfoque social, cuyo énfasis está en reconocer que las dificultades de las personas en situación de discapacidad son responsabilidad, tanto de ellas y su familia, como también del gobierno y del grupo social en el que están, ya que muchas de estas radican en la falta de mecanismos económicos, sociales, culturales y arquitectónicos, los cuales permitirían el acceso equitativo a recursos y oportunidades (*Peñas-Felizzola, 2013; Díaz, 2009; Palacios & Bariffi, 2007; Ferreira, 2008; Gómez & Cuervo, 2007*). Por lo que este modelo social facilita entender la exclusión como una

condición que surge bajo estándares de “normalidad”, estableciendo la discapacidad como categoría de exclusión para agrupar a aquellas personas que no cumplen con las condiciones de la mayoría de las personas, aislándolas y, finamente, discriminándolas.

EXCLUSIÓN SOCIAL Y DISCRIMINACIÓN EN DISCAPACIDAD

Los procesos de exclusión social están relacionados directamente con situaciones de discriminación, ante lo que *Laparra et al. (2007)* afirman que la exclusión social es “[...] el resultado de una discriminación activa basada en los intereses estamentales y en los prejuicios en contra de grupos sociales específicos a causa de su etnia, circunstancias especiales o estilos de vida.” (p. 25). Ello genera consecuencias como: dar una imagen de inutilidad e incompetencia de estas personas, además de limitar, y empobrecer la identidad personal y relación con los demás (*Alfaro-Rojas, 2013*).

Según *Ferreira (2007)* y *Andreu et al. (2003)*, estas problemáticas se expresan por medio de las barreras que tienen que enfrentar las personas en situación de discapacidad, particularmente, las estructurales o arquitectónicas; aunque, también se pueden encontrar barreras comunicacionales, instrumentales, metodológicas y programáticas (*Agencia Global de Noticias, 2010*). Otros autores señalan que este tipo de barreras y obstáculos son constantes en el ámbito educativo (*Barton, 2009; Cotán, 2014*) y el laboral (*De Lorenzo, 2004*), ya que, en estos contextos, suelen combinarse varias, sino todas las barreras antes descritas.

Se fue haciendo más evidente que la exclusión de las personas en situación de discapacidad era un fenómeno meramente social y, por lo tanto, era responsabilidad de la sociedad la creación de los procesos discriminatorios de los que eran víctimas estas personas; así como, la creación de espacios y estrategias de inclusión que mermen las consecuencias negativas de la exclusión (*Nussbaum, 2006; Ferreira, 2008*). *Cotán (2004)* y *Barton (2009)* proponen que la educación inclusiva es uno de los principales escenarios para cambiar las dinámicas excluyentes actuales, puesto que este tipo de educación está en la obligación de asegurar la participación equitativa de todos los miembros de la comunidad, más allá de sus condiciones.

Si bien el modelo social de la discapacidad señala que es responsabilidad de la sociedad reivindicar los derechos de las personas en situación de discapacidad, esto puede llevar a dejar de lado la propia agencia de la persona. En consecuencia, veremos las formas de agenciamiento que tienen las personas en situación de discapacidad al vivir experiencias de exclusión y discriminación.

AGENCIA

De acuerdo con *Emilia López (2004)* la agencia es definida como la capacidad de actuar conforme una decisión previamente tomada; lo que hace al individuo un sujeto actor en el contexto concreto, mientras que, para *Emirbayer y Mische (1998)*, la agencia es un proceso temporal, puesto que la perspectiva temporal modifica la reflexión sobre la acción y la acción misma. Desde este punto de vista, la agencia está conformada por posiciones temporalmente diversas, donde las personas puede ubicarse en perspectivas de agencia, unas orientadas al pasado, en cuanto a los hábitos y recuerdos; otras al futuro, imaginando y proyectando posibles resultados, y otras al presente, como una “capacidad de contextualizar hábitos pasados y proyectos futuros en las contingencias del momento” (p. 962).

Desde esta teoría, la agencia no se concibe como un fenómeno meramente individual, sino como un proceso en donde la acción del sujeto se orienta de un estado temporal a otro, dependiendo del contexto y de los actores sociales involucrados en la situación. A fin de comprender de mejor manera este fenómeno *Emirbayer y Mische (1998)* proponen tres dimensiones que componen la agencia, a saber, la dimensión de iteración, la dimensión proyectiva y la dimensión de la evaluación práctica.

La dimensión iteracional se enfoca en el pasado y en las experiencias que condicionan a las acciones presentes, por medio de la repetición y los hábitos, los cuales se vuelven influencias estables en el tiempo. Dicha orientación al pasado requiere, primero, de un proceso de atención selectiva, que implica enfocar la atención en un pequeño segmento de la realidad; luego, un reconocimiento de patrones de experiencias pasadas, similares a la situación actual, por lo que tienen la potencialidad de suceder en el futuro; finalmente, se realiza una organización categorial, se establecen relaciones entre situaciones y se ubican en categorías de valores preconcebidas, las cuales le facilitan a la persona realizar acciones derivadas de la repetición de los patrones de respuesta habituales sobre problemáticas y desafíos actuales.

La dimensión proyectiva cambia la perspectiva de que el actor siempre emprende prácticas con relación a lo que hizo anteriormente, y que puede generar nuevos pensamientos y acciones, al ser capaces de distanciarse de esquemas, hábitos y tradiciones. Para ello, debe imaginar lo que quiere o a dónde quiere llegar y cómo puede hacerlo desde el presente, donde se encuentra.

Por último, la dimensión de la evaluación práctica corresponde a aquellos juicios cognitivos, morales y estéticos, los cuales responden a las demandas del presente; y su

estructura interna se compone de problematización, caracterización, deliberación, decisión y ejecución. La problematización se da cuando hay una situación no resuelta, a la que se debe dar por terminada; sigue la caracterización, donde se aplica un juicio a la situación, teniendo en cuenta principios o esquemas de experiencias anteriores; continuamos con la deliberación, fase en la cual se plantean las posibles elecciones para descubrir con cuál es mejor responder; es allí donde se pasa a la fase de decisión, donde, finalmente, se elige la mejor opción para dar solución a la situación no terminada. Por último, en la ejecución, se efectúa una acción prudente, la cual permita la solución correcta ante esa circunstancia concreta.

Ante esta idea de agencia, algunos estudios nos dan una idea de cómo es la agencia en personas con discapacidad. Por ejemplo, *McDonald, Keys y Balcazar (2007)* nos dicen que las personas en situación de discapacidad responden o actúan frente a la discriminación y factores culturales opresores, por un lado, evitando o evadiendo aquellos ambientes, lugares específicos o personas donde no eran tratados con respeto y menospreciaban sus potenciales, cambiándolos por aquellos donde sí se sienten respetados y se ven reconocidos sus derechos.

18 |

Otra de las maneras que se observan es que estas personas reformularon las narrativas y/o creencias que los demás dirigían a ellos, desmintiéndolos con sus propias creencias, ya internalizadas, y asegurándose de que solo ellos mismos pueden y tienen el derecho de dirigir su destino, plantearse creencias y actuar para, finalmente, hacer caso omiso a lo que les dicen los demás, que eran principalmente comentarios negativos y limitadores (*McDonald et al., 2007*).

Una tercera estrategia es darle la vuelta a aquellos mensajes e ideas negativas de los demás, al recibirlas; ello los motiva, ya que, generalmente, aumenta su deseo de probar que están equivocados en lo que dicen, que los límites se quedan solo en sus bocas y realmente pueden llegar mucho más lejos de lo que piensan.

Otros autores, como *Jiménez y Huete (2002)*, proponen que la agencia se entienda desde el tipo de acciones que realizan las personas en situación de discapacidad; de ahí se encontró que, por un lado, el 10 % de los encuestados ha tomado acciones legales o paralegales a la hora de combatir la discriminación, dando un total de 208 personas. A su vez, se indaga por los resultados obtenidos, luego de la toma de estas acciones, donde se encontró que en el 44,7 % de los casos, sus acciones han tenido resultados favorables. Por otro lado, aquellos que no actúan de forma legal (por desconocimiento o inexistencia de estos mecanismos) acuden a una organización representativa de su comunidad para informar de la discriminación.

Adicionalmente, algunas personas acuden a la prensa para contar y denunciar que han pasado por alguna situación de discriminación; aquí, respondieron afirmativamente un 6,9 %, correspondiendo a 136 personas.

DIFICULTADES DEL ESTUDIANTADO EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD EN EL CONTEXTO ACADÉMICOS

Se ha realizado una revisión teórica, con documentos internacionales, nacionales y tesis de la Universidad Nacional para conocer cómo, desde dónde, y con qué objetivo se recolectan y analizan experiencias de exclusión dentro de los diferentes entornos y ámbitos de la vida de personas en situación de discapacidad. Los resultados evidencian que existen numerosas barreras y obstáculos en la vida académica de los estudiantes.

Las barreras que se generan desde las familias surgen cuando esta no se compromete con la formación de la persona con discapacidad (*Fernández & Vasco, 2012*), por sobreprotección, desconocimiento de la discapacidad y poca credibilidad en las instituciones educativas, provocando lejanía del sistema educativo y dificultando el desarrollo de las adaptaciones que requiere el estudiante para tener un buen desempeño académico.

Dentro de la institución, se presentan barreras físicas que afectan la plena movilización y el acceso a los espacios, lo que se podría evitar con ajustes arquitectónicos y señalización debidamente adaptada (*Ramos, Cristancho & Vargas, 2010*). Incluso para los estudiantes sin discapacidad, la asistencia total a las asignaturas no es posible, bien sea por situaciones individuales, el ritmo académico o la carga, la cual, muchas veces, supera lo posible. En consecuencia se propone que en vez de asignaturas semestrales, existan otras anuales, adaptables a otros ritmos de aprendizaje (*Cotan, 2014*). Otro punto relevante son los docentes, (*Cotan, 2014; Yadarola & Lozano, 2008; Ramos et al., 2011*) quienes, según la actitud y las acciones que ejecuten, pueden guiar a sus estudiantes por un camino facilitador u obstaculizador, aquí influyen la calidad de formación y el conocimiento con respecto a la discapacidad y posibles ajustes razonables.

Las barreras actitudinales hacia las personas en condición de discapacidad suelen ser representadas con la indiferencia, el rechazo, el etiquetaje, la estigmatización y la discriminación, originadas por falta de conocimiento sobre la discapacidad y cómo actuar frente a ella (*Ramos et al., 2010*), generando “falsos contextos integradores” hostiles y desiguales, los cuales, a la final, no son fuente generadora de aprendizaje ni participación social, como deberían. Los obstáculos que se instalan y generan desde el sistema educativo son una problemática muy complicada, puesto que, aunque deberían

estar más controlados, por la existencia de políticas y normativas que cobijan esta población, esto no es suficiente y no asegura que se apliquen de forma efectiva (*Ramos et al., 2010*). Estas dificultades no solo afectan los procesos educativos, sino también los laborales, ya que no ofrecen un nivel formativo deseado, lo que, a su vez, implican una barrera de acceso al campo laboral.

Con base en lo anterior, la discapacidad no es una situación aislada de otras identidades y contextos posibles, por lo que la exclusión puede darse por muchas otras razones; por ejemplo, cada persona es atravesada por componentes étnicos, clases sociales, el género, entre otros. Dentro de las investigaciones es importante tener en cuenta esta interseccionalidad, debido a que aumenta el riesgo de exclusión genera marginación por un grupo, de hecho, ya marginado.

DISCAPACIDAD Y GÉNERO

20 |

El género es un constructor y una característica identitaria, el cual influye en las acciones y experiencias de cada ser. Por ello, la manera en la que la discapacidad se cruza con el género depende, en gran medida, de las construcciones sociales alrededor de los géneros, sus roles y expectativas frente a ellos, por lo tanto, son resaltables los contextos variantes, tales como la raza y la cultura (*McDonald et al., 2007*). Ejemplo de esto, es un contexto con la existencia permanente del machismo, como lo es el latino, donde se espera que la mujer se desempeñe únicamente desde el hogar. Esto, dentro de la comunidad con discapacidad, puede generar un mayor aislamiento de sus grupos raciales, por no encajar dentro de su cultura, lo que devendría en la segregación, o en el ser forzados a elegir uno de los dos grupos para afiliarse (*Mc Donald et al., 2007*).

El enfoque feminista se ha interesado en el tema de discapacidad, al tomar dos líneas de estudio principales: por un lado, las representaciones culturales de la discapacidad; por el otro, la discapacidad como experiencia personal. De allí surgen tres temas principales, los cuales afectan a las mujeres en situación de discapacidad, al punto de llegar a ser excluidas, a saber: primero, la imagen social de la discapacidad en contraste con el modelo de mujer en la perspectiva feminista; segundo, el desacuerdo en ciertos aspectos sobre la mujer, como la libertad reproductiva; tercero, la atención en la comunidad (*López, 2007*). Sin embargo, desde mi perspectiva, son temas que podrían generar la exclusión un hombre; mas, para estos casos no hay tantos estudios, como los del enfoque feminista.

En la literatura, existen algunos tópicos que revelan lo que afronta una mujer con discapacidad. Por ejemplo, su autopercepción, su imagen y sus relaciones interpersonales pueden afectarse por estar ligadas a la apariencia física, la cual está en constante comparación con respecto a patrones creados socialmente. Al mismo tiempo, existen situaciones contrarias y favorables, donde las mujeres se liberan de los estereotipos, asumen nuevos papeles, vencen obstáculos y aumentan su autoestima; acá existe un tipo de compensación donde se sobresale en actividades que desvían la atención de su discapacidad. Con respecto a las relaciones sociales y de pareja, estas se ven afectadas por dos cosas, por un lado, los obstáculos materiales y la inaccesibilidad al medio social; por el otro, por el aspecto físico, el cual obedece a mitos sobre la discapacidad y los roles tradicionales, desvalorizando, infantilizando o catalogando como asexual a la mujer. Como consecuencia, sus relaciones inician posteriormente y con menor frecuencia, que una persona sin discapacidad (*López, 2007*).

Según indagaron *Jiménez y Huete (2002)*, en una de sus preguntas sobre el tipo de discapacidad que más afecta la condición femenina, sus resultados dicen que:

Las mujeres con discapacidades sensoriales son las que en mayor medida perciben que su género ha sido siempre un determinante o agravante de la discriminación, mientras que las mujeres del grupo de otras discapacidades son las que menos relación establecen entre género y discriminación. (*Jiménez & Huete, 2002, p. 22*)

Una de las afectaciones se da en el campo laboral, ya que, como afirma *England (2003)* las mujeres en condición de discapacidad son más pobres que los hombres en condición de discapacidad, y mucho más pobres que hombres y mujeres sin ninguna discapacidad, siendo esta población la más temerosa a perder su empleo, en comparación con las menos pobres que estas.

ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD VISUAL

Actualmente, existen estudios específicos de estudiantes universitarios con discapacidad visual, donde se evalúan factores obstaculizadores (docentes y pares) y facilitadores (padres, pares e instituciones) en el contexto universitario, de los cuales surgen recursos personales internos, como la autonomía, la independencia, elementos psicológicos, habilidades sociales, entre otros. Todos estos elementos, aunados, hacen posible la interacción efectiva (*Avendaño-Bravo & Díaz-Arias, 2014*).

Entrando un poco más a fondo en los factores y la explicación que nos ofrecen, tenemos, inicialmente, la figura de los padres, quienes pueden ser un apoyo muy positivo a la hora de motivar y proporcionar una actitud proactiva, pensando siempre en el bienestar de sus hijos; sin embargo, puede ocurrir que se centren y hagan centrar a sus hijos en la academia, considerándola como un factor principal para lograr el éxito en sus vidas, esto puede llegar a ser un ámbito sobreprotector o sobre exigente, resultando en demandas que generan un obstáculo en el desarrollo de los demás ámbitos de la vida del joven, como las relaciones sociales como dimensión iteracional. Al mismo tiempo, existen otras personas significantes, diferentes a la familia, quienes guían y son un apoyo, tanto instrumental, como informacional y emocional. A esto se suman las instituciones de apoyo especializadas en temas de discapacidad, donde se encuentran guías de orientación a los padres, por ejemplo sobre la atención que deben prestar a su hijo los primeros años de vida; además de brindar y enseñar técnicas instrumentales que son de gran utilidad según el tipo de discapacidad que presente la persona. En estas instituciones de apoyo también se encuentra información y orientación realista sobre la situación de cada persona, dándole a conocer las cosas que puede alcanzar, aun con esfuerzo, y las que no.

Antes de ingresar a la educación superior, los jóvenes presentan ciertos sentimientos que les generan miedos, por ejemplo, si tendrán las capacidades necesarias para cumplir con la exigencia académica o si fracasarán debido al alto grado de dificultad que imaginan en la Universidad; otro pensamiento frecuente es el miedo a pasar por situaciones de discriminación.

Avendaño Bravo y Díaz Arias (2014) indican que, dentro de instituciones de educación superior hay varios puntos que afectan al estudiantado:

- a.** Los docentes, quienes no suelen asumir el compromiso necesario ante la educación inclusiva y, usualmente, no creen en esta entre más tiempo lleven en el sistema educativo.
- b.** Las relaciones con sus compañeros, las cuales se vuelven más difíciles entre más crecen.
- c.** Adaptaciones de currículo, orientación y movilidad adecuada dentro del plantel, elementos fundamentales para la independencia.

Adicionalmente, los autores critican tres situaciones que impiden la integración educativa de estudiantes en situación de discapacidad visual: primero, no hay

garantías estatales que aseguren el cumplimiento de normativas, por lo que no se anticipan las necesidades fundamentales a la hora de planear la malla curricular y, con esta, las adaptaciones necesarias; segundo, afirman que los obstáculos inician desde la formación de los docentes, a quienes no se les forma en pedagogías diferenciales ni para personas con necesidades especiales y mantienen el mismo currículo, evadiendo las adaptaciones; tercero, aunque se evidencia un avance en cuanto a la inclusión en las instituciones, creando redes con instancias de apoyo especializado, las ayudas aun no son suficientes para sobrepasar los demás obstáculos.

MÉTODO

» PARTICIPANTES

Dentro de la población de estudiantes activos en situación de discapacidad visual se encuentran 16 personas, 9 son de sexo femenino y 7 de sexo masculino; 8 están inactivos en el Sistema de información Académica (SIA), a saber, 6 hombres y 2 mujeres; para un total 24 estudiantes. La concentración mayor de estudiantes está en la Facultad de Ciencias Humanas, con 9 estudiantes; le sigue Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, con 5; Medicina, con 4; Ingeniería con 3; Ciencias Económicas, con 2, y Artes, con 1. Inicialmente se convocó a los 24 estudiantes, pero solo fue efectiva la entrevista con 5, así:

- a. **Lucía:** una mujer con deficiencia visual total, estudiante del segundo semestre de Psicología, quien ha aprobado el 10 % de su plan curricular.
- b. **Diana:** una mujer con baja visión, estudiante de quinto semestre de terapia ocupacional, quien ha aprobado 27,7 % de su plan curricular.
- c. **Oscar:** un hombre con deficiencia visual total, estudiante de cuarto semestre de Psicología, quien ha aprobado el 20,7% de su plan curricular.
- d. **Fernando:** un hombre con deficiencia visual total, estudiante de Psicología, quien lleva 14 matrículas y ha aprobado el 94,6% de su plan curricular. solo debe su trabajo de grado y el segundo idioma.
- e. **Andrés:** un hombre con deficiencia visual total, estudiante de octavo semestre de Ciencia Política, quien ha aprobado el 67,3 % de su plan curricular.

» INSTRUMENTO

Entrevista narrativa sobre experiencias de exclusión y agenciamiento en estudiantes en situación de discapacidad en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, la cual busca profundizar en las experiencias de exclusión que han vivido los estudiantes en situación de discapacidad visual al interior de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, a fin de reconocer las formas de agenciamiento que tienen ellos en dicho momento.

PROCEDIMIENTO

» PILOTAJE

A inicios del 2016, se realizó la evaluación de expertos con una docente, una estudiante de posgrado y 7 estudiantes de pregrado de Psicología; como resultado, se eliminaron y se añadieron algunas preguntas según sugerencias del grupo. Igualmente, se realizó el pilotaje con una persona en situación de discapacidad visual, quien estudio, se graduó y ahora es trabajador de planta en la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá. Él consideró oportuno preguntar por el nivel de deficiencia visual del estudiante; en general, entendió y respondió las preguntas como se esperaba, excepto la pregunta sobre género, por lo cual fue modificada.

24 |

» RECOLECCIÓN Y SISTEMATIZACIÓN DE DATOS

Se llevaron a cabo 5 entrevistas, quienes fueron grabadas con la autorización de cada estudiante, a fin de facilitar la sistematización de los datos. A partir de los audios, realizamos la transcripción a un documento en formato Word; posteriormente, clasificamos la información en siete categorías, las cuales se exponen para realizar el respectivo análisis:

- 1. Experiencias de exclusión por motivo de discapacidad en estudiantes en la Universidad Nacional de Colombia.** Pregunta central, donde se pedía describir muy específicamente, con lugar y actores, una experiencia de exclusión por la que se haya pasado al interior de la Universidad.
- 2. Estrategias de agenciamiento de tipo práctico – evaluativo de los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia.** Implica la reflexividad sobre el presente, por lo que la pregunta estuvo orientada a descubrir los pensamientos emergentes, luego de que se presentara la experiencia de exclusión.

- 3. Estrategias de agenciamiento de tipo proyectivo de los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia.** Agenciamiento de los estudiantes. Tiene el objetivo de conocer los nuevos posibles patrones de acción, conocer si hay algún tipo de cambio en esquemas o hábitos presentes.
- 4. Estrategias de agenciamiento de tipo iteracional de los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia.** Concepto que se refiere a las acciones que se han tomado en el pasado, revelando patrones de acción.
- 5. Percepción de influencia del género en situaciones de exclusión social dentro de la Universidad Nacional de Colombia.** Conocer si los estudiantes creían que el hecho de ser mujeres u hombres facilitaba la exclusión.
- 6. Influencia de las situaciones de exclusión en el desempeño académico.** Saber si las situaciones de exclusión fueron o son un factor de riesgo para el estudiante en su vida académica.
- 7. Iniciativas del estudiante para disminuir y evitar situaciones de exclusión.** Recibir sugerencias o ideas que se pudieran realizar dentro de la Universidad, ya sea desde el estudiantado o desde bienestar.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación se presentan y discuten los resultados según la categoría.

» CATEGORÍA I. EXPERIENCIAS DE EXCLUSIÓN POR MOTIVO DE DISCAPACIDAD

Tres de los cinco estudiantes entrevistados manifestaron pasar por una situación de exclusión; mientras que Oscar y Lucía afirmaron que no existen situaciones de este tipo dentro del campus.

Con respecto a ello, Oscar nombra la indiferencia pero la normaliza:

Yo no he tenido situaciones de discriminación en la universidad, he encontrado indiferencia por algunas personas, pero eso lo encuentro en toda parte, no solo en la Universidad, entonces para mí es de la cotidianidad.

Lucía habla de la ausencia de pedagogías diferenciales de los docentes; aun así, no se siente directamente afectada por ello, gracias a un apoyo externo:

La verdad no he tenido una situación así porque siempre estoy con mis compañeros. Pero de pronto podría ser un poco el hecho de que los profesores se atengan de manos y digan “¿cómo trabajo contigo?” [...] no están capacitados para trabajar con una persona en situación de discapacidad visual; sin embargo, no me he afectado mucho por eso porque he encontrado la forma de trabajar, siempre apoyándome mucho de mis compañeros.

26 |

Los tres estudiantes que sí relataron la experiencia resaltan haberse sentido excluidos en una de las materias que han cursado (inglés, alemán y anatomía), vemos, como un factor principal de exclusión: los docentes, los programas curriculares con una planeación excluyente y la ausencia de pedagogías para estudiantes en situación de discapacidad dentro de la Universidad. Esta situación es preocupante debido a la reglamentación presente en el *Acuerdo 036 de 2012 (Consejo Superior Universitario, 2012)*. Ello demuestra, una vez más, que hace falta mucho para llegar a cumplir las normativas propuestas; por lo que se espera que ahora, con la creación del observatorio de discapacidad, las garantías de cumplimiento sean cada vez más posibles.

Tal y como lo dicen los resultados de las investigaciones empleadas en el marco teórico, los docentes pueden llegar a ser grandes facilitadores o grandes obstáculos en la vida académica del estudiante (*Cotán 2014*), al imponer barreras, por un lado, instrumentales, al no facilitar herramientas de trabajo y, por el otro, metodológicas, al no adaptar adecuadamente y no ofrecer la herramienta de estudio adecuada, como es el caso de dos estudiantes con sus clases de alemán e inglés, cuya metodología de trabajo se centraba en un libro que no estaba adaptado a sus necesidades, lo que hizo que estos estudiantes renunciaran a ver estas clases.

Con respecto a esto, es contradictorio que la Universidad pida como requisito ver un segundo idioma y aliente a toda la comunidad a tomar otros idiomas; pero, a la hora de inscribirse y acceder a ellos, se evidencia una falta de planeación de las clases para recibir estudiantes en situación de discapacidad, lo que afecta gravemente al estudiante, no solo en el ámbito académico, sino también en el ámbito motivacional.

»CATEGORÍA 2. ESTRATEGIAS DE AGENCIAMIENTO DE TIPO PRÁCTICO – EVALUATIVO

De las tres personas que pasaron por situaciones de exclusión,

Fernando manifiesta haber sentido indignación al no recibir la actitud y las ayudas necesarias de su docente, a tal punto de no volver a clase

[...] Imagínate, para que lo discriminen a uno, o de una u otra forma lo excluyan, pues yo prefiero no arriesgarme a una situación de esas [...]

Diana manifestó frustración, al tener que haber insistido tanto para recibir el material que requería,

Fue frustrante pero pues ahí me di mis mañas para aprender y pasar.

Por último, Andrés sintió impotencia, incertidumbre e inseguridad de no poder culminar su curso de alemán satisfactoriamente:

Todos tenemos ilusiones en ver un idioma... bueno, tengo una posibilidad pero en últimas no la tengo, no están dadas las condiciones para que efectivamente se den, mi aprendizaje como debería ser [...] siempre se dice las lenguas son de memoria, de repetición, de interacción, ¿cómo puede uno garantizar eso cuando no está el material? Evidentemente es una situación de incertidumbre.

| 27

»CATEGORÍA 3. ESTRATEGIAS DE AGENCIAMIENTO DE TIPO PROYECTIVO

Fernando dice que, si eso pasara de nuevo, la labor es de Bienestar y de la oficina de Acompañamiento:

Es bueno entablar estrategias, precisamente con el área de Bienestar y el programa de Acompañamiento que se encargue totalmente del tema, teniendo en cuenta que esto es indignante, supremamente.

Diana recurriría a ayudas institucionales:

Iría primero a la coordinadora de carrera, que ella es la que siempre me ayuda con todo eso, y después si no se soluciona rápido pues a Bienestar.

Y Andrés seguiría un conducto regular:

Lo que hay que hacer, o lo que yo hice, que efectivamente se dio, es remitir una carta dando cuenta de eso; hablando con el profesor en primera instancia, digamos que con él no se pudo hacer o concertar pedagogías distintas, [...] la Universidad, afortunadamente, respondió de una manera adecuada.

Aquí, se confirma la teoría de *Emirbayer y Misch (1998)*, ya que los estudiantes recurren a patrones de acción o hábitos que han establecido ante estas situaciones y que ya les han funcionado, como acudir a la Coordinación Curricular o a Bienestar. No obstante, se imaginan escenarios diferentes, donde es posible que la acción realizada no les vuelva a funcionar; es allí donde imaginan nuevas posibles soluciones, como recurrir a un área más poderosa o más grande de la Universidad, la cual pueda ofrecerles ayuda ante una situación así.

Un ejemplo de acción de la dimensión de proyectividad es el de Fernando, quien seguía asistiendo a sus clases de inglés a pesar de no tener el material, esperando encontrar alternativas de estudio, además de las cartillas del profesor. Debido a que esto no le dio más resultado, se evaluó cognitivamente y emocionalmente, y decidió que no quería seguirse sintiendo excluido, por lo que dejó de ir a sus clases.

CATEGORÍA 4. ESTRATEGIAS DE AGENCIAMIENTO DE TIPO ITERACIONAL

Los estudiantes que tuvieron la experiencia de exclusión actuaron de inmediato.

Por ejemplo,

Fernando se acercó a Bienestar (no obstante, perdió la materia)

Salí de ahí y me dirigí de una vez a Bienestar a pasar la queja porque no me pareció para nada porque se supone que él es el docente, él debe preparar cualquier tipo de estrategias pues donde las personas se incluyan[...]

No pues yo a la final me tire esa materia porque me sentí muy mal y no volví.

Diana acudió a la Coordinadora de carrera múltiples veces, hasta que adquirió el material que necesitaba al final de semestre y Andrés tuvo que pasar por lo siguiente:

[...] el área de potencial humano me dijo que iba a conseguir un estudiante auxiliar para ayudar en la digitalización de las cartillas, eso se demoró bastante, yo necesitaba eso rápido, tenía un amigo que necesitaba hacer corresponsabilidad; él entró, no hizo mucho, me dijo que no podía ayudarme más [...] fue un proceso largo. Después, cuando yo definitivamente dije “voy a renunciar al curso”, fue ya en enero-febrero, me dirigí al Departamento, hablé con la Directora de Ciencia Política; ella me dijo “haga una carta”, no funcionó pero entonces dijo “haga una carta redactando un exposición de motivos y dejando un precedente”, pues el precedente fue tan bueno que me ubicaron en otro espacio, que fue el programa de

EXPLORA, y ahí estoy con alemán, con monitor y con las cartillas, que no son tan accesibles; pero pues con el monitor trabajo y siento que hago más que antes.

CATEGORÍA 5. PERCEPCIÓN DE INFLUENCIA DE GÉNERO EN SITUACIONES DE EXCLUSIÓN SOCIAL

Tres de los cinco estudiantes, Oscar, Fernando y Diana, afirman que no influye el ser hombre o mujer a la hora de ser excluido. Sin embargo,

Lucía afirma que si influye:

Creo que una mujer corre con más suerte, es mucho más fácil que a una mujer le ofrezcan ayuda que a un hombre, creo que eso se ve en el entorno diario, yo comparto con muchos amigos, ellos los ven y muchas veces no les colaboran, en cambio a nuestras amigas y a mí nos ha ido bien en general, [...] es más fácil encontrar ayuda para nosotras que para ellos.

Finalmente, Andrés dice que sí existen exclusiones por género o privilegios por este mismo:

Aquí si hay exclusiones sobre género, por supuesto, desde el acceso y que es diferente una persona con discapacidad hombre que mujer, como puede que tenga privilegios, porque la interseccionalidad también permite brindar claves analíticas sobre los privilegios.

Respecto a las respuestas de género, estas no muestran similitud directa con la teoría que encontré, donde afirman que siempre se espera que un hombre o una mujer cumpla sus roles determinados; empero, considero que estos roles no son tan evidentes dentro del contexto universitario, aunque *McDonald et al. (2007)* proponen razones de exclusión para cada tipo de género, sin nombrar si hay más exclusión en hombres o en mujeres, tal como respondieron 3 de los 5 entrevistados.

CATEGORÍA 6. INFLUENCIA DE LAS SITUACIONES DE EXCLUSIÓN EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO

Los tres estudiantes se vieron afectados académicamente por la experiencia, debido a que Fernando perdió la materia, Diana bajó su promedio y Andrés tuvo que abandonar la clase.

CATEGORÍA 7. INICIATIVAS DEL ESTUDIANTE PARA DISMINUIR Y EVITAR SITUACIONES DE EXCLUSIÓN

Lucía dice que es una buena idea crear talleres de sensibilización a toda la comunidad, para que conozcan, de primera mano, cómo es la realidad:

Yo creo que la forma más práctica para enfrentar y afrontar la discriminación es poner las personas en situación [...] lo que hacen es poner a las personas en situación, [...] es la forma más práctica que de verdad llena muchísimo, se van a dar cuenta que realmente no es fácil.

Diana también sugiere capacitación a los docentes, para que tengan mejores herramientas a la hora de planear y llevar a cabo las clases; como recomendación, que esta capacitación sea realizada por personas en situación de discapacidad:

Capacitación a los profesores, con personas que sepan y personas con discapacidad, con diferentes discapacidades, no personas que no tengan ninguna discapacidad y hayan pasado por la Universidad, si no personas que hayan vivido esto.

30 |

La capacitación a los docentes de planta de la Universidad es vital, puesto que la falta de formación es uno de los orígenes principales de los obstáculos dentro de la Universidad. En consecuencia, es necesario que los docentes estén adaptando continuamente sus clases a cualquier tipo de necesidad especial (discapacidad), debido a que, actualmente, solo hasta que el estudiante llega a la clase, el docente empieza a pensar cómo guiarlo en su asignatura, cosa que retrasa el proceso de aprendizaje del estudiante; si se permite planear con anticipación, las adaptaciones y herramientas necesarias estarán listas para cuando llegue quien sea que las necesite.

Otra sugerencia que brindó Andrés es la organización de la misma comunidad en situación de discapacidad dentro de la Universidad, desde escenarios pequeños:

Pues esa es la gran pregunta, yo creo que el agenciamiento de la gente en situación de discapacidad, la organización de la gente. Lo digo desde una perspectiva de emprender procesos de transformación, no a gran escala como siempre se piensa, sino desde escenarios mínimos, pequeños y esa política de transformación tiene que estar al lado de una política pedagógica, de enseñar, aprender y desaprender, ese tipo de cosas.

Oscar también propone arreglar espacios, como los caminos de la Universidad, con el fin de mejorar la movilidad, la cual no solo favorece a los estudiantes o administrativos en situación de discapacidad.

Diría que en la parte de infraestructura de la Universidad que se traten de mejorar y arreglar las calles que están dañadas, pues una persona con discapacidad visual, o en silla de ruedas pues no tiene fácil movilidad ahí. Por ejemplo, el camino que viene desde la 26, el sendero peatonal está con altibajos, y siempre uno debe ir despacio, o uno puede ir rápido pero con mucho cuidado, uno no sabe en qué momento pisa una baldosa levantada y me pueda caer, diría eso [...] arreglar calles y mejorar vías, nos sirven a todos, personas con discapacidad o sin discapacidad.

Finalmente, Fernando menciona que la apropiación de espacios, por parte de la comunidad, sería útil para dar a conocer sus realidades:

Yo creo que este tema es más que toda responsabilidad de Bienestar, del Programa de Acompañamiento, entonces, en este caso, creo que es bueno hacer estrategias pedagógicas donde se haga un seguimiento a los profesores que tienen algún estudiante con discapacidad [...] y desde la misma comunidad educativa [...] Pues el programa de Bienestar realiza ciertas acciones que, de una u otra forma, son buenas. Por ejemplo, los jueves están proyectando filmes acá en la sala de música [...]. Entonces, de pronto, más apropiación por parte de la comunidad, esa estrategia de los videos me parece buena, presentar o que los estudiantes conozcan, no sé de qué manera, pero que conozcan ese tipo de casos, se me hace bueno.

CONCLUSIÓN

Para futuras acciones a favor de personas en situación de discapacidad, no solo deben centrarse en los estudiantes, hay varios docentes y administrativos que pertenecen a esta población y pueden estar pasando por situaciones de exclusión. A su vez, es necesario agilizar los procesos burocráticos de la Universidad, pues es indignante que el estudiante deba recurrir a una y otra instancia, y solicitar múltiples veces, hasta que se logre lo que necesita. No se debe rogar por lo que es un derecho y está establecido en la norma; se debe prestar una mejor atención y esforzarse por ofrecer soluciones inmediatas y efectivas para cualquiera que sea el requerimiento para cada estudiante.

Referencias

- Consejo Superior Universitario. (2012). *Acuerdo 036 de 2012. Por el cual se establece la política institucional para la inclusión educativa de las personas con discapacidad en la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: <https://bit.ly/2VcmLSg>
- Agencia Global de Noticias. (2010). *Medios de comunicación y discapacidad. Asunción*: Agencia global de noticias. Recuperado de: <https://bit.ly/2E33FY3>
- Alfaro-Rojas, L. (2013). Psicología y discapacidad: un encuentro desde el paradigma social. *Revista Costarricense de Psicología*, 32(1), 63-74.
- Andreu, J., Ortega, J. F. & Pérez, A. M. (2003). Sociología de la discapacidad. Exclusión e inclusión social de los discapacitados. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, (45), 77-106.
- Avendaño-Bravo, C. & Díaz-Arias, J. (2014). El Proceso de integración educativa desde la perspectiva de cinco jóvenes universitarios con discapacidad visual de Concepción. *Estudios Pedagógicos XL*, (2), 45-64.
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, (349), 137-152.
- Cotán, A. (2014). El alumnado con diversidad funcional en la Universidad de Sevilla: resultados de un estudio biográfico-narrativo. *Escuela Abierta, revista de Investigación Educativa*, (17), 85-102.
- De-Lorenzo, R. (2004). El futuro de las discapacidades en el mundo. El empleo como factor determinante para la inclusión. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, (50), 73-90.
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (1995). *Conpes 2761. Política de prevención y atención a la discapacidad 1995-1998*. Recuperado de: <https://bit.ly/2TYyyDr>
- Díaz, E. (2009). Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con discapacidad. *Revista Política y Sociedad*, 47(1), 115-135.
- Ema-López, J. E. (2004). Del sujeto a la agencia (a través de lo político). *Athenea Digital*, (5), 1-24. Recuperado de: <https://bit.ly/2RHCMlQ>
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023
- England, K. (2003). Disabilities, gender and employment: social exclusion, employment equity and Canadian banking. *The Canadian Geographer*, 47(4), 429-450.

- Fernández, A. & Vasco, E. (2012). Dinámicas del reconocimiento en las narraciones de jóvenes con discapacidades. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 467-479.
- Ferreira, M. A. (2007). Prácticas sociales, identidad y estratificación: tres vértices de un hecho social, la discapacidad. *Intersticios, Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 1(2), 1-14.
- Ferreira, M. A. (2008). La construcción social de la discapacidad: hábitos, estereotipos y exclusión social. *Nómadas, Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*, 17(1), 1-12.
- Gómez, C. & Cuervo, C. (2007). Conceptualización de discapacidad: reflexiones para Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Jiménez, A. & Huete, A. (2002). *La discriminación por motivos de discapacidad: análisis de las respuestas recibidas al Cuestionario sobre discriminación por motivos de discapacidad promovido por el CERMI Estatal*. Recuperado de: <https://bit.ly/2xv4S6E>
- Laparra, M., Obradors, A., Pérez, B., [...] & Trujillo, M. (2007). Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión. Implicaciones metodológicas. *Revista Española del Tercer Sector*, (5), 15-57.
- López, M. (2007). Discapacidad y género. Estudio etnográfico sobre mujeres discapacitadas. *Educación y Diversidad, revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, (1), 137-172.
- Martín-Padilla, E., Sarmiento, P. J. & Coy, L. Y. (2013). Educación inclusiva y diversidad funcional en la Universidad. *Revista Facultad de Medicina*, 61(2), 195-204.
- McDonald, K. E., Keys, C. B. & Balcazar, F. E. (2007). Disability, race/ethnicity and gender: Themes of cultural oppression, acts of individual resistance. *American Journal of Community Psychology*, 39(1-2), 145-61.
- Nussbaum, M. C. (2006). Las discapacidades y el contrato social. En: *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión* (pp. 107-160). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Palacios, A. & Bariffi, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Madrid: Grupo editorial Cinca S. A.
- Peñas-Felizzola, O. L. (2013). Referentes conceptuales para la comprensión de la discapacidad. *Revista de la Facultad de Medicina*, 61(2), 205-212.

- Ramos, M., Parra, L., Cristancho, C. & Vargas, M. (2011). La Universidad Manuela Beltrán, evolucionando hacia una universidad más inclusiva. *Umbral Científico*, (18), 39-44.
- Yadarola M. E. & Lozano, D. M. (2008). Estudiantes con discapacidad en la Universidad Católica de Córdoba Argentina: un estudio intensivo de casos. En: *IX Jornadas científicas internacionales de investigación sobre personas con discapacidad*. Recuperado de: <https://bit.ly/2XigyGj>



NARRATIVAS ACERCA DEL ESTUDIANTADO UNIVERSITARIO EN EL PASADO RECIENTE. REPRESENTACIONES HISTÓRICAS, EMOCIONES POLÍTICAS Y AGENDAS DIVERSAS¹

María Elvia Domínguez Blanco²

♦ Resumen

Este artículo corresponde a una revisión de investigaciones latinoamericanas acerca del cambio histórico de la condición estudiantil universitaria en el pasado reciente. Se encontraron dos tendencias investigativas entre 1999 y 2015: un primer grupo de estudios da cuenta de los cambios en las representaciones históricas sobre la figura del estudiante universitario y cómo esta se han diversificado en cada sociedad. Un segundo grupo comprende investigaciones centradas en las acciones colectivas de jóvenes universitarios, quienes han reivindicado las emociones políticas como eje identitario, a fin de controvertir el carácter fugaz e improvisado que se le ha asignado a estos movimientos.

Palabras clave: diversidad, emociones, género, experiencia estudiantil, pasado reciente.

♦ Abstract

This article corresponds to a review of Latin American research in the historical change of the university student's condition in the recent past. Two research trends were found between 1999 and 2015: A first group of studies presents the changes in the historical representations about undergraduate student's figure and how has diversified in each society. A second group includes research about the collective actions of university students, who have claimed the political emotions as identity axis, in order to controvert the fleeting and improvised nature of these movements.

Keywords: diversity, emotions, gender, undergraduate experience, near past.

1 La revisión documental que aparece en este artículo hace parte de los antecedentes de la investigación doctoral, bajo la dirección de la profesora Marieta Quintero Mejía, PHD, línea narraciones, justificaciones y argumentaciones en la formación ético-política, área Lenguaje y Educación del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital "Francisco José de Caldas" Bogotá, Colombia.

2 Docente del departamento de Psicología en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Datos de contacto: medominguezb@unal.edu.co

DE LA CONDICIÓN ESTUDIANTIL A LAS NARRATIVAS HISTÓRICAS DE SU EXPERIENCIA

En la última década, un grupo importante de investigaciones sociológicas y antropológicas se ha enfocado en el estudio de la condición estudiantil, marcando la distancia entre las expectativas proyectadas sobre esta, y las experiencias de actores históricos en un espacio y tiempo determinado. Desde esta perspectiva, *Arango (2006)* afirmó que las ciencias sociales han mostrado el carácter histórico y socialmente construido de la condición juvenil, la cual ha estado moldeada por instituciones y normas que organizan el tránsito de la infancia a la edad adulta.

Dichas normas e instituciones varían en cada sociedad y sus efectos cambian de acuerdo con la clase social, el género, y la pertenencia étnica y racial. Por ende, las formas de ingreso a la educación superior estarían marcadas por grandes diferencias y desigualdades entre estudiantes, en cuanto a cómo organizar su tiempo y energías, en relación con el estudio y con sus proyectos profesionales (*Villar-Agilés et al., 2012*), así como con las diversas visiones de mundo que han confrontado la función de la universidad en cada época (*Arango, 2006*).

36 |

En la década del 60, el libro, *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, se convirtió en el estudio fundador de la perspectiva constructivista estructural. Puesto que *Bourdieu y Passeron (2003)* analizaron el origen social de las trayectorias estudiantiles, mostrando cómo la educación universitaria reproducía las diferencias sociales en Francia. Estos investigadores propusieron la figura del ‘estudiante heredero’, revelando los privilegios de estudiantes de origen burgués en un contexto igualitario; ello hacía, de la graduación, una “coronación simbólica” de diferencias previas. Contrario a este trabajo, *De Certeau (1995, citado por Carli, 2012)* planteó que los estudiantes de la universidad francesa en Mayo del 68, generaron una “revolución simbólica”, que cuestionó su origen de clase, la transmisión científica recibida y el concepto hegemónico con el cual la sociedad les identificaba.

Frente a esta tradición de la Sociología cultural, Sandra Carli propuso la noción de *experiencia universitaria*³ como:

[...] la indagación de los modos de apropiación subjetiva de la institución universitaria, de la educación en general y del tiempo histórico. La narración de la

³ La cursiva es de Carli (2012).

experiencia universitaria constituye un modo de problematizar la relación entre educación, historia y subjetividad que habilita la comprensión de las dimensiones heterogéneas de la vida institucional de distintas generaciones, que permiten acceder, desde otra perspectiva, a un relato sobre las instituciones de educación superior (*Carli, 2007, p. 2*).

Desde este marco epistemológico, *Carli (2012)* propuso la noción de representación, con la cual interesa identificar algunas figuras que se construyeron en la trama textual de distintos periodos, dejando de lado o en segundo plano, los procesos históricos para mostrar cómo las y los jóvenes universitarios han sido representados en la escritura histórica, “ya fuera con enfoques que indagan textos como artefactos literarios con su tropos” (*White, 2011, p. 247*). Así, el estudio de la experiencia universitaria vincula, a través de las narrativas, las representaciones acerca del estudiantado universitario y su itinerario, de acuerdo con los ámbitos institucionales y los discursos de cada época.

En esta perspectiva, se propone incluir las emociones políticas de indignación, aflicción y resistencia frente a la criminalización de la protesta estudiantil. Por ello, entre la historia documental, otras investigaciones han buscado escudriñar en las acciones de los estudiantes, la crónica política y los testimonios; así como en la memoria visual de los medios de comunicación. A su vez, estas investigaciones buscaron dar cuenta de las “narrativas históricas” propuestas por *White (2011)*, es decir, que tienen un principio, un comienzo o un final; su temática está anclada en el cambio social, y las causas solo pueden ser explicadas desde un encadenamiento de acontecimientos.

Este último aspecto es muy importante, porque ha generado controversias acerca la interpretación de las emociones políticas que originan y mantienen movimientos estudiantiles, atribuidas, en la mayoría de casos, por activismo militante (*Dubet, 2005*), por influencia del comunismo internacional (*Del Castillo Troncoso, 2008*), o por pretextos baladíes, para justificar protestas incendiarias, cuando se proponen reformas universitarias (*García-Salord, 2008*) y no como resultado de hechos específicos de injusticia o violación de derechos humanos⁴.

4 A propósito, *White (2011)* señaló este como el modo en el que los autores o las autoras utilizan la historia para conocer el presente, es decir, las ideologías o la explicación por implicación ideológica: anarquistas, radicales, conservadores y liberales.

METODOLOGÍA

Las investigaciones que se presentan a continuación tienen una característica común, a saber, proporcionarle un lugar discursivo a la experiencia, de modo que esta se acerque a la dimensión literaria del lenguaje y de lo biográfico, una zona explorada por el feminismo, principalmente (*Carli, 2012*). Por ello, de acuerdo con Sandra Carli, el lenguaje interviene en la producción de las identidades, gracias a las formas de narración de la experiencia, las cuales están mediadas por discursos epocales donde,

[...] al ensayar una historia concreta que de alguna manera mira a la institución universitaria “desde abajo” nos adentramos en los fenómenos ordinarios de la vida cotidiana, en las prácticas desconocidas, en los espacios institucionales, en las dinámicas colectivas (*Carli, 2012, p. 30*).

» MUESTRA

38 |

Para el análisis, se seleccionó un total de 17 estudios (5 de Argentina, 7 de Colombia y 5 de México). Para *Carli (2012)*,

[...] abordar la experiencia universitaria supone varios desafíos. En primer lugar, implica capturar a través de la incursión en historias individuales y colectivas y en las narrativas – en este caso de los estudiantes – distintos aspectos de la vida universitaria; en segundo lugar, ahondar en elementos propios de las instituciones, combinando la perspectiva de los sujetos con la exploración de rasgos de las culturas institucionales; por último, realizar una aproximación histórica que no aspira a una comprensión totalizadora, sino a identificar y situar algunos fenómenos y problemáticas universitarias específicas (*p. 26-27*).

» INSTRUMENTOS

Los instrumentos fueron una ficha para el resumen analítico de cada investigación y una grilla o matriz donde se registró cada estudio según referencia, palabras claves, metodología y resultados (en formato Excel). Se encontraron dos tipos de trabajos: representaciones históricas del estudiante universitario (8 estudios) y sus acciones colectivas (9 estudios).

» PROCEDIMIENTO

El procedimiento comprendió las siguientes fases:

- a. Definición de las categorías teóricas: condición estudiantil universitaria, experiencia universitaria, narrativas históricas y biográficas (*Carli 2007 y 2012; White, 2011; Dubet, 2005; Arango, 2006; Bourdieu & Passeron, 2003; De Certeau, 1996*).
- b. Búsqueda de estudios en google.academico.com, con las categorías analíticas claves: narrativas históricas, estudiantes universitarios, género, diversidad.
- c. Elaboración de resúmenes analíticos de cada estudio en registro de Word.
- d. Comparación cruzada de resultados de estudios según país, resultados y autores.
- e. Cronología de estudios por décadas en los siglos XX y XXI.

REPRESENTACIONES HISTÓRICAS DE LA CATEGORÍA ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

Los estudios sobre las narrativas históricas, relacionadas con la experiencia estudiantil, mostraron cambios en el pasado reciente. Un primer grupo de trabajos se centró en las protestas estudiantiles y expresiones culturales durante el siglo XX, los cuales dieron lugar a las figuras de: “estudiante caído y en pie de lucha”, “estudiante mártir”, “estudiante heroico” y “estudiante centenario” (*Reina-Rodríguez, 2012; Carli, 2012; Santamaría, 2010; Suarez & Pérez, 2008; Ospina-Ospina, 1999*). Un segundo grupo emergió a finales del siglo XX cuando aparecieron políticas compensatorias con becas y subsidios para estudiantes universitarios (*Carli, 2012; Suárez & Pérez, 2008; Murcia-Peña, 2008*). Así, emergieron nuevas categorías, como migrantes, trabajadores e integrantes de grupos étnicos, las cuales buscaron mejores oportunidades para su proyecto de vida. En Estados Unidos, se denominaron “non-traditional students” (*Orbe, 2004*); en Iberoamérica, “estudiantes vulnerables” (*Martínez-Ambite, 2016, comillas propias*). Estas categorías incluyeron, en América Latina, a estudiantes becados(as), mujeres (*López-Alonso, 207*), migrantes e indígenas (*Pons-Bonal & Cabrera-Fuentes, 2014; Saientz, 2013; Gamallo & Núñez, 2013; Tosí, 2009; entre otros*) y víctimas por conflicto armado en Colombia (*Quintero & Vasco, 2008; Pérez-Gómez, 2013*).

A continuación, se exponen los estudios de Argentina, México y Colombia que ilustrarán cómo se ha construido la representación o figuración sobre el estudiante universitario en el siglo XX. Las investigaciones han destacado la condición heroica de la juventud, su posición de heredera y el papel del movimiento estudiantil. Este último, como actor protagónico del ciclo que comenzó con la Reforma Universitaria de Córdoba en 1911, culminó en la década de 1970, para el caso argentino, y en la década de 1990 para los casos de Colombia y México.

La universidad latinoamericana es heredera de la tradición europea en cuanto a la transmisión del conocimiento, mas no en cuanto a sus objetivos políticos. Según *Suárez y Pérez (2008)* la universidad colonial tuvo por objetivo vincular los poderes legislativos y religiosos; en cambio, en Europa, buscaba acreditar la naciente burguesía comercial, por lo que integró a los estudiantes como universitarios de oficio (clérigos, comerciantes, villanos) con representantes de la colonización (comerciantes, maestros). A diferencia también de Europa, busco la profesionalización, antes que el desarrollo científico o filosófico. Así, al siglo XIX, arribó la figura del “profesionista” (*Suárez & Pérez, 2008*).

40 |

En 1900, apareció la segunda de ellas: el estudiante heroico, quien reivindicó la tradición cultural española, en contravía de las tendencias utilitaristas atribuidas a los Estados Unidos. En 1918, la emblemática Reforma de Córdoba convocó la participación estudiantil argentina y latinoamericana para adoptar una postura identitaria nacionalista, en contravía de las ideologías foráneas. Aquí, el estudiante apareció como sujeto político espiritual e intelectual en diálogo con lo propio (*Carli, 2012*). Esta representación social coincide con *Suárez y Pérez (2008)* para el caso mexicano. Efectivamente, cuando en 1910 surge la Universidad Nacional de México, esta busca independizarse del Gobierno y unirse a los movimientos armados de comienzo del siglo XX. Al igual que en Argentina, estos nuevos estudiantes buscaron reivindicar lo nacional y la cultura mexicana. De esta manera, surgió una actitud defensiva frente a las políticas gubernamentales, que se mantiene todavía en las universidades públicas (*Reina, 2012*).

Para la época, en el caso colombiano, los universitarios de ciudades como Cali, Medellín, Bogotá y Cartagena, también, se destacaron por el impulso a actividades culturales como los carnavales y reinados universitarios. Solo hasta mediados de los años 20 se manifestaron protestas frente a la hegemonía conservadora del gobierno, estimuladas, principalmente, por estudiantes de los partidos liberales y socialistas, las cuales se extienden hasta los años cincuenta (*Reina, 2012*). En cambio, en la universidad

mexicana de los años 30, surge la controversia entre estudiantes “modernos o liberales” y los “defensores de la vanguardia socialista”. Estas controversias motivan el crecimiento de universidades privadas confesionales o conservadoras (*Suárez & Pérez, 2008*). Estas universidades proclamaron formar estudiantes “neutrales, modernos, de buenas costumbres y credos” (p. 30), integrando en sus filas a las mujeres. Las y los jóvenes de este grupo correspondieron a los estudiantes con mayores recursos, quienes buscaron opciones ocupacionales bien remuneradas.

En los años 70, en todas las universidades latinoamericanas, surgieron movimientos estudiantiles “anticapitalistas” (*Carli, 2012*), los cuales cuestionaron la concepción dominante de nación, con protestas y capacidad organizativa (*Santamaría, 2010; Reina-Rodríguez, 2012; Suárez & Pérez, 2008*). Las representaciones de los estudiantes estuvieron “signadas por el cambio revolucionario, la participación política y el debate ideológico” (*Carli, 2012, p. 55*). Así, las identidades políticas y sus adscripciones organizativas quedaron en primer plano, opacando otros aspectos de la vida universitaria. Como lo describió el testimonio de *Ospina-Ospina (1999)*:

[...] en los 70s entre los estudiantes el perfil dominante era el de los “revolucionarios” de todas las tendencias, herméticos, clandestinos, selectivos y aquiescentes por fuera de ellos solo con muchachas bonitas, y con algunos librepensadores ensayistas de versos o de imágenes teatrales [...] para completar el panorama, había otros personajes que fungían de poetas malditos con sus discursos marginales ambientados con “yerba” [...] (pp. 53-54).

Simultáneamente, a través de la literatura, el cine y los manifiestos, se mostraron los estudiantes como víctimas de las dictaduras militares del cono sur, irrumpiendo la figura del estudiante desaparecido (*Carli, 2012*). Esta figura surgió en Colombia en los años 50, junto a la figura del estudiante caído, debido a los asesinatos ocurridos el 8 y 9 de junio de 1954, cuando se conmemoraba el asesinato de Gonzalo Bravo Pérez, estudiante asesinado 25 años antes (*Santamaría, 2010*).

A partir de los años 80, se produjo un crecimiento en la matrícula estudiantil con la expansión y descentralización de la universidad. Los movimientos estudiantiles mantuvieron una actuación relevante, a partir de las resistencias y los conflictos frente a tendencias mercantilistas de la educación superior y el desfinanciamiento de la educación pública durante las últimas décadas del siglo XX (*Carli, 2012, Suárez & Pérez, 2008*). Como reacción a estos movimientos, los gobiernos implementaron, con discursos conciliatorios, la ampliación de la oferta educativa y buscaron vincular a los universitarios críticos en los más altos puestos (*Suárez & Pérez, 2008*).

En el caso colombiano, merece destacarse el protagonismo del movimiento estudiantil de las universidades públicas y privadas, el cual propuso, en 1990, la “séptima papeleta” y la “marcha del silencio”, para promover el cambio en la constitución de 1986 (Reina-Rodríguez, 2012). En las elecciones del 11 de marzo de 1990, este movimiento incluyó, dentro de las elecciones, un plebiscito por una asamblea constituyente. El voto favorable a una asamblea nacional constituyente fue reconocido por la corte constitucional (Santamaría, 2010).

Después de las anteriores tres décadas, investigadores de diferentes países anunciaron que la promesa de movilidad social se quebraría no solo por los estudios universitarios, sino también por la precarización de las universidades para responder a esta misión (Arango, 20016). Por ejemplo, para Arango (2006) “las incertidumbres de las transformaciones sociales, favorecen una relación más flexible con el tiempo, generan trayectorias individuales que deben reajustarse sin cesar, y hacen menos nítida la separación entre las etapas de la vida” (p. 332). Para Carli (2012), y Suárez y Pérez (2008) surgió la imagen del estudiante trabajador masificado y devaluado en las universidades públicas. Así, desde 1990, se estratifican los resultados de la educación superior en México, vinculado al mercado de trabajo, según la universidad de origen, con predominio de las universidades privadas (Suárez & Pérez, 2008; Murcia-Peña, 2014).

42 |

Compartiendo el anterior enfoque, Suárez y Pérez (2008) realizaron una investigación acerca de las representaciones históricas sobre el estudiante universitario mexicano desde el siglo XIX hasta el siglo XXI y pronosticaron la condición estudiantil hacia el futuro: estudiantes elegidos son aquellos egresados o egresadas corredores de bolsa (accionistas), investigadores y tecnólogas(os) formados como cerebros destacados, frente a *estudiantes resignados*⁵, divididos en cuatro categorías: a) Fuera de la elite, pero al fin y al cabo privilegiados, (b) Temerosos del fracaso y adscritos a la ética de auto-realización, (c) Flexibles y sometidos a trabajos precarios, y (d) apegados a sus familias, prolongando la moratoria social.

En el siglo XXI, se diversifica el activismo de los movimientos juveniles hacia políticas de reconocimiento a las identidades de las mujeres, las comunidades indígenas, afro descendientes y LGTB (Lesbianas, gays, transgeneristas y bisexuales). Recientes investigaciones han mostrado cómo, desde la década del 90, las agendas de los movimientos estudiantiles integraron reivindicaciones por los derechos de las mujeres y las comunidades LGBTI en cuanto a la despenalización del aborto, la igualdad en el acceso a la educación, el matrimonio igualitario y la adopción igualitaria (Blanco 2014, García-Contreras, 2015).

5 Cursivas Suárez y Pérez (2008).

Con respecto a esto, los estudios de *López Alonso (2007)* y *García Contreras (2015)* han criticado la figura hegemónica masculina heterosexista como emblemática de los movimientos estudiantiles, en los cuales las figuras femeninas fueron opacadas, y solo se hicieron visibles cuando realizaron acciones humanitarias con estudiantes detenidos o fueron víctimas de la represión o el asesinato selectivo. Para el caso colombiano, *Moreno-Domínguez (2011)* destacó la participación de las mujeres como estudiantes y docentes en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá.

Con base en lo anterior, es posible concluir, con *Carli (2012)*, que las narrativas acerca de las figuras del estudiante universitario adoptaron los signos de distintos contextos, épocas y acontecimientos, vinculados con historias locales, nacionales o regionales. *Reina-Rodríguez (2012)*, y *Suárez y Pérez (2008)*, en México, destacaron diferentes figuras históricas del estudiante universitario durante el siglo XX, de acuerdo con los contextos locales. Finalmente, no es posible obviar que el fenómeno estudiantil durante el siglo XX, también estuvo ligado al crecimiento de las universidades y al aumento de la matrícula para ambos sexos, con acciones afirmativas para la inclusión de grupos minoritarios, poblaciones vulnerables y con capacidades diferenciadas.

EMOCIONES POLÍTICAS ACERCA DE ACCIONES DEL ESTUDIANTADO

Otros estudios acerca del estudiante universitario han motivado espacios de disputa, con respecto a la interpretación de las emociones políticas presentes en tramas narrativas acerca de las expresiones de protesta, como hitos al interior de las generaciones (*Polleta, 1998; García-Salord, 2008; Del-Castillo-Troncoso, 2008*), o para visibilizar otras construcciones identitarias que hicieron presencia en ellos; por ejemplo, las mujeres, las personas homosexuales y las comunidades afroamericanas (*López-Alonso, 2007, Blanco, 2014, García-Contreras, 2015*).

En primer lugar, se destaca el estudio de *García-Salord (2008)*, quien buscó visibilizar las emociones presentes en estigmas y estereotipos que identificaron las prácticas y representaciones de cinco movimientos estudiantiles de la UNAM en 1929, 1948, 1966, 1986 y 1999. Esta autora analizó la estructura narrativa de los acontecimientos, como tramas históricas, a fin de mostrar su hipótesis del “pretexto baladí o lo que todos saben” en el origen, el desarrollo y la finalización de acciones estudiantiles frente a reformas (reglamentación estudiantil, admisión, pago de matrículas y ley orgánica de la educación).

A partir del enfoque de la ilusión biográfica de *Bourdieu y Passeron (2003)*; así como de las tácticas de De Certeau (1996), se estructuró una metodología en cuatro pasos:

1. Desplegar la temporalidad de los datos históricos en cada caso, para dar cuenta de la trama (antes, durante y después).
2. Descomponer cada proceso en redes de relaciones (con distancias sociales).
3. Realizar una descripción analítica de lo simultáneo, para dar cuenta del “secreto a voces o pretexto.
4. Mostrar cómo se construye colectivamente la dinámica de propuesta de reforma-rechazo-suspensión en cinco casos entre directivas y estudiantado, con la presencia de otros actores sociales “como espectadores”.

44 |

En cada caso, la escalada del conflicto obtiene logros diferentes a las reclamaciones de origen, lo que da origen a la estigmatización hacia el estudiantado por su origen social para descalificar sus logros en la protesta. Baladí (*García-Salord, 2008*).

En segundo lugar, *Del Castillo Troncoso (2008)* propuso el análisis de narrativas históricas de los registros fotográficos ocultos del mayo del 68 mexicano, para mostrar la conjura de odio gubernamental contra el movimiento estudiantil, el cual tuvo una actuación lúdica e innovadora. En primer lugar, este autor sacó a la luz las disputas por el material bibliográfico, dado que el gobierno de Díaz Ordaz prohibió registros independientes a los informes oficiales acerca de las huelgas estudiantiles. En segundo lugar, esta investigación revisó archivos filmicos y fotográficos, los cuales mostraron narrativas divergentes acerca de hechos históricos: el origen e importancia del Consejo Nacional de Huelga, debido a la militarización de la UNAM en el mes de julio de 1968; las marchas con 150.000 personas del 13 de agosto; la manifestación que acampo, el 27 de agosto, en la plaza del Zócalo, la cual fue desalojada violentamente por el gobierno; las ceremonias de desagravio debido a los anteriores hechos; finalmente, la lamentable masacre de Tlatelolco, el 2 de octubre, en la plaza de la tres culturas. Actualmente, funciona un museo de la memoria de la UNAM en este lugar.

En Estados Unidos, dos décadas atrás, Francesca Polleta llevó a cabo una revisión crítica de narrativas históricas, semejante a los estudios de *García-Salord (2008)* y

Del Castillo Troncoso (2008), pero relacionados con los movimientos estudiantiles norteamericanos de los años 60, los cuales habían sido calificados como espontáneos, irracionales y sin metas a largo plazo.

La revisión crítica de *Polleta (1998)*, que incluyó el análisis de testimonios sobre el movimiento pacifista a favor de los derechos civiles de las comunidades negras⁶, así como la revisión de artículos de periódicos, cartas y grabaciones, evidenció la emergencia de narrativas coherentes y comprometidas en actos simbólicos previamente organizados, como ocupar las calles en silencio. De esta forma, el carácter espontáneo de estos movimientos mostró la independencia de la perspectiva adulta para planear las acciones locales con carácter urgente y obligación moral.

Igualmente, Polleta (1998) defendió el rol de las emociones políticas en narrativas de movimientos sociales emergentes porque permitieron: (1) comprender la dinámica de la movilización antes de la consolidación de la protesta; (2) evidenciar la construcción de la identidad colectiva a partir identidades locales, y una vez consolidadas estas narrativas (3) fortalecieron el sentido de pertenencia y la subjetivación política por sintonía emocional.

Investigaciones recientes han visibilizado el papel de las emociones, tanto en espacios públicos, como privados de la vida universitaria; y, de estas, dos se perfilan desde la perspectiva de género. Por un lado, *Fernández (2013)* destacó el carácter racional de las emociones en las protestas estudiantiles, al investigar el caso del movimiento estudiantil “#Yo soy 132”, en México, durante el 2012. Según la autora, este movimiento surgió en la Universidad Iberoamericana y se extendió a otros centros de Educación Superior, con el fin de impugnar la candidatura de Peña Nieto, presidente de México entre 2012 y 2018.

Este estudio cuestionó la hipótesis de desafección juvenil por lo público de *Reguillo (2011)*, y *Galindo Cáceres y González Acosta (2013)* (citados en *Fernández, 2013*). Por lo que la autora analizó los testimonios de 30 dirigentes de diferentes universidades del movimiento #Yo soy 132. Ellas y ellos participaron en comités, asambleas, comisiones y organización locales entre julio y noviembre de 2012. Las categorías utilizadas por la investigadora vincularon las emociones con la teoría del reconocimiento *Honneth (2007, citado en Fernández, 2014, p. 37)* en cuanto al reconocimiento público, moral y afectivo, como sentido de auto-realización y liberación del miedo⁷.

6 Este movimiento comenzó el primero de febrero de 1960, en Greensboro, California del Norte.

7 Considero pertinente aclarar que *Fernández (2013)* utiliza, en su estudio, el concepto de sentimientos morales. Para esta autora, las emociones atañen exclusivamente a necesidades fisiológicas para la supervivencia. En cambio, los sentimientos morales son más duraderos, y requieren de la experiencia porque corresponden a necesidades psicológicas y espirituales de trascendencia.

Blanco (2014), en su trabajo “Intimididades públicas: experiencia estudiantil y normatividad-sexo género en instituciones universitarias”, analizó dos tipos de narrativas: la escritura en los baños de hombres y mujeres, y los relatos de la experiencia en fiestas estudiantiles. A través de ella, mostró las emociones políticas positivas y negativas según identidades de género. Encontró, al igual que en el estudio de *García-Contreras (2015)*, que hay reparto sexual de las emociones, atribuyendo a las mujeres un carácter emotivo positivo frente a las relaciones con otras personas, de donde se destacan la vinculación, la solidaridad y el amor.

Como puede observarse, los anteriores estudios buscaron mostrar cómo “un conjunto de acontecimientos generó otros acontecimientos producidos por las reacciones por parte de algunos de los autores del drama” (*White, 2011, p. 247*). Estas acciones se organizaron sobre la base de proyectos de gestión concretos, los cuales se alejan de la organización de los espacios tradicionales de representación de intereses; de ahí que las emociones políticas tuvieran un rol articulador y civilizatorio, a instancia de su atribución de “irracionalidad” en la conducta social de jóvenes universitarios(as). No obstante lo anterior, los estudios con perspectiva de género han mostrado que estas emociones se reconocen en forma diferente para hombres y mujeres, justificando su papel secundario en la vida universitaria.

CONCLUSIÓN

Las investigaciones acerca de las narrativas que permiten comprender el papel histórico del estudiantado en las universidades podrían situarse en dos modos de producción textual, con respecto a los estudiantes universitarios en el siglo XX. Un primer grupo de estudios se ha orientado hacia las narrativas históricas de la figura o representación del estudiante universitario; mientras que un segundo grupo se han encargado de revisar testimonios del pasado reciente, los cuales han dado lugar a interpretaciones conflictivas. En estos trabajos, las emociones políticas vinculan las autobiografías con los hechos históricos, desde la memoria histórica y el olvido social. Recientemente, el estudio de esta experiencia ha demandado el reconocimiento de la diversidad al interior de una generación (según identidad de género y orientación sexual, características étnicas y raciales, o capacidades diferenciadas).

Las narrativas históricas han presentado la categoría estudiante universitario vinculado a proyectos colectivos, en defensa de la igualdad, la democracia, la soberanía nacional y la justicia. Recientemente, la figura del estudiante militante

se ha diversificado en función de otras agendas de la vida universitaria, como la de género y diversidad sexual. Así mismo, institucionalmente, se ha diversificado esta categoría al incluir a estudiantes vulnerables por migración, situación económica o procedencia de comunidades indígenas. En estos cambios históricos, el proyecto de vida ha adquirido centralidad, en la medida en que vincula las motivaciones para la permanencia en una institución universitaria, con proyectos colectivos que buscan el reconocimiento identitario para ganar mayor igualdad en la sociedad. Sin embargo, *Arango (2006 y 2008); Suárez & Pérez (2008); Pérez, (2014) y Weiss, (2012)* coincidieron en que no se pueden abandonar los nudos centrales de lo que *Bourdieu (1993)* denominó “una historia estructural de la universidad” cuando se estudian las regulaciones que construyen la edad, el género, las trayectorias sociales y la temporalidad específica de la experiencia en una institución universitaria.

Referencias

- Arango, L. G. . (2006). *Jóvenes en la Universidad. Género, clase e identidad profesional*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Arango, L. G. (2008). Experiencia juvenil y condición estudiantil: desigualdades de clase, género y profesión en la educación pública en Colombia. En: M. H. Suarez & J. A. Pérez (coords.). *Jóvenes universitarios en Latinoamérica hoy* (pp. 139-167). México D. F.: UNAM (SES/SIJ) CIIJ-Miguel Ángel Porrúa.
- Blanco, R. (2014). Estudiantes, militantes, activistas. Nuevas agendas de las agrupaciones universitarias en torno al género y la diversidad sexual. *Perfiles educativos*, 34(144), 140-156.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carli, S. (2007). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente. *Revista Sociedad*, (25), 29-46.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- De-Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Del-Castillo-Troncoso, A. (2008). El movimiento estudiantil de 1968 narrado en imágenes. *Sociológica*, 23(68), 63-114.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa* 1, 1-78. Recuperado de: <https://bit.ly/2EeQjYT>
- Fernández, A. M. (2013). Movimientos y sentimientos. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, (13), 35-50.
- Gamallo, G. & Núñez, P. (2013). La “aventura del héroe”: proyectos migratorios de los estudiantes universitarios de río Negro. *Trabajo y sociedad*, (20), 71-88.
- García-Contreras, M. (2015). Narrativas de movimientos estudiantiles en México: reflexión crítica desde el análisis político y la perspectiva de género. En: *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado de: <https://bit.ly/2U77P88>
- García-Salord, S. (2008). De historias omitidas en la UNAM: acerca del “pretexto baladí”. Recuperado de: <https://bit.ly/2BNmJJc>
- López-Alonso, C. (2007). Una mirada histórica a la subjetividad de las mujeres universitarias. Análisis de una experiencia. *Revista de investigación Lingüística*, 10, 133-148.

- Martínez-Ambite, E. (2016). *Trayectorias formativas alumnado inmigrante*. Recuperado de: <https://bit.ly/2GFZKEh>
- Moreno-Domínguez, E. (2011). *La mujer universitaria como sujeto político y social (el caso de la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá)* (tesis de maestría). Universidad Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
- Murcia-Peña, N. (2014). Jóvenes universitarios y universitarias: una condición de visibilidad aparente en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(2), 821-852. Recuperado de: <https://bit.ly/2SSEqBP>
- Orbe, M. P. (2004). Negotiating multiple identities within multiple frames: An analysis of first-generation college students. *Communication Education*, 53(2), 131-149. Recuperado de: <https://bit.ly/2XiLS83>
- Ospina-Ospina, S. (1999). Pinceladas de los 70's desde el Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia. *Revista Colombiana de Psicología*, 52-56.
- Pérez, E. M. (2014). La construcción del tiempo en la experiencia estudiantil: trayectorias y transiciones temporales en los jóvenes estudiantes universitarios de la Ciudad de México. *IM-Pertinente*, 2(1), 107-123.
- Pérez-Gómez, B. A. (2013). *Subjetividad política de un estudiante de la Universidad Católica de Pereira, con relación al conflicto armado colombiano* (tesis de pregrado). Universidad Católica de Pereira, Pereira, Colombia.
- Polleta, F. (1998). "It was like a fever..." Narrative and Identity in social protest. *Problems*, 45(2), 137-159.
- Pons-Bonald, L. & Cabrera-Fuentes, J. C. (2014). *Relatos de estudiantes indígenas de la ciudad de Chapas*. Recuperado de: <https://bit.ly/2TgBfn6>
- Quintero, M. & Vasco, E. (2007). Justificaciones y sentimientos morales de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados acerca de las acciones justas e injustas. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(1), 99-110.
- Reina-Rodríguez, C. A. (2012). *Historia de los jóvenes en Colombia 1903-1991* (tesis de doctorado). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://bit.ly/2IvNfNg>
- Saientz, D. (2013). Las experiencias de los estudiantes universitarios becados en la provincia de Tucumán. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, (43), 141-162.
- Santamaría, R. (2010). *La importancia del movimiento estudiantil en las transformaciones sociales y constitucionales*. Recuperado de: <https://bit.ly/2Nn1Ysq>

- Suárez-Zozaya, M. H. & Pérez-Islas, J. A. (2008). La disputa por la representación contemporánea de la universidad en México... o de cómo y para que forma la universidad pública a los jóvenes. En: *Jóvenes universitarios en Latinoamérica hoy* (pp. 13-70). México: Porrúa.
- Villar-Agilés, A., Vieira, M. M., Hernández, F. J., & Almeida A. N. (2012). Más que abandono de estudios, trayectorias de reubicación universitaria: aproximación comparada al caso español y portugués. *Revista Lusófona de Educação*, 21, 139-162.
- Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos*, 34(135), 15-24.
- White, H. (2011). La estructura de la narrativa histórica. En: H. White & R. Doran. *La ficción de la narrativa. Ensayos sobre historia, literatura y teoría* (229-250). Buenos Aires: Eterna Cadena Editora.



LA PERCEPCIÓN DE LOS HOMBRES SOBRE LAS DINÁMICAS DE ACOSO SEXUAL EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, SEDE BOGOTÁ¹

David Ricardo Hernández Castillo,
Zharik Yurany Gonzalez Duarte,
Maycol Steven Arcos Gacharna,
Juan David Contreras Urrego,
Juan Pablo Almonacid y
Daniel A. Cómbita Fonseca²

♦ Resumen

La Psicología, como ciencia social, ha construido un largo bagaje de conocimiento sobre el fenómeno del acoso sexual, enfocándose fuertemente en cómo la mujer juega un papel en las dinámicas del acoso sexual y su importancia como víctima en las dinámicas del fenómeno. Esto ha generado un vacío en la literatura frente a cómo el hombre percibe y hace parte del acoso, más allá de un rol como victimario, y pretende describir cómo estos entienden el acoso como fenómeno y sus propias perspectivas. Para esto, se hace uso de una entrevista semiestructurada, aplicada a 5 estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia, siendo esta seleccionada por la variedad de estudiantes que tiene de todas partes del país. Se encuentran diferentes puntos de vista, desde cómo el acto no se puede dar de ninguna manera, hasta cómo la víctima ha incitado el acto.

Palabras clave: acoso, percepción, universidad, estudio de caso, hombres.

♦ Abstract

Psychology as a social science has built a long baggage of knowledge about the phenomenon of sexual harassment, focusing strongly on how women play a role in the dynamics of sexual harassment and their importance as victims in the dynamics of the

1 Este artículo se escribe como resultado de la investigación llevada a cabo para la clase Métodos cualitativos en Psicología, por parte de la profesora Magnolia Del Pilar Ballesteros. Desarrollado durante el primer semestre del año 2018.

2 Estudiantes del programa de Psicología en la Universidad Nacional de Colombia, sedo de contacto (respectivamente): drhernandezc@unal.edu.co, zygonalezd@unal.edu.co, msarcosg@unal.edu.co, jdcontrerasu@unal.edu.co, jalmonacidg@unal.edu.co, dacombitaf@unal.edu.co.

phenomenon. This has generated a gap in the literature in the way that men perceive and are part of the harassment beyond the role of the victimizer, and the investigation aims to describe how they understand harassment as a phenomenon and their own perspectives. For this purpose, a semi-structured interview is used, with 5 students of the Universidad Nacional de Colombia, this being selected by the variety of students that has from all parts of the nation. There are different points of view, from how the act cannot be given in any way, to how the victim has incited the act.

Keywords: harassment, perception, university, case study, men.

INTRODUCCIÓN

El acoso sexual y su percepción han sido un fenómeno bastante estudiado a lo largo del tiempo. Las investigaciones se han enfocado, de diferentes formas, en el tema del acoso, por ejemplo: el procesamiento y la percepción de la experiencia de acoso (*Adikaram, 2017*); las diferencias y desigualdades de género que operan en este fenómeno (*Ekore, 2012*); el registro del índice de denuncias y el papel que cumplen los hombres dentro del acoso sexual (*Bhattacharya & Stockdale, 2016*); la cultura y la raza como variables influyentes (*Kearney & Rochlen, 2012*); los potenciales problemas psicológicos que puede provocar (*Espinoza-Gómez et al., 2010; Asgola & Kaur, 2017*).

Por ello, el estudio de esta problemática ha representado un aporte relevante al campo de la Psicología, dado que permite definir los repertorios conductuales de las víctimas y los victimarios; crear modelos que expliquen el procesamiento, la construcción y la simbología del acoso; prevenir y tratar las consecuencias psicológicas provocadas por este fenómeno, y reconocer las dinámicas diferenciales que hay, entre hombres y mujeres, en temas de acoso sexual, a la hora de estudiarlo y tratarlo desde la Psicología.

Dicha problemática ha sido investigada en contextos específicos, siendo los de carácter académico los más investigados (*Rubin & Borgers, 1990, Adiba et al., 2017, González & Mora, 2014, Mamaru et al., 2015*). Después, encontramos inmersión en situaciones laborales (*Adikaram, 2017*) y urbanas (*Zurbano, Liberia, Bouchara, 2016*), y finaliza, en menor medida, con artículos en ámbitos militares y hospitalarios (*Settles et al., 2011*). Estos entornos se relacionan, en gran medida, con las poblaciones analizadas, pues encontramos una clara predominancia de estudiantes, además, en todos los estudios revisados se ha encontrado que la presencia de mujeres dentro de las poblaciones acosadas es mayor que la de hombres.

Las teorías feministas (*Asgola & Kaur, 2017, Zurbano et. al, 2016*) hacen parte del marco teórico de varias de las investigaciones revisadas. En este aspecto también encontramos fuentes teóricas enfocadas en lo político, como puede ser una perspectiva autoritaria del acoso (*Begany & Milburn, 2012*), mientras que la teoría que fue base para ciertos autores que abordaron esta temática desde un enfoque más holístico (*Smith, Cunningham, & Freyd, 2016*). Fuera de las referencias de carácter crítico, también se encontraron investigaciones que tienen un marco teórico con explicaciones psicológicas, con una intención explicativa diferente a la social que se ve en las anteriores (*Ferrer & Bosh, 2014*).

Las teorías de referencia utilizadas en las investigaciones han sido seleccionadas en función de la “cosmovisión” que tienen los autores. Con respecto a lo anterior, se observan diversas perspectivas: hay autores que entienden el acoso sexual como un fenómeno único y delimitado, pues las opciones de respuestas cerradas muestran cómo se limita el acoso a unas variables muy concretas, establecidas previamente por el autor (*Bermeo et al. 2016*). Otra forma de entender el acoso es enfocándose en la visión individual, ya que, estas investigaciones buscan ahondar más en la construcción personal que el individuo hace sobre el acoso, permitiéndole una expresión más libre y una explicación más profunda (*Woods, Buchanan & Settles, 2009*). Finalmente, encontramos un estudio donde el fenómeno se toma como un conjunto, a partir de la unión de las perspectivas de los sujetos y el investigador (*Adikaram, 2017*).

En cuanto a los métodos que los autores consideran más adecuados para abordar la problemática de interés, se encontraron estudios cuantitativos, cualitativos y mixtos. Los primeros son los de mayor predominancia en la literatura; utilizan encuestas analizadas por medio de la estadística descriptiva e inferencial y escalas, siendo la de tipo Likert la más utilizada (*Munayco-Guillén et al., 2016*). Mientras que en las investigaciones mixtas se encontró el uso de preguntas, tanto cerradas, como abiertas, combinando el análisis estadístico con otro de tipo hermenéutico (*Siller, 2017*). Finalmente, en los enfoques cualitativos, se encontró la interpretación de experiencias fenomenológicas de las víctimas (*Medina-Vilca & Zapana-Castro, 2016*), el estudio de sus narrativas (*Adikaram, 2017*), la recopilación de datos mediante grupos de enfoque (*Adikaram, 2017*) y la utilización del análisis del discurso (*Zurbano et al., 2016*).

Los métodos utilizados evidencian, en cierta medida, la forma en la que los autores se aproximan al problema; sin embargo, siendo más específicos en este apartado, encontramos una mayor tendencia a hacer uso de una aproximación deductiva al

fenómeno tratado, coincidiendo con la gran cantidad de investigación cuantitativa que hay. A su vez, se presentan abordajes abductivos, inductivos, hermenéuticos e históricos en la literatura revisada.

Toda esta revisión de literatura proporciona una buena cantidad de información valiosa para comprender el fenómeno del acoso sexual y su percepción; empero, también deja ciertos aspectos inconclusos o no abordados frente al fenómeno en cuestión, los cuales deben ser atendidos. En primer lugar, se debe realizar más investigación enfocada en la profundidad, dado que gran parte de la literatura se ha especializado en la extensión, aportando resultados en un número elevado de sujetos, pero con bastante superficialidad. En segundo lugar, se destaca la falta de investigación nacional, relacionada con el tema de acoso sexual, pues han sido muy pocos los artículos que se sitúan en el contexto Colombiano. En esta misma línea, otro punto que necesita más atención es el rol masculino dentro del acoso sexual, debido a que la literatura ha centrado casi toda su atención a cómo el acoso afecta a las mujeres.

54 |

Debido a estos vacíos dentro de la revisión bibliográfica sobre el acoso sexual, se plantea la siguiente pregunta de investigación: **¿Cómo perciben los hombres las dinámicas del acoso sexual en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, en el periodo de 2018-I?**

Se aborda la pregunta presentada a partir de un interés personal y como una forma de solventar ciertos vacíos presentes en la literatura revisada. En primer lugar, se busca una investigación centrada en la profundidad; por lo tanto, se abordará la percepción de los participantes, de tal forma que les permita expresarse de una forma abierta respecto al tema del acoso sexual y se dé cuenta de aspectos que los participantes consideran importantes dentro de la percepción de su rol sexual en las dinámicas de acoso sexual.

En segundo lugar, la pregunta de investigación pretende ampliar la información sobre la relación existente entre los hombres y el acoso sexual. Ello, debido a que la mayoría de autores se enfocaron en las mujeres, como el sujeto más afectado por este fenómeno. A su vez, la investigación del rol masculino en los casos de acosos sexual suele analizarse desde el papel como victimario y, en muy raras ocasiones, como un fenómeno que ocurre entre los hombres. Así los papeles no corresponden a los imaginarios sociales establecidos. Esto da cuenta del vacío que existe con respecto a la percepción de los hombres sobre su rol masculino dentro del acoso sexual, no solo dentro de ellos mismos, sino también sobre las mujeres. Finalmente, esta investigación busca ampliar el conocimiento sobre este tema, específicamente en Colombia. Para

ello, esta se realizará dentro del campus de la sede Bogotá, de la Universidad Nacional de Colombia, gracias a su amplia diversidad de personas de distintas partes del territorio colombiano, y en respuesta al bajo número de artículos encontrados en los que se utilizara el contexto nacional como parte de su investigación.

MARCO TEÓRICO

Cuando se plantea la división entre hombres y mujeres, se plantea un sistema de división sexo-género, como un tipo de organización y clasificación de los seres humanos a partir de su morfología sexual: quienes tienen pene (los hombres) y quienes tienen vagina (las mujeres) son presentados como diferentes. Sin embargo, la perspectiva de género da cuenta de que la diferenciación no es biológica, debido a que el sistema sexo-género es una forma de organización y categorización; mientras que la diferenciación de hombres y mujeres es una configuración y se da de forma social, es decir, no se distingue por medio del ámbito sexual, sino que es construida socioculturalmente a partir de distintos aspectos como: actividades, valores, objetos, expectativas, formas de vestir, entre otros; y estas se asocian al sexo biológico. A pesar de que estas diferencias constituyen los roles, los cuales son tipificaciones comunes de formas de actuación que orientan al sujeto, en la vida, y lo configuran dentro de un contexto social (*García-Hernández & Reid, 2007; Scott, 1990*); estos son dinámicos y se configuran mediante los procesos de socialización.

| 55

Dichos procesos de socialización se dividen en dos: el proceso de socialización primaria y el proceso de socialización secundaria. El primero hace referencia a la adopción del individuo en el contexto social, es decir, hace referencia a la inserción del sujeto dentro de un contexto social, por lo que se genera en la familia como primera instancia interactiva. El segundo hace referencia a la incorporación del sujeto en un contexto social particular, en el cual se adoptan conocimientos de un rol o roles específicos (*Berger & Luckman, 1968 citados por Martín-Baro, 1982*).

De acuerdo con lo anterior, la socialización primaria determina el rol masculino y femenino, el cual se asocia al sexo y determina una forma de actuar, de vestirse, de expresarse; los gustos, los juguetes; así como otras actividades que definen al sujeto en primera instancia. Cuando se produce el proceso de socialización secundaria, como lo es el ingreso a la universidad, al trabajo, a grupos sociales fuera de la familia, estos roles pueden cambiar, asignando nuevos valores a lo que es ser hombre o mujer y la deconstrucción de la configuración que se tenía de lo masculino y lo femenino.

No obstante, dentro del contexto social, se producen los estereotipos de género: etiquetas producidas socioculturalmente, que dan juicios de valor a los roles sexuales, p. e. que esté bien que un hombre sea exitoso, independiente y sea emocionalmente fuerte, mientras que está mal que sea tierno, generoso y económicamente dependiente de su esposa

Generalmente, este tipo de estereotipos de género se encuentran como parte de la socialización primaria, al ser contruidos socioculturalmente; ello, aunque con la socialización secundaria el sujeto desarrolla su identidad personal con elementos del medio social y construcciones internas. De este modo, la identidad, desde la perspectiva constructivista, se construye, es mutable, es reemplazable; y se forma en relación con referentes sociales que se dan en un determinado tiempo y espacio social, siguiendo una discursividad que determina qué es lo masculino y lo femenino, es decir, no existe algo esencialmente masculino o femenino, sino que esto se moldea de forma social y afecta la construcción de la identidad del individuo y la sociedad (*González-Martínez, 2013*).

56 | Dentro de la literatura revisada, se presenta la configuración de lo femenino como el sujeto que es víctima de acoso sexual, mientras que lo masculino como victimario y, en menor medida este último tanto en el papel de víctima como de victimario dentro de contextos masculinos, como la armada (*Settles et al., 2011*). Empero, no se tienen en cuenta, para la perspectiva del rol masculino dentro de las dinámicas de acoso sexual, los procesos de socialización que pueden modificar este rol o la construcción de la identidad como socialmente construida, sino que se toma la característica masculina y femenina de forma esencialista, lo cual deja por fuera la concepción que puede tener el sujeto de su propio rol dentro de este fenómeno y cómo su medio social se ve reflejado en el rol. Teniendo presente que dichas características se pueden abordar desde un trabajo en profundidad, con base en la perspectiva constructivista se pretende conocer cómo la construcción social del rol masculino se ve reflejada dentro de las dinámicas de acoso sexual, y cómo los procesos de socialización y los contextos sociales afectan la percepción de los hombres de este rol.

METODOLOGÍA

Debido al objetivo que se busca alcanzar, el constructivismo, como paradigma metodológico, permite realizar un trabajo en profundidad, tomando la perspectiva de los hombres y cómo estos ven reflejado su rol masculino dentro de las dinámicas

que ellos consideran de acoso sexual. En consecuencia, se utilizó un diseño de estudio de caso múltiple, de forma global, cuyas unidades de análisis son: hombres, estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia de diferentes carreras, de edades de 18 a 25 años. Con este diseño se busca conocer la percepción que tienen los hombres de su rol masculino en las dinámicas del acoso sexual. Para dar cuenta de esto de forma detallada y en profundidad, se utiliza la entrevista semiestructurada como técnica de recolección, ya que esta permite cierta flexibilidad con las respuestas, pero mantiene focalizada la entrevista dentro de los límites necesarios para llegar a resolver la pregunta de investigación y cumplir el objetivo planteado.

La población que se trabaja para esta investigación es masculina, no solo por lo expuesto anteriormente, sino porque se busca resolver la pregunta de cómo los hombres perciben su rol dentro de dinámicas de acoso sexual. Empero lo anterior, se presentan los siguientes criterios de inclusión: los hombres deben pertenecer a la comunidad universitaria de la Universidad Nacional de Colombia, como estudiantes activos por al menos un año y medio (para que los participantes tuviesen un mínimo de experiencia dentro de las dinámicas sociales básicas en la Universidad), estar en un rango de edad de 18 a 25 años (ya que, según la categoría anterior, estas edades predominan).

Para la presente investigación, las características de etnia y raza no hacen parte de los criterios de inclusión, pues se busca conocer la percepción general. De forma paralela, se empleó una técnica de muestreo por caso tipo por dos razones: la primera, para que la investigación mostrase una perspectiva global; la segunda, porque la información proporcionada en las entrevistas modificaba la forma de interacción entre entrevistador-entrevistado.

La investigación pretende, en primera instancia, explorar cómo los hombres conciben el acoso sexual y su rol sexual; en segunda instancia, describir cómo es la percepción de las dinámicas de acoso sexual que ellos mismos establecieron. Dentro del plan de análisis, se plantea un análisis de contenido, desarrollado así:

- a.** Organizar las entrevistas y codificarlas junto con los participantes.
- b.** Definir la unidad de análisis; esta es temática.
- c.** Codificar las entrevistas y la identidad de los participantes.
- d.** Generar, conjuntamente entre los investigadores, categorías generales y subcategorías.
- e.** Ubicar los fragmentos de las entrevistas.
- f.** Presentar los resultados en una tabla, organizados según las categorías emergentes.

Los hombres entrevistados participaron de forma voluntaria y se les indicó que los datos recolectados serían destinados exclusivamente para esta investigación; que su identidad permanecerá anónima, y que podían abandonar el proceso en cualquier momento, si esto se presentaba, sus datos serían eliminados. Igualmente, esta investigación se basó en la Ley 1090 del 2006 (*Congreso de la República de Colombia, 2006*) y su nivel de riesgo es bajo, ya que busca conocer la percepción del rol sexual en las dinámicas del acoso sexual, mas no revivir episodios traumáticos o emocionalmente cargados, que pudiesen afectar la integridad de los participantes.

PROCEDIMIENTO

58 |

Se realizaron 5 entrevistas semiestructuradas, a estudiantes activos de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, quienes llevaran un mínimo de año y medio como estudiantes activos; los participantes se encontraban en un rango de edad de 19 a 24 años de edad, las carreras de los participantes fueron: Psicología, Geología, Química e Ingeniería civil. En cuanto a los datos socio-demográficos: Bogotá, Soacha y Villavicencio; la mayoría pertenecen al estrato 3 y 2. Todos describían su orientación sexual como heterosexual; ninguno ha tomado clases de género, y en orientación religiosa los participantes se identificaron como: católicos, no practicantes, espiritual-no religioso y ninguna.

Se codificaron las entrevistas con el código E# del 1 al 5, al igual que los participantes (P#). Se realizó una lectura por parte de cada investigador, así como una discusión posterior, a fin de establecer categorías generales y subcategorías, y darles validez mediante la triangulación de los investigadores. Las categorías y subcategorías se dieron de forma emergente, con base en las entrevistas y la postura teórica del constructivismo, junto con la perspectiva de roles sexuales de la perspectiva de género, de acuerdo con las categorías de la tabla 1.

Se procedió a ubicar los fragmentos de entrevistas de forma conjunta entre los investigadores, dentro de las categorías correspondientes, mediante la unidad de análisis (la temática). Igualmente, se realizó un análisis de semejanzas y diferencias, a partir de la información proporcionada por los participantes. Finalmente, se construyó la tabla 1, en la cual se presenta la definición y los resultados encontrados según cada categoría.

RESULTADOS

Tabla 1.
Resultados del análisis cualitativo de la investigación.

CATEGORÍA ¹	DEFINICIÓN	RESULTADOS
Definición de acoso sexual (DAS)	Corresponde a la comprensión de los participantes sobre el acoso sexual y los aspectos relacionados a este, tales como: formas, lugares, causas internas y causas externas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Todos los participantes definen el acoso sexual como un acto de violencia sexual, donde la víctima es afectada de manera verbal o física. Todo esto mediado por un factor social, de la formación de la persona o una errónea supresión de impulsos sexuales por parte del agresor. ▪ Los participantes señalan algunos lugares en donde se da el acoso, ya sean físicos o virtuales. ▪ Un participante discrepa en que se dé en la Universidad, argumentando que en esta hay respeto y un “espíritu universitario.”
Víctimas y victimarios en el acoso sexual (VV+AS)	Agrupación de las relaciones que establece el participante entre los papeles de víctima y victimario con los roles sexuales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El acoso sexual, tanto en hombres, como en mujeres, se sufre por igual. No obstante, existe una diferencia que se produce de forma sociocultural, siendo el hombre dominante y la mujer débil, con mayor posibilidad de ser acosada. Esto hace que el acoso en hombres sea menos denunciado por el estigma y la presión social. ▪ Aunque se cree que solo las mujeres pueden ser víctimas de acoso sexual, ambos (hombres y mujeres) pueden ser víctimas y victimarios.

...Continúa en la siguiente página

1 Otras de las categorías analizadas en el presente estudio son:

- » Lugares de ocurrencia del acoso sexual (LOAS). Expresa los diferentes lugares en los que el entrevistado cree que es posible que se dé el acoso sexual.
- » Razones de ocurrencia (RDO). Denota las distintas causas por las cuales el entrevistado cree que se produce el acoso sexual.
- » Causas externas (CE). Las causas que atribuye el sujeto al acoso sexual vienen desde fuera del victimario, como la crianza, la cultura o el contexto.
- » Hombre Como Víctima de Acoso Sexual (HVAS). Postura de parte del entrevistado con respecto a la vinculación del hombre como víctima de acoso sexual.
- » Formas de ocurrencia del acoso sexual (FOAS). Presenta las diversas formas en las que el sujeto considera que se puede presentar el acoso sexual, sea físico (tocar), verbal y no verbal (gestos o movimientos).

<p>Diferencias de género en el acoso sexual (DGEAS)</p>	<p>Determina cuáles son los Valores del rol masculino, así como las formas y la vivencia del acoso sexual en hombres, tanto él en papel de víctimas, como de victimarios</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se presenta a los hombres como dominantes y victimarios, con mayor dificultad para satisfacer sus necesidades sexuales, por lo cual no es posible (culturalmente) que pueda sufrir acoso sexual. ▪ Los participantes reconocen que pueden sufrir acoso sexual por parte de homosexuales y otros hombres y, que cuando sucede por parte de mujeres no es reconocido como acoso. ▪ Los participantes dicen que, frente al acoso, debemos ser iguales. ▪ Aunque los participantes se oponen al acoso sexual realizado por hombres, uno de ellos reconoce la responsabilidad de la víctima.
<p>Similitudes y diferencias de género respecto a la vivencia acoso sexual (SDG)</p>	<p>Está compuesta por las diferencias y similitudes de género en cuanto a cómo es la vivencia de acoso sexual, en el papel de víctima y, concepciones socioculturales asociadas al género</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los hombres muestran un genuino interés por las temáticas de acoso sexual, al igual que las mujeres. Ello permite que ambos colectivos tengan la capacidad para apoyar a las víctimas y denunciar victimarios. ▪ Los hombres se interesan por su trato hacia las mujeres y la visión que tienen de esta. ▪ Tradicionalmente, los hombres se han visto excluidos de los espacios que buscan atacar esta problemática, de manera que son invisibles en su papel de víctimas, siendo tomados solo como victimarios.

Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIÓN

Partiendo desde un modelo teórico constructivista, se planteó explorar la concepción de acoso sexual de los hombres, lo cual no se había realizado en investigaciones anteriores, según lo encontrado en el estado del arte. Como consecuencia se encontró que los participantes definieron el acoso sexual como una forma de violencia sexual, que se da de forma física o verbal; además, concuerdan en que se realiza de forma forzada, es decir, sin el consentimiento de la otra persona, genera malestar en quien lo sufre y atenta contra su integridad.

Igualmente, se identificaron espacios en los que se presentan estas situaciones, como: el transporte público, las calles y la Universidad Nacional de Colombia; sin embargo, se presentó discrepancia en los resultados en este último espacio, p. e.:

[No se da] Porque aquí hay un espíritu de universitario, no sé, pienso yo, que simplemente aquí hay respeto (LOAS, DAS, E5, P5, 86-87).

Los participantes también identificaron causas internas: el control de impulsos y la baja tolerancia a las respuestas negativas, y externas: el contexto sociocultural, junto con la crianza; ambos elementos predominantes dentro de las dinámicas de acoso sexual, por ejemplo:

[...] digamos que un hombre costeño le diga un piropo a una pastusa que es como más conservador, que son personas más introvertidas, va a sentir eso como un acoso inmediatamente (DGEAS, RDO, CE, E1, P1, 173-175).

Aquí se muestra cómo un lugar de crianza diferente, afecta la visión sobre qué es o no acoso sexual, dando lugar a este estigma de victimarios, presentado con anterioridad. No obstante, teniendo en cuenta únicamente la percepción masculina de este fenómeno, se concluye que los hombres sienten el acoso sexual sobre ellos de forma similar a las mujeres, según los sujetos. Además, pueden sentir acoso por parte de mujeres, hombres homosexuales y hombres heterosexuales. Pese a esto, dadas las condiciones sociales de su medio, eligen dejarlo de lado, en pro de mantener su estatus como hombres:

[...] al ser la sociedad más patriarcal, al ser el hombre la figura de autoridad, el hombre entonces pues siente mucha presión social al ser sometido por su mujer y no tiene a quien decírselo, porque al comunicar que su mujer está vulnerándolo sexualmente puede mostrarse como inferior," (HVAS, VV+AS, E1, P1, 62-66).

Esto ha llevado a que el rol del hombre como víctima pase muy desapercibido por las investigaciones en esta área.

Acerca de la perspectiva de los hombres, por un lado, fue posible encontrar evidencia de que los hombres son estereotipados debido a su físico, teniendo que cumplir unos estándares de belleza,

De cierto forma los medios, al juzgar la imagen que debe tener una persona [...] ponen al hombre como todo musculoso y todo ese tipo de cosas, podrían hacer que cierta forma ese tipo de hombres con esa imagen sufran más acoso sexual, así sea como de otros hombres, o desde una mentalidad en general (E1, P1, 77-82).

Por otra parte, cuando son objeto de acoso sexual por otros hombres, se sienten vulnerados, con su hombría llevada a menos, razón por la cual muchos hombres reaccionan de manera violenta, en un intento por mantener su estatus de “machos alfa”. Este mismo intento de mantener su estatus es lo que, muchas veces, los lleva a perpetrar actos de acoso, en este caso, como una muestra de su hombría y prestigio frente a sus congéneres.

Un vacío importante en la literatura, que se deseaba tratar en el presente trabajo, era la poca información producida en el contexto colombiano, algo que, si bien no fue posible resolver, se pudo dar un panorama, general, al conseguir participantes de diferentes lugares del país; esto mostró que la expresividad aceptada en algunas regiones del territorio, es tomada como acoso sexual en otra:

62 |

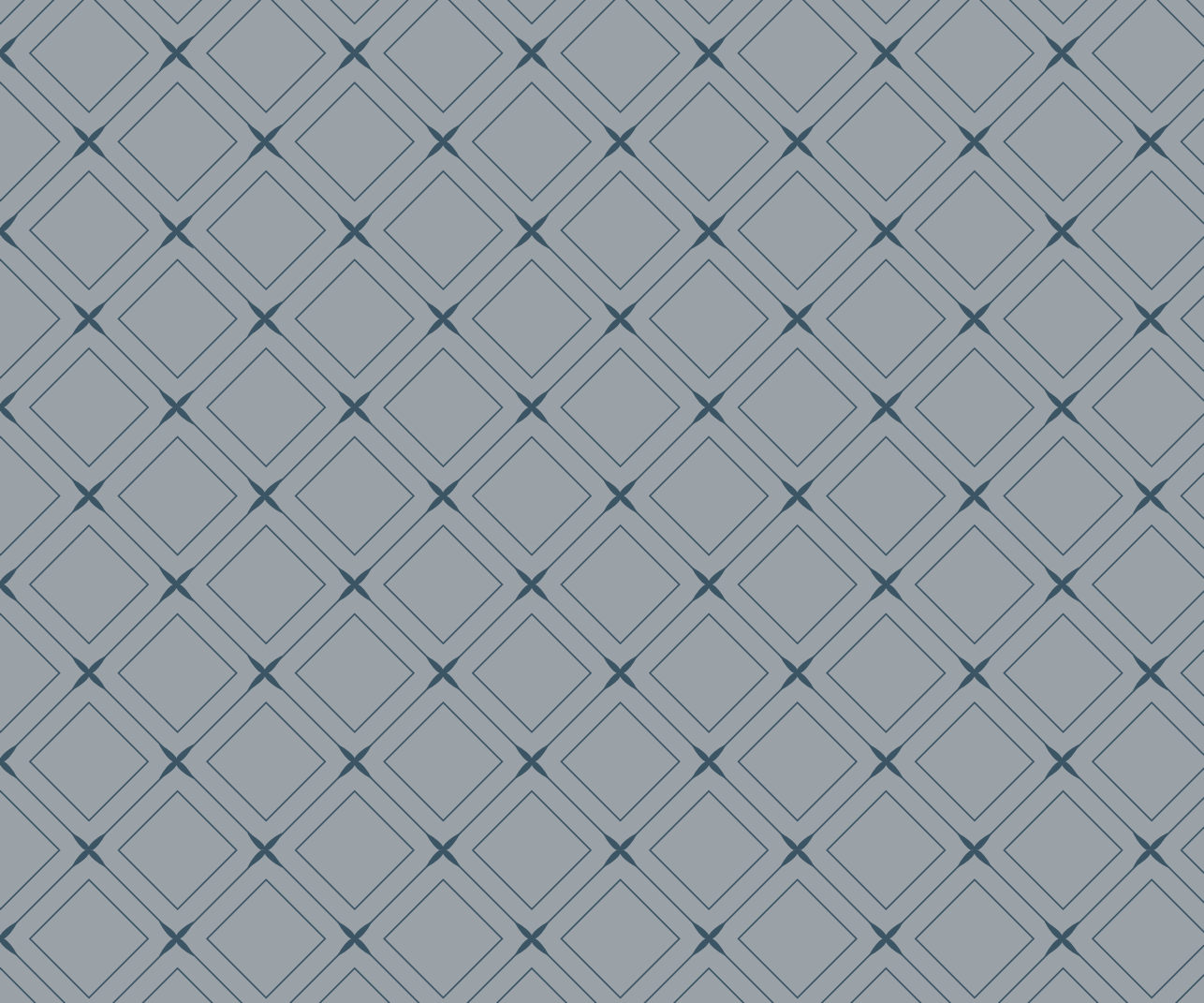
[...] eso si pasa muchísimo en mi familia que es costeña, suele ser muy expresivo, me ha pasado muchas veces que pues veo una chica que está muy bonita y le digo que preciosa, que bonita se te ve esa falda y así [...](FOAS, DAS, E1, P1, 118-121).

Por último, se espera que el presente trabajo funcione como guía, para que investigaciones posteriores tomen un curso de acción similar, enfocándose en la perspectiva masculina del tema, dando una solución a las diversas, consecuencias acarreadas por un fenómeno tan extendido como el acoso sexual. Asimismo, para futuras investigaciones, se recomienda trabajar con población homosexual, con miras a adoptar una posición desde su perspectiva como género masculino, además de realizar más trabajos de investigación en profundidad y aprovechar grupos focales para esto.

Referencias

- Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1090 de 2006. Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones*. Recuperado de: <https://bit.ly/2EO2Fs4>
- Adiaha, M. S., Ndifon, M., Udom, G. I., Anabe, M. I., Ocheje, D. U. & Auwalu, S. (2017). Modalities for mitigating sexual harassment: Towards sex education for effective human development. *World Scientific News*, 86(3), 322-332.
- Adikaram, A. (2017). Making sense of sexual harassment: Narratives of working women in Sri Lanka. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 56(1), 102-123
- Asgola, S. & Kaur, S. (2017). Indicators of sexual harassment experienced by the rural school going adolescent girls in Punjab. *Advance Research Journal of Social Science*, 8(1), 15-22.
- Begany, J. J. & Milburn, M. A. (2002). Psychological predictors of sexual harassment: Authoritarianism, hostile sexism, and rape myths. *Psychology of Men & Masculinity*, 3(2), 119-126.
- Bermeo, J. L., Castaño-Castrillón, J. J., López-Roman, A., Téllez, D. C. & Toro-Chica, S. (2016). Abuso académico a estudiantes de pregrado por parte de docentes de los programas de Medicina de Manizales, Colombia. *Revista de la Facultad de Medicina*, 64(1), 9-19.
- Bhattacharya, G. & Stockdale, M. (2016). Perceptions of sexual harassment by evidence quality, perceiver gender, feminism, and right-wing authoritarianism: Debunking popular myths. *Law and Human Behavior*, 40(5), 594-609.
- Ekore, J. O. (2012). Gender differences in perception of sexual harassment among university students. *Gender & Behaviour*, 10(1), 4358-4370.
- Espinoza-Gómez, F., Zepeda-Pamplona, M., Bautista-Hernández, V., [...] & Plasencia-García, G. R. (2010). Violencia doméstica y riesgo de conducta suicida en universitarios adolescentes. *Salud Pública de México*, 52(3), 213-219.
- García-Hernández, G. E. & Reid, A. (Coords.). (2007). *Tratado de Psicología Social. Perspectivas socioculturales*. México, D. F.: Anthropos.
- González, F. & Mora, B. (2014). Características de la violencia de género en la Universidad de Valencia. *Escritos de Psicología*, 7(2), 36-43.
- González-Martínez, M. N. (2013). *¿Qué hacer con la identidad de género?: ¿Subvertirla, situarla o disolverla? Reflexiones desde la filosofía crítica femenina*. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.
- Kearney, L. K. & Rochlen, A. B. (2012). Mexican-American and Caucasian university men's experience of sexual harassment: A preliminary report. *Psychology of Men & Masculinity*, 13(3), 264-269.

- Mamaru, A., Getachew, K. & Mohammed, Y. (2015). Prevalence of physical, verbal and nonverbal sexual harassments and their association with psychological distress among Jimma university female students: A cross-sectional study. *Ethiopian Journal of Health Sciences*, 25(1), 29–38.
- Martín-Baro, I. (1982) *Psicología Social*. El Salvador: Universidad Centroamericana José Simeón Cañas San Salvador. Recuperado de: <https://bit.ly/2G0lKbb>
- Medina-Vilca, G. & Zapana-Castro, A. (2016). Representaciones sociales de las mujeres jóvenes sobre el acoso sexual callejero en la ciudad de puno. *Punto Cero*, 21(33), 60-81.
- Munayco-Guillén, F., Cámara-Reyes, A., Muñoz-Tafur, L. J., [...] & Miranda-Soberón, U. E. (2016). Características del maltrato hacia estudiantes de medicina de una universidad pública del Perú. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 33(1), 58-66.
- Navarro-Guzmán, C., Ferrer-Pérez, V. A., & Bosch-Fiol, E. (2016). El acoso sexual en el ámbito universitario: análisis de una escala de medida. *Universitas Psychologica*, 15(2), 371-381.
- Rubin, L. J. & Borgers, S. B. (1990). Sexual harassment in universities during the 1980s. *Sex Roles*, 23(7), 397-411.
- Scott, J. W. (1990). El género, una categoría útil para el análisis histórico. En: M. Nash & J. S. Amelang (Eds). *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. Valencia: Alfonso el Magnánimo.
- Settles, I. H., Harrell, Z. A., Buchanan, N. T. & Yap, S. C. (2011). Frightened or bothered: Two types of sexual harassment appraisals. *Social Psychological and Personality Science*, 2(6), 600-608.
- Siller, H., Tauber, G., Komlenac, N. & Hochleitner, M. (2017). Gender differences and similarities in medical students' experiences of mistreatment by various groups of perpetrators. *BMC Medical Education*, 17(1). DOI: 10.1186/s12909-017-0974-4.
- Smith, C. P., Cunningham, S. A. & Freyd, J. J. (2016). Sexual violence, institutional betrayal, and psychological outcomes for LGB college students. *Translational Issues in Psychological Science*, 2(4), 351-360.
- Woods, K. C., Buchanan, N. T. & Settles, I. H. (2009). Sexual harassment across the color line: Experiences and outcomes of cross- versus intraracial sexual harassment among Black women. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 15(1), 67-76.
- Zurbano, B., Liberia, I., Bouchara, A. (2016). Acoso sexual callejero y estrategias comunicativas. Un análisis comparado entre España y Marruecos. *Comunicação Mídia Consumo*, 13(37), 138-159.



ENSAYOS



VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA COMUNIDAD DE MADRID (ESPAÑA)¹

Enrique Bonilla Algovía

Esther Rivas Rivero

Bárbara García Pérez²

♦ Resumen

El objetivo de esta investigación es analizar las características, las causas y las consecuencias de la violencia de género, en una muestra de mujeres víctimas de la comunidad de Madrid (España). El estudio se encuentra en fase inicial, por lo que el presente trabajo abordará el estado del arte y el método de la investigación. El acceso a la muestra se realizará a través de los diferentes Puntos Municipales del Observatorio Regional de la Violencia de Género (PMORVG). El instrumento, elaborado por el equipo de investigación, es una adaptación del cuestionario utilizado en estudios anteriores en Latinoamérica. Los resultados servirán para mejorar el sistema de atención a mujeres, así como para elaborar planes de prevención de violencia de género.

Palabras clave: violencia de género, violencia contra las mujeres, patriarcado.

♦ Abstract

The aim of this research is to analyze the different aspects, causes and consequences of gender-based violence basing on the experience of some victims from the community of Madrid (Spain). This research is still in the initial stage, so the present work is about the state of the art and the research method. Access to the sample will be made through the different Puntos Municipales del Observatorio Regional de la Violencia de Género (PMORVG). The survey, developed by the researchers, is an adaptation of an existent one, used in Latin America for previous studies. The results help out to improve the victim-assistance system, as well as elaborate gender-based violence prevention programmes.

Keywords: gender-based violence, violence against women, patriarchy.

1 La investigación realizada fue posible gracias a un Contrato Pre-doctoral de Formación de Profesorado Universitario de la Universidad de Alcalá.

2 Investigadores dl área de psicología Social de la Universidad de Alcalá (Madrid, España). Datos de contacto (respectivamente): enrique.bonilla@uah.es, esther.rivas@uah.es, bar.garcia.perez@gmail.com

INTRODUCCIÓN

A pesar de los avances acontecidos en las últimas décadas, la sociedad contemporánea sigue anclada en un sistema de organización social patriarcal, lo que dificulta la erradicación de las desigualdades de género y de la violencia contra las mujeres. Para comprender lo anterior, es necesario indicar que el patriarcado es una estructura de dominación masculina, construida a lo largo de la historia, en la que se establecen relaciones de poder asimétricas entre hombres y mujeres en los diferentes ámbitos de la sociedad. La socialización, la religión, las leyes, la economía, las costumbres,... son algunos de los mecanismos de reproducción del sistema patriarcal; sin embargo, ninguno de ellos habría conseguido la subordinación de las mujeres con el paso de los años si todo ello no hubiera estado entremezclado y reforzado por la violencia masculina (Varela, 2008). Por lo tanto, la violencia de género tiende a estudiarse desde la perspectiva del patriarcado (Alberdi & Matas, 2002).

Así, la violencia de género se define como aquella violencia que ejercen los hombres contra las mujeres y cuya función es la reproducción de la desigualdad estructural (Maqueda, 2006; Lizana, 2012; Rivas et al., 2016). Precisamente, se utiliza la denominación “violencia de género” porque este tipo de violencia se basa en factores culturales y no biológicos (San Segundo, 2016). Otras denominaciones utilizadas (violencia doméstica o violencia intrafamiliar) aluden exclusivamente al lugar donde se produce la violencia, ocultando el carácter cultural y estructural del problema. El uso de la expresión violencia de género es tan reciente como el reconocimiento del maltrato a las mujeres: “es una manifestación más de la resistencia que existe a reconocer que la violencia contra las mujeres no es una cuestión biológica ni doméstica sino de género” (Maqueda, 2006, p. 2).

En consecuencia, la violencia contra las mujeres incluye el maltrato físico, psicológico y sexual (Blanco et al., 2004), el abuso personal, la explotación sexual (Alberdi, 2005), mutilación genital, acoso laboral, etc., independientemente de la relación que exista entre el agresor y la víctima (Pueyo, López y Álvarez, 2008). En este sentido, es un problema que sobrepasa el ámbito de la pareja, puesto que determinadas creencias y normas, favorecidas por los procesos de socialización, contribuyen a que las formas relacionales en distintos contextos se caractericen por el sometimiento de las mujeres (Ferrer, 2017).

Ante esto, el movimiento feminista y los estudios de género han contribuido a que se considerara un problema político y de orden público, el cual requiere medidas

judiciales, políticas y sociales urgentes (*Bosch & Ferrer, 2000; De-Miguel, 2003*). No obstante, esta violencia se encuentra tan naturalizada que las medidas que se han puesto en marcha desde los poderes públicos no ha detenido la constante violación de los derechos de las mujeres (*Castellano et al., 2004*).

Lo anterior se encuentra en la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer; allí, la *Asamblea General de las Naciones Unidas (1994)* redacta una de las primeras definiciones del concepto:

Todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada (*p. 3*).

Y añade:

[...] la violencia contra la mujer constituye una manifestación de relaciones de poder históricamente desiguales entre el hombre y la mujer, que han conducido a la dominación de la mujer y a la discriminación en su contra por parte del hombre e impedido el adelanto pleno de la mujer, y que la violencia contra la mujer es uno de los mecanismos sociales fundamentales por los que se fuerza a la mujer a una situación de subordinación respecto del hombre (*p. 2*).

Este reconocimiento de la violencia de género como problema social es importantísimo a la hora de realizar estudios e investigaciones, porque el foco no se centra en posibles problemas privados o trastornos individuales, sino en las relaciones sociales basadas en la desigualdad y en los patrones del género (*Bosch & Ferrer, 2000*). El poder masculino y la subordinación femenina, elementos característicos de la estructura patriarcal, están íntimamente relacionados con la violencia contra las mujeres; ya que esta supone un recurso en manos del varón para mantener las desigualdades de género y conservar su posición de privilegio dentro de la jerarquía social del patriarcado. Entonces, la violencia contra las mujeres es una conducta instrumental, cuyo objetivo es mantener las desigualdades estructurales (*Varela, 2008; Expósito, 2011*); es decir, no se trata de un fin, sino de una herramienta de dominación y control social de los hombres sobre las mujeres (*Alberdi, 2005*).

Para erradicar y prevenir este tipo de violencia, es fundamental el estudio sistemático de sus posibles causas (*García et al., 2009*); y, aunque esta investigación se encuentra

en fase inicial, siguiendo la teoría social o cultural, se analizarán las características, las causas y las consecuencias de la violencia de género, así como los mecanismos utilizados por las mujeres para salir de la situación, en una muestra de mujeres víctimas de la Comunidad de Madrid. El equipo de investigación cuenta con experiencia en el estudio y análisis de la violencia de género con mujeres víctimas en Nicaragua (*Vázquez, Panadero & Rivas, 2015; Guillén et al., 2015; Rivas et al., 2016; Rivas, Bonilla & García, 2017a; Rivas, Rodríguez & Bonilla, 2017; Rivas, Bonilla & García, 2017b; Vázquez et al., 2017; Rivas et al., 2018*), por lo que también se realizará una comparativa entre países, buscando diferencias y semejanzas.

MÉTODO

La muestra del estudio estará compuesta por un grupo heterogéneo de mujeres víctimas de violencia de género de la Comunidad de Madrid. El acceso a la muestra se realizará a través de diversos Puntos Municipales del Observatorio Regional de la Violencia de Género (PMORVG), distribuidos, tanto en la ciudad de Madrid, como en zonas rurales de la región. El equipo de investigación inició el contacto con varios PMORVG y ha realizado una adaptación, a la población española, de los instrumentos utilizados en investigaciones anteriores en Latinoamérica. Durante los siguientes meses, se llevará a cabo la recogida de información y el procesamiento de los datos.

El objetivo principal de la investigación es conocer, desde una variedad de dominios, las características y consecuencias de la violencia de género en una muestra de mujeres víctimas de la Comunidad de Madrid. Para ello, se analizará la información relativa a los datos socio-demográficos, por ejemplo, la prevalencia y los tipos de violencia sufrida; la existencia de maltrato hacia los hijos; los procesos y las conductas vinculadas a la interposición de denuncias; las percepciones sobre las relaciones de pareja; las creencias sobre el amor, etc.

Entre los objetivos específicos planteados está el analizar la relación entre el apoyo social de las entrevistadas y los procesos de ruptura con la violencia de género; estudiar las dificultades halladas por las mujeres en la interposición de denuncias, y analizar las consecuencias físicas, psicológicas y emocionales de la violencia padecida. Igualmente, se considera relevante conocer las atribuciones causales de la violencia sufrida, los usos del tiempo en la relación de pareja y los sucesos vitales estresantes que han podido mediar en su historial de maltrato como consecuencia de una posible transmisión intergeneracional de la violencia de género.

La metodología del estudio será cuantitativa, y la información se obtendrá a partir de una entrevista estructurada, hetero-aplicada, que posee una gran capacidad para estandarizar los datos, realizada por profesionales con experiencia en atención a víctimas de violencia de género. Las entrevistas serán voluntarias y el equipo de investigación garantizará el anonimato de las mujeres que accedan a colaborar en el estudio; por lo mismo, el uso de los datos, procesados estadísticamente, será académico y descriptivo. A su vez, se pretende conseguir una visión detallada del perfil de las usuarias de estos servicios, con el fin de favorecer un mayor conocimiento de la realidad y que se puedan llevar a cabo líneas de intervención desde una perspectiva interprofesional.

La entrevista definitiva parte de instrumentos utilizados en trabajos previos, realizados en el contexto de Latinoamérica. Así, para estudiar los sucesos vitales estresantes sufridos por las entrevistadas se utilizará una versión adaptada del Cuestionario de sucesos vitales estresantes (*LTE-Q, por su nombre en inglés; Brugha & Cragg, 1990*). Los diferentes ítems que conforman el instrumento incluyen información sobre los sucesos vitales estresantes padecidos a lo largo de su vida y los sucesos vitales estresantes sufridos antes de los 18 años de edad, los cuales tienen respuesta dicotómica (Sí/No). Además, se registrará la edad en la que se produjeron dichos sucesos por primera vez.

Los episodios y los tipos de violencia padecida se obtendrán a partir de la adaptación de la Escala de tácticas de resolución del conflicto (*Strauss, Gelles & Steinmetz, 1980*), diseñada para medir los tipos de violencia y la frecuencia con la que se han producido las diferentes formas de maltrato. El instrumento, en escala Likert, incluye una amplia variedad de conductas de violencia, desde formas sutiles, hasta manifestaciones severas.

Igualmente, se incluye la Escala multidimensional de apoyo social (*MSPSS, por su nombre en inglés; Zimet et al., 1988*), en su versión adaptada y validada en español (*Arechabala & Miranda, 2002*). Esta consta de 12 ítems, los cuales conforman dos factores en los que se incluye información sobre el apoyo social de las entrevistadas en tres áreas (familia, amistades y referentes sociales significativos).

Además de los aspectos anteriores, se pretende obtener información sobre los procesos de interposición de denuncias, donde se incluirán variables relacionadas con las dificultades percibidas por las víctimas para visibilizar sus circunstancias de maltrato. Igualmente, resulta relevante, para el presente estudio, abordar las atribuciones causales por las que perciben que han sido víctimas de violencia de género. En este sentido, se ha añadido una diversidad de ítems que incluyen atribuciones internas, externas, estables, inestables, controlables e incontrolables para conocer la perspectiva subjetiva respecto a las variables que han influido en sus circunstancias de maltrato.

Finalmente, el cuestionario se completó con preguntas de elaboración propia (ad hoc), las cuales buscaban reforzar la medición del sexismo, el acuerdo respecto a los mitos del amor romántico, los estereotipos de género y la percepción sobre el uso del tiempo en la convivencia con la pareja.

CONCLUSIONES

La violencia de género es una lacra social que atenta contra el cincuenta por ciento de la población mundial. Por ello, los diferentes Estados no pueden permanecer ajenos ante un problema social y de salud pública que, lejos de eliminarse, continúa reproduciéndose año tras año, ante unas medidas que no resultan efectivas y que siguen reproduciendo mecanismos de desigualdad, incluso desde el ámbito institucional.

En la lucha contra la violencia de género, no deben escatimarse esfuerzos y han de ponerse todos los medios necesarios, tanto en la intervención como en la prevención. Dado que la violencia de género está relacionada con el sistema patriarcal, es necesario modificar todas las estructuras que la perpetúan y reproducen, de modo que el cambio debe ser estructural y sistémico. Si la violencia de género es un problema colectivo, es también en la colectividad donde se han de fraguar las trayectorias hacia la igualdad.

A vulnerabilidad de las víctimas de violencia de género es mayor cuando no cuentan con una red de apoyo social y un entorno que favorezca la salida de esa situación. Aunado esto, ellas encuentran muchas dificultades para denunciar la violencia sufrida y romper con el círculo de maltrato. Por eso hay que poner en marcha acciones que, desde una perspectiva de género, faciliten esta salida y no revictimicen a las mujeres. El apoyo y el compromiso social son fundamentales para erradicar este tipo de violencia.

Considerando lo expuesto, esta investigación pretende dar a conocer la situación y las necesidades específicas de las mujeres víctimas de la Comunidad de Madrid; visibilizar los problemas con los que se encuentran, y analizar las consecuencias del maltrato. De esta forma, los factores de riesgo que se encuentren permitirán un ajuste estadístico con el que los equipos de profesionales puedan enfocar las intervenciones, teniendo en cuenta las necesidades específicas de las mujeres.

Asimismo, la información obtenida facilitará la implementación de programas de prevención y sensibilización, ya que es en la socialización donde se adquieren los mandatos de género y se normaliza la violencia contra las mujeres (*Leal & Arconada, 2016; Lorente, 2007*). Con todo, una mayor descripción de todo el contexto y de las circunstancias podría aportar información para empoderar y restaurar el bienestar de quienes han sufrido maltrato por el hecho de ser mujeres, en una sociedad patriarcal que fomenta la revictimización.

Referencias

- Alberdi, I. & Matas, N. (2002). *La violencia doméstica. Informe sobre los malos tratos a mujeres en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Alberdi, I. (2005). Cómo reconocer y cómo erradicar la violencia contra las mujeres. En: I. Alberdi & L. Rojas. *Violencia: tolerancia cero* (pp.10-87). Barcelona: Fundación La Caixa.
- Arechabala, M. C. & Miranda, C. (2002). Validación de una escala de apoyo social percibido en un grupo de adultos mayores adscritos a un programa de hipertensión de la región metropolitana. *Ciencia y Enfermería*, 8(1), 49-55.
- Blanco, P., Ruiz-Jarabo, C., García de Vinuesa, L. & Martín-García, M. (2004). La violencia de pareja y la salud de las mujeres. *Gaceta Sanitaria*, 18(4), 182-188.
- Bosch, E. & Ferrer, V. A. (2000). La violencia de género: de cuestión privada a problema social. *Psychosocial Intervention*, 9(1), 7-19.
- Brugha, T. S. & Cragg, D. (1990). The list of threatening experiences: The reliability and validity of a brief life events questionnaire. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 82(1), 77-81.
- Castellano, M., Lachica, E., Molina, A. & Villanueva, H. (2004). Violencia contra la mujer. El perfil del agresor: criterios de valoración de riesgo. *Cuadernos de medicina Forense*, (35), 15-28.
- Castro, R. & Riquer, F. (2003). La investigación sobre violencia contra las mujeres en América Latina: entre el empirismo ciego y la teoría sin datos. *Cuadernos de Saúde Pública*, 19(1), 135-146.
- De Miguel, A. (2003). El movimiento feminista y la construcción de marcos de interpretación: el caso de la violencia contra las mujeres. *Revista Internacional de Sociología*, 61(35), 127-150.
- Expósito, F. (2011). Violencia de género. *Mente y Cerebro*, (48), 20-25.
- Ferrer, V. A. (2017). *Feminismo y psicología social*. Madrid: Editorial Grupo 5.
- García, P., Palacios, M. S., Torrico, E. & Navarro, Y. (2009). El sexismo ambiental: ¿un predictor de maltrato? *Asociación Latinoamericana de Psicología Jurídica y Forense*. Recuperado de: <https://bit.ly/2EY3TJI>
- Guillén, A. I., Panadero, S., Rivas, E. & Vázquez, J. J. (2015). Suicide attempts and stressful life events among female victims of intimate partner violence living in poverty in Nicaragua. *Scandinavian Journal of Psychology*, 56(3), 349-356.

- Leal, D. A. & Arconada, M. A. (2016). Prevención de la violencia masculina hacia las mujeres en educación. En: T. San Segundo (Ed.). *A vueltas con la violencia. Una aproximación multidisciplinar a la violencia de género* (pp. 107-141). España: Editorial Tecnos.
- Lizana, R. (2012). *A mí también me duele: niños y niñas víctimas de la violencia de género en la pareja*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Lorente, M. (2007). Violencia de género, educación y socialización: acciones y reacciones. *Revista de Educación*, (342), 19-35.
- Maqueda, M. L. (2006). La violencia de género. Entre el concepto jurídico y la realidad social. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 08-02, 1-13.
- Naciones Unidas. (1994): "Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer 48/104". Recuperado de: <https://bit.ly/2Tv8Avi>
- Pueyo, A. A., López, S. & Álvarez, E. (2008). Valoración del riesgo de violencia contra la pareja por medio del SARA. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 107-122.
- Rivas, E., Bonilla, E. & García, B. (2017a). Influencia de la necesidad económica en procesos de interposición de denuncias en víctimas de violencia de género en contextos de pobreza en León (Nicaragua). *Journal of Feminist, Gender and Women Studies*, (5), 57-65.
- Rivas, E., Bonilla, E. & García, B. (2017b). Dificultades en la ruptura con la relación de maltrato en víctimas de violencia de género en contexto de extrema pobreza. En: M. Blanco & C. Sainz de Baranda. *Investigación joven con perspectiva de género II* (pp. 377-391). Madrid: Instituto de Estudios de Género, Universidad Carlos III de Madrid.
- Rivas, E., Bonilla, E., Vázquez, J. J. & Calleja, C. (2016). Percepciones y atribuciones causales sobre la violencia de género en León (Nicaragua). En: C. García, C. Flecha, M. J. Cala, M. Núñez, A. Guil, R. Martínez e I. Vázquez. *Mujeres e investigación, aportaciones interdisciplinarias* (pp. 587-602). Sevilla: SIEMUS.
- Rivas, E., Panadero, S., Bonilla, E., Vázquez, R. & Vázquez, J. J. (2018). Influencia del apoyo social en el mantenimiento de la convivencia con el agresor en víctimas de violencia de género de León (Nicaragua). *Informes Psicológicos*, 18(1), 145-165.
- Rivas, E., Rodríguez, S. I. & Bonilla, E. (2017). Sucesos vitales estresantes y violencia de género en contextos de pobreza. En: *La universidad y los objetivos de desarrollo sostenible: VII Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo* (pp. 198-206). Madrid: UAM Ediciones.
- San-Segundo, T. (Dir.). (2016). La violencia de género. La asistencia social ante la violencia de género. En: *A vueltas con la violencia. Una aproximación multidisciplinar a la violencia de género* (pp. 19-41). España: Editorial Tecnos.

- Straus, M. A., Gelles, R. J. & Steinmetz, S. K. (Eds.). (1980). *Behind closed doors: Violence in the American family*. Transaction Publishers.
- Varela, N. (2008). *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Ediciones B.
- Vázquez, J. J., Panadero, S. & Rivas, E. (2015). Happiness among poor women victims of intimate partner violence in Nicaragua. *Social Work in Public Health*, 30(1), 18-29.
- Vázquez, J. J., Rivas, E., Suarez, A. & Panadero, S. (2017). Retraction of complaints among female victims of intimate partner violence living in poverty in Nicaragua. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*. Recuperado de: <https://bit.ly/2F66ZTS>
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G. & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30-41.



POLÍTICAS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE COMUNIDADES INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES EN COLOMBIA. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Karen Lorena Romero Leal¹

♦ Resumen

El Programa de Admisión Especial (PAES) de la Universidad Nacional de Colombia es una política institucional de acción afirmativa, la cual busca incentivar el acceso a la educación superior de indígenas, afrocolombianos y personas rom. Aunque este programa ha sido pionero en el país y se ha mantenido luego de más de tres décadas, los testimonios de sujetos étnicamente diferenciados muestran que los programas para este tipo de poblaciones no están correctamente enfocados, si solamente se concentran en la admisión. Por ende, este ensayo enfatiza la necesidad de que las políticas de acción afirmativa en la educación superior tengan en cuenta aspectos como la permanencia, la experiencia universitaria e, incluso, la inserción laboral luego del grado.

Palabras clave: educación superior, población étnica, acceso, permanencia, experiencia universitaria.

♦ Abstract

The Special Admission Program (PAES) of the Universidad Nacional de Colombia is an institutional policy of affirmative action that seeks to encourage access to higher education for indigenous, Afro-Colombian and Roma people. Even though this program has been a pioneer in the country and has been maintained after more than three decades, testimonies from ethnically differentiated subjects show that the programs for this type of population are not correctly focused, if it is only concentrate on the admission. Therefore, this essay emphasizes the need for affirmative action policies in higher education to take into account aspects such as permanence, university experience, and even job placement after graduation.

Keywords: higher education, ethnic population, permanence, university experience.

1 Socióloga y antropóloga de la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá, y cofundadora del Grupo Yauda de Estudios Amazónicos. Datos de contacto: klromerol@unal.edu.co

INTRODUCCIÓN

Para las comunidades indígenas y afro descendientes del país, la educación esta sostenida sobre un marco jurídico que proclama, dentro de los derechos de dichas comunidades, una educación digna, conforme a sus necesidades; para lo que promulga políticas públicas con las que estas comunidades puedan alcanzar la igualdad a través del reconocimiento de la diferencia. No obstante y a pesar de los avances desde la Constitución Política de Colombia de 1991 (*Colombia, 1991*), existen muchos vacíos, especialmente en lo referente a la educación superior. Por ello, los programas de inclusión en la educación superior se han quedado cortos ante las perspectivas y los alcances de la etno-educación. Esto se une a la poca planeación de programas específicos, por parte del estado, para que, desde la educación básica de estas comunidades, se integren sus saberes tradicionales (*Pancho et al., 2005*).

76 |

Lo que normalmente se ve es la oferta de políticas de discriminación positiva hacia estas poblaciones, también llamadas acciones afirmativas, las cuales buscan compensar las desigualdades históricas que los indígenas y los afrocolombianos han vivido al acceder a bienes y servicios sociales, como educación, salud, empleo, propiedad y participación en las instituciones políticas mayoritarias, con respecto al resto de la población. Dicha desigualdad histórica ha sido causada por la discriminación étnica y racial; la exclusión socio-económica, y la invisibilidad epistemológica a la que fueron sometidos durante todo el período colonial, por el gobierno español y la Iglesia; luego, en la República, por parte del Estado central y la población mayoritaria, y ahora, las empresas transnacionales.

Cabe decir que, en este texto, tomamos a la población negra que se auto-reconoce como afro descendiente y que es étnicamente diferenciada a partir de la Constitución de 1991, a saber, las comunidades de los consejos comunitarios en el Pacífico colombiano, y la población proveniente de San Basilio de Palenque y la raizal de San Andrés y Providencia. Estos grupos étnicos, la población afrocolombiana y las poblaciones indígenas, son las étnicamente diferenciadas y caracterizan por tener un territorio común, tradición, costumbres, recuerdos históricos, lengua o modos dialectales propios y formas tradicionales de producción (*Lozano, 2010*).

De acuerdo con lo anterior, abordaremos cuatro ámbitos de las políticas para grupos étnicos en la educación superior: la disponibilidad o acceso, la permanencia, la experiencia y la inserción laboral. Todos ellos enmarcados en el contexto de los programas de la Universidad Nacional de Colombia. Por último, daremos algunas conclusiones.

DISPONIBILIDAD O ACCESO

Como disponibilidad entendemos la obligación que el gobierno tiene de garantizar cupos en instituciones y programas de educación. En el caso de la educación superior y según la normatividad, esto debería cumplirse para todas las universidades e instituciones de educación pública en el país; sin embargo, hasta el momento solo existen 21 instituciones de educación superior con políticas de acceso a población minoritaria (especialmente indígena).

En general, los programas se brindan sin restricción, pero con un significativo favorecimiento al mérito de los aspirantes con mejores resultados en el examen del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes) y su prestación está ligada a resultados académicos durante el curso de programas tecnológicos y profesionales; y aunque existen varios programas de inclusión en el país, nos enfocaremos en la Universidad Nacional de Colombia y su Programa de Admisión Especial (PAES). Este programa fue creado en 1986, pensando en un real acceso a la educación superior, tanto de grupos étnicos, como de otras poblaciones vulnerables (social y económicamente) (*Mayorga & Bautista, 2009*).

Posteriormente, se creó el Acuerdo 013 de 2009, donde se establecen los cupos estudiantiles para comunidades negras, afrocolombianas, palanqueras y raizales; en cuyo Art. 3 reza que:

[...] se destinará un 2% adicional de los cupos previstos para cada programa curricular, para los aspirantes inscritos por este programa de admisión especial que aprueben los exámenes programados para el ingreso, con un puntaje superior o igual al del último admitido en toda la universidad, en el periodo correspondiente. (Consejo Superior Universitario, 2009).

Los estudiantes que ingresan a través de este Programa se benefician de la matrícula mínima y tienen derecho a beneficios asistenciales como préstamos para sostenimiento, residencia universitaria y apoyo alimentarlo a lo largo de toda la carrera. Esta política afirmativa, por parte de la Universidad, les permite a los estudiantes tener unas garantías mínimas de permanencia, aunque es necesario complementarlas con otro tipo de apoyos para lograr el éxito académico y disminuir la deserción. Empero lo anterior, es evidente que los jóvenes indígenas y afro descendientes, en la mayoría de los casos, deben salir de sus comunidades y

acomodarse al modelo de enseñanza mayoritario. Esto hace que muchos reclamen una Universidad propiamente para comunidades étnicas, cuyo sistema se acomode a las expectativas y necesidades de las comunidades, de modo que no presente el panorama actual, donde el sistema desea insertar estas comunidades en el modelo educativo existente, como un medio para vincularlos al modelo de globalización, buscando que logren superar, esencialmente, sus necesidades económicas.

LA PERMANENCIA

Una perspectiva importante a analizar y que se muestra en el Informe preparado para la Audiencia Temática ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos es la *adaptabilidad*², la cual puede ser interpretarla como la capacidad que tienen los estudiantes provenientes de estas comunidades para adaptarse a la vida universitaria, logrando su permanencia en la búsqueda del éxito académico. Este aspecto es fundamental para enfrentar el proceso de deserción al que generalmente están forzados estos estudiantes, ya que, en muchos casos, las políticas afirmativas están ligadas simplemente a lo asistencial (vivienda, alimentación y sostenimiento económico), dejando solos a los estudiantes en el proceso formativo y en el enfrentamiento de las diversas problemáticas que esta conlleva.

78 |

Uno de los grandes conflictos encontrados es que casi ninguno de los programas de políticas alternativas, ofertados en el país, se preocupa por las necesidades culturales de la comunidad, ya que la mayoría están ligados a la nivelación de los estudiantes, causando conflictos de desarraigo y de pérdida de la identidad, al no encontrar un espacio en el que puedan vivir su cultura. Lo anterior se evidencia en los profesores que poco o nada conocen sobre la cultura de estos estudiantes y en que solo los estudiantes bilingües (para el caso de los indígenas) pueden acceder a programas universitarios. Esto último resulta en un problema de discriminación por desconocimiento de la lengua. Uno de los principales generadores de deserción³ se origina en las brechas conceptuales,

2 Este concepto y los demás conceptos presentados en este texto serán resaltados a través de cursivas.

3 Fabio Jurado considera que la deserción es una forma de expulsión que hace la universidad hacia los estudiantes universitarios que cumplen con los criterios de buen desempeño académico, lo que implica la adopción de una cultura académica de competitividad y exclusión. Esta forma de expulsión está relacionado con que las universidades públicas y privadas del país, para este caso particular la Universidad Nacional de Colombia, se basan en saberes y dinámicas sociales mono-culturales, las cuales rechazan saberes y poblaciones diversas social, económica y culturalmente (Jurado, 2012)

provenientes de la educación secundaria, producto de la profunda desigualdad en la educación impartida en el área rural y en el área urbana. Esta situación se agrava para las comunidades étnicas del país pues no cuentan con docentes capacitados para enseñar en sus lenguas ni con una buena infraestructura ni con una alta inversión en material escolar, limitando la posibilidad de recibir una educación digna y de calidad. Sin embargo y observando desde la perspectiva cercana, en la Universidad Nacional de Colombia vemos que no hay una fuerte política para enfrentar este fenómeno, ya que los estudiantes pertenecientes a grupos étnicos y demás provenientes de malos procesos educativos previos, se les trata como iguales a estudiantes con secundaria de buena calidad. Actualmente se han impulsado cursos de nivelación en matemáticas y comprensión Lectora (Jurado, 2012)⁴, pero que se quedan cortos pues no todos los vacíos se encuentra ahí. La no promoción de una diferenciación para superar estas deficiencias resulta ser el gran factor que hoy día fuerza a la deserción estudiantil de las etnias.

Como a muchas poblaciones minoritarias, a las poblaciones indígenas y afro descendientes se les pide que tengan más conocimientos y habilidades que la población no étnicamente diferenciada, en el sentido de que tienen que aprender los usos, las costumbres y la lengua de su pueblo, pero también la lengua oficial de la nación, los conocimientos que se imparten en la educación primaria y secundaria, que se consideran universales y generalmente se establecen por su relación con los contenidos de la educación superior. Así, al joven indígena se le pide que maneje con propiedad los temas vistos en la escuela occidental y la indígena, la lengua castellana y la lengua propia, la oralidad, pero también la lecto-escritura. Esta problemática se ahonda cuando ambos tipos de saberes son contrastados y devienen en una relación jerárquica, estando los saberes occidentales (los llamados universales) sobre los saberes ancestrales (conocidos como particulares). Además, la educación básica y media es impartida en condiciones de baja calidad, especialmente porque los resguardos indígenas y consejos comunitarios de población negra quedan en lugares apartados donde se reproduce la exclusión y marginalidad del centro del país.

4 Fabio Jurado también es crítico de los cursos de nivelación como una forma de igualar las bases conceptuales de los estudiantes que tienen dificultades académicas. El autor propone que sea la dinámica pedagógica, desde el aula de clase, la que promueva el aprendizaje significativo, teniendo en cuenta la diversidad de los estudiantes (Jurado, 2012). Además Joan Muntaner plantea la necesidad de transformar la práctica educativa con cuatro aspectos: la heterogeneidad, el contexto, la diversidad, y la intervención curricular y preventiva, en contraposición de los criterios de homogeneidad, individualidad e intervención compensatoria, dominantes en el accionar pedagógico (Muntaner, 2000, p. 3)

LA EXPERIENCIA

A continuación, analizaremos el relato de un indígena, exalumno de la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá sobre su proceso de integración y adaptación a la universidad, a fin de resaltar su experiencia en el programa PAES. Para ello, tomamos como fuente la entrevista realizada, por la autora, a Maquiavelo Yaci Guzmán, indígena Murui, antiguo beneficiario de los apoyos socio-económicos de Bienestar Universitario y quien, actualmente, le debe aproximadamente 30 millones de pesos a una oficina de cobranza, puesto que no demostró, en los cortos plazos establecidos por la Universidad, el extenso trabajo comunitario que había realizado en el Cabildo Indígena donde está registrado.

Para Maquiavelo, el proceso de adaptación a la vida en Bogotá no fue fácil, aunque al comenzar el semestre, la Universidad les dio a los estudiantes del programa PAES un tour por los lugares más emblemáticos de la ciudad. De forma paralela, como estudiante de sociología, encontró que sus profesores y compañeros de clase desconocían totalmente su cultura; esta fue una de las razones por las que no quiso estudiar antropología, no quería convertirse en el objeto de estudio viviente de sus colegas. Este caso se repite constantemente y, los estudiantes como él, tanto indígenas como afrocolombianos, sufren un desarraigo de su etnia mientras intentan encajar en el sistema social universitario.

Asimismo, la falta de representación étnica en los currículos muestra la contradicción entre lo que se le enseña a los grupos étnicos y lo que ellos dicen que necesitan, lo que deviene en un profundo enfrentamiento filosófico y cultural entre el estudiante y la Universidad.

Lo anterior demuestra el enfoque que ha tomado la etno-educación en la educación superior y, en específico, en la Universidad Nacional de Colombia; debido a que, básicamente, se está constriñendo a la persona para que relativice su concepción, su esencia y su cultura, con el objeto de intentar articularla al concepto de producción o de competitividad para el mundo laboral, mas, en ningún momento está aportando, de manera efectiva, al desarrollo y curso de sus comunidades.

En los últimos años, la Universidad ha ampliado los cursos de nivelación de las asignaturas básicas, para que los estudiantes con falencias académicas importantes, que ingresaron a la Universidad, puedan alcanzar el nivel académico de sus compañeros. Teniendo esto presente, el programa PAES debería impulsar con más fuerza estos espacios, para que los estudiantes no se sientan solos durante

su proceso de aprendizaje. Debido a que, en múltiples casos, las dificultades académicas, las necesidades económicas y el sentimiento de desarraigo devienen en la deserción de estudiantes étnicamente diferenciados.

Muchos jóvenes indígenas y afro mantienen un profundo deseo por regresar a sus comunidades para trabajar en ellas, para mejorar la calidad de vida de los suyos con sus respectivas profesiones. Sin embargo, como gran conclusión de estas vivencias, nos queda decir que los programas de acción afirmativa a estudiantes provenientes de grupos étnicos no se deben limitar al esencial hecho de la manutención; estos deben comprometerse a desarrollar estrategias que realmente garanticen una inclusión efectiva, la equidad y la no discriminación en la vinculación al proceso educativo superior, tanto para el programa PAES, como en los existentes en el resto del país.

Paralelamente, basándonos en el concepto de experiencia juvenil en el marco universidad utilizado por *Luz Gabriela Arango (2012)*, consideramos importante destacar que el desempeño social de los estudiantes indígenas y afrocolombianos no se reduce a los resultados de las políticas impulsadas por los gobiernos y las universidades, sino que está ligado a las apropiaciones del espacio universitario que estos estudiantes hacen para reivindicar su cultura y fomentar el encuentro de la diversidad.

Esto es posible ejemplificarlo en la experiencia juvenil de Maquiavelo Yací, indígena murui y estudiante de sociología, quien fundó un colectivo intercultural de estudiantes que trabajen a favor del mejoramiento de la calidad de vida de la población de su resguardo. Es así como la universidad, más allá de ofrecer un espacio en el que se desenvuelva la condición estudiantil, promueve la experiencia juvenil que, desde por ejemplo la organización política de los estudiantes, construye comunidad (integrada no solo por estudiantes, sino por profesores y egresados) para la solución de las necesidades de las poblaciones étnicamente diferenciadas. Otro ejemplo a resaltar es el Colectivo de Estudiantes Universitarios Afrocolombianos, conformado en el 2004 con el fin de contrarrestar la poca presencia de población afro descendiente y de promover la inclusión de contenidos étnicos en los currículos de las universidades del país.

INSERCIÓN LABORAL

El programa PAES y los apoyos socio-económicos que se promueven en la universidad (préstamo estudiantil, alimentación, residencia y transporte) pueden ser condonados por medio de actividades de trabajo comunitario en los lugares de origen de los estudiantes indígenas y afro descendientes. Esta modalidad de pago promueve el retorno de los estudiantes a sus comunidades, donde pueden aplicar sus conocimientos, en calidad de estudiantes y egresados.

A pesar de que muchos de los conocimientos aprendidos son ajenos a los saberes populares y a las necesidades de sus localidades, es posible darse cuenta del impacto positivo del retorno para la solución de problemáticas sociales, económicas, políticas y ambientales de los grupos étnicos, cada vez más influidos por las dinámicas culturales de la población mayoritaria.

82 |

El estudio “Inclusión y compromiso social de la Universidad Nacional de Colombia en la educación superior: programa de admisión especial – PAES” (Mayorga & Bautista, 2009) hace hincapié en el impacto positivo que tiene el retorno de los graduados a sus comunidades de origen, al brindar nuevas formas de solucionar los problemas; así como la posibilidad de encontrar un mercado laboral, aunque pueda ser muy reducido, pues las profesiones que tradicionalmente han tenido cabida en las regiones apartadas donde se encuentran gran cantidad de comunidades indígenas y afrocolombianas son la docencia, el derecho y las carreras de la salud.

Así pues, es un reto para estos egresados lograr la estabilidad en un campo laboral reciente, especialmente para aquellas profesiones que tienen mayor oferta en los sectores de la industria y el comercio, así como en las áreas urbanas. Sin embargo, cabe decir, que estas poblaciones también tienen menores posibilidades de acceder a un empleo en un mercado laboral amplio en razón de la discriminación étnica y racial.

PARA CONCLUIR

La permanencia y, con ella, el éxito académico del estudiante indígena o afro descendiente está mediado por el nivel de adaptación que logre tener en aspectos como el uso del tiempo académico, los contenidos trabajados en clase, las dinámicas espaciales de la ciudad, entre otras; dado que, en algunas ocasiones,

estas dificultan el desempeño académico y social. Los indígenas que han entrado en la universidad deben hacer suya una racionalidad diferente, tanto en los requerimientos académicos, como en los contenidos de las asignaturas, cuya base está en lógicas y conocimientos construidos en Occidente. De esta forma, las políticas de acción afirmativa se quedan en promover un acceso equitativo de poblaciones minoritarias a la educación superior, mientras invisibilizan la existencia de otro tipo de saberes y relaciones sociales, basadas en sus propias cosmovisiones, negando la posibilidad de generar un diálogo intercultural participativo.

Del mismo modo, es importante ver la resignificación de la cultura en la universidad que hacen los estudiantes pertenecientes a un grupo étnico, y las formas cómo recrean sus identidades para generar procesos de solidaridad y socialización entre ellos mismos, llegando incluso a la puesta en marcha de proyectos comunes que puede devenir en movimiento social.

Las políticas educativas para los grupos étnicos van desde becas, cupos y programas de admisión especial hasta la creación de universidades indígenas, dando a entender que el acceso y éxito académico en la educación superior de estos grupos no debe basarse simplemente en políticas de compensación para promover la igualdad, sino que se requieren de políticas específicas que tengan en cuenta los saberes indígenas, sus lógicas temporales y espaciales, así como sus formas de relacionarse colectivamente, en este caso no solo para generar todo un diálogo de saberes que permite construir una sociedad plural e intercultural, sino para potencializar estos futuros profesionales indígenas para que aporten significativamente a los procesos sociales, políticos y económicos de sus comunidades, claro está, sin imponer dinámicas ajenas a su cultura, sino fortaleciendo su cultura desde su interior.

Los programas de la Universidad Nacional para los grupos étnicos son acciones afirmativas que buscan la igualdad de oportunidades educativas y laborales para estas poblaciones con relación a la sociedad mayoritaria. Asimismo en el ámbito universitario se han dado diversas actividades que promueven la interculturalidad, sobre todo hacia los grupos étnicos y no tanto al resto de estudiantes. Sin embargo, consideramos que la institución como pionera de la integración de población étnica en Colombia a la educación superior, debe promover con mayor fuerza dinámicas que no se queden en la presencia de diversas culturas (multiculturalidad), sino que respondan a la necesidad del país de promover un diálogo intercultural e igualitario entre la diversidad cultural y social.

Referencias

- Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia 1991*. Recuperado de: <https://bit.ly/2w0wLUH>
- Consejo Superior Universitario. (2009). Acuerdo 013 de 2009. *Por el cual se crea el programa de admisión especial a mejores bachilleres de población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal*". Recuperado de: <https://bit.ly/2HpV6I>
- Arango, L. G. (2012). *Experiencia juvenil, condición estudiantil y desigualdades sociales en la universidad [Ponencia]*. Cátedra Manuel Ancízar, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Jurado, F. (2012). La dimensión pedagógica en el horizonte de la calidad y la equidad en la formación universitaria [ponencia]. Cátedra Manuel Ancízar, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Lozano, B. R. (2010). La población negra de Colombia. Grupos étnicos, sectores de continuidad cultural y sectores no étnicamente diferenciados. En: D. I. Grueso & G. Castellanos. *Identidades colectivas y reconocimiento: razas, etnias, géneros y sexualidades* (pp.145-167). Cali: Programa Editorial Universidad Del Valle.
- Mayorga, M. & Bautista, M. (2009). *Inclusión y compromiso social de la Universidad Nacional de Colombia en la educación superior: programa de admisión especial - PAES*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Muntaner, J. J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 4(1), 25-70.
- Pancho, A., Bolaños, G., Manios, S. & Chavaco, A. J. (2005). *Educación superior indígena en Colombia. Una apuesta de futuro y esperanza*. Cali: Editorial Universidad de San Buenaventura.



EVENTOS QUE HACEN
MEMORIA



PANEL DIVERSIDAD SEXUAL Y RELIGIOSA “IGLESIA, MUJER, POBLACIÓN SEXUALMENTE DIVERSA Y CONSTRUCCIÓN DE PAZ” 17 DE OCTUBRE DE 2017¹

Nelson Evelio Serrano Poveda²

El comité de la revista Voto Incluyente realizó este panel para conmemorar 500 años del momento en el que Martín Lutero hiciera públicas sus 95 tesis en las puertas de la Catedral de Wittenberg, dando origen a la Reforma Protestante. Así, este ejercicio académico se centró en la exposición de los orígenes históricos de aquellas instituciones cristianas, inspiradas en la reforma, y en un diálogo frente a la participación de las mujeres y la población sexualmente diversa en la vida de estas congregaciones.

Teniendo en cuenta que este es un camino que dichas denominaciones han recorrido, tomando distancia del cristianismo tradicional de la Iglesia Católica Apostólica y Romana, que en nuestro contexto se puede decir que es hegemónico. También, fue la oportunidad para identificar el aporte y papel de estas iglesias frente al proceso de paz y el contexto sociopolítico de post-acuerdo/post-conflicto.

Como panelistas, estuvieron presentes el Rvdm. Francisco José Duque Gómez, Obispo de la Iglesia Episcopal Anglicana - Colombia (iglesia oficial de la Comunión Anglicana en el país) y docente retirado del programa de Derecho de la Universidad Libre en Bogotá. Acompañando al Obispo, y en representación de la misma institución eclesial, asistió la Rvda. Myriam Pinto de Ariza, Licenciada en Teología de Seminario Internacional de Miami y psicopedagoga infantil, quien ejerce labores como diácono al servicio de la Iglesia Catedral de la misma institución.

De la Iglesia Evangélica Luterana, como iglesia oficial de la confederación Luterana mundial, asistió el Pastor John Henry Rojas Torres, quien ministra en la congregación parroquial de San Lucas, en Ciudad Kennedy en la ciudad de Bogotá. La Iglesia Presbiteriana de Colombia estuvo representada por el señor Fernando Alexander Sanmiguel, quien es doctorando en Teología de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín, licenciado en

1 Este panel se llevó a cabo en el marco de la semana del Centro de Estudios Sociales entre el 15 y el 20 de octubre de 2017, en el auditorio Camilo Torres del Edificio Orlando Fals-Borda, Facultad de Ciencias Humanas.

2 Egresado del programa curricular de Psicología en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Datos para contacto: neserranop@unal.edu.co

Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y docente de los programas de Licenciatura en Filosofía y Teología de la Fundación Universitaria San Alfonso.

La Iglesia Metodista contó con la representación de dos pastores; de un lado, el Pastor Oscar Fernando Quevedo, clérigo de la Iglesia Colombiana Metodista y ministro en la congregación Príncipe de Paz en Bogotá. De otro lado, el Pastor Jonathan Rodríguez-Cintrón, clérigo de la Iglesia Metodista Unida de los Estados Unidos, quien se tituló de bachiller en Artes; es especialista en Sistemas de Justicia y Sociología de la Universidad del Sagrado Corazón en San Juan de Puerto Rico; magister Recursos Humanos de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, y Candidato al título de Maestría en Divinidad de Boston University School of Theology en Boston, Massachusetts.

Con la intención de dar a conocer los avances y propuestas de intervención que el Estado Colombiano y la sociedad civil han planteado para atender a la población religiosamente diversa, así como a aquellos miembros que se identifican como población LGBTIQ y pertenecen a estas comunidades basadas en la fe, se invitó a los señores Fabio Hernando Meneses Guerrero, licenciado en educación bilingüe y coordinador del grupo de apoyo a comunidad LGBTIQ "Redconciliarte", coordinador del Instituto Bíblico y Ministerial "IBM" de la iglesia colombiana metodista "Príncipe de paz"; y David López, Historiador de la Universidad Nacional de Colombia, Magister en Historia Política de la misma institución, y candidato a Doctorado en Estudios Políticos de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) sede Ecuador, como miembro de la mesa de asuntos religiosos del Ministerio del Interior, y consultor académico de la misma entidad.

Se inició la actividad con la presentación del Proyecto Estudiantil "Revista Voto Incluyente", a cargo del estudiante Julio César Sánchez, coordinador del grupo; posteriormente, la Profesora María Elvia Domínguez Blanco procedió a la instalación del panel, indicando cómo el acontecimiento histórico de la Reforma Protestante tiene repercusión, no solo en la historia de la sociedad occidental y su actualidad, sino también por los elementos trascendentales que aportó para las ciencias sociales, derivados del papel del sujeto y la subjetividad en la construcción de la realidad social, y por ser el punto de partida para el desarrollo de las diferentes hermenéuticas que se constituyen en puertas de entrada para la interpretación de la realidad. Posteriormente, el estudiante Nelson Serrano, asumiendo la dirección del panel, presentó a los panelistas y dio inicio a las exposiciones de los invitados, las cuales giran en torno al origen histórico de las iglesias o instituciones allí presentes, los avances de las instituciones en cuanto a la inclusión de la mujer y la población sexualmente diversa,

y los aportes o compromisos frente al proceso de paz. Finalmente, se procedió a dar participación a los asistentes por medio de preguntas a los panelistas.

Se podría señalar a este respecto, que los panelistas indicaron que, si bien es cierto que el acontecimiento histórico de la promulgación de las 95 tesis de Lutero fue fundamental para que sus Iglesias tuvieran origen, estas reformas se fueron gestando desde épocas previas y en diferentes contextos, tanto continentales como insulares; y que la figura de Lutero y su actuar fueron apoyados por el contexto social del renacimiento y la presencia de medios como la imprenta, los cuales favorecieron el hecho de que las ideas reformadas y las Biblias, en lenguas vernáculas, se esparcieran con mayor facilidad.

Empero lo anterior, resaltan sus historias particulares, ya que, en el caso de la Iglesia Anglicana, este contexto se remonta a la época de la Carta Magna sancionada por el Rey Juan I en 1215, en la cual, dentro de otras muchas ideas, se promulgaba que la iglesia de Inglaterra era autónoma. Del mismo modo, vale mencionar que otras Iglesias, como las Metodistas, Bautistas y Presbiterianas, surgieron en el contexto inglés, como respuesta a la incursión de las ideas de Calvino y Zwinglio, al ambiente insular.

88 |

Ahondando en el tema de la inclusión de la mujer y la población sexualmente diversa en la vida de las Comunidades Eclesiales presentes, se pudo identificar, en un amalgama de posturas, tendientes a ser expresión de las diversas formas desde las cuales estas Iglesias hacen exégesis de los textos Bíblicos, y los presupuestos que ellos tienen.

Por una parte, el Obispo Duque señaló que, para ellos, teniendo como fuente la Biblia, la tradición de la iglesia desarrollada en los primeros siete siglos de la era cristiana, y la razón, no encontraron razones de peso para no permitir que las mujeres y la población sexualmente diversa fueran miembros de sus congregaciones en equidad de condiciones a nivel de atención pastoral y acceso a ministerios dentro de la iglesia, y para ello encontraron apoyo en la psicología y otras disciplinas. El Obispo concluyó su participación señalando que, a pesar de lo anteriormente expuesto, no se podría decir que todas las Iglesias Anglicanas aceptarán la participación plena de la mujer y la población LGBTI(Q) en la vida de la Iglesia, puesto que cada diócesis y provincia es autónoma, y que en muchos casos depende de la decisión del contexto cultural.

La Rvda. Myriam Pinto, por su parte, señaló que, a pesar de que esta decisión de inclusión de la mujer y la población LGBTI(Q) se hubiera tomado, llevarlo a la realidad requiere de un esfuerzo muy grande porque, en ocasiones, estas poblaciones se sienten distantes y rechazadas; por lo cual la labor que se ha iniciado es de atraer y vincular. Sin embargo, resalta que no es común ver que las mujeres asuman el papel de clérigos, atendiendo a la tradición del cristianismo tradicional y hegemónico, cuyo papel está reservado a los hombres.

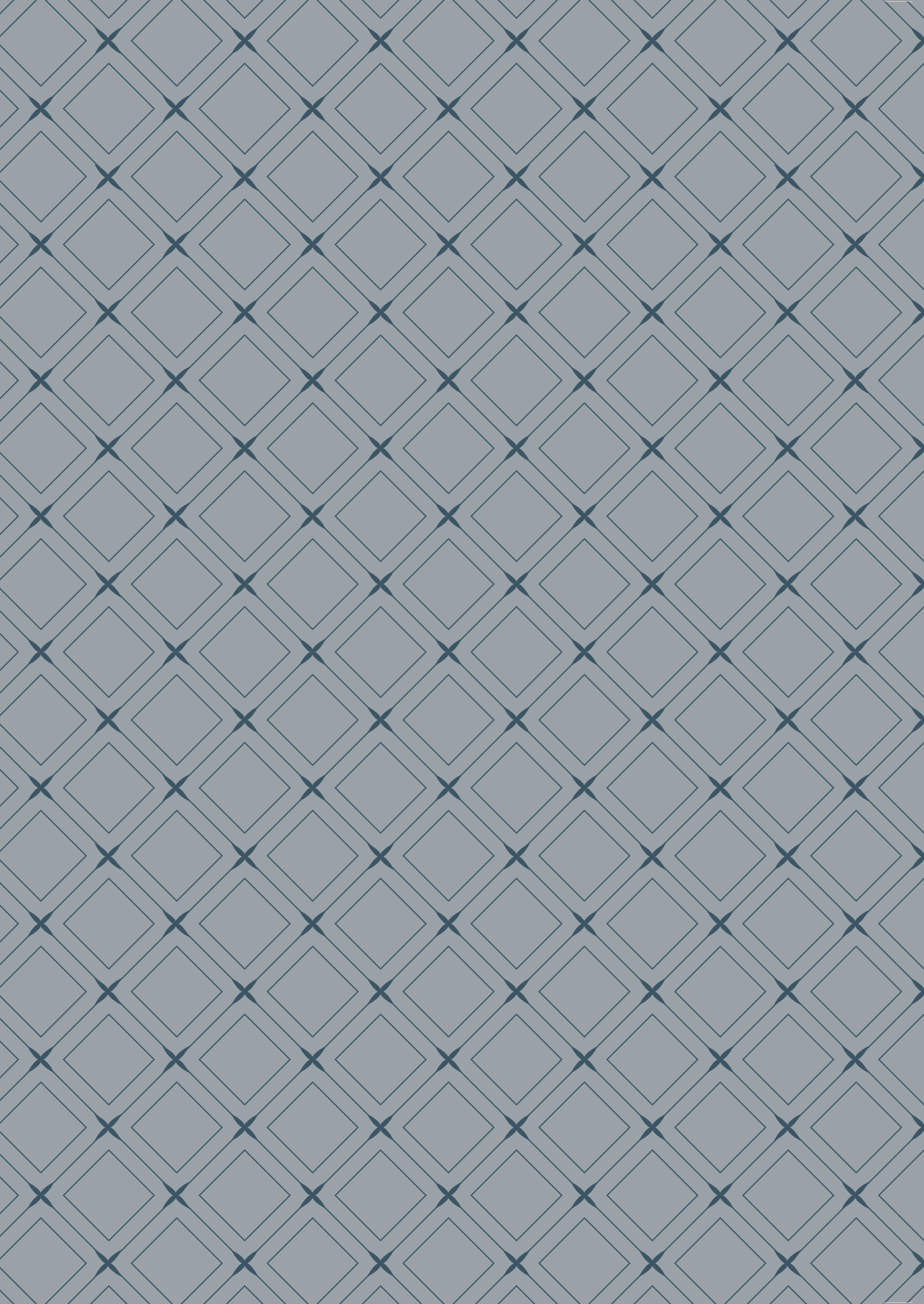
El Pastor John Henry Rojas de la Iglesia Evangélica Luterana de Colombia, a su vez, expresó que se han dado pasos frente a la vinculación pastoral y ministerial de la mujer, pero que no ha sido lo mismo frente a la población LGBTI(Q), en virtud de que los métodos exegéticos que ellos emplean para analizar los textos Bíblicos, los llevaban a identificar un cuestionamiento tajante a la condición de la población homosexual, y un reconocimiento de la homosexualidad como un pecado.

Esta postura es concordante, podríamos decirlo, con la expuesta por la Iglesia Metodista, expresada por los Pastores Rodríguez-Cintrón y Quevedo, y por el señor Sanmiguel de la Iglesia Presbiteriana, quienes señalan que, aunque al interior de las iglesias hay una discusión con respecto al tema LGBTI(Q), y se han dado avances al respecto de una inclusión de la población sexualmente diversa, esto no ha pasado del papel; por tanto, es necesario hacer un acercamiento mucho más real y concreto para que la población LGBTI(Q) se apropie de espacios eclesiales.

A este respecto, el señor Sanmiguel señaló que, ocasionalmente, las iglesias son políticamente correctas pero carentes de compromiso directo con una postura; a lo que el Pastor Cintrón indicó que es necesario que se haga un reconocimiento de las poblaciones sexualmente diversas y de la mujer desde el mismo discurso teológico, dando paso a una teología feminista y una teología Queer. A su vez, el señor Sanmiguel señaló que las iglesias deberían pedir perdón a la población LGBTI(Q), puesto que sus posturas teológicas, y sus propuestas exegéticas, en muchos de los casos, servían de excusa para que la población sexualmente diversa fuera sujeto de discriminación y acciones de odio.

Con respecto a esto, el señor David López, representante del Ministerio del Interior, señalaba que se desarrolló una política pública sobre el tema y que el Gobierno Nacional aún esfuerzos para trabajar con las diferentes iglesias del país, especialmente con aquellas que realizan un trabajo destacado con la población en condición de vulnerabilidad. Para concluir la exposición de los panelistas, el señor Fabio Meneses resaltó la importancia de que en las diferentes iglesias, con todo y su diversidad, se vayan permitiendo, cada día y en mayor medida, espacios para la población sexualmente diversa.

Tras esta intervención, se realizó la sesión de preguntas y opiniones por parte del público asistente, quien resaltó la importancia y la trascendencia de permitir la participación de la población sexualmente diversa en las actividades de las diferentes iglesias, así como en la construcción de sociedad. El comité organizador del panel finalizó la sesión agradeciendo la participación de los/las asistentes al evento y resaltando la importancia de fomentar estos espacio de diálogo, los cuales permiten, a su vez, visibilizar las limitaciones y avances que se vienen realizando en este importante tema.





Se terminó de imprimir en las instalaciones de
GRACOM Gráficas Comerciales,
ubicada en la ciudad de Bogotá, Colombia,
en la Carrera 69k n° 70-76
en el mes de julio de 2019.

El tiraje fue de 300 ejemplares en papel Bulky de 75 gramos.

Las fuentes utilizadas:

Garamond Premier Pro

Futura STD



VOTO
INCLUYENTE